

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tese

**Conversas com as professoras da/na escola de surdos: Educação bilíngue  
intercultural e diferenciação curricular**

**Rubia Denise Islabão Aires**

Pelotas, 2025.

**Rubia Denise Islabão Aires**

**Conversas com as professoras da/na escola de surdos: Educação bilíngue  
intercultural e diferenciação curricular**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Madalena Klein

Pelotas, 2025.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

A297c Aires, Rúbia Denise Islabão

Conversas com as professoras da/na escola de surdos [recurso eletrônico] : educação bilíngue intercultural e diferenciação curricular / Rúbia Denise Islabão Aires ; Madalena Klein, orientadora. — Pelotas, 2025.

208 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação bilíngue. 2. Escolas de surdos. 3. Interculturalidade. 4. Diferenciação curricular. I. Klein, Madalena, orient. II. Título.

CDD 371.912

Rubia Denise Islabão Aires

Conversas com as professoras da/na escola de surdos: Educação bilíngue  
intercultural e diferenciação curricular

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 28 de março de 2025.

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Madalena Klein (orientadora)

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Porcher Scherer

Doutora em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lodenir Becker Karnopp

Doutora em Linguística pela Pontifíci Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Nörnberg

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Caroline Terra de Oliveira

Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande

Às professoras das Escolas Bilíngues de Surdos.

## Agradecimentos

Às boas energias!

Ao meu amigo, companheiro e marido, Júlio, por estar sempre ao meu lado nessa trajetória.

Ao meu parceiro de estudos Karl Marx (o gato).

À minha família por compreenderem minhas ausências.

Ao IFSUL (chefias), pelo incentivo ao estudo.

Aos colegas de trabalho pelo apoio, por me ouvirem e colaborarem para que eu pudesse seguir meus estudos.

Aos amigos pelo apoio e torcida.

Aos colegas de orientação, pelas leituras do texto da tese e dicas.

Às meninas do projeto de extensão pela parceria na realização da pesquisa.

À minha treinadora e professora de educação física Mailis, pelo foco, força e incentivo.

Às professoras do programa de doutorado em educação, pelos aprendizados.

Às queridas professoras da banca (Renatinha, Lodi, Martinha e Carol), pela leitura generosa e seus pareceres na banca de qualificação, que foram fundamentais para o andamento da pesquisa.

Às Escolas Bilíngues de Surdos e as professoras que acolheram esta pesquisa. Sou grata pela confiança em partilharem comigo suas vivências.

À minha querida orientadora, Mada. Esta jornada foi intensa, cheias de desafios, mas estivemos juntas. Disse em diferentes momentos, mas sempre cabe dizer novamente o quanto te admiro. Gratidão!

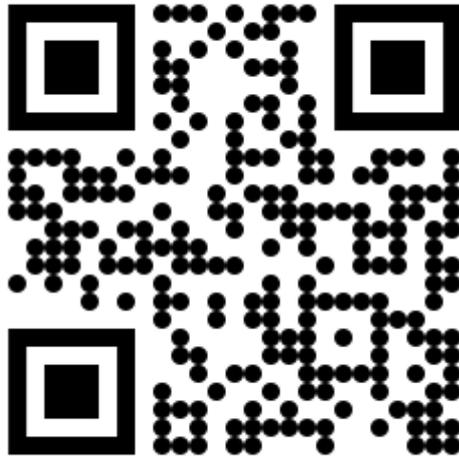
*Para aqueles que nasceram com o próprio nome na cabeça, um nome que mamãe e papai repetiam, para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil de entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não têm necessidade de pensar nela, não se questionam sobre si mesmos. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se conhecem, se identificam, se apresentam aos outros com um símbolo que os representa. Mas a Emmanuelle surda não sabia que ela era “eu”. Descobriu isso com a língua de sinais, e agora, ela sabe. Emmanuelle pode dizer: “Eu me chamo Emmanuelle”. (LABORIT, 1994, p. 51).*

AIRES, Rubia Denise Islabão Aires. Conversas com as professoras da/na escola de surdos: Educação bilíngue intercultural e diferenciação curricular. 2025. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2025.

### **Resumo**

A presente tese, produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa “Saberes insurgentes e pedagogias transgressoras”, aborda a articulação entre educação bilíngue, a diferenciação curricular e a interculturalidade no espaço da escola de surdos. Para desenvolver essa problemática, tem como objetivo geral analisar as articulações e intersecções entre diferenciação curricular e interculturalidade em práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos. Como referencial teórico-metodológico, elegemos a decolonialidade como base teórica para sustentar nossa postura na aproximação aos espaços escolares e na condução da pesquisa, tendo a conversa como metodologia de pesquisa. Nos encontros com as escolas, conversamos com as professoras sobre suas práticas pedagógicas, vendo as recorrências em suas falas e o que emerge nos sentidos de diferenciação curricular. O referencial conceitual articulou diferentes campos – estudos surdos, estudos do currículo, educação especial, entre outros – que convergem para um campo maior, que é a educação. Com base nesses referenciais e nas conversas com as professoras, construímos três categorias analíticas, que nos permitem compreender as articulações e intersecções entre educação bilíngue, a diferenciação curricular e a interculturalidade nesses espaços escolares, a partir de: - quem são os estudantes da/na escola bilíngue; - o lugar das línguas da/na escola bilíngue e, - como são estabelecidas as articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue. Nesse sentido, entendemos que a diferenciação curricular dialoga com a interculturalidade dos espaços escolares, na construção de uma educação intercultural, que vê as pessoas, suas culturas e diferenças como um potencial para as aprendizagens e partilhas de conhecimentos. Defendemos a tese de que as atuais discussões sobre a educação bilíngue nos provocam a pensar sobre outras formas de constituir as práticas pedagógicas nos espaços escolares de surdos, buscando criar estratégias e metodologias para ensinar e aprender, em que as partilhas de saberes entre as professoras se configuram como um aspecto relevante nesse contexto. A diferenciação curricular, a partir da premissa de promover as aprendizagens para todos os estudantes, tem um potencial para a constituição da educação bilíngue intercultural de surdos.

**Palavras chaves:** Educação bilíngue. Escolas de surdos. Interculturalidade. Diferenciação curricular.



\*Resumo em Libras

AIRES, Rubia Denise Islabão Aires. Conversations with teachers at the school for the deaf: Intercultural bilingual education and curricular differentiation. 2025. 208f. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas. 2025.

### **Abstract**

The following thesis, produced in the Graduate Program in Education from the Federal University of Pelotas, in the research line “Insurgent Knowledge and Transgressive Pedagogies”, approached the articulation between bilingual education, curricular differentiation and interculturalism in Deaf schools. In order to develop this research problem, our general objective was to analyze the articulations and intersections between curricular differentiation and interculturalism in pedagogical practices in bilingual Deaf education. For our theoretical-methodological framework, we have adopted decoloniality as our theoretical basis to support our approach to school spaces and the conduction of the study, using dialogues as our research methodology. When meeting with the schools, we have conducted conversations with the teachers regarding their pedagogical practices, observing the recurrences in their speech and what emerges in terms of curricular differentiation. Our literature framework has articulated different fields of knowledge – Deaf studies, curriculum studies, special education, among others – all those converging to a broader field, which is Education. Based on this framework and on the conversations with the teachers, we have constructed three analytical categories which allowed us to have a perception about the articulations and intersections concerning bilingual education, curricular differentiation and interculturalism in these school spaces, considering: - who are the students in the bilingual school; - what is the place/role of sign languages in the bilingual school and, - how are the articulations and negotiations of knowledge established in the bilingual school. Thus, we understand that the curricular differentiation dialogues with the interculturalism of school spaces in the construction of intercultural education, which views people, their cultures, and differences as a potential for learning and knowledge sharing. We put forward the argument that current debates on bilingual education challenge us to consider alternative ways of shaping pedagogical practices in school settings for the Deaf, seeking strategies and methodologies to teach and learn, where sharing knowledge between teachers are a relevant aspect in this context. Curricular differentiation, from the premise of promoting learning for all students, has a potential to constitute intercultural bilingual education for the Deaf.

**Keywords:** Bilingual Education. Deaf Schools. Interculturalism. Curricular Differentiation.

## Lista de figuras

Figura 1	Fotos publicadas nas redes sociais da escola.....	38
Figura 2	Material acessibilizado para os encontros com as escolas.....	49
Figura 3	Modelo de tabela de transcrição (Aires, 2017) .....	51
Figura 4	Material disponibilizado pela professora Borboleta, para ilustrar sua fala.....	123
Figura 5	Material disponibilizado pelo professor Eg .....	154

## Lista de quadros

Quadro 1	Síntese dos procedimentos metodológicos .....	41
Quadro 2	Trechos selecionados das entrevistas GIPES (2014) .....	46
Quadro 3	Sistematização dos conceitos da tese .....	57

## Lista de abreviaturas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASL – Língua de Sinais Americana

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Codas – Filhos de pais surdos

COINES – Congresso do Instituto Nacional de Educação de Surdos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

RPG – *Role-playing game*

TILS – Tradutor e Intérprete de Libras

## Sumário

<b>Caminhos que constituem a pesquisadora e a pesquisa</b> .....	15
<b>1 Conceções e pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa</b> .....	26
1.1 Trilhando caminhos decoloniais: virada epistemológica nas pesquisas com a educação de surdos .....	26
1.2 Procedimentos da pesquisa: as escolas, as professoras e as conversas que juntas construímos .....	35
1.2.1 Detalhando o percurso investigativo com as professoras.....	41
1.3 Construção das categorias analíticas e os instrumentos de análise.....	54
<b>2. Embasamento conceitual da tese e possibilidades de articulação</b> .....	59
2.1 Educação bilíngue em escolas de surdos e a interculturalidade .....	59
2.1.1 Conceções de educação bilíngue em escola de surdos.....	60
2.1.2 Educação bilíngue de surdos em relação a interculturalidade.....	67
2.2 Diferenciação curricular: compreendendo o conceito.....	70
2.2.1 Diferenciação Curricular uma revisão bibliográfica.....	70
2.2.2 Por onde e como circula esse conceito: levantamento das produções sobre a temática.....	82
2.3 Aproximações da educação bilíngue de surdos com a diferenciação curricular .....	85
2.3.1 Os sentidos de diferenciação curricular em articulação com as práticas pedagógicas .....	87
<b>3 Conversando com as professoras sobre as práticas pedagógicas nos espaços bilíngues interculturais: a presença da diferenciação curricular</b> .....	93
3.1 Os Estudantes da/na escola bilíngue .....	93
3.1.1 Os estudantes surdos com necessidades educacionais específicas .....	95
3.1.2 Os estudantes surdos em suas pluridiversidades: estudantes surdos negros e estudantes LGBTQIA+.....	101
3.1.3 Os estudantes Cotas da/na escola bilíngue.....	105
3.2 O lugar das línguas da/na escola bilíngue.....	110
3.2.1 A Língua Brasileira de Sinais - Libras .....	111
3.2.2 A Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita .....	124
3.2.3 As relações entre línguas: Libras e Língua Portuguesa.....	132
3.3 Articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue.....	135
3.3.1 Integrando vivências e saberes.....	136
3.3.2 Partilhando conhecimentos.....	147
3.3.3 Recursos bilíngues.....	151
<b>Por ora, encerramos essa conversa</b> .....	163

