



**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

**DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA GONZALES**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafios e possibilidades na prática  
pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP  
2022**



**DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA GONZALES**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

**Linha de pesquisa:** Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

**Temática de investigação:** Alfabetização e Letramento de estudantes com surdez

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Maria Candida Soares Del-Masso



G643a Gonzales, Daniela de Fátima Barbosa  
Alfabetização e Letramento : desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos / Daniela de Fátima Barbosa Gonzales. -- Presidente Prudente, 2022  
127 p. : il., tabs. + projeto

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Educação bilíngue. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I.  
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GONZALES, Daniela de Fátima Barbosa; DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **CURSO FORMAÇÃO DE CONTINUADA – ATUAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. 2022.** Produto Educacional resultado da Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2022.



**DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA GONZALES**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Maria Candida Soares Del-Masso

Data da defesa: 20/10/2022

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Candida Soares Del-Masso**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Dr. Fábio Arlindo Silva**  
Universidade Estadual Paulista

---

**Membro Titular: Dr. Elias Paulino da Cunha Júnior**  
Universidade Federal de São Paulo

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
**Unesp – Câmpus de Presidente Prudente**



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA GONZALES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.**

Aos 20 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIELA DE FÁTIMA BARBOSA GONZALES, intitulada **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: Desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Instituto de Educacao e Pesquisa em Praticas Pedagogicas – IEP<sup>3</sup> / PROFEI/Unesp Presidente PrudenteSP, Prof. Dr. ELIAS PAULINO DA CUNHA JUNIOR (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / PROFEI/UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Prof. Dr. FABIO ARLINDO SILVA (Participação Virtual) do(a) Instituto de Educação e Pesquisas em Práticas Pedagógicas – IEP3 - UNESP / UNESP - Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas - São Paulo / SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO





Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me deu forças para vencer todas as dificuldades. Aos meus pais Antônio (*In Memoriam*) e Wilma (*In Memoriam*) pela base educacional que me deram durante minha formação, me incentivando sempre a acreditar nos meus sonhos. Aos meus irmãos pelo incentivo e por entender minha ausência. Aos meus amigos Surdos pela confiança, apoio e muitas trocas. À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Candida Soares Del-Masso, que me apoiou e me incentivou em todos os momentos. Em especial dedico ao meu amado esposo Eli e meu querido filho Matheus que embarcaram neste sonho comigo e seguraram as pontas nos momentos mais difíceis. Sem vocês nada seria possível.



## AGRADECIMENTOS

*“A gratidão é o único tesouro dos humildes”*

*William Shakespeare*

Agradecer não é uma tarefa fácil, não pelo ato em si, mas pelo temor de esquecermos alguém que durante essa trajetória de dois anos nos inspiraram e deram forças nessa caminhada, foram tantos de longe e de perto que fizeram parte dessa construção nos inspirando, dando apoio e nos encorajando que gostaria aqui de externar minha eterna gratidão.

Meu primeiro agradecimento está direcionado a Deus que por sua infinita misericórdia e bondade me proporcionou realizar este Mestrado, me dando força e coragem para chegar até aqui.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI e particularmente pelo recebimento da bolsa de estudos durante a realização do curso.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Candida Soares Del-Masso pelo carinho, paciência, zelo e amor durante toda esta trajetória, me incentivando durante todo o processo. Com certeza seus conselhos, sua sabedoria e humildade durante nossas conversas muito me ensinaram, levarei para a vida sua humanidade acadêmica.

Aos meus familiares, que são a minha base, meu amor Eli, obrigada por acreditar em mim mesmo em momentos em que nem eu mesmo acreditava, me impulsionando em todos os momentos com palavras de amor e com atenção e paciência, mesmo após ouvir a leitura dessa dissertação por inúmeras vezes. Ao meu filho Matheus pela compreensão e pelo carinho, cuidando de mim nos mínimos detalhes. À minha sogra Iria pelo apoio e cuidado, sendo primordial para que meu foco fosse despendido especialmente aos estudos durante este período.

Aos amigos mestrados do grupo TOP PROFEI Maciel e Rosy, verdadeiros presentes que ganhei nessa trajetória acadêmica. Agradeço pelas inúmeras trocas neste contexto educacional bilíngue e inclusivo dos estudantes surdos, trocas estas



que enriqueceram meu saber e trouxeram perspectivas e olhares diferenciados, admiro-os pelo profissionalismo e compromisso para com a comunidade surda, vocês foram inspiração em todo este percurso.

Aos demais amigos mestrandos do grupo: Bianca, Gisele, Renan, Isis, Michele e Raquel pelo apoio, ombro amigo e tanto saber compartilhado, aprendi muito com cada um de vocês, a cada bate papo sobre as realidades profissionais, a partilha dos conhecimentos sobre inclusão e acessibilidade, com certeza essa partilha enriqueceu muito minha prática pedagógica.

Ao meu querido amigo doutorando Prof. Carlos César que, mesmo em meio a sua vida corrida entre trabalho e estudos, dedicou um pouco do seu precioso tempo para contribuir com seus valiosos conhecimentos na produção do projeto inicial desta pesquisa, me incentivando durante todo o processo seletivo para ingresso neste programa de Mestrado, gratidão por todo carinho e companheirismo.

Às minhas queridas amigas Mônica e Maria José pelo incentivo, orações e paciência com a minha ausência.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo por autorizar minha pesquisa e entender que esta será de grande relevância ao meu contexto profissional. Aos colegas professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que aceitaram participar desta pesquisa colaborando para o seu desenvolvimento: gratidão a todos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social – GEPIS/CNPq pelas trocas enriquecedoras a cada encontro sobre Inclusão e Acessibilidade.

Aos Professores Doutores Fábio Arlindo Silva e Elias Paulino da Cunha Júnior por aceitarem participar de minha banca, pelas maravilhosas contribuições e pela generosidade na partilha de tanto saber, sou imensamente grata.

Agradeço aos meus familiares Dan, Sula, Michel, Elle, Allan, The, Júlio, Tchuca e os pequenos Heitor e Estevam pelo amor, carinho e por entender a minha ausência, vocês são o meu porto seguro, minha essência, amo vocês.



Agradeço em especial aos meus pais Antônio (*In memoriam*) e Wilma (*In memoriam*), vocês foram os responsáveis por essa sede de saber, foram e continuarão sendo minha inspiração, pelo exemplo de sabedoria e humildade que me deixaram, me ensinando a buscar meus objetivos e nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço a todos os demais amigos de longe e de perto que participaram dessa trajetória acadêmica, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



Pensar sobre a surdez requer penetrar no 'mundo dos surdos' e 'ouvir' as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a 'língua de sinais'. Permita-se 'ouvir' essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem 'ouvir' o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).



GONZALES, Daniela de Fátima Barbosa. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades na prática pedagógica no ensino bilíngue de Surdos**. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022.

## RESUMO

A educação de Surdos é um tema que tem ganhado cada vez mais espaço nas discussões, principalmente com a conquista alcançada pela comunidade Surda quanto à inclusão da Educação Bilíngue de Surdos na LDB. Existem documentos oficiais sendo formulados para subsidiar o ensino-aprendizagem desses estudantes de forma que a educação bilíngue se efetive. Diante desse cenário, essa dissertação teve por objetivo refletir sobre as práticas adotadas nas Escolas Bilíngues para Surdos do Município de São Paulo no que tange à Alfabetização e Letramento, além de analisar os entraves enfrentados por estes profissionais no seu fazer pedagógico diário. Utilizando da abordagem de pesquisa qualitativa, buscamos analisar a percepção dos professores bilíngues quanto suas práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas no “chão da escola”. Os sujeitos da pesquisa foram cinco professoras bilíngues que ministram aulas para os estudantes Surdos dos Anos Iniciais de três EMEBS. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e utilização de formulários via *Google Forms*. A análise dos dados se deu segundo os estudos de Bardin (2016). Os resultados sugerem que a Secretaria Municipal de Educação tenha um olhar mais cuidadoso para as formações específicas no que tange aos profissionais das Escolas Bilíngues para Surdos da rede. Nas entrevistas, identificamos que tanto a falta de formação direcionada aos professores bilíngues e gestores atuantes nas EMEBS quanto ao entendimento sobre o que é a Educação Bilíngue trazem embates às metodologias de ensino utilizadas. Sugerimos como Produto Educacional um curso de formação sobre Educação Bilíngue de Surdos a ser oferecido aos gestores das Escolas Bilíngues para Surdos, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos matriculados. Dessa forma, concluímos que é latente a necessidade de formações que consolidem o fazer pedagógico na perspectiva da Educação Bilíngue, de forma que todos os profissionais atuantes nesses espaços bilíngues saibam com clareza o seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos. Somente com essa clareza será possível a construção da Alfabetização e Letramento desses estudantes respeitando as duas línguas com igualdade de *status*.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue. Alfabetização. Letramento.



GONZALES, Daniela de Fatima Barbosa. **Alphabetization and literacy: challenges and possibilities in pedagogical practice in bilingual teaching of the Deaf.** Advisor: Maria Candida Soares Del-Masso. 2022. 127 f. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education - PROFEI) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University, Presidente Prudente, SP, 2022.

## ABSTRACT

The education of deaf people is a theme that has been getting more and more importance in gatherings, mostly because of the achievements by deaf people community concerning the inclusion of the Bilingual Education of the deaf in LDB Act. There are official documents being formulated to subsidize the teaching-learning of these students so that the bilingual education turns out to be effective. In view of this scenario, this dissertation had the objective of a reflection on the practices embraced by the Bilingual Schools for Deaf People of Sao Paulo city concerning literacy in addition to analyzing the obstacles faced by these professionals in their pedagogical activities. Using qualitative research approach, we seek to analyze the bilingual teacher's perception concerning pedagogical practices and the difficulties in their daily activities. The subjects of the research were five bilingual teachers that teach deaf students in the first years of three EMEBS. The data collect was carried out through half structured interview and using Google Forms. The evaluation of data was done accordingly to Bardin's studies (2016). The results suggest that Municipal Secretary of Education should have a more careful look to specific training concerning the professionals of the bilingual schools for deaf students on the network. The interviews identified the lack of guidance oriented to bilingual teachers and managers of the EMEBS as far as what Bilingual Education is and the clashes between the teaching methodologies in use. We have suggested as an educational product a course on Bilingual Education for Deaf Students to be offered to managers of the Bilingual Schools for deaf students, pole schools and regular schools with deaf students. Thus, we have concluded that the training that enables pedagogical activities in the Bilingual Education is latent, so that everyone active in such bilingual spaces should know their role in the process of teaching-learning of deaf students with clarity. Only with this mindfulness the literacy of such students will be possible respecting both languages alike.

**Keyword:** Bilingual Education. Alphabetization. Literacy.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo das Políticas Públicas Internacionais .....	33
Figura 2 – Políticas Públicas Nacionais .....	433
Figura 3 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental .....	52
Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental para as Escolas Bilíngues para Surdos da Rede Municipal de São Paulo. ....	53



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta de Cursos em Nível de Especialização .....	69
Quadro 2 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	733

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEFAI</b>	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
<b>CEU</b>	Centro Educacional Unificado
<b>CIEE</b>	Centro de Integração Empresa-Escola
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>DERDIC</b>	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
<b>DRE</b>	Diretoria Regional de Ensino
<b>EaD</b>	Educação à Distância
<b>EDAC</b>	Educação para Deficiência da Audiocomunicação
<b>EMEBS</b>	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
<b>EMEDA</b>	Escola Municipal de Educação Infantil e 1.º Grau para Deficientes Auditivos
<b>EMEE</b>	Escolas Municipais de Educação Especial
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>ETEC</b>	Escola Técnica Estadual
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IECE</b>	Instituto de Educação de Crianças Excepcionais
<b>IFES</b>	Instituições Federais de Ensino Superior
<b>IMES</b>	Instituto Municipal de Educação de Surdos
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>JEIF</b>	Jornada Especial Integral de Formação
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais



<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PMSP</b>	Prefeitura Municipal de São Paulo
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PROFEI</b>	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>SECADI</b>	Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEE</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UE</b>	Unidade Escolar
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1.1 Objetivo.....	28
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS 29</b>	
2.1 Políticas públicas internacionais: aspectos relevantes .....	29
2.2 Políticas públicas nacionais.....	33
2.3 Trajetória histórica da Educação para Surdos no município de São Paulo.....	44
2.4 Base Nacional Comum Curricular, currículo da cidade de São Paulo e bilinguismo.....	47
<b>3 IDENTIDADE E CULTURA SURDA EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO 56</b>	
3.1 Identidade e cultura Surda .....	56
3.2 Trajetória até o bilinguismo .....	58
3.3 Alfabetização e letramento .....	62
3.4 Pedagogia visual e sua importância na alfabetização e letramento de Surdos	65
3.5 Formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Educação bilíngue para Surdos .....	67
<b>4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>72</b>
4.1 O campo e os participantes da pesquisa .....	72
4.2 Elaboração do instrumento.....	74
4.3 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados .....	75
4.4 Análise dos dados .....	76
4.5 Aspectos éticos.....	77
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>78</b>
5.1 Categoria contribuições do bilinguismo para o processo educacional .....	78
5.2 Categoria concepções sobre alfabetização e letramento no contexto pedagógico bilíngue .....	80
5.3 Categoria formação continuada na rede Municipal de Educação de São Paulo	85
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>



APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE .....	103
APÊNDICE B – Roteiro de formulário.....	105
APÊNDICE C – Formulário aos pesquisados.....	106
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista.....	107
APÊNDICE E – Entrevistas coletadas .....	108

## APRESENTAÇÃO

“Porque para Deus, nada é impossível” (Lc 1,37).

Sou uma professora apaixonada pela docência, vinda de uma família humilde, na qual o acesso à universidade era um sonho muito distante. Filha de um torneiro mecânico e de uma servente escolar, me apaixonei pela área educacional desde muito cedo graças aos estímulos de minha mãe que mesmo após muitos anos sem ter acesso à educação, plantou a sementinha dessa paixão por meio de suas atitudes, trazendo inúmeros livros emprestados da escola onde trabalhava para saciar sua sede do saber e assim também nos apresentar o quão importante e libertador é o conhecimento.

Minha formação acadêmica ocorreu após alguns anos de formação do ensino médio, já que, devido à falta de oportunidades, não consegui dar sequência aos estudos. No ano de 2009, com idade de 27 anos, já casada com meu marido Eli e com meu filho Matheus ainda bebê, decidi retomar os estudos iniciando o curso de Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN. Nesse período, já estava em vigor o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) que dispõe sobre o ensino de Libras nos cursos superiores, com isso fui contemplada com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais em minha formação, a qual despertou-me a paixão por esse universo, porém meu aprendizado desta língua na graduação foi pouco, tendo em vista que a carga horária total da disciplina foi de apenas 80 horas.

Nos anos de 2010 e 2011, durante o período em que estudava Pedagogia, trabalhei como estagiária do programa de estágios do Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo. O meu estágio era direcionado às escolas com matrículas de estudantes com deficiência, sendo responsável pela inclusão e acessibilidade destes estudantes adequando atividades e acompanhando-os em suas necessidades sob orientações do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl. Durante este período, acompanhei um estudante autista em sala de aula, realizando adequações das atividades propostas pela professora regente.

No ano de 2013, já tendo finalizado a graduação e cessado o contrato de estágio na Prefeitura Municipal de São Paulo, ingressei como inspetora de alunos na rede Estadual de Ensino de São Paulo, oportunidade que obtive por meio de concurso

público, neste trabalho minha função era de acompanhar os estudantes de uma escola do Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º ano por outra perspectiva, nos momentos de intervalo e nos atendimentos diversos de secretaria.

Mesmo estando neste período, distante da sala de aula como professora, ainda pulsava dentro de mim o desejo por me aprofundar no conhecimento da Libras e dessa cultura que tanto me encantou na graduação, portanto iniciei minha primeira Pós-graduação Lato Sensu em Língua Brasileira de Sinais - Libras, pela Universidade Nove de Julho, já que, além do meu encantamento por essa língua, a instituição religiosa ao qual participo contava com alguns participantes Surdos e com poucos intérpretes voluntários para a realização da acessibilidade, neste momento eu já tinha contato com uma colega Surda, mas era difícil nossa comunicação já que eu ainda não tinha um conhecimento substancial da Libras.

Finalizando a pós-graduação no ano de 2014, compreendi a dimensão desta língua e sua importância para a comunidade Surda, percebi também que mesmo após finalizar o curso, ainda estava longe de ser proficiente na Libras, que havia a necessidade de me aprofundar mais em estudos para adquirir fluência. Com isso, iniciei o curso de Libras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC em parceria com a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC, pois tinha um desejo imenso de me aprofundar neste universo que me encantava a cada novo aprendizado. Neste curso, tive a oportunidade de aprender a língua com professores Surdos, o que fez muita diferença em minha formação.

Enquanto cursava Libras, participei de alguns concursos públicos para professora e fui aprovada em um desses concursos como professora de Ensino Fundamental pelo Governo do Estado de São Paulo. Com isso, no ano de 2014, exonerei o cargo de inspetora de alunos e ingressei como professora em escola comum<sup>1</sup> ministrando aulas para estudantes do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental.

Já atuando como professora em escola comum, minha busca por mais formações na área da Surdez continuava, agora já traçava meu objetivo na área educacional específica para estudantes Surdos, pois neste momento já entendia a luta dessa comunidade e me sentia envolvida nessa causa, com desejo de fazer a diferença como educadora na vida dos estudantes Surdos.

---

<sup>1</sup> Escola comum – nomenclatura utilizada conforme Censo Escolar da Educação Básica – 2021.

Finalizei os seis módulos oferecidos pela DERDIC/PUC no ano de 2017. Neste mesmo ano, iniciei alguns trabalhos como Intérprete de Libras, realizando as traduções em avaliações institucionais como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Vestibulinho para ingresso na Escola Técnica Estadual – ETEC. Neste período, também já havia iniciado um trabalho voluntário como intérprete de Libras para Surdos em contexto religioso.

No mesmo ano de 2017, na busca por maior aprofundamento na área da Surdez, agora no âmbito educacional, iniciei a minha segunda Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial: Ensino do Aluno com Deficiência Auditiva, pelo Centro Universitário Claretiano. Fiquei ansiosa por essa formação, pois acreditei que seria um curso que me oportunizaria aprender estratégias de ensino para os estudantes Surdos, porém, no decorrer do curso percebi que seria apenas uma formação voltada para a análise clínica da surdez. Essa pós-graduação teve a duração de 10 meses.

Em outubro de 2017, fui nomeada e tomei posse de um novo cargo que acessei também por meio de concurso público, agora como professora na Prefeitura Municipal de São Paulo, este foi mais um sonho conquistado, pois o acesso a essa instituição me proporcionaria a oportunidade de trabalhar nas Escolas Bilíngues para Surdos, meu maior desejo.

No início do ano de 2018, solicitei remoção para a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS Madre Lucie Bray e pedi exoneração do cargo de professora do Estado de São Paulo, já que meu objetivo era estar em escola bilíngue e utilizar meu tempo para aperfeiçoar o meu desempenho na língua e em estratégias didáticas levando um ensino de qualidade aos estudantes Surdos.

No primeiro ano de trabalho nessa escola, assumi uma turma de 2.º ano do Ensino Fundamental, um ano desafiador pois eu ainda estava com uma concepção de alfabetização pautada nas estratégias para estudantes das escolas comuns que utiliza-se da língua portuguesa como primeira língua, portanto foi preciso muito estudo, pesquisas e ajuda dos professores amigos que já trabalhavam na área para adequar as minhas aulas para os estudantes Surdos, contextualizando o conteúdo para a Libras e não só realizando uma interpretação, confesso que neste momento percebi o quão distante estava a teoria que aprendi nas minhas formações acadêmicas e a prática ao qual estava vivenciando na escola bilíngue.

Em 2019, nessa mesma escola, fui atribuída com a disciplina de Libras, lecionando para os estudantes do 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. Nessa

disciplina, minha função foi ensinar aos estudantes Surdos sua primeira língua, a Libras. Esta foi outra experiência desafiadora que exigiu muitas pesquisas, muito estudo além de contar com as contribuições valiosas dos amigos Surdos Matheus Bueno e Luís Maurício (*In Memoriam*) professores instrutores que fizeram grande diferença no meu fazer pedagógico.

Estava muito feliz nessa escola, conheci profissionais que muito contribuíram com minha evolução profissional como professora bilíngue, mas a distância percorrida diariamente entre minha casa e meu trabalho estava causando um desgaste físico muito grande e devido a isso, no final do ano de 2019, solicitei remoção para outra escola bilíngue, a EMEBS Prof. Mário Pereira Bicudo, localizada no bairro da Cachoeirinha, bem próximo a minha residência. Sendo eu contemplada com a vaga na referida escola, iniciei o ano letivo de 2020 nesta UE, ficando como professora módulo<sup>2</sup>. Foi um ano de muita expectativa e ansiedade, seria uma nova experiência, conhecer novos estudantes e colegas de trabalho.