<b>Referências</b> .....	168
<b>Apêndices</b> .....	179

## **Caminhos que constituem a pesquisadora e a pesquisa**

A tese, aqui apresentada, aborda a articulação entre educação bilíngue, diferenciação curricular e a interculturalidade no espaço da escola de surdos. Para introduzir esse tema, primeiramente abordo<sup>1</sup> meu processo formativo acadêmico e profissional junto à comunidade surda, entrelaçado a vivências com a diferenciação curricular e, também, contextualizo a construção da pesquisa, que dá sustentação à tese desenvolvida. Assim, minha formação acadêmica no campo dos Estudos Surdos, a militância junto à comunidade surda, minha atuação profissional como tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) e professora em cursos de licenciatura e especialização em educação – são aspectos significativos que atravessam minha constituição, enquanto pesquisadora, que me conduzem a esta pesquisa de tese.

### **I**

Esses caminhos começaram a ser percorridos em 2008, quando ingressei no serviço público da rede municipal de Pelotas, como TILSP. Daquele momento em diante, participei de eventos e atividades que abordavam a temática da educação de surdos. Fazendo uma análise desse período, posso considerar que meu olhar e reflexões estavam voltados às questões mais específicas da tradução e da interpretação, atreladas à educação das pessoas surdas. Em 2011, ingressei na Especialização em Educação – Área de Concentração Educação de Surdos, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, onde meu foco de estudos esteve no campo da tradução e da interpretação, e em como a minha atuação poderia contribuir na educação de surdos<sup>2</sup>. Acredito que o trabalho de conclusão desenvolvido nessa especialização foi algo potente e marcante no que se refere as escolhas futuras que

---

<sup>1</sup> Na introdução da tese escrevo em primeira pessoa do singular, por este tópico falar das minhas vivências acadêmicas e profissionais, e dos caminhos que percorri até a temática da pesquisa; no decorrer do texto optei em realizar a escrita em primeira pessoa do plural, por entender que esse processo de construção da tese na perspectiva das epistemologias decoloniais não acontece de uma forma única e isolada, essa construção foi coletiva, seja no processo de leituras e discussões com os colegas nas orientações, na reflexão com os autores e nas conversas que estabeleci com as professoras das escolas bilíngues de surdos. Escrever “nós” não me exime da responsabilidade do que estou produzindo, mas aponta que esses conhecimentos produzidos emergem de diferentes direções e sentidos.

<sup>2</sup> Meu artigo da especialização teve como título: **Tradutor/Intérprete de Libras/Português – e a atuação em Dupla na Educação de Surdos.**

fiz em relação ao foco que seguiria pesquisando – é nesse momento começo a olhar para outros aspectos da educação de surdos.

Em 2015, ingressei no mestrado, e o processo de construção da dissertação proporcionou-me discussões na área da educação de surdos, tomando por base autores do campo dos Estudos Surdos, e do trabalho docente. Na dissertação<sup>3</sup>, abordei a constituição da educação bilíngue, em uma prática na bidocência, e o desenvolvimento profissional docente. Ainda durante o mestrado, me tornei membra do Grupo de Pesquisa Interinstitucional em Educação de Surdos – GIPES<sup>4</sup>, algo muito significativo para minha constituição, enquanto pesquisadora<sup>5</sup>, devido às pesquisas, no campo dos Estudos Surdos, realizadas por esse grupo. Concluído o mestrado, continuei participando das atividades do grupo, como egressa da pós-graduação, atuando como colaboradora externa, porque entendia que as atividades desenvolvidas nesse espaço são relevantes para as discussões sobre a educação bilíngue de surdos, para meu campo de atuação profissional e acadêmica. Ao ingressar no doutorado, voltei a frequentar o grupo, como doutoranda. Fazer parte do GIPES, durante todos esses anos, me manteve sempre em contato, como pesquisadora, com as duas escolas que, agora, colaboram com esta tese, além de outros momentos que partilhamos, como tradutora e intérprete de Libras e militante, com a comunidade surda.

Também participo do projeto de pesquisa “Abordagem comunicativa, objetos de aprendizagem para o ensino de línguas e o lugar da cultura no ensino de línguas de sinais” – OBALibras<sup>6</sup>, que visa à produção de materiais didáticos para o ensino de Libras. O grupo é um importante espaço de discussões sobre o ensino de Libras para

---

<sup>3</sup> AIRE, Rubia Denise Islabão. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 288 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/sobre-o-grupo/>.

<sup>5</sup> Abordei com mais ênfase minhas vivências junto ao grupo e o papel que as pesquisas desenvolvidas representam no contexto desta tese, no capítulo Concepções e pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa.

<sup>6</sup> Objetos de aprendizagem em Libras – Obalibras – De acordo com a descrição da página do youtube do projeto “Este projeto é desenvolvido a muitas mãos, todas sinalizantes! Você encontra aqui vídeos para auxiliar na aprendizagem da Libras. Nossos vídeos, que são pequenas histórias, abordam o dia a dia do estudante universitário, para contextualizar as habilidades comunicativas necessárias no ambiente acadêmico”. Disponível em: <https://www.youtube.com/@obalibrasufpeloficial1901/about>.

ouvintes, mas que também aborda questões relevantes sobre educação bilíngue de surdos, especialmente a Libras como primeira língua.

Entre as vivências que vêm me constituindo enquanto professora e pesquisadora tive a oportunidade de ministrar duas disciplinas no Curso de Especialização em Educação, com Ênfase em Educação de Surdos, ofertadas em 2018, na UFPel, em uma parceria entre a Faculdade de Educação e a área de Libras do Centro de Letras e Comunicação, que me proporcionaram muitos aprendizados. As disciplinas eram partilhadas por duas professoras, o que me permitiu refletir sobre as questões de docência compartilhada e trabalho colaborativo. Para além dessa experiência rica da docência compartilhada, a turma dessa especialização era composta, em sua maioria, por professoras que atuavam na educação de surdos, o que propiciou muitas discussões sobre as práticas pedagógicas com perspectiva bilíngue.

Complementando essas vivências na docência que me atravessam, experienciei, ainda, a orientação: desafiadora e rica em aprendizados. Tive a grata oportunidade de orientar duas alunas do curso, que são professoras da educação básica, uma com anos na docência, e a outra uma professora iniciante, mas ambas muito comprometidas com a educação bilíngue de surdos. Nesse contexto, busquei contribuir no processo de orientação de escrita dessas orientandas, com as vivências de quem já foi orientada e as leituras e estudos que realizei, ao longo desses anos. Aprendi muito com ambas, devido às suas vivências em educação: como professoras e pesquisadoras.

Além disso, realizei estágio de doutorado, em uma docência compartilhada entre mim, um colega de sala e minha orientadora, em que ministramos uma disciplina na modalidade de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Apesar de o estágio ser um momento supervisionado, a relação que estabelecemos nesse processo foi de muitas trocas e discussões, com espaço para compartilhar vivências, experiências e conhecimentos. Esse momento foi significativo para pensar à docência compartilhada, assim como as diferentes formas de se pensar o trabalho docente, sendo um processo potente na minha constituição como professora. Nesse período, também fiz uma formação em nível de capacitação de Atendimento Educacional Especializado, ofertada pelo Instituto Federal Sul Rio-Grandense.

Durante minha formação e atuação profissional, vivenciei três momentos que considero significativos para a constituição do meu olhar sobre a diferenciação curricular, em relação à educação bilíngue de surdos. Ressalto que essas sequências de relatos não seguem, necessariamente, uma ordem cronológica, mas se inserem em um processo de reflexão, que venho realizando sobre o conceito de diferenciação curricular e de educação bilíngue de surdos. Assim, alinho o embasamento das minhas primeiras aproximações ao referencial teórico dessas duas áreas/conceitos, articulando educação bilíngue de surdos e diferenciação curricular.

O conceito de diferenciação curricular atravessou meu processo formativo e profissional, em momentos distintos. Nos encontros de orientação coletiva, que são dinâmicas de trabalho que minha orientadora de tese utiliza no processo de orientação, conversando com meus colegas de pesquisa, partilhei desses momentos. A partir desses relatos, percebemos que eles seriam importantes na constituição da tese, porque me mobilizaram nas discussões sobre essa temática.

Meu primeiro contato com o conceito de diferenciação curricular ocorreu na pesquisa de mestrado, quando realizei um estudo de caso, em uma escola de surdos. Nesse estudo, olhei para uma vivência em docência compartilhada (na dissertação empreguei a terminologia utilizada pela escola: bidocência) entre uma professora surda e uma professora ouvinte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta inovadora da escola buscava dar conta da diversidade da turma, das questões linguísticas, das trocas possíveis entre as professoras e de outros aspectos que aprofundo no texto de dissertação. Apresentada, por minha orientadora, a um texto da professora e pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2003), que abordava a diferenciação curricular, considerei que essa prática de docência compartilhada, naquele estudo de caso, estava vinculada ao que a autora do artigo propunha como uma diferenciação curricular. Esse foi meu primeiro contato com o conceito e com tudo que ele pode possibilitar, quando falamos de uma educação para/na diferença.

A segunda vivência com o conceito de diferenciação curricular ocorreu em um contexto bem diferente do primeiro, que se deu no campo da pesquisa. Atuei como professora formadora na Universidade Aberta do Brasil – UAB, na educação a distância, em cursos de licenciatura, com a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em uma dessas disciplinas, tive uma aluna cega. Ao receber essa informação pela coordenação, não tive dúvidas de que precisaria buscar diferentes estratégias metodológicas para dar conta do processo formativo dessa futura professora. No

plano de ensino, apontei que a abordagem da disciplina iria considerar a diferenciação curricular, no andamento do processo de ensino e aprendizagem, e, nesse sentido, pautei todo o meu planejamento, pensando nas especificidades dessa aluna. Não fiz adaptações no conteúdo, mas pesquisei materiais, e construí a disciplina, que é pautada na visualidade – disciplina que se refere a uma língua viso-gestual –, considerando que teria uma aluna que interage com um mundo pelo canal auditivo.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professora formadora (eu), professoras tutoras presenciais e a distância, coordenação, equipe de suporte e aluna foi intenso. Da mesma forma, o planejamento das aulas considerou os elementos visuais pela relação intrínseca com a disciplina, como também os elementos áudio descritivos necessários para o acompanhamento da aluna cega. Também utilizamos a Libras tátil, a partir de aulas síncronas com a colaboração das tutoras presenciais. Toda essa vivência foi única para todas nós e ultrapassou as esferas da legislação que ampara todo e qualquer estudante com deficiência a ter direito ao ensino de qualidade, que respeite as suas especificidades. Amparei-me nos textos de Maria do Céu Roldão (2003), quando ponderou acerca do potencial da diferenciação curricular, mas com o zelo que devemos atribuir a esse conceito para não o colocarmos como a salvação ou dizer que tudo é diferenciação curricular, só porque usou o termo, ou ainda, minimizar conteúdos e aprendizagens pautadas nesse conceito.

Essa experiência foi marcante, porque me colocou no lugar de reflexão, como docente, das minhas práticas. Fez-me perceber como eu estava pensando junto com meus pares e com a aluna as atividades, a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem.

A terceira vivência com esse conceito me coloca em uma linha tênue entre a pedagoga e a profissional TILSP, pelas questões éticas da profissão de intérprete. Nesse sentido, todo meu envolvimento nessa experiência acontece de uma forma bastante distinta da vivência docente relatada anteriormente. Considerei essa terceira vivência uma diferenciação curricular, porque ela está permeada por tudo que, até esse momento, entendo por diferenciação curricular, todavia, no cotidiano de algumas instituições<sup>7</sup>, o trabalho realizado não tem essa conotação.

---

<sup>7</sup> O nome da instituição não será mencionado para não expor as pessoas, e também não será mencionado o ano da vivência para evitar identificação dos mesmos. O relato foca nas minhas vivências com essa experiência.

Atuo como TILSP há alguns anos e essa foi a primeira vivência significativa, no que tange aos aspectos da diferenciação curricular. Isso porque, a vivência do intérprete educacional perpassa minha atuação, por trabalhar, predominantemente, em espaços educacionais. Contudo, as atribuições tradutórias (demandas em grande quantidade) fazem com que muitas dessas discussões sejam colocadas em segundo plano. Em artigo que aborda o papel do intérprete de Libras, nas etapas iniciais da escolarização, as autoras Lacerda e Bernadino (2010) abordam que,

Em sala de aula, muitas vezes, o intérprete precisa atuar como um educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma “interpretação” no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo. Isto porque o espaço educacional tem peculiaridades que precisam ser consideradas. (Lacerda; Bernardino, 2009, p. 69)

As autoras ainda destacam, com relação à atuação em sala de aula com estudantes surdos, fazendo referência aos estudos de Lacerda que,

[...] a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa [...]. (Lacerda; Bernardino, 2009, p. 69)

Na Especialização em Educação, Área de Concentração Educação de Surdos, mencionada no tópico anterior, discuti, no meu artigo final, acerca da atuação dos TILSP e do impacto que o trabalho desses profissionais tem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, a partir das discussões sobre a docência em dupla. Os resultados da pesquisa apontaram que essa atividade em parcerias permite o apoio técnico, da mesma forma como o revezamento dos profissionais, permitindo o descanso físico. Isso influencia no desempenho do tradutor e, conseqüentemente, na qualidade da tradução e na informação que chega ao aluno surdo. Nessa pesquisa, tive um olhar voltado para os aspectos do trabalho em dupla e para a qualidade do ensino, porém, não me aprofundi nas questões tradutórias ou tão pouco nas discussões do intérprete educacional e no papel que ele tem no contexto escolar.

No espaço educacional, precisamos todos estar envolvidos no processo educativo, respeitando nossos papéis. Com isso, quero dizer que o TILSP pode contribuir com as discussões e planejamento do currículo, a partir de seus conhecimentos. Com essas reflexões, trago o relato da minha experiência, que identifico como de diferenciação curricular, no âmbito da educação bilíngue de surdos na inclusão: são as traduções de uma disciplina de ciências humanas, no ensino

médio, para um estudante surdo. Nessa disciplina, pela dinâmica de trabalho do professor, a aula tinha um ritmo tranquilo, que permitia utilizar diferentes estratégias tradutórias. É importante dizer, ainda, que o estudante, pelas suas condições sociais e econômicas, tinha uma vivência de mundo restrita, com pouca participação na comunidade surda, de modo que todos esses fatores impactaram no seu desenvolvimento linguístico e social.

A partir de um trabalho multiprofissional entre o núcleo de acessibilidade de inclusão da instituição, a psicopedagoga, o professor da disciplina e os intérpretes de Libras foi possível articular o trabalho no processo avaliativo desse estudante. Além das diferentes estratégias tradutórias<sup>8</sup> durante as aulas, que englobaram a tradução semiótica, o uso da imagética (descritores imagéticos), e os processos de tradução intralingual, a avaliação diferenciada trouxe um ganho bastante positivo para o estudante.

A partir de um trabalho junto com a psicopedagoga, fez-se uma intervenção com professor para que ele elaborasse textos da disciplina para o aluno surdo e, na sequência, esses textos foram traduzidos para Libras, de maneira que o estudante pudesse estudá-los previamente e realizar suas avaliações com base neles. Para dar conta do conteúdo e dos objetivos da disciplina, foram feitas várias avaliações, mas, nesse processo, o aluno conseguiu ver todo o conteúdo, com uma dinâmica de tempo distinta dos demais. Ele também respondeu às provas em Libras, que foram gravadas em vídeo e traduzidas para a língua portuguesa. Já nas primeiras avaliações que foram realizadas com a presença da psicopedagoga e dos TILSP, o estudante mostrou grande entusiasmo, o que lhe trouxe autoconfiança. Essa dinâmica que envolve processos de diferenciação curricular, a partir dos estudos que venho realizando, foi muito positiva na aprendizagem do aluno, assim como para o trabalho dos profissionais envolvidos.

Todos esses momentos me fizeram refletir sobre a diferenciação curricular, bem sobre a importância de trazer para a tese essas experiências, para compartilhá-

---

<sup>8</sup> Entre as estratégias tradutórias ressalto que nossa abordagem consistiu em utilizar tudo que viabilizasse a compreensão do estudante. As traduções semióticas consistiam em uma descrição minuciosa das expressões da língua oral, assim como dos locais mencionados; na tradução intralingua nos utilizávamos de diferentes variações da língua, considerando as vivências do estudante, adequando a linguagem a sua experiência de mundo. E o uso da imagética consistiu em nos utilizar de recursos visuais para complementar a tradução e interpretação, fazendo as buscas na internet pelo celular conforme o andamento da aula.

las com outras pessoas. Também, ao escrever essas minhas vivências, pude refletir sobre minhas práticas e o que posso fazer de diferente, pois nada é um receituário. Além disso, essas vivências apresentam o modo como me constituo nesse campo, que olhar tenho sobre ele e como posso ampliar essas discussões na tese. Elas abordam práticas pedagógicas, planejamentos, organização do espaço e dinâmicas escolares, postura profissional diante da diversidade e das multiplicidades das pessoas dizem sobre os processos de ensinar e aprender, considerando as especificidades das pessoas com e sem deficiência.

### III

Apresentada minha constituição acadêmica e profissional, entrelaçadas às vivências com a diferenciação curricular, entendo que caiba uma contextualização do desenvolvimento da pesquisa de tese, que tem como temática a articulação entre educação bilíngue, diferenciação curricular e a interculturalidade no espaço da escola de surdos, como já citado no primeiro parágrafo dessa introdução. As abordagens dessas temáticas emergem em minhas análises e discussões realizadas na dissertação de mestrado, que problematizou acerca da constituição da educação bilíngue em uma escola de surdos do Rio Grande do Sul, a partir de práticas na bidocência, e sobre o seu papel para o desenvolvimento profissional docente. Concluída em agosto de 2017, olhei para a educação bilíngue de surdos, a partir de um espaço específico – a escola de surdos.

Entendo que as escolas de surdos com perspectiva bilíngue têm um papel primordial na educação das pessoas surdas. Abordei a bidocência, projeto desenvolvido pela escola pesquisada, como um potencial para a constituição da educação bilíngue e, da mesma forma, conforme Aires e Klein (2017, p. 9) sendo capaz de fomentar as “discussões em torno de projetos de educação bilíngue nos espaços escolares para surdos”. Na dissertação, o conceito de diferenciação curricular, emergiu de forma incipiente. Ao analisar a prática de bidocência (docência compartilhada), que compunha a proposta da escola, considerei que esse diferencial, nas práticas docentes, tinha relação com o que Roldão (2003) discute sobre o conceito.

Na tese, busco aprofundar as discussões da educação bilíngue de surdos e as relações interculturais em articulação com a diferenciação curricular. A partir do exposto, entendo ser importante apresentar, ainda que de forma sucinta, as concepções que até o momento construí sobre educação bilíngue, no espaço da

escola de surdos, a interculturalidade, e a diferenciação curricular. São essas concepções que busco aproximar, articular e aprofundar no decorrer da tese.

A educação bilíngue na escola de surdos pode ser compreendida como uma educação que tem suas relações mediadas pela Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Contudo, uma educação escolar bilíngue não se restringe às questões linguísticas (Karnopp; Muller, 2015), mas engloba todos os aspectos do espaço escolar, no processo de ensino e aprendizagem: nas metodologias e estratégias de ensino, na construção de materiais para o ensino das pessoas surdas, no processo avaliativo e nas relações entre as diferentes pessoas desse espaço.

A interculturalidade compreende as diferentes experiências culturais que permeiam os espaços e as interações que se estabelecem entre elas. Nessas interações entre culturas distintas, vamos nos constituindo sujeitos interculturais (Canclini, 2007). A partir dessa concepção, as relações não devem ser verticais, de modo que uma cultura não se sobreponha a outra, mas haja uma interação entre elas, em que suas diferenças são exaltadas, para que possam ser valorizadas e colocadas em negociação.