No mês de março de 2020 fomos surpreendidos com a pandemia do Covid-19 e todas as escolas foram fechadas obrigatoriamente, uma estratégia mundial para minimizar os impactos da doença. Neste período, iniciou-se uma busca incessante por estratégias de ensino de forma remota, na tentativa de minimizar os impactos deste distanciamento. Com isso, fui alocada para auxiliar as professoras da Educação Infantil, realizando vídeos em Libras com estratégias de ensino, atividades impressas, seleções de vídeos educativos, contações de histórias em Libras e alguns encontros via *Google Meet* com as famílias e os estudantes, foi um ano intenso, pois, a princípio, imaginávamos ser um isolamento de curto período, mas ao passo que a doença se agravava e as inseguranças aumentavam, percebíamos a urgência da realização deste trabalho a fim de minimizar de alguma forma o sofrimento das crianças diante do isolamento social e a falta de comunicação em Libras por maioria das famílias.

Neste período, ficou evidente o importante papel da escola neste processo de informação sobre a doença e seus desdobramentos, os estudantes ansiavam por informações sobre as abruptas mudanças da sua rotina, já que não entendiam o que estava ocorrendo devido à falta de comunicação em Libras no seio familiar. Este trabalho perdurou por todo o decorrer de 2020.

---

<sup>2</sup> Professor sem sala de aula atribuída, ficando à disposição da escola para substituir aulas na falta de algum professor na UE.

No início do ano de 2021, iniciei um curso de Guia-Intérprete oferecido pelo Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial em parceria com a PMSP, já que temos alguns estudantes com essa especificidade em nossa UE, neste mesmo ano fui atribuída com as aulas das disciplinas de História e Geografia para os estudantes do 6.º ao 9.º ano. Essa atribuição foi possível devido a Instrução Normativa SME Nº 47/2020 (SÃO PAULO, 2020)<sup>3</sup> onde informa que, excepcionalmente nas EMEBS, não havendo professor com a formação da disciplina específica lotado na escola, essas aulas poderão ser ministradas por um pedagogo.

Com isso, ministrei aulas desses dois componentes curriculares, iniciamos o ano ainda de forma remota, utilizando como ferramentas de ensino-aprendizagem as tecnologias como *Google Meet*, *WhatsApp*, *Google Classroom* e atividades impressas para aqueles que estavam com dificuldades de acesso à internet.

Com a proposta de proporcionar aos estudantes Surdos o ensino-aprendizagem de forma remota e com as barreiras da falta de acessibilidade tecnológica evidenciada em muitas famílias de nossos estudantes, foi um desafio enorme produzir atividades impressas haja vista que a primeira língua do estudante Surdo é uma língua gestual-visual, sendo de suma importância as comandas serem executadas em sua primeira língua para a realização das atividades impressas.

Diante do exposto, foi latente a dificuldade dos estudantes em entender as comandas escritas em Língua Portuguesa, já que, a maioria dos familiares não conseguiam se comunicar em Libras para auxiliá-los. Realizamos várias estratégias para tentar minimizar os impactos do isolamento social, mas, mesmo diante de tantos esforços, ainda ficaram muitas lacunas neste período.

Neste ano de 2022, encontro-me ministrando aula para uma turma de 4.º ano do Ensino Fundamental. É perceptível como este período pandêmico trouxe perdas aos estudantes, percebemos a grande defasagem daqueles que não conseguiram acompanhar as aulas no período remoto devido à dificuldade de conexão à internet e as dificuldades de comunicação em sua primeira língua para a realização das propostas. Com isso, estamos em uma corrida contra o tempo para que os estudantes adquiram o conhecimento necessário e possam avançar qualitativamente.

Faço essa introdução do meu percurso profissional para apresentar os motivos de minha trajetória nesta pesquisa. Atuando nas escolas bilíngues para Surdos

---

<sup>3</sup> Essa normativa é publicada anualmente orientando as escolas sobre as atribuições de aulas e organização da unidade escolar para o próximo ano letivo.

deparamo-nos com várias dificuldades apresentadas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, o ingresso na escola sem uma língua adquirida é o mais latente, já que, muitos estudantes iniciam seu entendimento social, entender-se e entender o mundo ao redor após o ingresso escolar, quando aprendem a Libras, diferentemente dos estudantes não ouvintes que recebem inúmeras informações desde o nascimento. Com isso, é um grande desafio alfabetizar esses estudantes em Língua Portuguesa na modalidade escrita sob a perspectiva do letramento tendo em vista o grande prejuízo que apresentam com a falta de uma comunicação desde o nascimento. Somado a isso, as questões de construção de identidade linguística e pertencimento a uma comunidade específica ocorrida tardiamente traz angústia aos educadores em como trabalhar a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, coloco-me nesse bojo de educadores angustiados, que buscam alternativas para diminuir esse prejuízo linguístico dos estudantes.

Diante disso, existem vários questionamentos em como ensinar a Língua Portuguesa na modalidade escrita aos estudantes Surdos nos anos iniciais<sup>4</sup>. Devemos ensinar primeiramente a Libras e somente após a aquisição desse conhecimento introduzir a língua portuguesa na modalidade escrita? Ou devemos trabalhar com as duas línguas, concomitantemente, desde o início da trajetória escolar do estudante Surdo? Quais os caminhos para a alfabetização e letramento do Surdo a partir do visual? Quais estratégias de ensino utilizar para que a Língua Portuguesa tenha sentido para os estudantes Surdos?

Essas indagações levaram-me a buscar por qualificação profissional. O ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI foi uma oportunidade ímpar já que, nesta formação tive a oportunidade de pesquisar a prática pedagógica ocorrida no chão das Escolas Bilíngues da Cidade de São Paulo, resultando no desenvolvimento de um Produto Educacional que correspondeu às angústias e necessidades apresentadas pelos educadores conforme nos aponta Passos e Cevallos (2012, p. 807):

[...] a vivência dos professores no curso de Mestrado Profissional pode criar oportunidades de reflexão sobre suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, perspectivando a construção e consolidação de uma postura criativa e integradora para a atividade educativa. Nessa hipótese, considerou-se que a prática da pesquisa no Mestrado Profissional, ao tornar como objeto de investigação as questões relacionadas ao ensino, pode influenciar

---

<sup>4</sup> Ensino Fundamental de 1.º a 5.º ano.

diretamente a forma como o professor lida com o conteúdo e as atividades práticas em sala de aula.

Esta pesquisa culminou na produção de um curso de formação para os Gestores das escolas bilíngues, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos incluídos da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, cujo objetivo foi dar luz a estes profissionais sobre o que é o ensino bilíngue para Surdos, de forma que estes gestores possam corroborar com a prática de ensino e aprendizagem dos professores bilíngues nas Unidades Escolares.

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores bilíngues é terem noção de como colocar em prática o ensino que irão garantir que os estudantes surdos sejam alfabetizados em Libras e o Português (PIMENTA; STROBEL; MAESTRI, 2021, p. 248).

A partir de nossa vivência como professora de Ensino Fundamental para os estudantes Surdos, na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo - SME junto a estudantes de diferentes idades, temos observado a grande dificuldade enfrentada por eles durante o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, o que nos levou a realizar a pesquisa de campo qualitativa na busca de descortinar as dificuldades enfrentadas pelos professores bilíngues para Surdos no processo de ensino-aprendizagem nas EMEBS.

Antes de adentrarmos a este assunto, faz-se importante e necessário uma breve explanação sobre o uso do “S”<sup>5</sup> maiúsculo quando mencionamos o Surdo. Realizamos essa escolha de grafia pois esta representa o Surdo com identidade e cultura próprias, o paradigma socioantropológico da surdez que reconhece o Surdo como um grupo de pessoas que partilham da mesma língua e cultura, conforme convenção instituída em 1972 por James Woodward, na Universidade de Gallaudet (SILVA, 2017).

Na cidade de São Paulo, a Educação de Surdos iniciou no ano de 1952, com a criação do I Núcleo Educacional para Crianças Surdas no ano de 1952. Entre 1952 e 1999, foram criadas seis escolas específicas para Surdos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo<sup>6</sup>, as quais passaram por várias mudanças na abordagem linguística, inicialmente utilizando-se do ensino da Língua Portuguesa oral e escrito aos estudantes Surdos, uma abordagem influenciada pela filosofia educacional do Oralismo de forma que os estudantes deveriam desenvolver a leitura labial e realizar a escrita das palavras, sem a utilização de sinais ou gestos (SÃO PAULO, 2019a)<sup>7</sup>.

No ano de 1999, com a criação das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE, houve mudanças na abordagem linguística adotada, sendo agora utilizado a

---

<sup>5</sup> Designação do termo Surdo com “S” maiúsculo identificando conceito de identidade e cultura própria de um grupo linguístico e surdo com “s” minúsculo mantendo a perspectiva médica.

<sup>6</sup> Falaremos mais especificamente sobre as EMEBS na próxima seção.

<sup>7</sup> Informações coletadas no histórico da Educação de Surdos contido no Currículo da Cidade Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019a).

modalidade visual-espacial para a comunicação e educação das pessoas com Surdez, dando maior importância a Libras.

Com isso, no ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação - SME desenvolveu de forma coletiva com os professores atuantes na EMEEs, os dirigentes da Secretaria Municipal de Educação e as coordenadoras mediadoras dos debates, a proposição das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as disciplinas curriculares, que foi publicado neste mesmo ano. Especificamente para a implementação da Educação Bilíngue, foram construídos dois documentos, o de Língua Brasileira de Sinais – Libras (SÃO PAULO, 2008a) e o de Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2008b).

Algum tempo depois, no ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu os Cadernos de Apoio e Aprendizagem do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental e nesses cadernos havia atividades com imagens em Libras e um CD de apoio com instruções em Libras das atividades propostas (SÃO PAULO, 2012a, 2012b).

Em 2019, houve a construção do primeiro Currículo da Cidade na perspectiva Bilíngue, sendo o Currículo da Cidade - Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo da Cidade - Libras (SÃO PAULO, 2019a, 2019b), estes também foram realizados de forma coletiva, por meio de formação de Grupos de Trabalho - GTs composto por profissionais atuantes na rede municipal de ensino, sendo professores bilíngues para Surdos, instrutores Surdos das escolas bilíngues, professores bilíngues de escolas polos, professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, além de convidados e especialistas da área, tendo por objetivo estabelecer uma base linguística e cognitiva impulsionando o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares por meio da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Observando os diversos documentos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo dos anos, percebemos os esforços para que o ensino-aprendizagem aconteça nas escolas Bilíngues para surdos, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos, porém, evidenciamos que ainda existem lacunas entre a teoria e o aprendizado real dos estudantes Surdos nestes ambientes.

Diante disso, a problemática se desdobra em entender o porquê desses estudos para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos ainda se mostrarem insuficientes. Qual a dificuldade enfrentada pelos professores para que o Surdo se aproprie da escrita em Língua Portuguesa? Quais os caminhos para a alfabetização

e letramento do Surdo? Quais estratégias de ensino o professor deve utilizar para que a Língua Portuguesa tenha sentido para estes estudantes?

Muitos professores, colegas de trabalho, tentam arduamente realizar atividades que tragam significado ao aprendizado da Língua Portuguesa, fazendo adequações que contemplem o aprendizado, mas esses esforços ainda se mostram insuficientes no ensino-aprendizagem dos Surdos.

As mesmas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, durante a leitura e produção de escrita em Língua Portuguesa observadas no âmbito escolar, evidenciamos também durante alguns serviços prestados como intérprete de Libras na aplicação de avaliações institucionais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Vestibulinho para ingresso na Escola Técnica Estadual – ETEC. Percebemos claramente a dificuldade dos candidatos em ler, interpretar as perguntas contidas nessas avaliações e produzir as redações.

No ano de 2020, com o grave problema decorrente da pandemia do Covid-19, quando todos se viram na situação de isolamento social e trabalho remoto emergencial, houve um desdobramento sem precedentes pela SME com o objetivo de manter o processo de ensino-aprendizagem mesmo que de forma remota aos estudantes de toda a Rede Municipal de Ensino.

Nas escolas bilíngues não foi diferente, os professores trabalharam com afinco para disponibilizar aos estudantes Surdos conteúdos e atividades com vídeos em Libras. Foram muitas gravações e edições de vídeos para o envio nas plataformas do *Google Classroom* e aplicativos como o *WhatsApp*. A princípio, imaginávamos que seria por um curto período de tempo, mas à medida que o tempo passava, as informações de contaminações cresciam e com isso crescia também a insegurança e as incertezas, foi um momento angustiante para todos.

Nós, educadores, passamos a nos preocupar também com as questões emocionais destes estudantes diante deste longo período de isolamento social. A dificuldade comunicacional da maioria dos estudantes que se utilizam da Libras como língua de comunicação mas que, na maioria dos casos, a família não dispõe da mesma fluência em Libras, nos relatavam em vídeos enviados por mensagens de aplicativos a dificuldade em compreender a real situação ao qual estávamos vivenciando no mundo e suas angústias pela falta de informações.

Buscamos então realizar aulas síncronas via *Google Meet*, mas infelizmente percebíamos que muitos estudantes não conseguiam acesso por diversos motivos,

seja pela falta de internet ou pela falta de um instrumento tecnológico para este acesso. Muitas famílias alegavam ter vários filhos e não conseguir garantir o acesso de todos, já que, neste período, todas as escolas estavam buscando as mesmas estratégias para minimizar as perdas educacionais.

Uma alternativa para dar continuidade ao ensino-aprendizagem dos estudantes foi a realização de atividades impressas e os familiares retiravam-nas e retornavam-nas algum tempo depois para correção. Neste momento, ficou latente a dificuldade dos estudantes em compreender as comandas das atividades em Língua Portuguesa e as dificuldades dos familiares que não conseguiam orientá-los devido à falta de conhecimento na Libras.

Foi um período desafiador para todos e agora, com o retorno das aulas presenciais, percebemos o impacto deste isolamento, muitos estudantes com defasagens ainda maiores do que as que já apresentavam quando ingressaram nas escolas bilíngues, estudantes que foram aprovados para o próximo ano de ensino, porém, ainda apresentam grande defasagem em aprendizagem.

Para que o estudante Surdo tenha autonomia e consiga ter uma vida independente, é muito importante que seu período escolar seja de aprendizagem significativa, de forma que desenvolva a Libras (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), alcançando o pleno desenvolvimento da sua competência leitora.

Nesta pesquisa, dividimos as seções, sendo a primeira seção esta introdução, na segunda seção realizamos uma breve análise sobre as Políticas Públicas, contemplamos as Políticas Públicas Internacionais e as Políticas Públicas Nacionais já que, segundo Pavezi (2018), os documentos internacionais são documentos importantes que tiveram grande influência nas ações nacionais no que se refere a Políticas de Educação Especial no Brasil.

Logo em seguida, contemplamos a trajetória histórica da educação para Surdos do Município de São Paulo e as mudanças ocorridas desde a sua fundação até os dias atuais, conforme Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 69): “As pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais aos estudos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos”.

Ainda na mesma seção, analisamos a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade de São Paulo e a educação bilíngue, trazendo um panorama sobre como a Educação de Surdos é contemplada nesses documentos (ROSS, 2021).

Na terceira seção, discorremos sobre Identidade e Cultura Surda em perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, apresentando uma reflexão sobre a Identidade Surda, uma breve explanação sobre o percurso educacional percorrido desde a Oralização, Comunicação Total e o Bilinguismo sob as concepções de Goldfeld (1997), Lacerda (1998) e Skliar (2001).

Em seguida, abordamos os conceitos de Alfabetização e de Letramento pela ótica de Ferreira (2000) e Soares (2001), fundamentos estes que nos darão o aporte necessário para explanarmos sobre a Pedagogia Visual no ensino e aprendizagem para estudantes Surdos sob a perspectiva de Campello (2008), finalizando a seção com uma análise crítica sobre a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo no que tange aos profissionais das Escolas Bilíngues para Surdo.

Na quarta seção apresentamos o universo pesquisado e os sujeitos da pesquisa, sendo eles cinco professores distribuídos em três EMEBS com aulas atribuídas nas turmas de 1.º ao 5.º ano, de três Diretorias Regionais de Ensino.

Na quinta seção apresentamos os resultados da pesquisa, de acordo com os estudos de Bardin (2016) discorrendo sobre nosso arcabouço teórico construído aqui e a ótica das pesquisadas, os resultados dessa análise culminaram no desenvolvimento de um Produto Educacional, sendo a proposta de um curso para formação dos gestores com o foco na Educação Bilíngue para Surdos.

Na sexta e última seção, apresentamos nossas considerações sobre essa pesquisa, trazendo informações quanto aos entraves evidenciados e a busca de corroborar com alternativas para melhorias no ambiente educacional.

## **1.1 Objetivo**

O objetivo deste estudo consistiu em conhecer e analisar as práticas pedagógicas para a Alfabetização e Letramento realizadas por cinco professores bilíngues para Surdos com aulas atribuídas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental de três Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da SME/SP e o suporte recebido por parte da equipe gestora neste processo.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As políticas públicas são importantes norteadores para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Apresentaremos nas subseções uma análise sobre as políticas públicas internacionais que fomentaram diversas ações nacionais na área da inclusão, nas quais estão inclusos os estudantes Surdos. Faremos análises de documentos que trouxeram benefícios e outros que trouxeram impactos negativos e causaram retrocessos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com Surdez.

### 2.1 Políticas públicas internacionais: aspectos relevantes

Faremos uma breve análise dos documentos internacionais que nos trarão subsídios para compreender sua influência na elaboração dos documentos nacionais que normatizaram a Educação Especial no Brasil e, conseqüentemente, a educação para Surdos. Iniciaremos com a Conferência Internacional de Educadores Surdos ocorrida em Milão, na Itália, a qual ficou mundialmente conhecida como Congresso de Milão (1880)<sup>8</sup>. Este Congresso reuniu educadores de Surdos de diversas partes do mundo com a intenção de discutir os métodos de ensino utilizados na época e delinear novos caminhos para a educação desses estudantes (STROBEL, 2009b).

Este Congresso reuniu em sua maioria membros ouvintes, sendo desconsiderada a opinião dos Surdos, com isso, após vários dias de discussões e apresentações, os participantes decidiram por meio de votação que o método de ensino oralista seria o mais indicado para os Surdos, sendo necessário a eliminação do uso da língua de sinais ou linguagens gestuais já que, este traria prejuízos no aprendizado dos estudantes (CÂMARA, 2018).

Ainda pela ótica do referido autor, essas orientações foram aderidas por muitos países e trouxeram impactos imensuráveis aos Surdos, já que foram proibidos de utilizar a língua de sinais e eram severamente punidos se o fizessem, sendo expostos a técnicas orais como método predominante de ensino, tendo como objetivo o desenvolvimento da língua majoritária do país.

---

<sup>8</sup> O Congresso de Milão se deu entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880 na cidade de Milão (Itália) com participação majoritária de professores franceses e italianos. Câmara (2018) afirma que “mais da metade dos participantes eram italianos e entre um terço e um quarto eram franceses. Os demais 15% eram compostos por ingleses, americanos, suecos 1/6 e suíços” (CÂMARA, 2018, p. 272). A exceção de dois Surdos, estrategicamente convocados para o evento, todos os congressistas que propunham discutir o melhor método para a educação de Surdos eram ouvintes.

No ano de 1948, houve a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) que buscou regular as relações entre governos e pessoas, trazendo em seu texto a necessidade de garantias de direitos iguais e proteção da humanidade estabelecendo condições de vida digna e de liberdade, favorecendo o progresso social e melhores condições de vida, este documento proclamado em Paris, teve grande importância pois, pela primeira vez, foi criado um documento buscando a garantia de todos, independentemente de etnia, nacionalidade, religião, cor, gênero ou condição (PIOVESAN, 2018).

Segundo Zeppone (2011), com a preocupação da falta de acessibilidade de todos à educação, em 1990, na cidade de Jomtien, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)<sup>9</sup>. Nesse período, ainda existia um forte movimento excludente no âmbito educacional, não somente dos Surdos, mas de todas as pessoas de classes menos favorecidas e das pessoas com deficiência. O documento apresenta a preocupação também quanto às meninas e mulheres que, nesse período, ainda eram marginalizadas, não tendo o direito igualitário à educação em muitos países. Este documento apresenta a importância de estratégias que contemplem as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, termo que era referido à época. Diante desse cenário, é solicitado neste evento um maior investimento financeiro por parte dos setores públicos em busca de garantias de uma educação para todos e o auxílio de recursos internacionais na busca de implementação de modelos educacionais de sucesso.

Em 1993, na Índia, houve então a Conferência sobre Educação para Todos<sup>10</sup> (UNESCO, 1993), na cidade de Nova Delhi, com a participação de nove países em desenvolvimento com maior população do mundo, dentre esses países estava o Brasil. Nessa conferência foi reafirmado o compromisso de melhoria na educação e solicitado um maior apoio das instituições internacionais, de forma que, recebendo

---

<sup>9</sup> Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) – define novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

<sup>10</sup> Conferência sobre Educação para Todos (UNESCO, 1993) - Países em desenvolvimento reafirmam os compromissos com a meta estabelecida pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e firmam compromisso com metas estabelecidas em troca de subsídios realizados pelo Banco Mundial.

auxílio financeiro do Banco Mundial, estes países teriam maior possibilidade de alcançar as metas estipuladas (DENTZ, 2022).