A diferenciação curricular é um conceito que se constituiu na área da educação especial e que busca articular as questões do currículo e do atendimento educacional especializado. Com base em Roldão (2003), tal teoria não tem a intenção de ser a salvação para a educação de alunos com alguma especificidade educacional, tão pouco de simplificar o ensino. Mas, esse conceito compreende diferentes estratégias que visam qualificar a educação e o processo de ensino e aprendizagem, promovendo reformulações no currículo, nas metodologias de ensino ou no processo avaliativo, para que os estudantes acessem o conhecimento e possam avançar em seus estudos.

Cabe salientar, também, que, a partir dos autores que fundamentam este estudo, a diferenciação curricular não é uma adaptação, mas, são propostas curriculares que consideram as especificidades das pessoas. Como ressaltado por Mainardes (2021, p. 90): “Não é uma proposta viável somente para classes heterogêneas, pois, nas salas de aula, há sempre alunos/as com diferentes interesses, níveis de aprendizagem e habilidades”. Nas articulações entre educação bilíngue, interculturalidade e diferenciação curricular, que proponho discutir e defender nesta tese, não tenho como foco as questões da educação especial na perspectiva

da educação inclusiva, que constituem as origens do conceito de diferenciação curricular. Porém, trago para as discussões e análises as potencialidades que esse conceito tem em articulação com outros campos, e, especificamente, aqui, a educação bilíngue de surdos. Pensando na construção teórico-metodológica da tese, me inspiro no que Paraíso (2012) diz,

[...] em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos. (Paraíso, 2012, p. 25)

Assim, a presente tese problematiza, no espaço da escola de surdos, o modo como se evidenciam as articulações entre educação bilíngue, diferenciação curricular e a interculturalidade. Para desenvolver essa problemática, tenho como objetivo geral analisar as articulações e intersecções entre diferenciação curricular, interculturalidade em práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos. Para isso, meus objetivos específicos são: a) investigar como práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de surdos evidenciam possibilidades de diferenciação curricular; e, b) compreender as potencialidades das discussões sobre a diferenciação curricular na constituição da educação bilíngue intercultural de surdos.

Com base na questão problema e nos objetivos que propus para desenvolver a pesquisa defendo a tese de que as atuais discussões sobre a educação bilíngue nos provocam a pensar sobre outras formas de constituir as práticas pedagógicas nos espaços escolares de surdos, buscando criar estratégias e metodologias para ensinar e aprender, em que as partilhas de saberes entre as professoras<sup>9</sup> se configuram como um aspecto relevante nesse contexto. A diferenciação curricular, a partir da premissa de promover as aprendizagens para todos os estudantes, tem um potencial para a constituição da educação bilíngue intercultural de surdos.

Para concluir esta introdução, apresento como está estruturada a escrita da tese, explicitando a pesquisa realizada. No primeiro capítulo, abordo as concepções e pressupostos teóricos-metodológicos, apresentando as escolas e as professoras que colaboraram com a pesquisa, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de análise. O capítulo dois aborda a concepção de educação bilíngue de surdos

---

<sup>9</sup> Optei por me referir às colaboradoras da pesquisa - professoras e professores - no feminino, por entendermos que as mulheres são maioria na educação, principalmente Ensino Fundamental.

assumida nesta tese, as relações estabelecidas com a interculturalidade, a conceituação de diferenciação curricular, estabelecendo as primeiras aproximações com a educação bilíngue. O último capítulo aborda as conversas com as professoras sobre as práticas pedagógicas nos espaços bilíngues interculturais e a presença da diferenciação curricular. Ele está dividido em três categorias analíticas, discutindo as práticas pedagógicas que integram o trabalho desenvolvido pelas professoras no espaço escolar. Para as considerações finais, faço uma síntese das análises realizadas, a partir das conversas com as professoras, ressaltando a tese que defendo.

## 1 Concepções e pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

A partir da questão de pesquisa que problematiza, no espaço da escola de surdos, como se evidenciam as articulações entre educação bilíngue, diferenciação curricular e a interculturalidade, buscamos concepções e pressupostos teóricos-metodológicos que nos ajudassem a embasar esta tese. Eles partem da articulação de diferentes conceitos, oriundos de áreas distintas, mas que convergem para um campo maior, que é a educação. Para tanto, no primeiro tópico deste capítulo, discutiremos a decolonialidade, como base teórica para sustentar nossa postura na aproximação aos espaços escolares e na condução da pesquisa, tendo a conversa como metodologia; no segundo, por sua vez, abordaremos as escolas, as professoras e como realizamos nossas conversas; e, para concluir este capítulo, no tópico três apresentaremos a organização das categorias analíticas e os instrumentos de análise.

### 1.1 Trilhando caminhos decoloniais: virada epistemológica nas pesquisas com a educação de surdos

Entendemos que a construção metodológica não poderia partir de um olhar linear, mas precisava se constituir no andamento da pesquisa, no passo a passo, buscando agregar métodos e procedimentos que possibilitassem a investigação com as pessoas que fazem parte e constroem o espaço escolar.

A leitura do artigo do professor Jefferson Mainardes (2018), sobre *A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo* possibilitou começarmos a ver os diferentes conceitos e perspectivas teórico-metodológicas que nos ajudam a pensar nas formas como vêm se constituindo este trabalho, bem como nos possíveis caminhos da pesquisa. Nesse sentido,

O pluralismo envolve a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas, bem como a apresentação de reflexões e justificativas acerca do referencial construído valendo-se de diferentes perspectivas epistemológicas. O aspecto fundamental do pluralismo teórico-metodológico é que o quadro teórico construído necessita fazer sentido para a política ou tema investigado e resultar em uma formulação consistente e coerente. (Mainardes, 2018, p. 15)

Para construir a base teórico-metodológica, buscamos amparo nas epistemologias decoloniais para sustentar os passos que demos no andamento da investigação. Nessa aproximação com as epistemologias decoloniais, colocamos

como desafio estabelecer relações com conceitos que começamos a trabalhar na pesquisa de mestrado: educação bilíngue, e desenvolvimento profissional docente. Esses conceitos, agora, agregaram outras discussões que, naquele momento, ainda eram incipientes, como é o conceito de diferenciação curricular. Sobretudo, nosso desafio foi estabelecer uma relação de horizontalidade com as professoras, como criadoras de espaços e de tempos outros no cotidiano escolar.

Consideramos, para esta proposta, que:

O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. (Walsh, 2016 p. 72)

Nesse sentido, percebemos que as epistemologias decoloniais impactam, de uma outra forma, na condução da pesquisa e em seus resultados, mas, especialmente, incidem sobre quem somos. Entendemos que a pesquisa não é apenas com o outro, mas, nesse processo, também nos encontramos, nos redescobrimos, e, com isso, ganha importância pensar sobre quais as possibilidades de interações são viáveis para promover uma educação que seja para todos, que compreenda as diferenças, que reconheça a interculturalidade e que faça parte de seu projeto pedagógico. Como explicita Walsh (2016) no seguimento do trecho citado, o decolonial é um processo dinâmico, que se faz e refaz.

A epistemologia decolonial remete a pensar outras formas de se constituir a escola e o ensino, e de como selecionar e abordar os conteúdos nesse processo de transformação. E, com esse olhar de transformação, de mudança de entendimento da vida e da ciência que queremos pensar a educação de surdos, sem essencializar essas pessoas, sua língua e sua cultura. Com isso, queremos dizer que as pessoas são constituídas pela interculturalidade, em relações de saber e de poder. Assim, esse é um elemento importante de ser considerado no processo educacional bilíngue.

A partir das epistemologias decoloniais, a discussão acerca das experiências interculturais nas práticas docentes propiciaria uma socialização de conhecimentos e saberes e, da mesma forma, possibilitaria que professoras/es pudessem refletir sobre suas práticas. Isso viabilizaria uma aproximação significativa dessas/es docentes com o espaço da pesquisa, além de um envolvimento, como participantes efetivamente colaboradores.

Nesse sentido, o trabalho docente é compreendido como um conjunto de saberes (Tardif, 2014), que podem ser partilhados para a produção de conhecimentos que contribuam para uma educação bilíngue com qualidade: que respeita a diferença linguística dos surdos, sua cultura e suas singularidades. Da mesma forma, converge com as discussões propostas pelas epistemologias decoloniais, ressaltando a importância de que o conhecimento sobre as comunidades emerge delas e não advém de fora. Trabalhar a partir das epistemologias decoloniais implica olhar para as pessoas do espaço escolar não como sujeitos restritos da pesquisa, mas como pessoas com histórias de vida e constituintes daquele espaço. E para olhar para as pessoas que estão no espaço escolar da educação de surdos e as relações que ali emergem, estabelecemos alguns pontos pertinentes que consideramos importantes de serem ressaltados para a articulação entre a educação bilíngue de surdos, a interculturalidade e a diferenciação curricular, na perspectiva da decolonialidade.

A partir do conceito de colonizado, embasado na obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, de Albert Memmi, de 1961<sup>10</sup>, buscaremos compreender alguns aspectos que estão imbricados, para se constituir uma pesquisa na perspectiva decolonial. Para agregar a discussão, estabeleceremos algumas relações com a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (2021), especialmente do primeiro capítulo em que o autor aborda a *Justificativa da pedagogia do oprimido*. Com base nesses dois autores, buscamos estabelecer relações das pesquisas com pessoas surdas e no modo como pode ocorrer o aprofundamento dos aspectos teóricos metodológicos nesse campo.

Constituir a metodologia de pesquisa, tomando por base as epistemologias decoloniais, demanda compreender que temos lugares de falas distintos. Porém, com isso, não queremos dizer que, sendo ouvintes, não podemos falar sobre educação bilíngue de surdos, mas que temos lugares sociais diferentes, vivências diferentes e que esses aspectos devem ser considerados. Somos pessoas constituídas na interculturalidade, sendo assim, tudo que nos distingue nos torna únicos e não menos ou mais importantes. Assim, trabalhar com o conceito de colonizado, nos ajudou a compreender as pessoas surdas, o seu lugar, suas constituições histórica, social, linguística e cultural, a partir do diálogo, e com isso construímos, juntos, reflexões sobre práticas possíveis para a educação bilíngue de surdos.

---

<sup>10</sup> Para citações, será indicada a edição consultada – publicada em 2007.

Na obra de Memmi (2007), o autor coloca-nos a pensar que, em algum momento, seremos nortistas de alguém – e isso significa que as relações de poder estão sempre em tensionamento. O termo nortista indica a hegemonia eurocêntrica, ou seja, dos colonizadores. Mas, nas relações sociais, os colonizados podem assumir, também, esse papel de nortista, exercendo, assim, uma dominância ou privilégio sobre pessoas ou grupos. Essa afirmação é marcante, pois nos faz refletir sobre uma questão: estamos sendo colonizados ou colonizadores? E essa questão deve estar presente na condução da pesquisa, como uma postura ética a ser seguida, quando estamos falando de uma pesquisa na perspectiva das epistemologias decoloniais.

Memmi (2007), na primeira parte, apresenta o conceito de colonizador e traz uma caracterização, com a descrição dessa imagem do sujeito conquistador. Na segunda parte, ele introduz o texto, reafirmando essa questão, dizendo que “assim como a burguesia propõe uma imagem do proletário, a existência do colonizador demanda e impõe uma imagem do colonizado” (2007, p. 117). Nesse sentido, um dos caminhos para construir a imagem do colonizado é a desumanização: i) na linguagem, com os discursos de ódio e de menosprezo; ii) pelas leis que, ao longo da história excluíram pessoas menos favorecidas de direitos; iii) através de ações de violência e repressão, construção do imaginário que põe o colonizado em uma situação de marginalidade. Atualmente, podemos indicar que a não garantia de direitos básicos assegurados na Constituição Brasileira para todos, como moradia, saúde, alimentação e educação também são formas de colonizar e oprimir.

Ainda em relação à questão dos direitos básicos, ressaltamos, também, a questão da língua, por estar focando na educação de surdos. Esse grupo minorizado tem, constantemente, seus direitos linguísticos negados, em diferentes esferas da sociedade, e é privado da acessibilidade e colocado em uma situação de vulnerabilidade – questão que será retomada no seguimento do texto. Isso ocasiona, muitas vezes, uma negação da diferença, em uma reafirmação da surdez, como condução biológica, na busca pela “cura”, pela normalização, buscando se igualar ou tentar ser mais próximo da normalidade ouvinte, produzindo, muitas vezes, sofrimento e perdas na constituição identitária dessas pessoas. Como ressalta Freire (2021<sup>11</sup>, p. 68) “Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes

---

<sup>11</sup> 78ª edição

padrões constitui uma incontida aspiração”. Memmi (2007) também faz essas observações, por conta de toda a construção subjetiva, em relação a determinados padrões sociais.

Existe uma construção discursiva (textual, imagética e narrativa) sobre o colonizador – aquele a ser tomado como “referência” – que constitui as pessoas em diferentes espaços. Essa constituição ocorre nas diversas camadas sociais, tanto com o colonizado como com o colonizador, pois se trata de uma construção discursiva que possibilita a perpetuação desses ciclos sociais, de modo que se mantenha colonizado/colonizador – opressor/oprimido no mesmo lugar, como um efeito da própria colonização. Ainda nesse sentido, Memmi (2007) aponta que a colonização produziu (e ainda produz) uma estagnação social e histórica no colonizado. Como ele destaca,

Essa mutilação social e histórica é provavelmente a mais grave e a mais cheia de consequências. Ela contribui para provocar carências em outros aspectos da vida do colonizado e, por um efeito de retorno frequente nos processos humanos, encontra-se ela própria alimentada pelas outras enfermidades do colonizado. (Memmi, 2007, p. 138)

Além disso, a questão cultural também tem papel significativo na construção dessa figura do colonizado/oprimido: o apagamento de seus heróis populares, seus sábios, suas tradições. Isso se reflete, também, na educação, e no que se ensina sobre sua história, seu povo e sua língua. Por consequência, a colonização acaba produzindo e reproduzindo generalizações. Desse modo, entendemos que, para subverter essa lógica, seria preciso dialogar com as pessoas e, nesse sentido,

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (Freire, 2021, p. 73)

Essas construções, que são históricas, sociais e econômicas, estiveram e estão ligadas a interesses econômicos e a políticas de dominação, um sistema que se perpetua para a manutenção do poder e da exploração. Com isso, queremos dizer que, nessas relações de colonizado/colonizador, oprimido/opressor não estão na pessoa surdo/ouvinte, mas justamente nessa lógica das políticas sociais, que são constantemente desmanteladas, desestruturadas para atender a interesses privados de quem está no poder e que se sustenta em lógicas capacitistas e patriarcais. Assim,

[...] o colonizador nega ao colonizado o mais precioso direito reconhecido à maior parte dos homens: a liberdade. As condições de vida feitas para o

colonizado pela colonização não a levam em conta de nenhuma maneira, nem sequer a supõem. (Memmi, 2007, p. 123-124)

Entendemos que compreender a construção social e discursiva sobre quem é o colonizado, ou melhor, como ele é subjetivado, nos ajuda a pensar, e a construir a base teórico metodológica, a partir da epistemologia decolonial. Nesse viés, entendemos que devemos ter um olhar diferente sobre o campo de estudo, com uma outra forma de ver a opressão e a luta por liberdade, uma outra perspectiva, como as formas de ser, de ensinar e de aprender.

Para Ladd (2013, p. 32) “[...] é inegável que em certos casos, a dominação de uma comunidade que usa determinada língua por outra (de uma língua diferente) pode resultar num processo muito semelhante ao colonialismo”. Entendemos que processos históricos de ouvintização, que perpassam a educação de surdos, muitas vezes, produzem a pessoa surda colonizada/oprimida. Isso acentua sua condição de vulnerabilidade, que se estabelece nas diferentes relações com esses sujeitos. De acordo com Karnopp (2017, p. 210) “A situação de vulnerabilidade dessas pessoas<sup>12</sup> potencializa o risco e a exploração, já que envolve assimetrias de poder entre pesquisador e a população investigada”. Assim, reconhecer sua situação de vulnerabilidade, possibilita promover os mecanismos necessários para que os direitos dessas pessoas sejam assegurados e para que possam ser protagonistas de sua história.

Ainda sobre as relações de colonizador/colonizado e opressor/oprimido é importante considerar alguns pontos sobre a educação de surdos e os processos de inclusão/exclusão. Assim, cabe a discussão desses processos, das pessoas que, ao longo da história, foram oprimidos e colonizados – grupos minorizados que enfrentam questões de opressão/colonização – exclusão/inclusão. Dentro das discussões que propomos para o projeto de tese, direcionamos nosso olhar para as pessoas surdas. Estas linhas não dão conta (e nem pretendemos dar) das discussões e definições de exclusão/inclusão, ou da categorização de quem seja o oprimido ou opressor, mas busca traçar alguns apontamentos que nos ajudem nos caminhos da pesquisa.

Entendemos que essa pesquisa toma por base as epistemologias decoloniais, buscando uma transformação, uma transgressão e uma mudança de perspectiva, que está imbricada em olhar para nossas práticas, principalmente no campo educacional,

---

<sup>12</sup> O capítulo do livro escrito por Karnopp (2017) se refere diretamente a pesquisas com pessoas surdas.

a partir do lugar do outro. Entretanto, não queremos, aqui, trazer uma discussão sobre alteridade, porque compreendemos que esse outro lugar está repleto de experiências a serem compartilhadas. A epistemologia decolonial, por sua vez, tem por base uma abordagem histórica, cultural e social: precisamos conhecer, compreender e estar com as pessoas, para que possamos, juntos, dizer, discutir e, quem sabe, contribuir com elas, em as suas lutas.

Cabe destacar as formas de nomear, que são utilizadas por alguns dos autores, que estão citados neste texto, como Memmi (2007), que emprega a díade colonizado e colonizador, Freire (2021) que utiliza oprimido e opressor, Veiga-Neto (2001) que, com base na díade empregada por Foucault, se utiliza do anormal e normal para falar dos processos de in/exclusão. Lobo (2015), por sua vez, na sua obra *Os infames da história*, vai transitar por diferentes nomenclaturas utilizadas nos documentos por ela pesquisados, para definir aquelas que não estavam dentro dos padrões aceitáveis socialmente e/ou culturalmente, em determinado período, especificamente dos infames da história no Brasil entre os séculos XVI e XIX. Esses termos vão contribuindo para uma construção discursiva, que, obviamente, não perpassa apenas a diversidade de nomenclaturas, mas de atitudes. É relevante, portanto, atentar-se às epistemologias envolvidas nessas formas de nomear e, visto que, problematizar essas concepções é essencial para que haja mudanças nas perspectivas sobre os grupos e indivíduos minorizados.

No capítulo final do livro *Os infames da história*, no último parágrafo, Lobo (2015, p. 412) destaca que “Se esta pesquisa não constituir um instrumento da luta pela afirmação das diferenças, que ao menos não reconduza ou fortaleça os mecanismos de dominação e controle sociais que a cada dia se aperfeiçoam no Brasil”. Essa é uma colocação potente e humilde de uma pesquisadora que aborda para a institucionalização das deficiências no Brasil, pelo olhar e pelas histórias de vida de pessoas que foram marginalizadas e minorizadas. Poderíamos dizer que é uma possibilidade de vislumbrar, a partir da decolonialidade, para as histórias das pessoas com deficiência e que foram consideradas anormais, oprimidas, colonizadas, e assujeitadas em processos de exclusão, ao longo de sua institucionalização, entre eles, os espaços escolares.

No texto de Maldonado-Torres (2018, p. 33), que aborda a analítica da colonialidade e da decolonialidade, o autor argumenta que a “decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e

simbólicos”. Esse apontamento nos remete a pensar sobre as nossas formas de fazer pesquisa com pessoas e grupos historicamente nomeados e narrados em uma lógica colonial e, assim, pautarmos nossa postura na condução da pesquisa sobre educação bilíngue em escolas de surdos, nos alertando sobre a nossa inserção nesses espaços.