Nesta conferência, os países participantes (Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) se comprometeram a atender as necessidades básicas de aprendizagem ampliando as oportunidades para crianças, jovens e adultos.

Com a crescente preocupação com a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, no ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, com a participação de mais de 300 participantes representando 82 países que originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)<sup>11</sup>. Na avaliação de Zeppone (2011), este encontro reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, reforçando o direito à uma educação de qualidade, de forma que as escolas se organizassem e se capacitassem para receber todos os estudantes independentemente de suas especificidades.

Importante apontarmos também, sob a ótica Barbosa, Fialho e Machado (2018), a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, ocorrida na Guatemala (UNESCO, 1999). Essa Convenção reafirma a igualdade de direitos das pessoas com deficiência na sociedade e firma o compromisso de que os estados participantes devem contribuir para a prevenção e eliminação de todo e qualquer tipo discriminação além de garantir recursos que possibilitem o pleno desenvolvimento deste público-alvo para uma vida independente.

Ainda no mesmo ano de 1999, na Assembleia Governativa da *Rehabilitation International* ocorrida em Londres, foi aprovada a Carta para o Terceiro Milênio (1999), na qual é proclamado que cada governo implemente os objetivos nela propostos, haja vista a grande preocupação quanto ao preconceito e exclusão das pessoas com deficiência congênita ou adquirida. Esse documento apresenta a urgência em buscar alternativas eficazes para o cuidado dessas pessoas tanto no âmbito social quanto de saúde e educacional, trazendo a necessidade de assegurar a plena inclusão dessas

---

<sup>11</sup> Declaração de Salamanca: reforça o direito à uma educação de qualidade, focando agora na importância de considerar as características e os interesses únicos de cada educando, evitando-se assim, discriminações e a exclusão escolar. Propõe que as escolas se organizem e se capacitem para atender a todos.

peças na sociedade e em suas comunidades, em suma, este importante documento ratifica a importância de conscientizar a população de que a deficiência é parte comum da variada condição humana garantindo a todo o ser humano a dignidade estimulando a solidariedade entre todos.

Após 10 anos, no ano de 2000, em Dakar, Senegal, a Cúpula Mundial de Educação reafirmou o compromisso com a Educação para Todos, visando alcançar os objetivos propostos na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), para isso foram traçados os compromissos em desenvolver planos de ações incrementando os investimentos para a Educação Básica, erradicação da pobreza com estratégias de desenvolvimento já que, mesmo após uma década da Declaração Mundial de Educação para Todos, o índice de crianças sem acesso ao ensino primário e de adultos analfabetos era alarmante<sup>12</sup> (BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018).

Ainda por Barbosa, Fialho e Machado (2018), no ano de 2007, foi assinado em Nova Iorque o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) com foco no ideal a ser atingido por todos os povos e nações de promover o direito, liberdade e respeito garantindo a elas acesso à educação, saúde, inclusão social e acessibilidade através do ensino e da educação.

Em 2015, as Nações Unidas apresentaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (2015)<sup>13</sup>, segundo Ramineli e Araújo (2019) um documento iniciado em 2013 após a conferência Rio+20 que tem por objetivo orientar as políticas e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos. Este documento traz em seu objetivo n.º 4 assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A seguir elucidamos uma linha do tempo com o panorama já explanado referente aos Documentos Internacionais que impactam a educação no âmbito internacional:

---

<sup>12</sup> Mais de 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos analfabetos, conforme resultado das avaliações realizadas sobre a Educação Para Todos (EPT) no ano de 2000, informações obtidas na Declaração de Dakar, 2000, disponível em <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-1.html> acesso em 04 set 2022.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 04 set. 2022.

**Figura 1 – Linha do tempo das Políticas Públicas Internacionais**



Fonte: Elaborado pelo autora.

Todos esses importantes documentos internacionais trouxeram base para as políticas públicas desenvolvidas no Brasil, políticas essas que subsidiaram a inclusão das pessoas com deficiência e trouxeram amparo legal quanto à educação de Surdos.

Embora as ações internacionais sejam de grande importância, é possível observar na subseção a seguir que muitas Leis e Decretos foram desenvolvidas para o mero cumprimento de metas estabelecidas pelo Banco Mundial, metas essas que subsidiaram financeiramente o Brasil, mas que, mesmo estando estabelecidas, a morosidade para sua real concretude perdura até os dias atuais.

## 2.2 Políticas públicas nacionais

As Políticas Públicas Brasileiras, em sua maioria, sofreram influências das políticas públicas internacionais, as quais foram importantes marcos dentro do universo legal para as pessoas com deficiência e neste período, os Surdos eram incluídos neste bojo de pessoas com deficiências, sofrendo os impactos de cada mudança ocorrida.

Em 1988, após o término do regime militar<sup>14</sup>, o Brasil convoca uma Assembleia Nacional Constituinte que culminou na elaboração da Constituição Nacional de 1988<sup>15</sup>

<sup>14</sup> O regime militar no Brasil teve início no ano de 1964 após o golpe militar contra o presidente João Goulart. Este regime autoritário durou 21 anos findando em 1985, neste período ocorreram perseguições aos opositores do regime, censura à imprensa e restrições aos direitos políticos. REIS FILHO, Daniel Aarão.  **Ditadura militar, esquerdas e sociedade** (Zahar, 2000).

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 04 set. 2022.

(BRASIL, 1988). Segundo Cury (2018), este documento traz em sua construção a preocupação em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3.º inciso IV) além de estabelecer a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

No ano de 1990, o Brasil sancionou a Lei n.º 8.069 (BRASIL, 1990) que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Para Gomes (2022), o documento além de discorrer sobre as garantias de vida, saúde e segurança das crianças e adolescentes, também traz em seu texto em forma de lei as garantias de acesso à Educação para as pessoas com deficiência: “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 13563).

O artigo citado acima trouxe a obrigatoriedade do Estado em assegurar o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência e nesse bojo encontram-se os estudantes Surdos. Apesar da recente atualização do ECA (RIO DE JANEIRO, 2022), não observamos alterações no que se refere aos estudantes com deficiência e pontualmente ao estudante Surdo. Com a criação da Secretaria de Educação Especial – SEESP<sup>16</sup>, do Ministério da Educação, as escolas especiais que atendiam os estudantes com surdez ainda apresentavam uma postura terapêutica com o modelo de ensino voltado para o método oralista, sem a utilização da língua de sinais, destaca Lopes (2011).

Diante disso, o Brasil sancionou a Portaria n.º. 1.793 (BRASIL, 1994), em dezembro de 1994, que dispôs sobre a formação dos docentes e profissionais que trabalham diretamente com “portadores de deficiência”<sup>17</sup>, recomendando a inclusão de uma disciplina denominada Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Com isso, o objetivo era preparar os educadores para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino

---

<sup>16</sup> A Secretaria de Educação Especial (Seesp) era responsável por desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial, esta secretaria foi extinta no ano de 2012, sendo suas atribuições remanejadas para a pasta mosaica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BEZERRA; ARAÚJO, 2014).

<sup>17</sup> Terminologia utilizada na época, após a publicação da PEC 25/2017, houve a substituição dessa terminologia por “pessoa com deficiência”. A padronização segue uma definição da Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas.

comum, diminuindo a segregação nas escolas especiais, assim como reduzir os investimentos dispensados pelas esferas públicas a elas.

No ano de 1996, o Brasil publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), uma substituição da primeira versão publicada no ano de 1961, trazendo em sua organização uma ampliação aos direitos educacionais dos estudantes inclusive dos estudantes com deficiência: “Capítulo III, art. 4.º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p. 27833).

Conforme nos aponta Gomes (2022), essa nova legislação nacional designa, pela primeira vez, o Capítulo V – Da Educação Especial (BRASIL, 1996), como modalidade acadêmica com ações expressas em seus artigos 58 a 60. Essa proposta que visou a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino comum acabou por afetar os estudantes Surdos pois, nessa busca pela inclusão de “todos” no ensino comum, foi desconsiderada a especificidade linguística dos estudantes Surdos que eram inseridos nesse espaço sem o apoio de um professor bilíngue e sem o acompanhamento de um intérprete de Libras, já que nesse período a Libras ainda não era considerada uma Língua oficial de comunicação dos estudantes com Surdez, nem tampouco havia regulamentado a profissão de tradutor intérprete e/ou professor de Libras, com formação superior.

Ainda na busca pela consolidação da inclusão das pessoas com deficiência, no ano de 1999, o Brasil publicou o Decreto n.º 3.298 (BRASIL, 1999), que trata das Políticas Nacionais de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. Para Lopes *et al.* (2016), nesse período iniciou-se o movimento de inclusão em massa dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum, porém, houve muitos entraves haja vista que efetivamente não houve formação continuada aos educadores que já faziam parte do quadro de profissionais das escolas públicas do ensino comum, estando esses despreparados para o recebimento dos estudantes com deficiência que antes recebiam atendimento especializado em escolas próprias, o que também não se apresentava como um atendimento adequado.

Não queremos com isso desfavorecer o processo de inclusão, o que é fundamental quando temos uma sociedade diversa, mas precisávamos, naquele momento, de preparo adequado visando os estudantes com deficiência, suas

especificidades e particularidades decorrentes dela, garantindo assim uma adequada inclusão.

É importante salientar que, ainda no mesmo ano, houve um importante movimento da comunidade surda que resultou em um documento intitulado “A Educação que nós, Surdos queremos” (FENEIS, 1999), documento construído por lideranças de instituições voltadas para a educação de Surdos em conjunto com intelectuais Surdos por ocasião do Pré-congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Esse documento representou os anseios da comunidade Surda quanto às políticas e práticas educacionais voltadas para os estudantes Surdos, solicitando o reconhecimento da comunidade Surda, sua cultura e identidade, além de formação específica para a profissionalização dos Surdos, dando acesso para que fossem multiplicadores de sua língua. Essa carta foi encaminhada ao Ministério da Educação em nome de todos os Surdos do Brasil e endossada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (CUNHA JÚNIOR, 2015).

No ano 2000, o Brasil inicia o movimento de promoção e acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida por meio da Lei n.º 10.098 (BRASIL, 2000), com o objetivo de facilitar a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e garantir-lhes acessibilidade, suprimindo barreiras e obstáculos de diversas natureza, como as arquitetônicas, meio de transporte, mobiliários e comunicacionais. Para as pessoas com surdez, a lei traz informações importantes em seu artigo 19:

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 subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000, p. 2).

A partir da publicação da referida lei, alguns espaços públicos iniciaram o movimento de adequação dos espaços a fim de que as pessoas com deficiência pudessem acessar esses locais tendo conforto e autonomia, como a construção de rampas de acesso, instalação de elevadores, pisos táteis, dentre outros, mas o uso da Libras ainda não era realizado neste período haja vista que a essa língua ainda não era considerada uma língua oficial da comunidade Surda.

No ano de 2001, o Brasil promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência por meio do Decreto n.º 3.956 (BRASIL, 2001), o qual reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, definida como discriminação toda a diferenciação ou exclusão ocorrida por motivo de sua deficiência. Neste decreto, o Brasil assume o compromisso de executá-la integralmente conforme documento original.

Com isso, o Brasil publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/01, no art. 2.º, determinando que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Em 2002, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos Surdo por meio da Lei n.º 10.436:

Art. 1.º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 23).

Mesmo após o reconhecimento da Libras, os Surdos ainda continuam na luta pela efetiva garantia de seus direitos linguísticos, já que dentro das escolas comuns os Surdos permaneciam excluídos dentro do ambiente escolar já que não dispunham de pares linguísticos para a difusão e comunicação em sua primeira língua. Com isso, a FENEIS iniciou um movimento por todo o país, pois havia Surdos, pais de Surdos, professores e políticos questionando acerca da inclusão realizada aos estudantes Surdos nas escolas comuns sob a ótica da nova política de inclusão imposta (CUNHA JÚNIOR, 2015).

No ano de 2004, no estado do Rio de Janeiro, foi sancionada a Lei 4.309/2004 (RIO DE JANEIRO, 2004) que dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais, garantindo a elas o direito à acessibilidade em sua língua materna. Essa Lei foi aprovada parcialmente em abril de 2004, tendo sido vetado o seu artigo 1.º, considerado o mais importante para a comunidade surda. Após a reivindicação da comunidade surda pela aprovação deste

artigo, o mesmo foi sancionado pelo presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro em novembro do mesmo ano.

Art. 1.º - As universidades públicas estaduais deverão observar, em seus processos seletivos, bem como no transcorrer dos cursos, critérios pedagógicos, inclusive com adoção da Língua Brasileira de Sinais – Libras, para fins de acessibilidade das pessoas com deficiência auditiva (RIO DE JANEIRO, 2004, documento eletrônico).

Diante da necessidade de regulamentar a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), foi sancionado o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), no ano de 2005, que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. Este Decreto orienta a inserção da disciplina de Libras nas graduações universitárias nos cursos de formação de professores, ou seja, todas as licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia (bacharelado) das instituições públicas e privadas, assim como a formação de professores e instrutores de Libras sendo disponibilizado curso de Graduação em Letras Libras<sup>18</sup> tendo como prioridade a matrícula de pessoas surdas nessa graduação conforme art. 4.º e parágrafo único:

Art. 4.º 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.  
*Parágrafo único:* As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005. p. 28).

O uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação foi fortalecido neste documento, sendo orientado às instituições Federais sobre a necessidade de garantir “obrigatoriamente” o acesso à comunicação e à informação aos Surdos, além de estabelecer as regras para a formação dos tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

A partir desse decreto, a comunidade Surda passou a ter o direito de acesso às escolas e/ou classes bilíngues, espaços onde a aula é ministrada em sua primeira língua – Libras, respeitando seu direito linguístico, identitário e cultural.

---

<sup>18</sup> O primeiro curso de Letras Libras foi ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2006 na modalidade a distância, sendo matriculados 447 Surdos e 53 ouvintes bilíngues, sendo estes participantes dos estados do Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 169).

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, cujo documento estabeleceu como público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste documento, ficou estabelecido a organização do AEE além do incentivo à formação de profissionais especializados para atuação nesses ambientes (BRASIL, 2008c).

Ainda neste mesmo ano, como resultado das lutas da comunidade Surda na busca do reconhecimento de sua identidade e cultura, foi sancionada a Lei n.º 11.796 (BRASIL, 2008b) instituindo o Dia Nacional do Surdo, uma data muito importante para a comunidade Surda já que foi a data da fundação da primeira escola de Surdos no Brasil<sup>19</sup>, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, localizado no estado do Rio de Janeiro. Desde então, o mês de setembro é marcado por eventos apresentando as lutas e conquistas da comunidade Surda quanto aos seus direitos linguísticos, culturais e identitários.

Ainda em 2008, foi sancionado o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) que teve por finalidade ampliar o Atendimento Educacional Especializado - AEE no ensino comum.

No ano de 2009, o Brasil promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 sob o Decreto 6.949 (BRASIL, 2009a), afirmando a execução e cumprimento integral do mesmo da forma como foi redigido, sendo realizadas ações para a garantia dos direitos de acessibilidade, saúde, educação e inclusão social através do ensino e da educação.

Nessa mesma época, o Brasil publicou a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009b) determinando que o ensino às pessoas com deficiência deveria ser oferecido somente pelas escolas comuns, sendo as escolas especializadas responsáveis somente pelo AEE.

Segundo Cunha Júnior (2015), essa resolução trouxe a ameaça ao fechamento das escolas de Surdos já que, essa era incluída no bojo de escolas especiais, que

---

<sup>19</sup> Em 26 de setembro de 1857, foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que mais tarde passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos. O professor francês Édouard Huet, também Surdo, apresentou a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas a Dom Pedro II. A proposta foi aceita e o governo imperial designou o Marquês de Abrantes para acompanhar o processo da criação da primeira escola para Surdos no país. Disponível em: <https://www.libras.com.br/ines>. Acesso em: 01set. 2022.

foram consideradas como espaços segregatórios e de pouco aprendizado aos estudantes com deficiência.

Algum tempo depois, já no ano de 2011, o Brasil lançou por meio do Decreto n.º 7.612 o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2011). O objetivo deste plano foi a articulação de políticas públicas para desenvolver as ações estabelecidas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência garantindo a inclusão equitativa, tendo acesso a recursos humanos e materiais, tendo como eixos de atuação o acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade.

Neste mesmo ano, a ameaça ao fechamento das escolas de Surdos tornou-se realidade quando a direção do INES recebeu a informação sobre o fechamento do Ensino Básico da instituição que deveria ocorrer até o final daquele ano. Essa notícia foi de grande impacto para a comunidade Surda que, em inúmeros atos e reivindicações pelo não fechamento organizaram-se em um grande ato político ocorrido em Brasília nos dias 19 e 20 de março de 2011 com o lema “Nada sobre Nós, sem Nós”, o qual foi fundamental para o cancelamento do fechamento dessas escolas (CUNHA JÚNIOR, 2015).

Em 2013, foi publicado no Diário da União Portaria n.º 1.060 (BRASIL, 2013) que instituiu Grupo de Trabalho com objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para a formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua, tendo um olhar pontual às reivindicações da comunidade Surda. Esse grupo de estudos foi composto por representantes de instituições de Surdos, além de outras entidades conforme descrito no Artigo 2.º:

O Grupo de Trabalho será composto pelos seguintes membros:  
I- 7 (sete) representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS;  
II- 3 (três) representantes do Ministério da Educação MEC;  
III-3 (três) representantes de Instituições Federais de Ensino Superior-IFES;  
IV- 1 (um) representante do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES;  
V- 1(um) representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; e  
VI- 1 (um) representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED (BRASIL, 2014, p. 44).

É possível observar que o movimento “Nada sobre Nós, sem Nós” teve impacto importante, já que, diante de lutas e embates, os Surdos finalmente passaram a participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de um ensino bilíngue específico para os estudantes Surdos, agora tendo voz, apresentando subsídios para a valorização da cultura e identidade Surda.

Das atividades desse grupo de estudos resultou o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL 2014) em cujo documento é apresentada a desvinculação da Educação de Surdos da Secretaria de Educação Especial - SEESP que tem como foco o Atendimento Educacional Especializado e a vinculação à Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, conquistando com isso o *status* de Comunidade linguístico-cultural e deixando de ser considerado como deficiência. Nesse documento, é abordado o ensino bilíngue, solicitando que os estudantes tenham garantido o ensino em espaços bilíngues onde a primeira língua seja a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita seja ofertada como segunda língua.

Também fica registrado nesse relatório que o Atendimento Educacional Especializado, caso necessário, deve ser ofertado somente aos estudantes que possuam outros comprometimentos como Surdocegos, Surdos autistas, Surdos com deficiência visual, Surdos com deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades (BRASIL, 2014).

Em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, Lei N.º 13.146 (BRASIL, 2015) que dispõe sobre a inclusão das pessoas com deficiência, a promoção da igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

No ano seguinte, o Brasil publicou a Lei n.º 13.409 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de Ensino Médio e Superior das instituições federais de ensino. Essa lei foi de grande importância pois, após sua publicação as pessoas com deficiência foram incluídas no programa de cotas das instituições federais de Ensino Superior.

Algum tempo depois, no ano de 2020, foi publicado o Decreto N.º 10.502 (BRASIL, 2020) que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Neste documento é apresentado a

organização que se daria ao ensino para os estudantes com deficiência, porém, em seu art. 2.º inciso IV consta a proposta de criação de escolas especiais:

[...] escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020. p. 6).

Este inciso foi responsável por grande mobilização e manifestações contrárias ao referido decreto, sendo considerado um grande retrocesso nas políticas de inclusão já que abre o precedente para a criação de escolas especiais, escolas estas consideradas espaços segregatórios.

Portanto, em dezembro do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal realizou uma audiência pública ao longo de dois dias que resultou na suspensão do mesmo, tendo em vista que este fragiliza a prerrogativa da inclusão.