Entendemos as professoras colaboradoras da pesquisa, como dito por Guelman e Palumbo (2018, p. 106), enquanto “sujetos que producen conocimiento de una realidad social de la que participamos desde diferentes lugares y junto a otros sujetos, con quienes la construimos”<sup>13</sup>. Assim, compreendemos que a conversa, enquanto metodologia de pesquisa, vem ao encontro dessa postura decolonial, que assumimos para desenvolver a pesquisa. Inspiradas nas discussões de Ribeiro, Sampaio e Souza (2018), sobre a conversa como metodologia de pesquisa,

Desafiamo-nos a romper com uma postura tradicional, de inspiração positivista, de que o(a) professor(a) universitário(a) pesquisa e fala sobre o(a) professor(a) da escola básica, é aquele(a) quem fala, explica e ensina a este/a professor/a. (Ribeiro; Sampaio; e Souza, 2018, p. 23)

Como destacado por Ribeiro, Sampaio e Souza (2018, p. 36) “Assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses”. Esses interesses estão entrelaçados ao que problematizamos na pesquisa, envolvendo a educação bilíngue de surdos, a interculturalidade e a diferenciação curricular. Contudo, nas conversas, vimos emergir diferentes elementos, com os quais fomos dialogando para refletir sobre essas práticas pedagógicas no contexto da escola bilíngue. A conversa, na perspectiva da postura decolonial, emerge como uma possibilidade de debater sobre diferentes temáticas, propor e fazer pensar sobre as práticas pedagógicas na escola.

Não realizamos entrevistas pautadas em perguntas, respostas e reperguntas, tampouco em um grupo focal, com uma temática em destaque. Entendemos que a possibilidade de discutir as práticas pedagógicas com as professoras (considerando que já temos um diálogo permanente com elas e que conhecemos as realidades das escolas, como já indicado na introdução), deveria se afastar da formalidade, nesse processo investigativo. Assim,

Conversar, pareceu-nos, poderia ser uma linha de fuga às normativas da pesquisa científica. Conversar foi possibilitando, então, em nossas ações investigativas, a atenção às diferenças e à diferenciação; à alteridade e a singularidade constitutivas do próprio encontro. (Ribeiro; Sampaio; e Souza, 2018, p. 29-30)

---

<sup>13</sup> Traduzido pela autora.

A conversa possibilitou uma abertura para que se discutisse as questões que queríamos investigar. Nessas discussões, assumindo uma postura decolonial, não pautamos conceitos ou amarras fixas. Tivemos os disparadores, como explicitaremos, mais adiante, nos procedimentos de pesquisa, para que pudéssemos ter uma linha condutora da conversa. Rimos, falamos de outros assuntos, tecemos comentários mútuos sobre a educação de surdos e os diferentes aspectos que englobam a temática, mas sempre voltamos para essa linha, que se centrava nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Nessa jornada, trocamos e construímos saberes mutuamente. Dessa forma,

[...] entendemos que essas rodas de conversa potencializam mais do que uma formação contínua, uma autoformação, mas à medida em que proporcionam aos professores a tessitura e a complexificação de redes de conhecimentos, convicções, valores e crenças mais integrais, no diálogo plural entre diferentes conhecimentos [...] (Reis; Oliveira, 2018, p. 67)

Buscamos que esses encontros também fossem um processo formativo, acreditando no compartilhamento de saberes e vivências como uma potência para se construir outras possibilidades de pensar a educação bilíngue de surdos. A decolonialidade, demandada como elemento constituidor da condução da pesquisa, nos fez pensar nas metodologias e procedimentos a serem adotadas para a elaboração de uma tese que estivesse em diálogo com o que se passava na escola.

Nesse processo, às vezes precisamos desconstruir e reconstruir a própria investigação, porque as situações e contextos mudam. Por exemplo, o encontro envolvendo várias pessoas, com uma conversa mais aberta, permite que mais elementos, não previstos surjam, com maior chance do que se estivéssemos em uma entrevista, com apenas um participante. Desse modo, há uma maior probabilidade de as emoções aflorarem e, sendo compartilhadas, terem maior proporção, o que pode levar a outros dados. Nesse sentido,

Antes de verbo, conversar é uma postura, um posicionamento, uma abertura: ao encontro, ao diálogo. É um gesto de amor e de hospitalidade para com a alteridade. A conversa é um acontecimento, uma irrupção: aquilo que acontece borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado, extrapolando o pensado. É a desestabilização do ser; a ratificação do sendo. Como saber aonde chegará uma conversa? (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 165)

Essa conversa aprofunda as discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, possibilitando um aprofundamento dos sentidos de diferenciação curricular, em articulação com a interculturalidade, de modo a se pensar nas formas de constituir uma educação bilíngue intercultural nas escolas de

surdos. A proposição da conversa foi ao encontro de uma proposta de produção de dados, que estabeleceu relações mais fluidas no andamento da pesquisa. Conforme ressaltado pelos pesquisadores que destacam a conversa como metodologia de pesquisa,

[...] ao começar o processo de investigação narrativa é particularmente importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação. Portanto, trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações também na produção de conhecimento. (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 172)

Para tanto, foi preciso considerar um referencial teórico-metodológico de procedimentos e instrumentos de análise mais fluido, sem perder o rigor da pesquisa, nos aspectos éticos e de sustentação teórica, como será visto a seguir.

## 1.2 Procedimentos da pesquisa: as escolas, as professoras e as conversas que juntas construímos

Para melhor entender os procedimentos metodológicos percorridos, consideramos importante contextualizar o lugar em que realizamos a pesquisa e, dessa forma, apresentar as escolas e as professoras que constituem esses espaços. As duas escolas que colaboraram com essa pesquisa foram: a Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino e a Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub. É importante ressaltar, para fins éticos de uma investigação acadêmica, que as gestoras e professoras aceitaram o convite para que ambas as escolas fossem identificadas na pesquisa (Apêndice D). Cabe ressaltar que esse convite para a identificação foi feito, após transcorrida toda a pesquisa – com todos os encontros já realizados<sup>14</sup>. No processo de finalização da escrita, entramos em contato com as gestoras para que elas reportassem nosso convite para as professoras. Todas concordaram e, desse modo, procedemos com a identificação das escolas.

A Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmen Regina Teixeira Baldino<sup>15</sup>, como o próprio nome indica, é uma escola municipal, que foi criada em 05 de janeiro de 2015, pelo decreto municipal nº 13.200, na cidade do Rio Grande. Contudo, a trajetória de trabalho das professoras em prol dessa fundação começa alguns anos antes. Essa história está registrada no artigo de conclusão de curso de

<sup>14</sup> Falaremos sobre os encontros no próximo tópico.

<sup>15</sup> Segue o insta da escola: @escolabilinguecarmenbaldino

pós-graduação *Latu Senso* da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, elaborado por Maria Auxiliadora Terra Duarte, com o título *Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof.<sup>a</sup> Carmen Regina Teixeira Baldino: do sonho à realidade, uma escola bilíngue para os surdos do Rio Grande*<sup>16</sup>. É uma escola pequena, com 84 estudantes no momento da realização da pesquisa, tendo matriculados estudantes surdos, deficientes auditivos, surdos com necessidades específicas e estudantes Cotas<sup>17</sup>, em turmas de educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos – EJA. Também, atende estudantes em turmas do projeto educação ao longo da vida<sup>18</sup> (que abrange o atendimento de estudantes menores de 3 anos, e estudantes que já concluíram a escolarização básica)<sup>19</sup>. A escola funciona em turno integral, oferecendo alimentação aos estudantes manhã e tarde. O prédio que sedia a escola é alugado pela municipalidade e fica situado no centro da cidade, facilitando o acesso dos estudantes. Contudo, por ser um prédio do século passado, construído para ser residência familiar, ele não possui uma estrutura adequada para as necessidades da escola. Um exemplo, é o pátio. Esse espaço não comporta todos os estudantes nos momentos de intervalo (recreio), nem possibilita a prática de esportes, sendo necessário sair da escola para utilizar a quadra de uma praça pública próxima.

---

<sup>16</sup> Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação *latu senso* da UFPEL, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação - ênfase Educação de Surdos, sob a orientação da Professora M<sup>a</sup>. Rubia Denise Islabão Aires.

<sup>17</sup> Filhas/os ouvintes de pais surdos. No capítulo 3 ao discutirmos a categoria estudantes da/na escola bilíngue aprofundaremos esse ponto.

<sup>18</sup> A partir do exposto do PPP da escola, conforme informações repassadas pelas gestoras da escola “Educação ao longo da vida de acordo com a Lei no 14.191/2021, torna-se regulamentada a Educação Continuada para a pessoa surda desde o seu nascimento ao longo da vida, podendo ser matriculada na escola estudantes egressos, em qualquer nível de escolaridade, que desejem complementar sua educação, através de projetos propostos pela Sala de Recursos. Os objetivos desta modalidade ligada a Sala de Recursos Multifuncionais, são promover aos estudantes egressos do Ensino Fundamental a oportunidade de continuarem se apropriando da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, aprenderem sobre Educação Financeira e outros conhecimentos da atualidade. A Lei permite, ainda, que a escola atenda na Sala de Recursos crianças surdas ou ouvintes, menores de quatro anos de idade, que necessitem aprender a Libras, visto ser sua língua ou a língua de seus pais”.

<sup>19</sup> Esse projeto procura sanar algumas dificuldades do atendimento de um público mais específico, qual seja: crianças menos de 3 anos, uma vez que a escola não tem autorização e estrutura para turmas de maternal, desenvolvendo, assim, atendimentos das crianças com suas mães, com o objetivo principal de aquisição e desenvolvimento de linguagem/língua; Jovens e adultos surdos, que já concluíram o ensino fundamental, mas mantêm vínculos com a escola, em turma onde compartilham língua e outras experiências.

Mesmo diante das dificuldades estruturais, a escola é bem organizada, propiciando um ambiente agradável, que é partilhado por todos – professoras e estudantes – além dos espaços de sala de aula, há um espaço de convivência com sofás, cadeiras, TV e mesa de pebolim. Nesse local, são realizadas, também, as reuniões pedagógicas, palestras e encontros entre os estudantes. A escola, com frequência, posta suas atividades nas redes sociais, compartilhando momentos de formação, passeios e festividades. Além disso, conta com a colaboração de outras instituições da cidade, com a cedência de espaços para realizar atividades que integrem a comunidade escolar.

O corpo docente é composto por professoras concursadas em âmbito municipal. No momento, o município não possui professoras surdas concursadas. De 2016 a 2020, a escola contava com uma professora surda contratada no quadro. De 2021 a 2024, o governo municipal não realizou contratação de professoras surdas, viabilizando apenas a contratação de monitoras surdas. Mesmo diante de toda a argumentação da escola quanto à presença imprescindível de professoras surdas nas escolas, todos os argumentos não surtiram efeitos. Cabe salientar que não importava somente a presença de professoras surdas, mas o espaço que ocupavam, ou seja, mesmo tendo formação pedagógica, a posição de monitoras acabava interferindo na forma como essas professoras surdas se posicionavam junto ao corpo docente concursado.