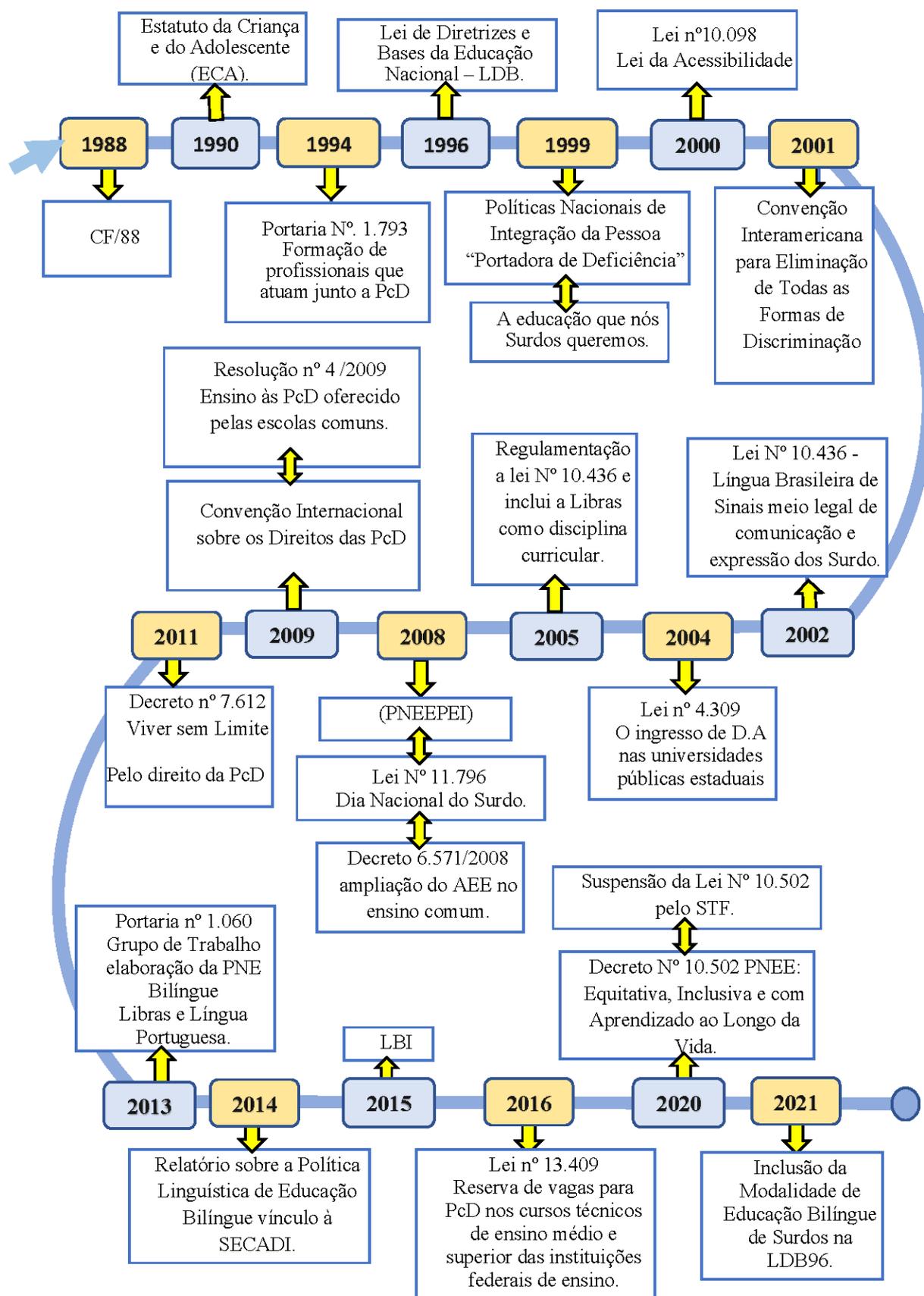
Em agosto de 2021 a comunidade Surda comemora mais uma conquista, a inclusão da modalidade de educação bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. A Lei n.º 14.191 (BRASIL, 2021a). Essa Lei alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 incluindo a Educação bilíngue de Surdos como modalidade educacional. Essa conquista é de grande importância pois a surdez deixa de ser vista como deficiência e passa a ser considerada como especificidade linguística de uma comunidade que possui Língua, cultura e identidade próprias, com isso a Comunidade Surda tem conquistado mais espaços, direitos e respeito.

A lei traz importantes avanços, como a delimitação do perfil dos educadores que realizarão o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos, conforme aponta Cunha Júnior: “Temos um precedente histórico neste documento ao oportunizar abertura de espaço para que as entidades representativas das comunidades Surdas se posicionem no que se refere aos “processos de contratação e de avaliação periódica dos professores”” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 89).

Portanto, com a referida Lei, os Surdos começam a ocupar espaços importantes, tendo voz na construção da educação escolar bilíngue, contemplando os aspectos linguísticos e culturais das diversas identidades Surdas.

Construímos uma linha do tempo com as publicações aqui explanadas para melhor visualização deste percurso histórico das Políticas Públicas no Brasil:

Figura 2 – Políticas Públicas Nacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

Com este panorama, é possível observar que, mesmo diante de tantas Leis, Decretos e Portarias, ainda encontramos barreiras para a real garantia dos direitos das pessoas com Surdez. Encontramos barreiras comunicacionais nas instituições públicas diversas como na saúde, na segurança e na educação. Porém, esses documentos oficiais são de grande importância para que os Surdos possam exigir a efetivação desses direitos, conforme observamos no último movimento que incluiu a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB (BRASIL, 2021), por este motivo acreditamos na importância da alfabetização e letramento dos estudantes Surdos, para que estes tenham independência e desenvolvam a criticidade para exigir a efetivação desses direitos já garantidos nos documentos oficiais.

Na próxima subseção abordaremos a trajetória da educação para Surdos no município de São Paulo e seus desdobramentos até os dias atuais.

### **2.3 Trajetória histórica da Educação para Surdos no município de São Paulo**

A educação de Surdos no Município de São Paulo teve início no ano de 1952, após o Capitão da Polícia Militar, Francisco Vieira Fonseca encaminhar para a Secretaria de Educação de São Paulo uma proposta para a criação de um Núcleo de Recuperação que prestasse assistência à criança Surda, já que era pai de três crianças Surdas. Foi instituído o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, no ano de 1952, no bairro de Santana, zona norte de São Paulo<sup>20</sup>.

No ano de 1954, o Núcleo de Recuperação foi transferido para o bairro do Ipiranga, neste período as atividades desenvolvidas com os estudantes eram voltadas à leitura labial, educação sanitária, atividades manuais, educação física, recreação e jogos sensoriais. A restrição de atividades se dava por falta de profissionais qualificados (PENA, 2018).

Ainda sob a ótica de Pena (2018), em 1956, o Núcleo foi novamente transferido, agora para uma biblioteca infantil localizada no bairro da Aclimação. Nessa época, houve a criação do Instituto Municipal de Surdos-Mudos. Após dois anos, por meio do Decreto n.º 3827/58 (SÃO PAULO, 1958) o Instituto passou a ser denominado Escola Municipal de Crianças Surdas, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Cultura.

---

<sup>20</sup> História da EMEBS Helen Keller conhecida por meio de informações cedidas pela Diretoria Regional de Ensino Ipiranga e por pesquisas no material de PENA, Fernanda Santos *et al.* Educação bilíngue e geografia nas escolas de Surdos. 2018.

No ano de 1960, foi criado o Instituto Municipal de Educação de Surdos - IMES por meio do Decreto n.º 4884/60 (SÃO PAULO, 1960). Em 1967, novamente houve mudanças, agora o IMES passou a se chamar Instituto de Educação de Crianças Excepcionais - IECE, ficando subordinado ao departamento de Assistência Escolar. No ano de 1969, o nome foi alterado para Instituto de Educação de Crianças Excepcionais Helen Keller.

Neste período, a concepção educacional adotada era Oralista, pois os estudantes Surdos deveriam ser treinados a falar, para participar da sociedade, um modelo educacional de reabilitação (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Em 1976, o Instituto Educacional de Crianças Excepcionais Helen Keller passou a ser chamado de Escola Municipal de Educação Infantil e 1.º Grau para Deficientes Auditivos - EMEDA Helen Keller por meio da Lei Municipal n.º 8.381/76 (SÃO PAULO, 1976).

Em 1987, um grupo composto por pais, professores, sociedades de amigos de bairro e Associações de Surdos reivindicam a abertura de mais escolas especiais, solicitando uma unidade em cada região pois somente a EMEDA Helen Keller não absorvia a demanda de estudantes Surdos.

Esse movimento resultou na aprovação da Lei 10.567/88 (SÃO PAULO, 1988) em sessão extraordinária na Câmara Municipal. Neste ano, foram inauguradas quatro Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1.º Grau para Deficientes Auditivos, sendo elas a EMEDA Anne Sullivan localizada na zona sul de São Paulo, EMEDA Neusa Basseto na zona leste, EMEDA Prof.<sup>a</sup> Vera Lúcia Aparecida Ribeiro na zona oeste e a EMEDA Madre Lucie Bray na zona norte.

No ano de 1999, as Escolas Municipais de Educação Infantil e de 1.º Grau para Deficientes Auditivos - EMEDA passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Especial EMEE, e inaugurada a sexta unidade escolar por nome EMEE Professor Mário Pereira Bicudo localizada também na zona norte de São Paulo.

Considerando a necessidade de reestruturação das escolas para Surdos, no ano de 2011, foi publicado o Decreto 52.785/11 (SÃO PAULO, 2011) que altera as Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE para Escolas Municipais de Educação Bilíngue Para Surdos, delineando agora como se dará o ensino destes estudantes no modelo Bilíngue, utilizando a Libras como língua de comunicação e instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

As diretrizes compostas por essa lei, estabelece que a Libras deve ser oferecida como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 e traz orientações de como as EMEBS devem ser organizadas. A exigência de formação do professor deverá ser específica na área de surdez e ter o domínio de Libras. No caso do professor que irá trabalhar com estudantes Surdocegos, deverá ter formação específica em Surdocegueira, na falta deste profissional, é autorizado a contratação por tempo determinado para atuação na UE.

Essa lei também estabelece a contratação de Instrutores de Libras preferencialmente Surdo, estes são responsáveis por dar suporte aos professores regentes de classe/aula, sendo eles, o modelo linguístico dentro das unidades escolares.

No ano de 2012, a PMSP criou duas Escolas Polos Bilíngues para Surdos e Ouvintes no CEU<sup>21</sup> Capão Redondo (zona Sul de São Paulo) e no CEU São Rafael (zona Leste de São Paulo).

Essas diretrizes permaneceram sendo seguidas no decorrer dos anos, sendo ela ratificada pela PMSP no ano de 2016 pelo Decreto n.º 57.379 e regulamentada no mesmo ano pela Portaria n.º 8.764 reconhecendo o direito dos Surdos a uma Educação Bilíngue de qualidade que respeite sua identidade e cultura (SÃO PAULO, 2019a).

No ano de 2017, teve início os Grupos de Trabalhos - GTs para a elaboração do Currículo da Cidade Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019a) e Currículo da Cidade de Libras (SÃO PAULO, 2019b), documentos estes que tiveram sua publicação no ano de 2019.

Atualmente, as EMEBS possuem professores com formação específica na área da surdez, embora essa formação não lhe traga proficiência na Libras, tema este que abordaremos mais à frente. Nessas escolas, a Libras deve ser adotada como primeira língua, a Língua Portuguesa adotada como segunda língua na modalidade escrita e estes espaços contam com instrutores de Libras contratados preferencialmente

---

<sup>21</sup> Centro Educacional Unificado - Os CEUs são compostos por: Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos; Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de 4 a 6 anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que também oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA). Alguns CEUs também possuem polos UniCEUs, que são cursos universitários na modalidade a distância, nestes dois específicos, ainda contam com salas bilíngues para Surdos multisseriadas do 1.º ao 5.º ano. A partir do 6.º ano os estudantes acompanham as aulas em turmas comuns com apoio do intérprete de Libras.

Surdos. As EMEBS realizam a oferta de curso de Libras para familiares de estudantes Surdos e para a comunidade.

Entendemos que, o Currículo da Cidade - Língua Portuguesa para Surdos e Currículo da Cidade - Libras devam estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de forma que os professores tenham claros os caminhos a serem percorridos para um ensino-aprendizagem bilíngue nas EMEBS. Na próxima subseção, falaremos mais sobre este tema.

#### **2.4 Base Nacional Comum Curricular, currículo da cidade de São Paulo e bilinguismo**

Nesta subseção, discorreremos sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e seus desdobramentos quanto ao currículo e o ensino bilíngue de Surdos<sup>22</sup>.

A BNCC foi elaborada de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, um importante documento que tem por objetivo consolidar o sistema educacional a partir das 20 metas estabelecidas nele. Essas metas têm como foco eliminar barreiras educacionais, efetivando a Constituição Federal de 1988 no que se refere a Educação para Todos (BRASIL, 1988).

Porém, ao analisar a BNCC percebemos que a comunidade Surda continua invisível, não tendo seus direitos linguísticos respeitados. Embora a BNCC contemple educação bilíngue em língua estrangeira e o currículo multicultural respeitando as etnias indígenas e suas especificidades linguísticas e culturais, os Surdos não foram contemplados nesse bojo, conforme observamos na citação a seguir:

[...] No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem

---

<sup>22</sup> Ensino Bilíngue de Surdos, terminologia utilizada nos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também será a terminologia adotada nessa dissertação.

como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p. 18).

Evidenciamos que na BNCC o ensino bilíngue para Surdos ficou reduzido somente a tradução em Libras da língua majoritária que é a Língua Portuguesa, sem existir nenhum projeto de ensino bilíngue para Surdos respeitando a Libras como sua primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, conforme previsto na Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Outro fator importante a ser destacado refere-se ao silêncio quanto à disciplina de Libras, pois não existe nenhuma informação na BNCC sobre a obrigatoriedade da mesma, o que causa estranheza já que, foi uma língua reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade Surda. Observamos aqui a controvérsia entre Educação para Todos e a escancarada exclusão dessa minoria linguística (ROSS, 2021).

A BNCC tem sua estrutura de alfabetização dos estudantes da Educação Básica fundamentado na aprendizagem da consciência fonológica objetivando o desenvolvimento da técnica da escrita por meio do método fônico. Assim,

A criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, isto é, das mesmas palavras que ela usa para pensar e se comunicar com os outros. Aprendendo as relações entre as letras e os sons, a criança começa a fazer escrita por codificação fonografêmica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes (CAPOVILLA *et al.*, 2004, p. 17).

Trata-se de sua língua materna oral para a Língua Portuguesa escrita, realizando relações entre sons e hipóteses escritas. Se analisarmos a condição do estudante Surdo nesse contexto, não há hipótese a partir de sua língua materna visual, ou seja, a BNCC não contempla como deverá desenvolver a alfabetização desses estudantes utilizando-se de sua língua de comunicação, a Libras. Em busca rápida pelo documento, a palavra Libras é encontrada sete vezes, mas está vinculada a informações sobre as diferentes linguagens, diversidade cultural, apresentando a necessidade de conscientizar os estudantes da necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade Surda e em linguagens e suas tecnologias além de apresentar a necessidade de aplicação de diferentes linguagens como estudo e a reflexão sobre as linguagens. Em nenhum momento a BNCC contempla a alfabetização dos estudantes Surdos dos Anos Iniciais utilizando-se de

sua língua de comunicação – Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Com isso, Ross (2021) afirma que o documento não traz em sua organização uma real inclusão sobre como alfabetizar esses estudantes Surdos, apenas apresenta a necessidade de tradução para a Libras dos conteúdos desenvolvidos na língua oral.

Ainda sob a ótica de Ross, a BNCC como um documento norteador dos currículos, quando refere-se à alfabetização dos estudantes falha na orientação da base teórica e métodos em se tratando da alfabetização dos estudantes Surdos, sendo contemplados neste documento somente os estudantes ouvintes. É possível observar que a teoria metodológica adotada no documento apresenta a alfabetização dos estudantes por meio do método fônico, trazendo a importância de desenvolver as relações fono-ortográficas (relações entre sons do português oral e a escrita), percepção de sons e escritas, variações da língua oral falada e língua escrita. Essas são algumas orientações que se encontram organizadas no documento de forma a nortear os currículos para a alfabetização dos estudantes. No documento é citado que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras (BRASIL, 2018, p. 90).

Podemos observar, portanto, que em se tratando dos estudantes Surdos, a BNCC é falha quando estabelece a mecânica de alfabetização utilizando-se dos sons, sem considerar as especificidades linguísticas dos estudantes com surdez, sendo esse método totalmente ineficaz para esse público que, mesmo com o apoio de um intérprete de Libras, não terá referência sobre sua língua materna e o grafema. Percebemos os esforços traçados na busca pela educação para todos na formulação da BNCC buscando a equidade no ensino, mas é evidente a falha em se tratando dos estudantes Surdos.

Na perspectiva da alfabetização da criança Surda, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou no ano de 2019 o Currículo da Cidade Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019a), um documento elaborado em conjunto com professores bilíngues de Libras, representantes da comunidade Surda, instrutores de Libras, pesquisadores e o grupo técnico da Secretaria Municipal de Educação<sup>23</sup>. Foi realizado durante o ano de 2018, mediante ações com um Grupo de Trabalho de forma colaborativa e dialógica, os quais traçaram os objetivos de aprendizagem buscando a garantia da promoção da educação integral dos estudantes nas Unidades Educacionais, sejam elas Escolas Bilíngues para Surdos, escolas polos ou escola comum com estudantes Surdos matriculados. O currículo traz em sua construção a preocupação em atrelar os objetivos de aprendizagem aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Unesco, de forma que desenvolva uma sociedade democrática, inclusiva, próspera e sustentável.

Os Currículos da Cidade de São Paulo no contexto geral têm como premissa a compreensão de que os currículos são plurais, envolvendo várias culturas, diferentes saberes, conhecimentos e relações. Portanto, foram desenvolvidos a partir das escutas de diversos atores, conforme já relatamos no caso desse Currículo específico de Língua Portuguesa para Surdos, que reuniu um grupo de trabalho específico para o seu desenvolvimento.

Os Currículos devem ser orientadores, trazendo temas, conceitos e procedimentos valorosos para o ambiente escolar, assegurando o direito de aprendizagem dos estudantes. O Currículo da Cidade de São Paulo também traz em sua concepção a não linearidade, ou seja, o currículo deve ser trabalhado em forma de espiral, sendo ele um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas, onde o professor pode revisitar a qualquer tempo durante sua prática pedagógica. O Currículo traz em seus registros a importância do protagonismo dos professores, sendo os objetivos de aprendizagem um norteador para que o professor em sua prática pedagógica e o conhecimento da comunidade ao qual está inserido desenvolva os aprendizados contextualizados, valorizando o protagonismo dos atores

---

<sup>23</sup> Felipe Venâncio e Sílvia Lia Grespan Neves como assessores. Grupo de trabalho composto por professores bilíngues, representantes da comunidade Surda e instrutores de Libras: Adriana Horta de Matos, Ana Cláudia dos Santos Camargo, Camila Nunes da Silva, Claudineia Barboza de Azevedo, Debora Rodrigues de Oliveira Antonio, Élen Gomes de Almeida Moura, Eliana Franco de Lima, Erica Regina Ohira, Flávia Francisca Damasceno, Lourdes Fátima Basilio, Maria Dolores Moral Perez, Maria Lucimone Soares da Silva Bena, Priscilla dos Santos Pellegrina, Renata Silva dos Santos, Sílvia Maria Estrela Lourenço, Simone Santana Rosa, Solange Aparecida Ribeiro.

educacionais. Com isso, a orientação fundamental é que o Currículo seja centrado nos estudantes, a partir de seus conhecimentos prévios da realidade ao qual estão inseridos, trazendo sentido ao aprendizado proposto (SÃO PAULO, 2019a).

Diante de todo esse aparato de informações trazidas nos documentos, salientamos que, infelizmente, essa preocupação não vem ao encontro com a realidade das avaliações externas que as escolas bilíngues para Surdos recebem para avaliar o conhecimento adquirido por esses estudantes. Embora os educadores estejam engajados em desenvolver uma educação bilíngue garantindo aos estudantes o ensino conforme aponta o currículo de Língua Portuguesa para Surdos, nas avaliações externas os estudantes ainda são avaliados com a Língua Portuguesa como sua primeira língua, sendo as avaliações apenas “traduzidas” para Libras, mas sem a preocupação de análise como sua segunda língua. Outro dado importante a ser salientado refere-se ao ensino da primeira língua nas escolas bilíngues, escolas polos e escolas comuns. Ao analisarmos a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) que regulamenta a Libras como primeira língua da pessoa Surda, questionamos então por que a Libras não é ensinada como disciplina nas escolas comuns e nas escolas bilíngues como uma disciplina obrigatória como ocorre nas escolas comuns com a Língua Portuguesa?

Na grade de aulas obrigatórias podemos observar que a disciplina de Língua Portuguesa para os estudantes ouvintes deve ser contemplada em sete aulas no ciclo de alfabetização e início do ciclo interdisciplinar e cinco aulas no final do ciclo interdisciplinar e ciclo autoral, tendo esses estudantes o direito à aprendizagem de sua língua materna garantida, sendo a gramática da Língua Portuguesa ensinada durante todo o período escolar, até o final do Ensino Médio, tendo como língua estrangeira a Língua Inglesa, sendo contemplada em 2 aulas semanais. Na Figura 3, grifamos em vermelho como aparece a disciplina Língua Portuguesa na Matriz Curricular conforme dados contidos na Portaria 6.571/2014 (SÃO PAULO, 2014) da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Figura 3 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental

## MATRIZ CURRICULAR

LEI FEDERAL Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/10 E RESOLUÇÃO CNE/CP 2/17											
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
		Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Linguagens	Arte	1	1	1	1	1	2	2	2	2
		Ed. Física	2	2	2	2	2	3	3	3	3
		Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
		História	3	3	3	3	3	4	4	3	3
<b>Total da Base Nacional Comum</b>			<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
Parte Diversificada	Sala de Leitura		1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Laboratório de Educação Digital		1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total da Parte Diversificada</b>			<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Total da Carga Horária</b>			<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
LEI nº 9.394 – Art. 33 - Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1
* Aulas com o professor especialista, com acompanhamento do professor regente											

Fonte: Matriz Curricular retirada da Portaria 6571/2014 da Rede Municipal de Educação de São Paulo

Já os estudantes Surdos, tendo como primeira língua a Libras, possuem essa disciplina na grade curricular em substituição da Língua Inglesa, tendo somente duas aulas por semana de sua língua materna com um especialista nas EMEBS e escolas polos, e três aulas com o professor regente de sala no Ensino Fundamental de 1.º ao 5.º ano, sendo a carga horária para Libras de apenas cinco horas/aula. Se analisarmos no Ensino Fundamental de 6.º ao 9.º ano essa quantidade reduz ainda mais, ficando somente três horas/aula, enquanto a disciplina de Língua Portuguesa permanece com a quantidade de seis horas/aula. Esses dados estão realçados com contorno vermelho na Figura 4.