A Escola Especial de Educação Bilíngue Professor Alfredo Dub<sup>20</sup> é classificada como privada, contudo, ela é uma escola filantrópica, que conta com repasses de verbas do município, bem como com o apoio da sociedade civil, através da sua mantenedora. A escola foi fundada em 27 de setembro de 1949, pela professora Maria de Lourdes Furtado de Magalhães. Em 2024, a escola completou 75 anos de história, e organizou uma festividade com a comunidade escolar, no mês de outubro.

Na ocasião, foi convidada a professora Sra. Flora Bendjouya, que também colaborou na fundação da escola. Dona Flora, como é carinhosamente chamada, compartilhou com as crianças e jovens surdos, como foi a fundação da escola, e as mudanças que ocorreram na educação de surdos, desde então. Estivemos presentes nesse lindo momento, que reuniu a comunidade escolar e a comunidade surda, para celebrar e marcar a importância do trabalho que a escola realiza, e ressaltar a

---

<sup>20</sup> Segue o Instagram da escola: @escola\_alfredodub

necessidade de seguirmos lutando pela educação bilíngue de surdos. Seguem duas fotos desses momentos, que foram compartilhadas nas redes sociais da escola. Na primeira foto, Dona Flora conversa com as professoras e, na segunda, temos um registro da comunidade surda, que partilhou desse momento:



Figura 1 – Fotos publicadas nas redes sociais da escola

A escola também possuía cerca de 60 estudantes matriculados, na época da realização da pesquisa. Entre eles, estudantes surdos, deficientes auditivos, surdos com necessidades específicas e estudantes Cotas, atendidos na educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e EJA. A escola funciona em turno integral, oferecendo alimentação aos estudantes, nos dois turnos. O prédio que sedia a escola é próprio e possui uma boa estrutura de salas de aula, biblioteca, estúdio de Libras (espaço para produção e edição de vídeos), sala de professoras, pátio, quadra e espaços de convivência cobertos. Conta, também, com um auditório, que, no momento, passa por reformas. A escola é muito organizada, proporcionando um ambiente acolhedor.

O corpo docente é composto por professoras concursadas no município, que são cedidas para a escola. Também são realizadas contratações de professoras, especialmente de professoras surdas, já que o município não tem, em seu quadro docente, professoras surdas concursadas<sup>21</sup>. Nos últimos anos, a escola vem se mobilizando para que seja municipalizada, acreditando que isso possa melhorar as

<sup>21</sup> Isso se deve à falta de acessibilidade nas provas de concursos, principalmente com editais que não contemplam os conteúdos da área, entre outros fatores.

suas condições financeiras e, também, a qualidade da educação bilíngue de surdos, em Pelotas.

Assim, para fechar esse ponto, destacamos que ambas as escolas construíram, ao longo dos anos, um trabalho com seriedade e comprometimento com a educação bilíngue de surdos. São escolas que estão sempre abertas a receber projetos de extensão das universidades, estudantes em estágio e pesquisadores do campo dos estudos surdos.

Além disso, acompanhando as dinâmicas das escolas, devido a nossa proximidade, e também pelas redes sociais, vemos que as professoras estão sempre em busca de formação e qualificação, o que mostra o comprometimento de ambas com a educação das crianças surdas. Nesse sentido, entendemos que as escolas querem potencializar o trabalho realizado, acreditando que precisamos fazer mais em prol de uma educação bilíngue de surdos, que considere a interculturalidade presente nesses espaços, e o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Além disso, almejam que a Libras seja a língua de instrução e mediação de todos os espaços como primeira língua – L1, e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua – L2, sendo ensinada com metodologias, estratégias e recursos bilíngues, que considerem a visualidade.

As professoras, em ambas as escolas, em sua maioria, possuíam formação específica para atuar na educação de surdos, em cursos *Lato Sensu* (especialização). Algumas possuem, ainda, formação em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado), com pesquisas realizadas no campo dos estudos surdos. Em suas aulas, as professoras utilizaram a Libras como língua de instrução, porém, devemos considerar que as condições bilíngues de pessoas ouvintes, assim como as das pessoas surdas, possuem diferentes níveis de compreensão e produção da língua, e entre esses fatores, podemos destacar, como exemplo, o tempo de exposição e contato com a língua. Essa é uma realidade não exclusiva dessas escolas, mas se constitui num dos grandes desafios em relação à formação docente na educação bilíngue de surdos. Tal formação incide no desenvolvimento profissional docente em relação aos aspectos da competência pedagógica, mas também no desenvolvimento linguístico.

As professoras estão identificadas na tese com seus próprios nomes ou com pseudônimos que elas escolheram, quando preencheram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), e os dados para a certificação de

participação na pesquisa (Apêndice C). Esses documentos foram preenchidos e assinados, após apresentada a proposta de pesquisa e esclarecidas todas as dúvidas, pois são necessários certos cuidados para que se preserve as pessoas e os campos de estudos que compõem a investigação.

Nesse sentido, a partir dos conceitos que estruturam a pesquisa, em que as epistemologias decoloniais sustentam as discussões teórico-metodológicas, entendemos que cabe trazer alguns apontamentos sobre as discussões de ética na pesquisa, especialmente quando envolvem pessoas surdas, uma vez que participaram das conversas professoras surdas.

Santos (2017) destaca que as questões éticas não podem ser limitadas a uma seção, que trata das questões éticas metodológicas. São necessárias outras abordagens e posturas, as quais o autor trata como ética coconstitutiva aos modos de fazer pesquisa.

A partir das reflexões de ética na pesquisa em educação, abordamos um dos aspectos éticos da pesquisa que é fundamental nas pesquisas na educação de surdos. Nesse sentido, alguns pontos são importantes de serem vistos com atenção. As contribuições de Karnopp (2017), no que diz respeito às pesquisas com sujeitos surdos e suas indicações de possibilidades de condução da investigação conversam com as epistemologias decoloniais. Isso porque propõem uma mudança de perspectiva de sujeitos marginalizados, excluídos e, por muito tempo, entendidos, exclusivamente, na condição de vulneráveis, para a condição de protagonistas. A autora destaca que,

Outro aspecto ético a ser considerado é o respeito à autonomia do participante. Para garantir a autonomia, é importante lembrar que o consentimento só deverá ser assinado quando o sujeito tiver conhecimento adequado acerca da pesquisa e oportunidade de sanar suas dúvidas, excluindo a possibilidade de intimidação. (Karnopp, 2017, p. 214)

Nessa perspectiva, é fundamental que toda a documentação da pesquisa seja disponibilizada em versão bilíngue, para que as pessoas surdas participantes possam ter a compreensão, em sua língua, dos objetivos e procedimentos pretendidos. Da mesma forma, é preciso que a comunicação com as pessoas surdas seja em Libras, podendo ocorrer de forma direta com pesquisadores fluentes em Libras ou mediada por tradutores e intérpretes de Libras - TILS. Essa comunicação é fundamental no desenvolvimento da pesquisa, para que todas as dúvidas que forem surgindo possam ser sanadas. Mas, para além das dúvidas das pessoas que irão colaborar e contribuir

com a pesquisa, é importante, também, para que as pesquisadoras tenham conhecimento dessa comunidade e possam compreender seus anseios, de modo que a pesquisa possa se aproximar, ao máximo, dessas realidades.

Dessa forma, retomando o processo de preenchimento dos documentos pelas professoras, eles foram acessibilizados para Libras. Na sua versão impressa, foi inserido um QR, com a tradução do documento. Além disso, toda a interação nos encontros foi mediada pela Libras. Realizada a caracterização que identifica as escolas e apresentadas às professoras, elencamos, a seguir, de modo mais explícito, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

### 1.2.1 Detalhando o percurso investigativo com as professoras

Para introduzir este tópico, que explicita os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, organizamos um quadro com a síntese desse percurso.

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos

<b>Percurso</b>	<b>Procedimento metodológico</b>
<b>Primeiro</b>	Retomada dos dados produzidos pelo GIPES (2014), nas entrevistas com as professoras de escolas de surdos para criação dos excertos disparadores das conversas - contribuições.
<b>Segundo</b>	Contato com a gestão das escolas e, posteriormente, com as professoras, para apresentar a pesquisa e formalizar o convite para participação.
<b>Terceiro</b>	Realização de dois encontros com cada uma das escolas, para conversar sobre as práticas pedagógicas.
<b>Quarto</b>	Tradução e transcrição dos dados produzidos nas conversas, que foram registrados em áudios e vídeos.
<b>Quinto</b>	Análise e discussão dos dados produzidos nos encontros com as escolas e com a organização de categorias temáticas.
<b>Sexto</b>	Retorno nas escolas, com realização do terceiro encontro, para compartilhar o processo de análise e discussão da tese em andamento, e conversar sobre esse processo com as professoras.
<b>Sétimo</b>	Tradução e transcrição dos dados produzidos nas conversas de retorno nas escolas, com o processo de análise em andamento.
<b>Oitavo</b>	Retomada do processo de análise e discussão dos dados, realizando o cruzamento de todos os encontros realizados com as escolas, com base nos instrumentos de análise, e a sistematização das categorias analíticas.

O primeiro procedimento metodológico foi a retomada dos dados produzidos na pesquisa *Circulação e Consumo de produções culturais surdas em escolas bilíngues na educação básica* (Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin, 2014)<sup>22</sup>, realizada pelo GIPES: que entrevistou professoras, alunos e realizou observações nas escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Essa retomada dos dados se vincula com as atividades do projeto de extensão *Tempos e espaços na educação de surdos*, coordenado pela professora Madalena Klein, e que se alinha aos objetivos do GIPES, por estar sempre fazendo um movimento de retorno às escolas de surdos do Rio Grande do Sul, como prerrogativa do processo formativo. Ao olhar para esses dados, nas entrevistas com as professoras, acreditamos que eles são um excelente disparador nas reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola bilíngue de surdos, em articulação com a diferenciação curricular e na interculturalidade.