**Figura 4 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental para as Escolas Bilíngues para Surdos da Rede Municipal de São Paulo.**

**ANEXO IV DA PORTARIA Nº 6.571, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2014**

**ENSINO FUNDAMENTAL**  
Educação Especial - Diurno

MATRIZ CURRICULAR											
LEIS FEDERAIS NºS 9.394/96 E 11.274/06 E RESOLUÇÕES CNE/CEB 04/09, 04/10 E 07/10											
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º		
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	6	6	6	6	6
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Ciências Humanas	Geografia	3	3	3	3	3	3	3	3	3
História		3	3	3	3	3	3	3	3	3	
<b>Total da Base Nacional Comum</b>			<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
Parte Diversificada	Língua Brasileira de Sinais	LIBRAS	5	5	5	5	5	3	3	3	3
<b>Total da Parte Diversificada</b>			<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total da Carga Horária</b>			<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	1

\*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13										
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autorial			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Projetos	-	-	-	1#	2#	3*	-	-	-	
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	3	2	2	2	2	1**	-	-	-	
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	

# Nº de aulas de orientação de projetos de acordo com o § 3º do art. 7º da Portaria nº 5.930/13

\*Nº de aulas estabelecidas de acordo com inciso II do art. 8º da Portaria nº 5930/13

\*\*01 aula para Projeto envolvendo LIBRAS em docência compartilhada

Fonte: Matriz Curricular retirada da Portaria 6571/2014 da Rede Municipal de Educação de São Paulo

Os estudantes Surdos não possuem aulas diárias de gramática da Libras sendo, portanto, negligenciado esse direito a essa parcela de estudantes. Salientamos ainda que, os estudantes Surdos muitas vezes chegam na escola sem uma língua adquirida, sendo necessário um maior empenho por parte dos educadores para desenvolver no estudante a comunicação em Libras, para que consiga alcançar os objetivos propostos no Currículo de Língua Portuguesa para Surdos. Seria importante contemplar a quantidade de aulas de Libras de forma igual a quantidade de aulas de Língua Portuguesa para que os estudantes tenham garantido sua aprendizagem bilíngue tanto na escrita em Língua Portuguesa quanto na norma culta da Libras,

sendo essa explorada em toda sua gramática, social e acadêmica, conforme estabelecido no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). Nesse relatório é apontado que:

A Educação Bilíngue Libras – português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 6).

O Currículo da Cidade Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019a) foi organizado em cinco eixos estruturantes, sendo eles: 1. Prática de Leitura de Textos; 2. Produção Sinalizada; 3. Prática de Análise Linguística; 4. Produção de Textos Escritos e 5. Dimensão Intercultural.

Na Prática de Leitura de Textos o objetivo é apresentar diversos textos em Língua Portuguesa aos estudantes para que tenham familiaridade aos códigos escritos, palavras, frases e figuras; na Produção Sinalizada os estudantes iniciam a identificação da escrita e realizam a sinalização em Libras de forma que o professor identifique o nível de compreensão dos estudantes do texto escrito; na Prática de Análise Linguística tem como finalidade o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico da Língua Portuguesa, refletir sobre a organização da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na Produção de Textos Escritos os estudantes realizam seus registros escritos sempre realizando a análise contrastiva entre a Libras e a Língua Portuguesa e, por fim, no eixo Dimensão Intercultural o principal objetivo é relacionar os textos escritos em Língua Portuguesa e sua organização social (SÃO PAULO, 2019a).

Os eixos estão bem estruturados, entretanto, quando pousamos o olhar na realidade dos estudantes Surdos, em sua maioria filhos de pais ouvintes que não se utilizam da Libras como forma de comunicação, encontramos dificuldades na aplicabilidade dos eixos temáticos considerando a necessidade da introdução da Libras como forma de comunicação junto aos estudantes. Diante dessa realidade, muitos professores focam primeiro no ensino da Libras para que, após o estudante entender o processo comunicativo, inicie o ensino da Língua Portuguesa na

modalidade escrita, tendo esse estudante prejuízos no processo de ensino-aprendizagem.

Após breve análise dos eixos estruturantes para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos na modalidade escrita, concordamos com os apontamentos de Roitberg, Roitberg e Ramos (2015) que as avaliações externas realizadas nas Escolas Bilíngues para Surdos são totalmente excludentes, pois não garantem a avaliação do estudante Surdo em sua primeira língua. As avaliações realizadas com acessibilidade em Libras são em sua maioria de baixa qualidade, sendo traduzidas por intérpretes que não atuam na área educacional e assim não possuem conhecimento profundo das terminologias utilizadas no campo acadêmico. O autor ainda defende que os estudantes muitas vezes desconhecem a Libras acadêmica por estarem ainda em um aprendizado da Libras social devido à aquisição tardia da língua, com isso, evidenciamos que as recorrentes indagações sobre o baixo rendimento dos estudantes das escolas bilíngues refere-se ao método ineficaz de avaliação e a falta de conhecimento por parte dos organizadores sobre a cultura e identidade linguística do público-alvo avaliado.

### **3 IDENTIDADE E CULTURA SURDA EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: ASPECTOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

Nesta seção, faremos uma breve reflexão sobre a identidade linguística e cultura Surda, abordaremos a trajetória da educação de Surdos apresentando uma breve explanação sobre o período de Oralização, Comunicação Total e o Bilinguismo utilizado na atualidade. Discorreremos sobre o significado da Alfabetização e do letramento, sendo este um ponto chave para compreensão da importância desses conceitos no ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, além da importância da pedagogia visual como estratégia de ensino. Por fim, abordaremos a formação continuada realizada pela rede municipal de São Paulo com foco nos professores bilíngues para Surdos da rede.

#### **3.1 Identidade e cultura Surda**

A Identidade Linguística Surda é entendida como o pertencimento a uma cultura própria, a relação entre os pares, valorizando sua forma de expressão, comunicação e modo de vida da comunidade ao qual está inserido (HONORA, 2014).

Um dos motivos pelos quais os Surdos possuem a predileção por relacionarem-se com outros Surdos vem ao encontro da necessidade de fortalecimento de sua cultura e identidade, buscando a união na luta por garantias de direitos diversos na sociedade.

Para Strobel (2009a), a formação das identidades linguísticas Surdas é construída a partir dos comportamentos transmitidos pelo povo Surdo, que ocorrem espontaneamente quando se encontram com outros membros Surdos nas comunidades Surdas (STROBEL, 2009a, p. 35).

Márcia Honora (2014, p. 84) aponta que o “fortalecimento da comunidade Surda é importante para que as pessoas Surdas possam se unir para discutir seus direitos à educação, ao trabalho, à cultura, à vida e ao bem-estar de todos”.

As pessoas com surdez, quando tem estabelecido sua cultura e identidade linguística, entendem-se como pessoas comuns com comunicação própria, semelhante as diversas etnias indígenas que possuem sua própria língua e cultura.

Diante desse aspecto, existem instituições como a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdo – FENEIS que lutam pelo direito educacional dos

estudantes Surdos a partir de sua língua, respeitando sua cultura, valorizando a Libras, defendendo o protagonismo do Surdo em diversos ambientes, lutando por garantias e respeito a sua identidade.

Para os Surdos que se utilizam da língua de sinais como forma de comunicação desde sua tenra idade é percebido um maior desenvolvimento social, linguístico e cultural, já que se entende pertencente a uma comunidade, desenvolve seu aprendizado adquirindo percepção de mundo e seu entorno, sem traumas e/ou negatividade, entendendo-se como um cidadão comum com direitos e deveres, pertencente a um grupo cultural e linguístico próprio. Sob o ponto de vista de Magnani (2007), ao se deparar com Surdos em uma festa junina na comunidade Surda, o autor relata que:

Foi uma experiência diferente: entrei na festa e de repente me vi no meio de cerca de dois mil surdos – eu nunca tinha visto tantos surdos juntos – e ali eu é que era o estranho! Não falava como eles, não entendia o que diziam, sentia-me caminhando por uma tribo cuja língua eu não conhecia, cujos costumes me eram alheios. Sequer sabia qual era a etiqueta: como é pedir desculpas, na língua de sinais, quando a gente esbarra em alguém? No início, essa dificuldade causou um certo constrangimento, mas logo comecei a circular no meio deles e a apreciar outras formas de contato e sociabilidade que, se eu não podia decodificar através daquela língua, porque eu não dominava, podiam ser entendidas por meio de outros códigos (MAGNANI, 2007, p. 14).

A cultura e identidade Surda significa a partilha dos mesmos valores, tendo orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade fortalecidos pela partilha de suas histórias, costumes e tradições que são constituídos através de artefatos visuais, ligados por um código visual independente do seu nível linguístico, sendo esses respeitados como sujeitos “diferentes” e não “deficientes” (STROBEL, 2009b).

Para Moura (2000), é por meio da língua, um dos traços mais importantes de uma cultura, que são criadas reais possibilidades de participação na cultura letrada. Portanto, segundo a autora, é fundamental que a Libras seja utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos respeitando sua cultura e identidade linguística.

Evidenciamos que, a cultura e identidade linguística Surda se desenvolve com o contato entre os pares, daquele que possui o domínio da língua para, dialeticamente constituir-se como sujeito da e pela linguagem, neste pensamento, Lodi (2006, p. 186):

[...] o eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma, o eu Bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s) outro(s) (LODI, 2006, p.186).

Nessas relações se constroem valores, transmitem tradições e histórias de gerações passadas, artefatos culturais e identitários de um grupo com língua e cultura própria.

Respeitando sua cultura e identidade linguística, o ensino-aprendizagem deve ser realizado de forma bilíngue, respeitando a primeira língua do estudante Surdo, mas, antes de adentrarmos a este assunto, vamos discorrer sobre a trajetória educacional de Surdos percorrida no Brasil até o bilinguismo, modelo atual.

### **3.2 Trajetória até o bilinguismo**

Em tempos passados, pensava-se que a filosofia Oralista seria o caminho para que o sujeito Surdo obtivesse maior sucesso nesse aprendizado. Essa filosofia baseava-se na crença de que o desenvolvimento da fala por meio de leitura labial e amplificação sonora seria a única forma desejável de comunicação para o sujeito Surdo, e a língua de sinais deveria ser evitada a todo custo, isso porque pensava-se que a linguagem e o pensamento eram indissociáveis da fala. Assim, devido ao fracasso educacional decorrente dessa crença passou-se a acreditar na comunicação total como uma nova forma de aprendizagem, conforme menciona Nogueira (1997).

A filosofia da Comunicação Total baseava-se, na perspectiva de Perlin (2002), em todas as formas possíveis de comunicação na educação de Surdos, seja ela por meio da língua de sinais, datilologia, português sinalizado ou diferentes códigos, desde que esses fossem utilizados respeitando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa oral.

Para Ciccone (1990), a Comunicação Total seria uma forma de “aproximar pessoas e permitir contatos”<sup>24</sup>, essa filosofia buscava a integração efetiva dos Surdos na comunidade e na sociedade acreditando que a mesma garantiria o bom desenvolvimento psicolinguístico do estudante, com o objetivo de facilitar a integração

---

<sup>24</sup> CICCONE, M. M. C. Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990 p. 07.

do Surdo na sociedade majoritariamente não-Surda. Porém, essa filosofia também se mostrou ineficaz, pois buscava na verdade colocar a língua de sinais a serviço da língua majoritária, desrespeitando totalmente sua característica linguística e sua gramática, desestruturando-a e colocando-a a serviço da língua dominante.

Com o fracasso das filosofias anteriores e com a introdução de vários estudos sobre Surdez, Estudos Linguísticos e Estudos Culturais (CAMPELLO, 2008)<sup>25</sup>, surgiu a nova proposta educacional para os estudantes Surdos, o Bilinguismo.

O Bilinguismo é uma filosofia que entende o Surdo como uma pessoa com cultura e língua própria (STOKOE, 1960), essa filosofia, diferente das anteriores, não almeja que o Surdo tenha uma vida igual à da sociedade majoritariamente ouvinte, mas que ele tenha o direito de desenvolver duas línguas, no caso do Brasil, a Libras, sua língua de comunicação e expressão e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Embora essa prática pedagógica seja almejada pela comunidade Surda, as metodologias aplicadas ainda permeiam entre filosofias passadas. A dificuldade em desenvolver o ensino-aprendizagem em duas línguas respeitando as diferentes estruturas entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa é evidente, os ambientes educacionais ainda pensam na Libras apenas como um acesso para a língua majoritária, conforme argumenta Karnopp (2008):

O ensino da língua portuguesa em geral apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos. Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso a gramática da língua portuguesa, tendo sinais como apoio e limitando a tradução dos enunciados do português, ou seja, na escola busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa (KARNOPP, 2008, p. 78).

Hoje, após muita luta por parte das comunidades Surdas, temos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua do Surdo conforme documentos oficiais exarados mediante a Lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e a Língua Portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita.

O ensino-aprendizagem da língua escrita é um tema que suscita muitas discussões nas Escolas de Ensino Bilíngue para Surdos - EMEBS da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, existem estudos sobre a temática

---

<sup>25</sup> CAMPELLO, Ana Regina *et al.* Aspectos da visualidade na educação de Surdos. 2008.

realizados pela própria Secretaria Municipal de Educação como a construção das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para as disciplinas curriculares que resultou na publicação de dois documentos, o de Língua Brasileira de Sinais – Libras (SÃO PAULO, 2008a) e o de Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2008b), o desenvolvimento dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental para estudantes Surdos (SÃO PAULO, 2012a, SÃO PAULO, 2012b) e a publicação de dois Currículos Bilíngues, o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa para Surdos e o Currículo da Cidade de Libras (SÃO PAULO, 2019a, SÃO PAULO, 2019b). Porém, ainda persistem as dificuldades de efetivação destes estudos no dia a dia das EMEBS.

Antes de prosseguirmos com os apontamentos referentes à Alfabetização e Letramento dos estudantes Surdos, faz-se necessário elucidarmos a diferença entre os conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue.

Megale (2005)<sup>26</sup> traz em seus estudos, importantes análises quanto ao entendimento dos dois conceitos, para a autora Bilinguismo refere-se ao indivíduo que utiliza-se de duas línguas para comunicação, não necessariamente tendo proficiência em ambas, mas que transita não só na comunicação, mas também desenvolve a cultura, importante salientar aqui que as duas línguas são utilizadas de forma natural, não se sobrepõe uma a outra, possuem o mesmo status. Já os aspectos apontados para o conceito de Educação Bilíngue referem-se à concepção linguística educacional, onde duas ou mais línguas podem ser ensinadas simultaneamente, onde pode ser utilizada a primeira língua como orientadora da segunda língua, mas as línguas não devem sobrepor uma a outra. Embora a autora traga informação sobre grupos linguísticos minoritários como os indígenas que muitas vezes são expostos a língua majoritária, desconsiderando sua língua materna. Relacionando este estudo ao Bilinguismo de Surdos, onde utilizam-se da Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, um importante aspecto a ser destacado refere-se a definição de proficiência de ambas a línguas, de forma que, o conhecimento das duas línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos.

Para Cunha Júnior (2022, p. 300), as mudanças de uma língua para a outra, no caso dos Surdos que se utilizam da Libras para comunicação e expressão e a escrita

---

<sup>26</sup> MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue—discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL**, v. 3, n. 5, pág. 1-13, 2005.

em Língua Portuguesa, não devem ser consideradas como erros ou deficiências, mas formas bilíngues de comunicação e compreensão.

É preciso entender que as duas línguas não competem, não se ameaçam e possuem o mesmo status. A Língua de Sinais como primeira língua do Surdo trata-se de sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua é a forma do Surdo ser inserido na sociedade majoritariamente ouvinte, garantindo assim sua emancipação.

Nas EMEBS, um dos problemas evidenciados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos é a chegada destes na escola sem uma língua adquirida. A maioria dos estudantes Surdos são filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras e/ou conhecem poucos sinais para comunicação básica, com isso, as crianças são privadas do *Input* linguístico desde sua tenra idade:

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar - linguagem oral da língua portuguesa - acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento; como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem - organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens, entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana (LODI; LUCIANO, 2014, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, Cunha Júnior (2022) traz a importância do contato dessas crianças com professores Surdos, como atores em afirmação de identidades, não somente no ensino-aprendizagem de Libras, e sim como professores que desenvolvem sua prática pedagógica nas diversas disciplinas imprimindo nelas suas construções de identidades.

Nas EMEBS constatamos que, conforme já abordamos neste trabalho na seção 1.3 Trajetória histórica da Educação para Surdos no município de São Paulo sobre a defasagem nos cursos de formação continuada no que tange a área da surdez, alguns professores que trabalham com estudantes Surdos têm pouco conhecimento da Libras já que, infelizmente, a proficiência na língua não é exigência para ministrar aulas nessas escolas, com isso, as crianças continuam com seu desenvolvimento linguístico prejudicado, trazendo para dentro da EMEBS uma barreira comunicacional que não deveria existir em um espaço bilíngue.

Outra situação evidenciada nas EMEBS refere-se a não obrigatoriedade de formação em educação de Surdos e nem conhecimentos específicos em Libras para

os gestores, em especial ao Coordenador Pedagógico, o que faz com que não exista um olhar pedagógico voltado para as especificidades dos estudantes, ocasionando a falta de apoio aos professores que muitas vezes não sabem como adequar as atividades de acordo com as necessidades linguísticas, evidenciando o quanto o sistema burocrático ainda está equivocado e ultrapassado, sobre isso Saviani (2011) apresenta os dilemas da formação docente no Brasil, evidenciando que a burocratização do sistema educacional desconsidera os reais conhecimentos necessários para a atuação docente: “burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente” (SAVIANI,2011, p. 14).

Com isso, evidenciamos que os dificultadores estão para além das práticas pedagógicas, há de se repensar a formação dos profissionais que estão à frente das EMEBS de forma que, a BNCC e o Currículo sejam possíveis de serem aplicados na perspectiva da Educação Bilíngue, e para que isso realmente aconteça, faz-se necessário que os profissionais sejam fluentes na língua em questão.

### **3.3 Alfabetização e letramento**

Faremos uma breve análise sobre o conceito de Alfabetização e Letramento para nos aprofundarmos sobre essa temática.

Realizando uma pesquisa sobre o significado da palavra Alfabetizar nos dicionários Aurélio (FERREIRA, 2000, p. 30) e Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011, p. 121), encontramos o mesmo significado: “Ensinar a ler e a escrever”. Mas, diante das análises realizadas por Soares (2001), a pessoa é considerada alfabetizada a partir do momento em que aprende a ler e escrever, porém, isso não significa que adquiriu o estado ou condição de apropriação da leitura e da escrita, incorporando-a em suas práticas sociais, este aprender significa que só entendeu o processo de decodificação da mesma.

Para Ferreiro (2000), as crianças são alfabetizadas não somente durante o período escolar, mas em todo o momento de sua formação, tendo uma análise mais ampla da alfabetização que se desenvolve a partir de sua exposição à cultura e contextos sociais durante sua interação com o meio, portanto a autora traz em seus

estudos que a alfabetização é um processo mais amplo que engloba todo o contexto social onde a criança está inserida.

No que se refere à palavra Letrar, não encontramos o seu significado em nossas pesquisas, buscamos então pesquisar pela palavra Letrado. Os mesmos dicionários trouxeram informações similares, Aurélio (2000, p. 424) traz a seguinte informação: “Que ou quem é versado em Letras; erudito”, no Dicionário Escolar da Academia Brasileira das Letras (2011, p. 782) além da mesma informação encontrada no Dicionário Aurélio, contém mais dois significados como complemento: “Que possui grande conhecimento literário” e “Pessoa culta, erudita, versada em letras”.

A autora Magda Soares (2001, p. 17) traz em suas pesquisas que, a palavra letramento advém do “termo em inglês da palavra *literacy*, que é uma palavra oriunda do Latim, sendo *littera* (letra) e *cy* o sufixo que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, portanto a palavra *literacy* traz o conceito de estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever”.

Trazendo essa reflexão para a palavra **letramento**, ainda sob a ótica da autora, o significado de **letra-** (do Latim, *littera*) permanece igual, e **-mento** é o sufixo que denota resultado de uma ação, portanto, a palavra **letramento** traz como significado, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, sendo analisado pela ótica da condição que adquire a pessoa ou um grupo social como consequência após ter se apropriado desse conhecimento.

Para Martins (2006), letrar significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos da escrita na sociedade. Essa inserção tem início muito antes da alfabetização propriamente dita, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: os pais leem para ela, a mãe faz anotações, os rótulos indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa.

Observamos então que a Alfabetização e o Letramento são conceitos que devem ser desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem em conjunto. Soares (2001) defende que a alfabetização e o letramento são como dois passaportes que os estudantes necessitam para entrar e viver no mundo do conhecimento: o primeiro passaporte advém do processo de alfabetização que desenvolve a tecnologia da escrita, sistema alfabético e ortográfico e o segundo passaporte refere-se às competências para o uso dessas tecnologias, que são desenvolvidas no Letramento, quando o aprendiz desenvolve a compreensão da mensagem informada, entende

como utilizar este aprendizado em diferentes contextos e situações da vida cotidiana. Portanto, saber ler e escrever vai muito além de apenas decodificar códigos escritos, faz-se necessário saber fazer uso deste conhecimento socialmente.

Freire (1991, p. 74), em uma análise mais crítica, traz em suas pesquisas que a educação não é apolítica: “Não basta saber ler mecanicamente Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

Com isso, Freire deixa claro que a função da escrita é maior do que apenas dominar o processo de decodificação, trata-se do desenvolvimento da criticidade do estudante de forma a analisar os contextos vividos e sua posição na sociedade.

Em se tratando dos estudantes Surdos filhos de pais ouvintes, observamos que a dificuldade comunicacional entre pais e filhos existe na maioria dos casos, não sendo possível a realização das práticas sociais de letramento durante o seu desenvolvimento até a idade escolar. Os Surdos chegam na escola sem a fluência em sua língua nativa, diferente dos estudantes ouvintes que adquirem fluência conversacional durante seu crescimento e quando chegam à idade escolar podem transferir seu conhecimento para a escrita (WILBUR, 2000).

Diante disso, fica evidente a necessidade de práticas através das quais a alfabetização seja desenvolvida na perspectiva do letramento, desenvolvendo a autonomia e o entendimento da Língua Portuguesa, criando condições de inserção dos estudantes Surdos em contextos sociais. Para isso é importante que o educador desenvolva atividades a partir de situações reais, acontecimentos da sociedade utilizando de diferentes gêneros textuais, aguçando a curiosidade dos estudantes além de estar atento aos interesses apresentados por eles.

Nesse sentido, Quadros e Schimidt (2006) ressaltam a importância do uso da Libras a fim de dar subsídios linguísticos e cognitivos para a leitura e a escrita em língua portuguesa. Os autores afirmam que:

Falar sobre a língua por meio da própria língua, passa a ter uma representação social e cultural para a criança e que são elementos importantes no processo educacional. Portanto vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (QUADROS; SCHIMIDT, 2006, p. 31).

Percebemos então a importância de relacionar os conhecimentos prévios dos estudantes contextualizando-os ao aprendizado da Língua Portuguesa, diante dessa

análise faz-se importante destacarmos as especificidades dos estudantes Surdos que, usuários da Libras, necessitam de estratégias visuais voltadas para sua primeira língua, dando subsídios para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, tema este que abordaremos na próxima subseção.

### **3.4 Pedagogia visual e sua importância na alfabetização e letramento de Surdos**

É sabido que os estudantes Surdos deparam-se com inúmeros prejuízos desde sua tenra idade pela falta de comunicação e inexistência do *input* linguístico adequado, quando este faz parte de famílias ouvintes que não utilizam-se da Libras. As marcas e os atrasos são significativos e perceptíveis quando atingem idade escolar. Goldfeld (1997, p. 159) ressalta que:

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade.

Com isso, percebemos a dificuldade enfrentada no processo de alfabetização e letramento dos estudantes Surdos que ingressam nas escolas bilíngues sem uma língua adquirida, sem conhecimento de mundo, sendo necessário a realização de estratégias que desenvolvam o pensamento e a consciência da criança trazendo significado neste aprendizado, neste processo é muito importante que os recursos visuais estejam presentes, respeitando a língua deste estudante que é visuo espacial.

Frente ao exposto, Campello (2008) aponta a importância da pedagogia visual no processo de ensino-aprendizagem, visto que é uma prática que lança mão da visualidade, tendo o signo visual como base neste processo.

Com isso, a importância de organizar as aulas utilizando-se da pedagogia visual pensando na primeira língua do estudante Surdo, sendo ela a Libras, é fundamental, já que, a visualidade faz parte de sua língua e cultura.

A pedagogia visual traz práticas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, por isso Campello (2008) afirma que a pedagogia visual é uma prática que está atrelada aos elementos da cultura Surda:

Contaçon de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da *SignWriting* (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2008, p. 129).

Com isso, para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos no que tange à alfabetização e ao letramento, faz-se necessário a utilização da Libras como sua primeira língua, sendo desenvolvidas as estratégias de ensino voltadas para a pedagogia visual de forma que os temas abordados façam relações com os acontecimentos sociais, desenvolvendo a criticidade dos estudantes e valorizando suas produções escritas.

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008. p. 209).

Para Quadros (2000), o acesso à leitura e escrita pela criança Surda teria duas chaves preciosas, sendo elas o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. Portanto o letramento dessas crianças se dá, na concepção da autora, a partir da imersão desses estudantes à diversas práticas discursivas de textos em língua de sinais que podem ser realizadas por narrativas feitas por adultos Surdos, contos de histórias, peças teatrais, dentre outros.

Portanto, para a construção de conhecimentos desses estudantes, faz-se necessário que os educadores disponham de diversos recursos como o apoio de imagens, objetos, desenhos, e todo o tipo de recursos visuais em conjunto com a Libras, estimulando-os na utilização de seus conhecimentos prévios, construindo hipóteses, realizando assim, a interação com o texto apresentado durante o processo ensino-aprendizagem, conforme aborda Taveira *et al.* (2014), esse é o modelo de alfabetização e letramento visual necessário para o ensino de estudantes Surdos.

### **3.5 Formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na Educação bilíngue para Surdos**

O Currículo da Cidade de São Paulo Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, 2019a), com a publicação em outubro de 2019, foi entregue nas escolas bilíngues para Surdos, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos matriculados no respectivo período. Esse material significou uma grande conquista para os educadores bilíngues e para a comunidade Surda, por ser um documento norteador para as aprendizagens dos estudantes Surdos. Quando esse documento foi divulgado, recebemos a informação de que teríamos formações para os professores bilíngues orientando como utilizá-lo. Entretanto, essas formações não ocorreram durante o período de 2020 e 2021, o que acreditamos decorrer de um complexo período enfrentado com o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 e das organizações com o Ensino Remoto Emergencial.

Neste ano de 2022, estamos com uma formação obrigatória oferecida pela Rede Municipal de Educação que faz referência ao Currículo da Cidade, porém não é um estudo aprofundado do Currículo, e sim formação para que os professores apresentem suas práticas pedagógicas e planos de aula, sem um enfoque específico para avançar com a proposta contida no documento. Percebemos que, infelizmente, a cada modificação política ocorrida na rede municipal, grande parte dos projetos iniciados perdem força e são esquecidos, os educadores das escolas bilíngues não possuem formações específicas para o público-alvo ao qual ministram aulas, ficando esses desamparados já que a gestão escolar em sua maioria desconhece as particularidades que envolvem o ensino bilíngue (hoje na rede municipal de ensino não há a exigência de gestão e coordenação terem habilitação na área da surdez), não tendo o educador a quem recorrer para subsídios e orientações sobre sua práxis, seu fazer pedagógico. Nessa perspectiva, Ghedin (2005, p. 27) faz a seguinte consideração:

É preciso aprender a articular a formação inicial de professores com a realidade das escolas e com a formação continuada. É necessário considerar a prática social dos professores como ponto de partida e como ponto de chegada de sua formação, fazendo o seguinte movimento: partir da experiência (prática), conhecer suas interpretações (teoria), para retornar ao fazer cotidiano.

Faz-se importante salientarmos que, a Rede Municipal de Ensino possui um intenso trabalho de formação continuada oferecendo diversas formações aos professores da rede, porém, quando buscamos formações específicas para os professores bilíngues para Surdos das EMEBS, não temos formações para este público ou as formações oferecidas são de cursos básicos de Libras.

A formação continuada (proposta para ser realizadas em horário de Jornada Especial Integral de Formação – JEIF nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino) tem por objetivo que os coordenadores pedagógicos tragam estudos que venham ao encontro com a realidade escolar, além de subsídios para o fazer pedagógico do professor, porém com a falta de formação específica em Educação de Surdos e o desconhecimento da Libras por parte destes profissionais, a formação dentro das EMEBS fica prejudicada, já que os educadores não possuem suporte quanto às suas práticas bilíngues realizadas e nem orientações quanto a outros possíveis caminhos a serem adotados .

Para atuar como professor pedagogo bilíngue nas EMEBS, além da formação em Pedagogia, o educador deve obter uma segunda formação a título de Especialização, em área específica da surdez, conforme consta da Portaria n.º 8.764 (SÃO PAULO, 2016), da SME, que exara em seu artigo:

Art. 58 - Os Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e os Professores de Ensino Fundamental II e Médio, com a formação especificada no art.19, do Decreto 57.379/16, efetivos ou estáveis, em Jornada Básica do Docente - JBD ou optante por Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, que se interessem em desempenhar a função de Professor Regente de Classe Bilíngue. Deverão:

I inscrever-se na Unidade-Polo de Educação Bilíngue de interesse, apresentando os documentos constantes das alíneas a, b, c do inciso I e inciso II do Art. 28 e certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva/Surdez (SÃO PAULO, 2016, p. 9).

Para clarificar essa questão, visitamos o site oficial do Ministério da Educação - MEC com o objetivo de verificar quais Especializações em Deficiência Auditiva/surdez estavam disponíveis considerando o que consta da portaria acima especificada. Nessa análise, encontramos alguns cursos em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação Especial com ênfase na Deficiência Auditiva/Surdez, conforme descrevemos na tabela abaixo:

**Quadro 1 – Oferta de Cursos em Nível de Especialização**

(continua)

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>SIGLA</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Faculdade de Educação São Luís	FESL	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	600
Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí	FATEC-IVAÍ	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	360
Faculdade de Tecnologia de Palmas	FTP	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	420
Faculdade Católica Paulista	FACAP	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	440
Faculdade Orígenes Lessa	FACOL	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	360
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo	FAMEESP	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	600
Faculdade de Roseira	FARO	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	440
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	UNIMAR	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	775
Faculdade Unida de São Paulo	FAUSP-EAD	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	620
Faculdade Capital Federal	FECAF	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	600
Faculdade XV de Agosto	FAQ	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	610

**Quadro 1 – Oferta de Cursos em Nível de Especialização**

<b>(conclusão)</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>SIGLA</b>	<b>CURSO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Faculdade Gennari e Peartree	FGP	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	640
Faculdade de São Vicente	FSV	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	820
FORS – Faculdade de Educação e Tecnologia	FORS	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva	900
Faculdade Paraná	FAP	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva e Libras	700
Faculdade Conectada Faconnect	FACONNECT	Educação Especial com Ênfase em Deficiência Auditiva e Surdez	1420

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as grades curriculares dos cursos descritos na Tabela 3, observamos que a carga horária varia de 360 horas, o mínimo exigido para a realização de um Curso de Pós-Graduação em Nível de Especialização, até 1420 horas. Não foi nosso intuito analisar a grade curricular detalhadamente de cada um dos cursos, mas destacamos que o objetivo desses cursos é o ensino sócio-histórico sobre a educação de Surdos, fundamentos históricos e biológicos sobre a surdez, legislações e metodologia de ensino, porém não contemplam uma ampla formação em Libras, tendo esses cursos pequena carga-horária na disciplina de Libras. Com isso, é recorrente o ingresso de professores nas EMEBS sem a proficiência na Libras, sendo esse um grave obstáculo na comunicação entre professores e estudantes.

Essa breve análise sugere estudos mais profundos e detalhados acerca da formação de professores para o ensino de estudantes Surdos, inclusive em sua proposta pedagógica e carga horária total. Apesar da formação no Curso de Pós-

Graduação em Nível de Especialização de 360 horas ser aceita em nível nacional, existem especificidades para cada uma das deficiências, aspecto que também sugere outros estudos.

Diante desse cenário, Soares (2013) defende que a formação do professor bilíngue de Surdos deve ser reformulada, pensando não só nas orientações pedagógicas, mas também nas questões linguísticas, sendo a formação semelhante de um professor de ensino de línguas estrangeiras.

Portanto observamos que além da exigência de formação do professor bilíngue estar em desacordo com as reais necessidades para o ensino-aprendizagem deste público-alvo, a falta de exigência de formação para os gestores que estão à frente desses professores nas EMEBS apresenta-se como um fator ainda mais preocupante, evidenciando o quanto a organização administrativa do ensino bilíngue encontra-se defasado.

## 4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A seguir, apresentaremos as subseções do percurso metodológico com o intuito de possibilitar a adequada compreensão em como a pesquisa foi realizada. A partir deste estudo, foi desenvolvido como Produto Educacional uma formação para os Gestores da Rede Municipal de Ensino sobre a Atuação Bilíngue na Educação de Surdos, que tem por objetivo apresentar aos gestores o que é a Educação Bilíngue de Surdos, suas especificidades linguísticas e pedagógicas além da importância do entendimento quanto a L1 e L2.

### 4.1 O campo e os participantes da pesquisa

A pesquisa teve como foco as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos do município de São Paulo - EMEBS, por ter em seu quadro docentes pedagogos bilíngues que atuam no ciclo de alfabetização (Anos Iniciais).

A pesquisa inicialmente seria realizada nas seis EMEBS da cidade de São Paulo, já que, temos uma EMEBS em cada DRE estrategicamente localizada em zonas diferentes da região, tendo em vista o território extenso da cidade de São Paulo, porém ao ser solicitada a autorização de pesquisa nas DREs responsáveis por cada Unidade Escolar, obtivemos retorno somente de três DREs. Portanto a pesquisa se deu em apenas três EMEBS, que doravante serão nominadas como EMEBS Diamante, EMEBS Rubi e EMEBS Esmeralda<sup>27</sup>.

De acordo com (SANTOS, 2018), o método de amostragem probabilístico proporciona a escolha ao acaso (aleatória), quando cada membro tem a mesma probabilidade de ser escolhido. Neste método enumeram-se todos os componentes, dando a cada um deles um número, a seguir, determina-se o total de componentes da amostra e, utilizando a tabela de números aleatórios, faz-se um sorteio dos elementos que compõem a amostra.

Em um universo de 15 professores pedagogos bilíngues das três EMEBS pesquisadas, seguimos o critério de serem atuantes no ciclo de alfabetização (Anos Iniciais), foi realizado o sorteio de 30% dos participantes de cada uma dessas escolas com a utilização da Tabela de Números Equiprováveis, sendo contemplados dois professores por escola.

---

<sup>27</sup> Os nomes utilizados para identificação das escolas são fictícios, mantendo os verdadeiros nomes em sigilo conforme TCLE assinado e recomendações do Comitê de Ética da FCT - Presidente Prudente.

Seguindo a amostra aleatória simples sem reposição conforme nos aponta Yule e Kendall<sup>28</sup> (1968) *apud* Marconi e Lakatos (2002), em que cada elemento só pode entrar uma vez para a amostra, após o sorteio foi informado aos participantes a opção de participar livremente da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Um dos participantes declinou de sua participação, ficando a pesquisa com o total de cinco participantes.

Vergara<sup>29</sup> (2017, p. 53), *apud* Oliveira Neto (2022, p. 56), nos diz que os sujeitos de uma pesquisa “são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. Como informamos anteriormente, os participantes da pesquisa foram cinco professoras: Joana, Rafaela, Letícia, Carla e Cristina<sup>30</sup> que atuam nas três EMEBS como pedagogas bilíngues nos Anos Iniciais. A caracterização das pesquisadas foi realizada por meio de preenchimento de formulário (APÊNDICE B) encaminhado via *Google Forms*, no qual foram solicitadas as seguintes informações: nome, faixa etária, vínculo institucional, tempo de exercício na PMSP, formação acadêmica e o domínio da Libras. Para melhor compreensão, serão apresentados, a seguir no Quadro 2, os dados representativos das participantes da pesquisa.

#### Quadro 2 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa

(continua)

Participantes	Formação acadêmica	Tempo de atuação na E.M.E.B.S.	Nível de conhecimento da Libras
Joana	Pedagoga Especialista em Libras e Educação de Surdos	7 anos	Fluente
Rafaela	Pedagogia com habilitação em Edac, Psicopedagogia	18 anos	Intermediário

<sup>28</sup> Yulle, G., Kendall, M., (1968), *An Introduction to the Theory of Statistics*. 14th ed., rev. & enl. London, Charles Griffin.

<sup>29</sup> VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2017.

<sup>30</sup> Os nomes utilizados na pesquisa são nomes fictícios, mantendo os verdadeiros nomes em sigilo conforme TCLE assinado e recomendações do Comitê de Ética da FCT - Presidente Prudente.

**Quadro 2 – Perfil profissional dos participantes da pesquisa**

(conclusão)			
Participantes	Formação acadêmica	Tempo de atuação na E.M.E.B.S.	Nível de conhecimento da Libras
<b>Letícia</b>	Pós-graduação em Educação de Surdos e Libras Curso de Guia-Intérprete Curso de extensão de Educação de Surdos	5 anos	Fluente
<b>Carla</b>	Especialista em Libras e Educação de Surdos	1 ano e 6 meses	Fluente
<b>Cristina</b>	Pedagoga com Habilitação em Def. Audiocomunicação; Psicopedagogia; Pós em Ed. de Surdos/ Letramento e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa Me em Ed. Especial	23 anos	Fluente

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da primeira etapa da pesquisa, foi possível identificar que todas as professoras pesquisadas são efetivas da rede municipal de ensino.

Identificamos também que, a maioria dos participantes considera-se fluentes em Libras, um fator importante que demonstra clareza sobre a necessidade desta fluência para o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos.

#### **4.2 Elaboração do instrumento**

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram: o formulário realizado pelo *Google Forms* e no segundo momento a entrevista semiestruturada, para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p.195).

O formulário com perguntas iniciais, fechadas<sup>31</sup>, tiveram o objetivo de identificar o perfil profissional dos participantes e foram respondidas através do formulário

<sup>31</sup> Perguntas realizadas via *Google Forms*: nome, faixa etária, vínculo institucional, tempo de exercício na PMSP, formação acadêmica e o domínio da Libras.

*Google Forms*. A entrevista semiestruturada foi realizada de forma presencial, gravada em áudio e transcrita para a análise dos dados, favorecendo respostas espontâneas.

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

A elaboração do roteiro de entrevista foi desenvolvida a partir da análise da revisão de literatura com pesquisas a respeito do tema: alfabetização, letramento, bilinguismo, formação, legislação, educação bilíngue e a definição do problema a ser investigado. Após a formulação das perguntas, foi realizada uma análise em conjunto com a orientadora e selecionamos as perguntas mais adequadas para a realização da entrevista. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 78), “perguntas claras favorecem respostas também claras e que respondem aos objetivos da investigação”.

#### **4.3 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados**

Optamos pela pesquisa qualitativa e, conforme aponta Vieira (2009, p. 6), “A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes”.

Os caminhos metodológicos percorridos para atender a uma pesquisa qualitativa se delinearam em três etapas: a realização de levantamento bibliográfico, envio de formulário via *Google Forms* e entrevista semiestruturada realizada pessoalmente nas unidades escolares com professores pesquisados.

O formulário foi direcionado aos entrevistados, sendo realizado em formato eletrônico. No *link* deste formulário constaram as informações sobre a pesquisa e uma pergunta sobre o interesse em participar da mesma. Este *link* foi encaminhado, via *e-mail*, para a gestão pedagógica das escolas participantes com a orientação de ser encaminhado aos professores bilíngues dos Anos Iniciais (APÊNDICE B).

Com as respostas obtidas no formulário, evidenciamos o interesse de quinze professores em participar e foi realizado o sorteio de 30% dos participantes de cada uma dessas escolas com a utilização da Tabela de Números Equiprováveis, sendo

contemplados dois professores por escola. Utilizando-se do mesmo *link*, foi solicitado aos participantes contemplados para responderem as perguntas sobre o perfil profissional (APÊNDICE C).

Com a desistência de um participante para a realização da pesquisa, foram pesquisados cinco professores bilíngues atuantes nos Anos Iniciais.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial nas unidades escolares, sendo agendado horário com a gestão para não atrapalhar o andamento das atividades. O tempo estimado de cada entrevista foi de aproximadamente 1 hora, com a autorização prévia das participantes as mesmas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (APÊNDICE D).

#### **4.4 Análise dos dados**

Para a análise dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016) que se organiza em torno de três polos cronológicos sendo o primeiro a pré-análise, o segundo a exploração do material e o terceiro polo o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

As entrevistas foram ouvidas várias vezes e transcritas, respeitando todos os detalhes das falas dos participantes que, para Boni e Quaresma (2005, p. 78):

Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

Após as transcrições, foram realizadas as leituras das entrevistas, seguindo o modelo de leituras flutuantes conforme aponta Bardin (2016, p. 126): “Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após as leituras flutuantes, realizamos as categorizações relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, as quais foram consideradas três categorias: contribuições do Bilinguismo para o processo educacional, concepções sobre Alfabetização e Letramento no contexto pedagógico bilíngue e formação continuada na Rede

Municipal de Educação de São Paulo. Faremos a apresentação destas a seguir nos resultados e discussões.

#### **4.5 Aspectos éticos**

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa mediante Parecer n.º 5.009.268, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Presidente Prudente e cadastrada na Plataforma Brasil conforme CAAE n.º 50687821.7.0000.5402.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos os resultados obtidos na pesquisa realizada com cinco professoras bilíngues das EMEBS pesquisadas, segundo Del-Masso (2012, p.13): “Esse é o papel fundamental da pesquisa científica: remeter-nos a questionamentos, a dúvidas, a sanar dúvidas, a refletir, a sugerir novos estudos, novas pesquisas, entre outras ações”.

Portanto, faremos a apresentação dos dados de forma clara e objetiva, retratando a realidade do objeto de estudo. Dos depoimentos das participantes da pesquisa, emergiram três categorias, sendo elas: Bilinguismo, Alfabetização e Letramento e o terceiro sendo Formação Continuada.

### 5.1 Categoria contribuições do bilinguismo para o processo educacional

O Bilinguismo é algo muito discutido dentro das EMEBS, mas o seu conceito muitas vezes confundido entre Bilinguismo e Educação Bilíngue. Na entrevista realizada com as pesquisadas na qual perguntamos o significado do Bilinguismo na Educação de Surdos, observamos que as respostas apresentadas modelam-se na Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, enfatizando a importância do ensino-aprendizagem de ambas conforme podemos analisar nas narrativas:

Eu entendo como duas línguas, Libras como L1, língua de instrução e comunicação, e a Língua Portuguesa como L2, sendo essa na modalidade escrita (PROFESSORA JOANA) (informação verbal)<sup>32</sup>.

A Libras como primeira língua é a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (PROFESSORA RAFAELA).

Eu entendo que o bilinguismo é a prática e o ensino de duas línguas, né? E não uma como escada *pra* outra, mas duas línguas que são ensinadas, aprendidas e vivenciadas na prática (PROFESSORA CARLA).

*Pra* mim, o bilinguismo é quando eu ensino ambas as línguas de uma maneira que essa criança ou estudante *ele* consiga se virar né, na sociedade tanto no português escrito quanto na Libras. Então o que a gente ensina na escola teria que ser algo que ele *na* Libras e visualmente português escrito, né? Seria isso (PROFESSORA LETÍCIA).

---

<sup>32</sup> Trata-se de excertos de entrevistas com os participantes, realizadas de forma presencial, gravadas em áudio e transcritas, para atendimento aos objetivos desta pesquisa.

A pesquisada Cristina apresentou que, além da proficiência linguística em duas línguas, o Bilinguismo na educação de Surdos em seu entendimento:

[...] trata-se de uma filosofia educacional, que além de implicar o comunicar, ler, analisar, escrever (seja na língua de sinais, seja na língua portuguesa) envolve também as questões culturais de uma comunidade (PROFESSORA CRISTINA).

Diante da resposta apresentada pela pesquisada, observamos que sua análise vem ao encontro dos estudos de Stokoe (1960) que defende o Bilinguismo como uma filosofia pela qual os Surdos possuem língua e cultura própria.

Corroborando com os estudos de Stokoe, Megale (2005) complementa com informações importantes sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue. Bilinguismo para a autora é entendido como uma filosofia, o conhecimento de duas ou mais línguas, o dinamismo social e individual do uso das línguas, a interação entre língua e cultura, usando-as de forma valorativa no ambiente social. Já a Educação Bilíngue, trata-se de uma concepção linguística, pois o ensino é realizado em duas ou mais línguas, sendo que uma língua não se sobrepõe a outra, devendo ser igualmente valorizadas no ambiente educacional.

Nos depoimentos das entrevistadas, observamos as dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem em uma perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos devido os estudantes chegarem nas escolas tardiamente e com pouca ou nenhuma experiência linguística e conhecimento de mundo, para Carla:

[...] um grande desafio é essa criança entrar aqui tardiamente e aí, ao invés da gente trabalhar o desenvolvimento dessa língua já, *né*, perpassar a questão da Língua Portuguesa de uma maneira mais, *hum*, fazendo correspondência, fazendo contraste entre línguas, *né*? Você se vê precisando significar o mundo pra essa criança na língua de sinais. (PROFESSORA CARLA).

Nessa perspectiva, Goldfeld (1997) destaca a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, a falta deste desenvolvimento, deste *input* linguístico acarreta em um atraso significativo no desenvolvimento destes estudantes.

Já para Cristina e Rafaela, a falta de orientações específicas para as EMEBS e dentro dela é um grande dificultador, pois:

A falta de orientação pedagógica para atender as demandas atuais de SME (sondagens, avaliações externas, calendário escolar, orientação sobre Formação da Cidade (Curso obrigatório da SME), a falta de clareza da equipe gestora quanto às necessidades pedagógicas dos estudantes, a defasagem na aprendizagem, a falta de trocas de práticas pedagógicas entre os pares do Ciclo (PROFESSORA CRISTINA).

e

Dificuldade em ter orientações específicas para atender a esse público (PROFESSORA RAFAELA).

Para Joana, um grande dificultador encontra-se no desconhecimento da coordenação pedagógica no que tange ao Bilinguismo:

Um grande dificultador *pra* mim é a coordenadora pedagógica ter pouco conhecimento na área da surdez e educação de Surdos, ela acaba aprendendo muito mais com os professores, do que conseguindo ensinar (PROFESSORA JOANA).

Já para Letícia, um dos maiores dificultadores dentro das EMEBS refere-se à falta de fluência em Libras por parte de alguns educadores,

[...] eu acho que a dificuldade é de que, muitos profissionais às vezes chegam na escola e apenas tem o certificado de especialização em Educação de Surdos, mas não sabe falar um “oi, tudo bem? Qual o seu nome?” (*em Libras*) Ou pede pra gente “ai, vem aqui, me ajuda aqui, o que ele está falando?” E aí essa pessoa (*professor*) vai pra sala de aula. Entendeu? Sem saber a primeira língua do estudante. Aí a gente reclama que a criança chega tardiamente na escola, aí ele (*criança*) passa um, dois anos com um professor que não consegue se comunicar com ele devidamente, às vezes só o básico de uma comunicação, mas como vai passar o português? Como você vai ensinar uma gramática da língua sendo que não sabe nem os sinais? (*Libras*). Então eu acho que é um problema muito grave. (PROFESSORA LETÍCIA).

Nessa perspectiva, Saviani (2011) nos evidencia que a burocratização do sistema educacional desconsidera os reais conhecimentos necessários para a atuação docente, com isso, os educadores tornam-se tarefeiros, cumpridores de inúmeras exigências, e o estudante (centro do processo educacional) fica em segundo plano.

## **5.2 Categoria concepções sobre alfabetização e letramento no contexto pedagógico bilíngue**

Nesta categoria, evidenciamos que as pesquisadas trazem em seus discursos um alinhamento teórico com Ferreiro (2000), pois não basta somente reconhecer os

códigos escritos, mas deve envolver o contexto social onde a criança está inserida, para Joana e Rafaela:

Eu entendo que não basta o Surdo saber ler determinada palavra, ele precisa contextualizar ela, utilizá-la em diferentes contextos (PROFESSORA JOANA).

e

Entendo que os alunos têm interesse por determinado tema e isso facilita a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita (PROFESSORA RAFAELA).

Importante aqui destacarmos que a professora Cristina trouxe um olhar sobre a alfabetização não somente na perspectiva da Língua Portuguesa na modalidade escrita, mas no que tange à alfabetização dos estudantes Surdos em Língua Brasileira de Sinais, para ela:

[...] os Surdos também passam por processos de alfabetização na Língua Brasileira de Sinais (e no caso da maioria dos sujeitos que atendemos na EMEBS - processos tardios, pois ocorrem no ambiente educacional). Sujeitos que se alfabetizam na Libras quando acessam códigos de comunicação através de Sinais e registros na modalidade visuoespacial (PROFESSORA CRISTINA).

Para Freitas (2020)<sup>33</sup>, a aquisição de uma língua, seja ela oral ou sinalizadora, não pode ser entendida como alfabetização, seria um equívoco conceitual, o autor destaca que, para considerar alfabetização, faz-se necessário o registro dessa língua, no caso da Libras, seu registro se dá pelo *SignWriting*, uma escrita de sinais que não é obrigatória nas EMEBS.

Quando da abordagem sobre o entendimento das entrevistadas no que tange ao Letramento de Surdos, observa-se que as respostas caminham para o entendimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento devem caminhar juntos, Joana acredita que:

[...] acredito que a Alfabetização e Letramento andam juntos, se o Surdo souber ler a palavra, imaginar um contexto para ela, utilizar em outros contextos, atribuindo função e significado, ele pode se considerar letrado (PROFESSORA JOANA).

---

<sup>33</sup> FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de Surdos: para além do alfa e do beta. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020.

Eu acredito que os alunos vão se letrando nos assuntos que os interessa, e dessa forma junto com estratégias dos profissionais vão se desenvolvendo (PROFESSORA RAFAELA).

Na realidade entendo Letramentos, Multiletramentos visual, espacial, tátil, escrito, digital, constituídos a partir de duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), tudo tão atual e necessário. Mas pensando especificamente sobre o letramento escrito, entendo letramento a partir do uso e das diversas leituras de diferentes gêneros para uso em práticas sociais reais, acesso a diferentes áreas do conhecimento através do registro escrito e do uso social. Conhecimento adquirido contextualizado e imerso em práticas sociais diversas (PROFESSORA CRISTINA).

Na perspectiva de Soares (2006), a Alfabetização e o Letramento são dois passaportes que o estudante precisa desenvolver, um advém da aquisição do domínio dos códigos escritos (Alfabetização) e o outro advém das competências para utilizar essas tecnologias (Letramento), portanto, faz-se necessário que os educadores tenham consciência sobre estes dois conceitos para uma prática de ensino-aprendizagem eficaz.

Quando falamos sobre Alfabetização e Letramento, trazendo esses conceitos para a prática pedagógica, evidenciamos alguns equívocos nas estratégias como observamos na narrativa a seguir:

[...] gosto de fazer leituras de textos, de imagens e escrever sobre o que são. Faço leituras e faço um vocabulário das palavras principais. E outras estratégias (PROFESSORA RAFAELA).

Evidenciamos que, embora a pesquisada traga um discurso coerente no que diz respeito à Alfabetização e Letramento, em sua prática pedagógica o ensino-aprendizagem se reduz a apresentação de imagens, textos e construção de palavras que, sob a ótica de Freire e Macedo (1990),

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começam por nomear A! F! N! Começam por libertar a mão e apossar-se do mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

A importância de se ter claro os caminhos metodológicos para a Alfabetização e Letramento dos estudantes Surdos na perspectiva da Educação Bilíngue é de suma importância pois, a partir deste caminho os educadores desenvolvem estratégias de

ensino pautadas na pedagogia visual, prática que está diretamente atrelada a elementos da cultura Surda (CAMPELLO, 2008).

Ainda no viés do ensino-aprendizagem por meio da pedagogia visual, observamos que algumas pesquisadas já utilizam estratégias nessa perspectiva, atrelando ao conhecimento de mundo e repertório que as crianças trazem, traçando os acontecimentos sociais ao dia-a-dia dessas crianças, trazendo significado ao que está sendo ensinado, Carla relata:

[...] mesmo que os outros currículos não sejam especificamente pra Surdo eu percebo que o conteúdo que tá ali é um conteúdo universal, né? É muito da questão de como você vai usar uma língua pra estabelecer ali aquela mediação, como você vai mediar esse conhecimento. Tem mil possibilidades de imagens de vídeos e etcetera incluindo a questão do texto. Sobre essa questão do texto eu acredito muito nessa coisa de trabalhar a visualidade e pensando nos contextos que essas crianças vivem da escola e da família e por onde elas passeiam, porque a criança busca saber escrever aquilo que ela tem intenção, e eu fico dando muito corda pra isso... a gente conta historinha, temos a contação de história, do livro que escolhemos pra fazer a sequência didática, vamos fazendo que eles tenham interesse só que essa experiência de falar sobre a vida deles faz com que eles olhem e falem assim, "isso daqui foi o que eu fiz, esse textinho aqui é do meu sábado que eu fiz tal coisa [...]" (PROFESSORA CARLA).

Procuro elaborar atividades visuais e contextualizadas. Também gosto de trabalhar com projetos e sequências didáticas (PROFESSORA JOANA).

[...] eu costumo trabalhar o relato de final de semana, identificar o dia no calendário, mostrar o dia que passou, o que ele (*criança*) fez. Agora eles estão desenhando, antes eu pedia foto mas agora eles desenhavam e trazem um pequeno texto, pequena frase daquilo, às vezes são apenas palavras soltas. E aí quando eles chegam aqui na sala eu gravo aquele primeiro momento deles abrirem o caderno e mostrar o que fizeram aí eu gravo eles falando em Libras e aí depois eu vou perguntando, mas esse daqui é o quê? (*faz apontamentos no caderno sobre o desenho que a criança fez*) e eles vão me explicando (*em Libras*) e a gente vai montando a frase no português, na gramática, são pequenas frases e aí depois a gente faz no computador, no Word, a gente vai pesquisando na internet os sinais daquilo que eles sinalizaram (*imagens*). E a gente monta o relato sinalizado e depois eu gravo o vídeo dele sinalizando (PROFESSORA LETÍCIA).

Cristina trouxe em seu discurso o uso de estratégias por:

Imersão, com contextualização, a participação do estudante no processo de Aprendizagem contemplando a visualidade e a Interação que traz a dialogicidade, as pesquisas e a exposição de ideias, conteúdos e os conhecimentos prévios (PROFESSORA CRISTINA).

Observamos nos relatos das professoras que, no desenvolvimento das atividades elas seguem em consonância com as Orientações Curriculares (SÃO

PAULO, 2019a; 2019b), que traz como premissa os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem, colocando-os como protagonistas nas escolhas das leituras, relacionando as atividades com o dia a dia deles, onde estes, sentem-se estimulados a produzir conhecimento através de suas vivências e experiências.

As professoras ouvidas nesta pesquisa trouxeram como facilitadores a gama de recursos tecnológicos e físicos disponíveis na UE, além da presença do instrutor de Libras como modelo linguístico:

[...] materiais concretos como aqueles por exemplo (*aponta para um modelo anatômico de corpo humano*) nós temos essa possibilidade de materiais visuais diferenciados, a rede de internet também, às vezes eles tem alguma dúvida você já abre na hora, mostra a imagem, mesmo pra construção de um conceito você consegue *linkar* com outras imagens, então facilita demais (PROFESSORA CARLA).

Aqui na nossa escola, *a gente* tem a oportunidade de ter um data show, de ter notebook, sala de leitura com livros que *a gente* pode utilizar com imagens que ajudam, não necessariamente são para os anos que *a gente* atua, mas tem outros livros que a gente pode usar as imagens para utilizar na sala. Um rico acervo. Bem importante pra gente utilizar (PROFESSORA LETÍCIA).

[...] atualmente a tecnologia tem sido facilitadora de acesso para formações, trocas com pares, acesso a materiais acadêmicos e repertório que estão para além da Unidade Escolar. Considero esta a maior aliada para acessarmos Congressos, Discussões, Grupos de Pesquisa de outros estados, inclusive as mídias sociais diversas, também tem contribuído no contexto profissional. Após retomarmos as atividades presenciais (Pandemia Covid-19), os profissionais de Educação receberam notebooks e há uma semana recebi o acesso de senha *wi-fi* para uso profissional (PROFESSORA CRISTINA).

Diante dos discursos acima, Sacristán (2000) reforça que inovações pedagógicas aos professores significam remover estruturas de trabalho e dar-lhes certas interdependências, e para os educadores bilíngues, foi um grande facilitador haja vista a importância da visualidade no ensino-aprendizagem.

Ter instrutores na escola é um facilitador, são um apoio (PROFESSORA RAFAELA).

A pesquisada refere-se aos instrutores de Libras contratados pela Rede Municipal, estes são preferencialmente Surdos e têm como sua responsabilidade realizar atividades de formação em Libras para a comunidade escolar, incluindo os pais e familiares dos alunos Surdos, além de trabalhar colaborativamente com os professores bilíngues conforme portaria n.º 5.707 (2011). Para Lodi e Lacerda (2009),

é muito importante em um espaço bilíngue, ter profissionais (professores bilíngues, instrutores Surdos de Libras, intérpretes de Libras) para a realização de um ensino-aprendizagem.

### 5.3 Categoria formação continuada na rede Municipal de Educação de São Paulo

Durante as entrevistas, as participantes fazem notória a importância da formação continuada e destacam que embora a rede municipal disponha de uma grande variedade de formações oferecidas aos professores e gestores, quando buscamos por cursos voltados aos profissionais bilíngues das EMEBS, não existem formações específicas para este público-alvo, no relato das pesquisadas:

[...] eu participei de Grupo de Trabalho que a gente fez do Currículo Bilíngue de Língua Portuguesa para Surdos, mas curso de formação, não. Só pessoal mesmo (*particular*), de eu buscar o curso, congresso, de participar de congresso, mas pela prefeitura, não. Tanto que no Grupo de Trabalho eles falaram que teria esses cursos de formações, né? Mas até hoje não foi fornecido. (PROFESSORA LETÍCIA).

Quando participamos de formação na DRE, muitas vezes somos colocados em "modo espera". "Espera, pois no caso de vocês da EMEBS a questão é diferente e aqui estamos tratando da RME como um todo" - exemplo constante de falas de formadores de DRE. E a pergunta que faço sempre: Mas não fazemos parte da Rede Municipal de Educação? (PROFESSORA CRISTINA).

Quando nós fizemos os Grupos de Trabalho que nós tivemos com a Cris Pereira durante o período de pandemia, com a Daniele Rocha, foi tudo muito rico, porque ao mesmo tempo que você está ali para levar a sua experiência, para fornecer atividade, você está recebendo em pesquisa, em teoria. Então, não que "abrir um curso, tal e aqui você vai..." isso não. Eu nem sei se tiveram, né? (*cursos específicos para os profissionais das EMEBS*). Eu já participei fora, alguns anos atrás, mesmo o congresso de tradução e interpretação que tem em Florianópolis, pela UFSC, já fui, mas por minha iniciativa, por minha vontade de compartilhar, receber e aprender, não foi oferecido pela SME. (PROFESSORA CARLA).

[...] sempre que possível participo desses cursos, alguns agregam saberes, outros em alguns momentos são um pouco fraco. Percebo que a SME, também tem tentado avançar diante desses desafios (PROFESSORA JOANA).

É possível observar pela fala das participantes que embora participem de diversos cursos, em sua maioria, os cursos que realmente agregam conhecimentos para sua práxis são aqueles que buscam de forma autônoma, com recursos próprios. No discurso da professora Cristina fica evidente a falta de formações específicas para

os educadores das EMEBS. Diante disso, Ghedin (2005) considera que é de fundamental importância que se articule a formação dos professores com a realidade das escolas às quais estão inseridos, caso contrário, as respostas que o educador busca para seus conflitos pedagógicos nunca serão encontradas.

A professora Rafaela apenas respondeu que participa das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, não manifestando maiores informações sobre essas formações.

Durante a pesquisa, ao perguntarmos para as pesquisadas se recebem orientações pedagógicas da coordenação quanto às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas EMEBS, observamos as seguintes respostas:

Não. Infelizmente nos últimos 6, 7 anos tem sido frequente a rotatividade da equipe de coordenação pedagógica/ assistentes de direção/ diretor/ recém-concursados, recém-designados na função, professores de outras áreas do conhecimento assumindo a função e com pouca ou nenhuma experiência na atuação em escola bilíngue. Temos recebido inclusive pessoas que sequer compreendem as nomenclaturas inerentes ao público atendido e as características dos estudantes Surdos. Recentemente, tivemos duas servidoras públicas na coordenação pedagógica que passaram pela Emebs como se fossem "Carimbar Álbum de Figurinhas" das diferentes modalidades de ensino na Rede e evitavam contato com os professores. Os atendimentos eram feitos através de e-mails e comunicações/ mensagens instantâneas no aplicativo (PROFESSORA CRISTINA).

Ela (*coordenadora*) sempre foi muito aberta pra ver como que nós trabalhamos, perguntar como que a gente entende como é o letramento do Surdo, o que a *gente* precisa... de imagens, a *gente* acaba falando a *gente* precisa de tais coisas, aí ela corre atrás... de figura, de sondagem, os cursos de CP que ela participa, ela sempre traz algumas indignações, que ela tenta buscar ... “ah eu levei o que vocês estão em dúvida, o que vocês não concordam e tal, e aí ela dá o retorno *pra gente*, mas ela não interfere no nosso trabalho. Ela acompanha o que a gente faz, mas não interfere em nenhum momento assim de dar opinião... “ah poderia ser feita dessa maneira ou de outra”, ela não interfere (PROFESSORA LETÍCIA).

Então, a nossa coordenadora, ela entrou aqui o ano passado, ela não é especialista em educação de Surdos, nunca trabalhou com Surdos e tudo mais, mas ela tem uma busca de literatura. Mas na questão prática ela não tem experiência nenhuma. Então assim, na minha experiência particular, falando por mim, eu vou fazendo o meu trabalho, eu faço planejamento, envio, mas não tem muito essa discussão, é meio que tipo, ah é isso, tá certo! Sabe? Porque é como se ela... “agora não, porque ela está gestante, né? Então ela não vem aqui”, mas o ano passado, quando ela estava aqui com a *gente*, ela entrava na sala como se fosse pra estagiar. Porque orientar... a gente meio que conversa com os professores “ah, o que você acha de tal coisa, quando você quer um complemento de uma ideia, você fala com seus colegas, é isso! (PROFESSORA CARLA).

Infelizmente não! (PROFESSORA JOANA) e Não (PROFESSORA RAFAELA).

Lima e Santos (2007, p. 88) mencionam que os coordenadores pedagógicos devem desenvolver outras competências, que contribuiriam de forma positiva em suas funções, dentre essas competências, estão elencadas:

[...] Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos. [...] Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

A falta de formação do coordenador pedagógico no que tange às especificidades da área da Surdez é um grande dificultador dentro das EMEBS já que, sem ela, o coordenador não consegue orientar o professor em sua prática e nem perceber as necessidades que emergem desse grupo de estudantes.

Quando solicitamos às pesquisadas sugestões para a melhoria do seu contexto profissional, observamos que as sugestões caminham na solicitação de formação adequada aos profissionais bilíngues, exigência de uma formação realmente condizente com o público-alvo das EMEBS para os profissionais que atuam nessas escolas, principalmente dos gestores conforme podemos observar nos depoimentos:

Acredito que a formação é um caminho, mas eu acho que nós temos muita formação teórica, muitas vezes falta a formação prática. Também que a nossa classe de professores, tanto dentro das escolas, como de outras EMEBS, não trocam experiências, temos professores com experiências incríveis, didáticas e metodologias excelentes, e nós não conseguimos ter essa troca. Não consigo visualizar a teoria longe da prática. Muitos de nós temos a teoria (os próprios currículos), mas quando precisa colocar em prática, não entendemos ou não sabemos como fazer isso (PROFESSORA JOANA).

[...] eu acredito que, pelo menos uma vez por ano, deveria ter aquela “Parada Pedagógica” mas da nossa área (*professores bilíngues de Surdos*), não aquela pessoa que vem falar sobre o que nós já sabemos, disso eu já estou cansada, eu gostaria que tivesse uma parada igual acontece nos congressos, por exemplo, da UFSC, onde apresentam vários trabalhos, diferentes ideias e tipo, nossa eu fico maluca de ver quantas coisas legais, porque lá eles tratam a Língua, o *status* linguístico da Libras em um nível mais elevado, parece outro mundo sabe, eu acho que a SME tem que trazer essas possibilidades para nós como formação, para que possamos subir essa montanha e conseguirmos de fato dar o melhor para as nossas crianças, porque individualmente eu vejo o quanto eu corro atrás, mas, “uma andorinha só não faz verão”, precisamos disso para a REDE como um todo (PROFESSORA CARLA).

Acho que eles poderiam aproveitar o período de JEIF, que é o horário coletivo *pra* trazer palestrantes que fazem realmente diferença no mundo dos Surdos, né? Como professores, mestres, doutores que têm participado de congressos, a questão dos congressos que a gente não tem possibilidade de participar, principalmente os que são no período letivo. Também a falta de

continuidade das formações, por exemplo, os GTs que tivemos para construção do Currículo, parou, e aí a *gente* fica com aquele sentimento de abandono, né? Essas formações começam aí você fala assim: “Nossa, agora vai” porque era a sensação que eu tinha lá no GT, “nossa agora quando começar a gente vai ter outro olhar, outras propostas, nossa a gente vai ter palestra com aqueles formadores super entendidos da área da surdez e não tivemos nada”. É uma busca que, ou você busca sozinho ou você se acomoda. Muitos já se acomodaram, né? A gente ainda tem tentado buscar. Mas tudo ao nosso bolso, né (PROFESSORA LETÍCIA).

[...] penso que seria necessário também capacitação/ formação em serviço para todos os profissionais que atendem à Pessoa Surda (Ates, Gestores, Equipes de Terceirizados - Alimentação e Limpeza). Ambiente realmente bilíngue, imersão para todos. Sem contar, que o fato de ter capacitação específica "inibe" a entrada equivocada de servidores que procuram escolas menores com o intuito de "descanso dos ouvintes" ou aqueles que se apoiam no discurso de que não entendem o que as crianças estão dizendo para não cumprir com suas atribuições.

Penso que deveria ser exigido e comprovada a formação/titulação de Gestores realmente capacitados/ habilitados para Gestão de Unidades com Público-Alvo Surdos. Como um coordenador pedagógico irá tratar de formação/orientação se ele mesmo não tem formação? Como um diretor de escola irá tratar questões educacionais com pais Surdos, Estudantes Surdos se o próprio não consegue se quer comunicar com o Sujeito? Sugiro também o encontro de profissionais das Emebs, trocas de Práticas Pedagógicas, publicações com experiências profissionais e pedagógicas, produções e análises em diferentes mídias para apoio das equipes. Ter um repositório de atividades bilíngues de diferentes áreas do conhecimento.

Promover festival e encontro de estudantes Surdos, além de encontros de Famílias das Emebs para trocas de experiências[...] (PROFESSORA CRISTINA).

Seria bom se o ambiente de trabalho fosse mais humanizado. Não somos máquinas (PROFESSORA RAFAELA).

Observamos nos discursos dos professores o anseio por uma formação que corresponda com a sua realidade atuante e quanto a essas narrativas, Soares (2013) acentua que para formação do professor faz-se necessário mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, portanto é inegável a importância dos encontros entre os profissionais bilíngues para fomentar a troca de experiências, o enriquecimento do fazer pedagógico, tendo um olhar mais humanizado para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores bilíngues para Surdos da Rede Municipal de Ensino quanto à Alfabetização e Letramento dos estudantes em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Foi um grande desafio a realização desta pesquisa, haja vista a complexidade da temática.

Buscamos, por meio da abordagem de pesquisa qualitativa, identificar a percepção dos educadores das escolas Bilíngues para Surdos da Secretaria Municipal de Educação no que tange ao tema, realizamos primeiramente a pesquisa bibliográfica que nos trouxe aporte teórico e o arcabouço de legislações que regulamentam o ensino bilíngue para Surdos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além das concepções sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos que resultou na pesquisa de campo realizada por meio de formulário e entrevistas.

Com isso, em nossos estudos, identificamos que embora a SME tenha vasto oferecimento de formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino e produção de inúmeros materiais para o ensino-aprendizagem dos estudantes da rede, quando buscamos formações direcionadas aos professores bilíngues das EMEBS, percebemos a defasagem de formações. Identificamos também que, embora existam legislações nacionais sobre a formação dos profissionais bilíngues para Surdos, a exigência solicitada para ingresso nas EMEBS é defasada e não condiz com as reais necessidades das escolas bilíngues, com isso evidenciamos professores com pouco conhecimento em Libras e gestores sem conhecimento nenhum sobre a concepção de educação bilíngue de Surdos.

A partir desse levantamento, foi possível sugerir e construir como Produto Educacional um curso de formação para os Gestores da Rede Municipal de Ensino sobre a Atuação Bilíngue na Educação de Surdos, que tem por objetivo apresentar aos gestores o que é a educação bilíngue de Surdos, suas especificidades linguísticas e pedagógicas além da importância do entendimento quanto a L1 e L2.

O curso tem o total de 15 horas, sendo dividido em três módulos de 5 horas, com atividades assíncronas e síncronas. Optamos por este modelo já que, entendemos as extenuantes demandas destes profissionais no território escolar.

Buscamos contemplar no curso orientações sobre o ensino bilíngue, de forma que estes profissionais possam subsidiar o fazer pedagógico dos educadores nas EMEBS, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos matriculados.

Quanto às indagações iniciais da pesquisa, constatamos que os educadores buscam diversos recursos para a alfabetização e letramento dos estudantes, possuem vasto recurso pedagógico e tecnológico fornecido pela SME além de documentos norteadores, porém constatamos nas declarações das professoras que mesmo com tantos recursos ainda sentem-se desamparadas quanto às orientações por parte dos gestores para nortear este fazer no chão da escola, sendo latente a necessidade de formação bilíngue à estes gestores educacionais.

De Souza Arantes e Pires (2012) aponta a importância da formação continuada dos professores bilíngues para que o trabalho bilíngue tenha qualidade. Para ele, é necessário que os profissionais dominem os métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos, além de saber a língua de sinais e desenvolver atividades que provoque nos estudantes o estímulo visual.

Entendemos, portanto, que, além da formação dos gestores, a formação dos profissionais bilíngues que atuam com estudantes Surdos merece atenção, já que evidenciamos a falta de formação voltada especificamente a estes profissionais e quando existe a formação, são formações generalistas que não agregam na atuação docente bilíngue.

Observamos em alguns relatos das participantes, a necessidade da SME promover momentos de encontros entre os profissionais bilíngues, como Paradas Pedagógicas, nas quais exista a troca entre as EMEBS, escolas polos e escolas comuns com estudantes Surdos matriculados, fomentando a troca de saberes entre os profissionais, dando visibilidade aos trabalhos desenvolvidos, oferecendo formações com palestras voltadas para este público-alvo. Salientamos que por volta dos anos de 2012 e 2013, a SME promoveu encontros como esse que, pelas narrativas das participantes, foram encontros maravilhosos, porém este projeto foi descontinuado, portanto salientamos a necessidade de retorno desses encontros fortalecendo assim o ensino bilíngue para Surdos<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Ensino Bilíngue **para** Surdos é a terminologia utilizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo, utilizaremos essa terminologia para referenciar o processo dentro da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

Durante nossas pesquisas, identificamos que a SME entende a importância do instrutor de Libras dentro das escolas bilíngues, dispondo de grande investimento neste profissional que preferencialmente é Surdo. De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 75, grifo do autor), “Instrutor Surdo é importante como um *outro* que contribuirá para a constituição das crianças Surdas em relação com um todo social diverso”. Entendemos que a Rede disponibilizar este profissional nas escolas bilíngues seja um grande diferencial pois proporciona inúmeros benefícios aos estudantes das EMEBS.

A Secretaria Municipal de Educação tem empenhado esforços para uma educação qualitativa no que se refere aos estudantes Surdos da rede, fica evidente esses esforços a partir dos documentos produzidos quanto ao ensino bilíngue, mas como toda construção é inacabada, entendemos que estes estudos trouxeram luz aos possíveis caminhos que a SME poderá trilhar, a partir das informações colhidas dos próprios profissionais da rede que trouxeram valorosas contribuições das reais necessidades percebidas no dia-a-dia do seu fazer pedagógico.

Diante da pesquisa realizada, acreditamos que ainda seja necessário investigar mais detalhadamente sobre a temática, sugerimos como continuidade a realização de entrevistas com gestores quanto as dificuldades enfrentadas por eles no território bilíngue. Também poderia se investigar as avaliações externas realizadas pelos estudantes Surdos, identificando quais os conhecimentos adquiridos por eles e as reais dificuldades, realizando um olhar a partir da perspectiva da educação bilíngue.

Por hora, esperamos ter contribuído para o enfrentamento das dificuldades que permeiam o processo de Alfabetização e Letramento dos Estudantes Surdos na Rede Municipal de Ensino, fazendo uso das palavras de Vygotsky (1993, p. 45): “Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. VOLP. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Global, 2011.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

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

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re) configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 101-122, 2014.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm) Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 04 jul 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf). Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 09 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 04 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Dec. Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008: Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.htm> Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 30 out. 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008c.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Resolução 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 07 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 01 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 9 mar. 2022

BRASIL. Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 146, p. 1, 04 ago. 2021a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 20 jun 2022.

CÂMARA, Leandro Calbente. **A invenção da educação dos surdos: escolarização e governo dos surdos na França de meados do século XVIII a meados do século XIX**. Orientador: Regina Maria de Souza. 2018. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Orientador: Ronice Müller de Quadros. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra *et al.* **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.

CICCONI, Maria Marta Costa. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2015.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **Surdos Professores: a constituição de identidades por meio de novas categorias pelo trabalho em territórios educativos**. Orientador: Fernanda Coelho Liberali. 2022. 518 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do Público e do Privado na Constituição de 1988 e nas Leis Educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 870-889, 2018.

DE SOUZA ARANTES, Ana Caroline Félix Fonseca; PIRES, Edna Misseno. A importância da formação do professor bilíngue na educação do surdo. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Uniaraguaia**, v. 3, n. 3, p. 109-119, 2012.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares. **Metodologia do Trabalho Científico: aspectos introdutórios**. Editora Oficina Universitária, 2012.

DENTZ, Marta von. Proteção social nas políticas de escolarização: algumas digressões teórico-políticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS [FENEIS]. **A Educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo Pereira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

GHEDIN, Evandro. **A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo**. Formação Contínua de Professores. Boletim13. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Gabriel Almeida. **O atendimento educacional especializado e a garantia da educação inclusiva no currículo em movimento do Distrito Federal**.

Orientador: Catarina de Almeida Gomes. 2022. 23 f. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental – 1.º ciclo**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 65-79.

LACERDA, Broglia Feitosa de. Um pouco da história das abordagens diferentes na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68-80, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 65-80, 2013.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas: **Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 77-90. Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2014/NRE/8o\\_coord\\_pedag\\_na\\_educ\\_basica\\_desafios\\_e\\_perspectivas.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/8o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf). Acesso em: 12 set. 2022.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura em segunda língua: Práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes**, Campinas, v.26, n. 69, p.185-204, mai/ago. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO; Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de Sinais. *In*: LODI, Ana Claudia

Balieiro; LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de. (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

LOPES, Edjonas Silvana *et al.* Políticas públicas e organizações na educação do surdo. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 10, n. 32, p. 228-244, 2016.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governabilidade. *In*: THOMAS, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (org.). **Políticas de Inclusão: Gerenciando Riscos e Governando as Diferenças**. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 7-15.

MAGNANI, José Guilherme. Vai ter música? Para uma antropologia das festas juninas de surdos da cidade de São Paulo. **Ponto Urbe [Online]**, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://pontourbe.revues.org/1239>. Acesso em: 18 maio 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue—discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem—ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MOURA, Maria Cecília de; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; VERGAMINI, Sabine Antoniali Arena (org.). **Educação Para Surdos: Práticas E Perspectivas II**. Grupo Gen-Livraria Santos Editora, 2000.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas**. Brasília: CORDE, 1997.

OLIVEIRA NETO, Artur Maciel de. **Práticas Inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras**. Orientador: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10194-3-declaracao-jomtien&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10194-3-declaracao-jomtien&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PASSOS, Laurizete Ferragut; CEVALLOS, Ivete. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 803-822, 2012.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018.

PENA, Fernanda Santos. **Educação bilíngue e geografia nas escolas de surdos**. Orientador: Adriany de Ávila Melo Sampaio. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação Em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

PERLIN, Gladis. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PIMENTA, Nelson; STROBEL, Karin; MAESTRI, Rita. As Habilidades Linguísticas e Comunicativas na Alfabetização Bilíngue (Libras e Português) dos Estudantes Surdos por meio do Método Letrônico. *In*: REIS, Leidiani S.; FIGUEIREDO; Alexandra A. de Araújo (org.). **Língua de Sinais de um Continente a Outro**: atualidades linguísticas, culturais e de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 245-265.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Desafios Contemporâneos. **Inter: Revista de Direito Internacional e Direitos Humanos da UFRJ**, v. 1, n. 1, 2018.

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

QUADROS, Ronice Muller de. Alfabetização e o ensino de línguas de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009.

RAMINELI, Jorge Luiz Ferreira; ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob o olhar da práxis Freiriana. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 12., 2019, Natal. **Anais** [...]. Natal: UFRN, 2019.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Zahar, 2000.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n.º 4.309 de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência auditiva nas universidades públicas estaduais. **Diário Oficial**: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 14 abr. 2004. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136081/lei-4309-04>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: CEDECA – Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2022.

ROITBERG, Ana Paula Mattos Penedo; ROITBERG, Júlio Cesar; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. **A Surda Cultura da Competição**: elementos para a análise das avaliações em larga escala e a lei de inclusão. 2015.

ROSS, Tayna Caroline Soares. **A BNCC e os processos de alfabetização de surdos**: aproximações ou distanciamentos do projeto de inclusão?. Orientador: Jane T. Donini Rodrigues. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Chapecó, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Carla Maria Lopes da Silva Afonso dos. **Estatística Descritiva**: Manual de autoaprendizagem. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto n.º 3827/58 de 19 de março de 1958. **Dispõe sobre a transferência para o gabinete do secretário de educação e cultura o I Núcleo Educacional de Pessoas Surdas**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-3827-de-19-de-marco-de-1958>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Decreto n.º 4884/60 de 23 de setembro de 1960. **Dispõe sobre a classificação de series funcionais, e dá outras providências**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-4884-de-23-de-setembro-de-1960/detalhe/5a141ca99ce11c601e039c2f>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Lei n.º 8381/76 de 13 de Abril de 1976. **Dá nova redação ao artigo 13 da Lei n.º 8209 de 04 de março de 1975 que dispõe sobre a formação do professor de deficientes auditivos**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1976/838/8381/lei-ordinaria-n-8381-1976-da-nova-redacao-ao-artigo-13-da-lei-n-8209-de-4-de-marco-de-1975>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Lei 10.567/88 de 04 de julho de 1988. **Acrescenta parágrafos ao artigo 2.º da Lei n.º 10.206/86 que dispõe sobre o cargo de ensino na área de Educação de Deficientes Auditivos**. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-10567>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras**. São Paulo: SME/DOT, 2008a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: português**. São Paulo: SME/DOT, 2008b.

SÃO PAULO (Município). Decreto 52.785/11 de 10 de novembro de 2011. **Cria as Escolas de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Educação de São Paulo**. Disponível em: [leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino](http://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2011/5278/52785/decreto-n-52785-2011-cria-as-escolas-municipais-de-educacao-bilingue-para-surdos-emebs-na-rede-municipal-de-ensino). Acesso em: 20 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Portaria n.º 5.707, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, ano 56, n. 232, p. 17, 13 dez. 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras: livro do professor**. São Paulo: SME/DOT, 2012a. (5 volumes, 1.º ao 5.º ano).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras: livro do aluno**. São Paulo: SME/DOT, 2012b. (5 volumes, 1.º ao 5.º ano).

SÃO PAULO (Município). Portaria 6.571 de 26 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a Matriz curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo**. Disponível em: [https://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=8301&friurl=\\_-Portaria-no-6571-DOC-de-26112014-paginas-18-a-20-\\_-](https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=8301&friurl=_-Portaria-no-6571-DOC-de-26112014-paginas-18-a-20-_-). Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO (Município). Portaria 8.764 de 23 de dezembro de 2016. **Regulamenta o Decreto n.º 57.379 de 13 de outubro de 2016 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade Educação Especial – Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo, 2019a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade Educação Especial – Libras**. São Paulo, 2019b.

SÃO PAULO (Município). Normativa n.º 47/2020 de 03 de dezembro de 2020. **Altera a instrução normativa SME nº 40/19 que dispõe sobre o processo inicial de escolha/atribuição de turnos e classes/blocos/aulas aos professores da Rede Municipal de Ensino.** Disponível em:

<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-47-de-3-de-dezembro-de-2020/detalhe>. Acesso em: 20 ago, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portal Institucional 2021.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/programa-de-educacao-bilingue-para-surdos/historia-da-educacao-bilingue-para-surdos/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SILVA, Ana Isabel. E se eu fosse s/Surda? Implicações para a Educação Básica. In: MENEZES, Luís *et al.* (ed.). **Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores**, 2017. p. 221-230.

SILVA, Ana Isabel Pereira Pinheiro da. **E se eu fosse s/Surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: a perspectiva da linguística cognitiva.** Orientador: Ana Maria Roza de Oliveira Henriques de Oliveira. 2011. 701 f. Tese (Doutorado em Línguas e Literaturas Modernas) – Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2011.

SKLIAR, C.B. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, Magda. O letramento e a alfabetização: qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens adultos?. **Letra A J. Alfabetiz**, v. 2, p. 3, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema de Três Gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.128p.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.** Orientador: Rosângela Gavioli Prieto. 2013.138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2013.

STOKOE, William. **Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf.** Studies in Linguistics, nº 8 University of Buffalo, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009a.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009b.

TAVEIRA, Cristiane. *et. al.* **Letramento desde a Educação infantil**: ampliação da compreensão do uso de imagem e texto em ambientes acessíveis ao público-alvo da Educação Especial. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Instituto Municipal Helena Antipoff, 2014

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILBUR, Ronnie. The use of ASL to support the development of english and literacy. **Journal of Deaf Studies and deaf Education**, v. 5, n. 1, p. 81-104, 2000.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011.