Nesse sentido, cabe realizar alguns destaques quanto à referida pesquisa e o uso desses dados na constituição dessa tese. A pesquisa *Circulação e consumo de produções culturais surdas em escolas bilíngues na educação básica* foi desenvolvida no período de 2014 a 2018 (fonte dos dados que serão explorados) e teve como objetivo problematizar os modos de circulação e consumo de artefatos culturais da educação bilíngue de surdos, nos espaços da Educação Básica. Ressaltamos que o objetivo da pesquisa do GIPES e o da presente tese são distintos, mas algumas questões presentes em ambas abordam os contextos das práticas pedagógicas. Foi para essas questões que demos destaque. No primeiro momento, como critério de seleção dos excertos da pesquisa do GIPES, buscamos, nas respostas às entrevistas realizadas com professoras, aspectos que emergiam nas relações de sentidos com a diferenciação curricular (Trabalho colaborativo, mediação pedagógica e recursos acessíveis)<sup>23</sup>.

Cabe destacar que o banco de dados geral da referida pesquisa é constituído por diversos materiais, que foram produzidos, ao longo da investigação, por diversos pesquisadores, em diferentes cidades, com escolas de surdos no Rio Grande do Sul.

---

<sup>22</sup> Projeto interinstitucional (UFRGS, UFPel e UFSM) financiado pelo Edital CNPq Universal/2014. A pesquisa ocorreu entre os anos de 2014/2018. O material resultante da tradução/transcrição das entrevistas com professoras e alunos das 13 escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Ele faz parte do banco de dados do GIPES e vem subsidiando diferentes pesquisas de mestrado e doutorado, bem como a pesquisa interinstitucional *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue* (Edital CNPq Universal/2018), coordenada pelas mesmas pesquisadoras (Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin).

<sup>23</sup> O conceito de diferenciação curricular e os sentidos a serem discutidos estão apresentados na seção Diferenciação curricular: compreendendo o conceito, no capítulo 2.

Todo esse material segue as mesmas orientações do processo de pesquisa e está armazenado em um ambiente virtual de aprendizagem, para que todos os pesquisadores do Grupo tenham acesso. São dados para serem utilizados em pesquisas<sup>24</sup>, e seguem os cuidados éticos para preservar as pessoas e as instituições a que são vinculadas. Entre esses dados, podemos destacar: i) os documentos das escolas – como, por exemplo, os projetos pedagógicos; ii) as entrevistas com as gestoras das escolas – coordenações e direções e as entrevistas com as professoras e os alunos; iii) os diários de observação; e iv) as fotos da arquitetura das escolas, das atividades realizadas pelas escolas e dos momentos em sala de aula. Destacamos que, para a tese, estamos olhando apenas para as entrevistas com as professoras.

Utilizar esse banco de dados não nos torna alheias à sua produção. Ele não foi construído, especificamente, para essa pesquisa, mas fizemos parte de seu processo de produção. Meu<sup>25</sup> ingresso no GIPES, como membra discente, ocorreu a partir da minha aprovação no curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL, em 2015. Durante o curso, atuei junto ao grupo no processo de produção de dados, realizando entrevistas, visitas às escolas pesquisadas, observações nos espaços escolares, transcrição de entrevistas, organização do material produzido e do processo de análise de dados. Também, atuei nos eventos realizados pelo GIPES, com o objetivo de promover um retorno à comunidade do que foi produzido na pesquisa – vivências de muito aprendizado, especialmente pela dinâmica estabelecida no grupo, de trocas e partilhas. Esse processo se deu no andamento do mestrado e se estendeu nos anos que se seguiram, devido ao fato do meu vínculo com o grupo ter permanecido, como relatei na introdução desse projeto.

Ainda em relação às pesquisas realizadas pelo GIPES e às relações estabelecidas com as 13 escolas de surdos do RS, em que a investigação foi realizada, em diferentes momentos, participamos das atividades desenvolvidas

---

<sup>24</sup> Várias Dissertações e Teses foram produzidas e defendidas por estudantes orientadas pelas coordenadoras do Projeto de Pesquisa, nos programas de pós-graduação em Educação das Universidades participantes (UFRGS, UFPEL, UFSM). Frisamos que a utilização desses dados por discentes orientados pelas professoras e coordenadoras da pesquisa, está previsto no projeto citado e já aprovado por comitê de ética. Ressaltamos que para a presente tese fez-se uso secundário dos dados da pesquisa do GIPES, no sentido de organização de disparadores para as conversas realizadas junto às escolas.

<sup>25</sup> Retomo a escrita em primeira pessoa do singular, nesse trecho, para falar da minha vivência pessoal com o grupo.

nesses espaços. Assim, tivemos a oportunidade de estar, presencialmente, em ambas as escolas que colaboraram com essa tese. Sobre essa questão, fazemos um destaque sobre o quanto a interação contínua que temos com essas duas escolas potencializaram a escolha metodológica da pesquisa, qual seja, a conversa com as professoras.

Nesses dez anos de encontros, trouxemos alguns apontamentos referentes aos últimos anos, que dizem respeito ao período de doutoramento e da construção da tese, com datas desses momentos e ao que se referem. Esses registros constituem um pequeno Registro de Encontros/Atividades (Apêndice F), que nos permitiu complementar algumas das falas das professoras, a partir daquilo que partilhamos com elas, em momentos que não compuseram os registros transcritos das conversas.<sup>26</sup>

Assim, os dados produzidos nesses espaços escolares investigados pela pesquisa do GIPES não são de um repositório estranho a nossa vivência. Isso porque, participamos da constituição dessa produção. Contudo, ressaltamos que eles foram produzidos em outros momentos, em projetos com outros objetivos, mas dentro de um contexto maior no qual nos inserimos: a educação bilíngue de surdos. Isso possibilitou que pudéssemos fazer novas perguntas, colocando-as em debates com outros contextos.

Assim como indicamos no início desse tópico, o primeiro movimento de articulação entre a educação bilíngue de surdos e a diferenciação curricular, nessa tese, se estabelece a partir de trechos das entrevistas realizadas pelo GIPES (2014). Para isso, selecionamos trechos das entrevistas com professoras surdas e ouvintes, tendo como delineamento as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas naquele período. Tomamos como referencial, para a escolha dos excertos, os estudos de Scherer (2022), nos quais a pesquisadora discute os sentidos de diferenciação curricular.

No momento da apresentação dos excertos, nos encontros com as escolas, escolhemos não identificar o nome das professoras ou das instituições, uma vez que, na pesquisa GIPES (2014), estabeleceu-se o anonimato nos dados produzidos. Para a organização e sistematização dos excertos das entrevistas realizadas com as

---

<sup>26</sup> No decorrer da explanação dos procedimentos metodológicos explicitaremos sobre esses encontros e registros.

professoras, em que relatam suas práticas pedagógicas, tomamos por base os três sentidos da diferenciação curricular, discutidos por Scherer (2022). A partir desse referencial, fomos vendo o que emergia naquelas falas, que se aproximasse desses conceitos. Cada excerto selecionado foi nomeado como “contribuição + numeração” – como está apresentado, aqui, no texto. Essas contribuições foram retomadas ao longo da escrita, e, para se diferenciarem dos excertos das conversas que realizamos com as professoras na pesquisa que referencia essa tese, as apresentamos dentro de um retângulo.

Outro aspecto que cabe ser explicitado em relação a esses trechos das entrevistas é que eles passaram por processos de transcrição. As entrevistas gravadas, em áudio, com as pessoas ouvintes foram transcritas, e as entrevistas gravadas em vídeo com as pessoas surdas passaram por processos de tradução/transcrição. Essas entrevistas foram realizadas em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, pelos membros do GIPES, que integram três instituições Federais, sendo eles: professoras, bolsistas, doutorandos e mestrandos. Assim, as transcrições passaram por muitas mãos, e cada instituição adotou formas de registrar as transcrições que pareceram mais viáveis para esse processo. Essas escolhas não afetam o conteúdo, apenas diferem na forma como se apresentam. Assim, algumas entrevistas indicam, por exemplo, o tempo de cada fala, enquanto, em outras, não há essa indicação. Para deixar de forma uniforme, aqui no texto, não será indicado o tempo da fala em nenhum dos excertos apresentados. Da mesma forma, algumas entrevistas foram transcritas com as marcas da oralidade, ou com expressões coloquiais, algo recorrente na fala, durante uma conversação, assim como as expressões da paralinguagem (Dionísio, 2001). Para deixar a leitura mais fluida, e sem trazer prejuízos ao conteúdo, realizamos alguns ajustes gramaticais nas transcrições.

Essa contextualização abordou, brevemente, o modo como foram produzidos os dados da pesquisa GIPES (2014), assim como a maneira como foram retomados nessa tese. Também apresentamos, de forma breve, os critérios utilizados para a seleção dos trechos nas entrevistas com as professoras, com base nos sentidos da diferenciação curricular. Esses trechos se constituíram como disparador (nomeados como contribuições) das nossas conversas com as professoras sobre suas práticas pedagógicas, para compor o corpus analítico dessa tese. Apresentamos, no quadro a

seguir, os trechos selecionados das entrevistas, como disparadores para as conversas com as professoras.

Quadro 2 – Trechos selecionados das entrevistas GIPES (2014)<sup>27</sup>

<b>Trechos selecionados das entrevistas realizadas pelo GIPES (2014)</b>
<p><b>Contribuição 1</b></p> <p>“P: [...]Assim gurias, por exemplo inglês. Eu vou trabalhar as cores! Então, eu mostro as cores para eles, mostro o sinal, a palavra em português e depois em inglês. Então assim, é uma aula assim, que uma aula dura quase 10 dias aquela aula, e eu tenho com eles encontro 1x, 2x por semana. Mas tem que ser isso, não adianta eu chegar e largar assim para eles.</p> <p>E: Uhum, uhum.</p> <p>P: E, eu andei mostrando para eles também ASL<sup>28</sup>, alguns sinais diferentes.</p> <p>E: Uhum</p> <p>P: Mas eu acho também importante o registro. [...]”.</p>
<p><b>Contribuição 2</b></p> <p>“P: Materiais didáticos eu uso o dicionário do Capovilla, um outro livro do Madson é Língua e Mistério, é um livro amarelo eu utilizo bastante ele, porque tem também a questão da escrita de sinais, eu utilizo na disciplina de didática e materiais com adaptação. Por exemplo, eu aprendi muita coisa no magistério, na ilusão, e eu adapto e esses materiais para a língua escrita de sinais, por exemplo, um jogo de dados que tem os números, eu substituo pelo sinal, não pela palavra em língua portuguesa pelo número na matemática, utilizo o sinal com a datilografia na verdade, o sinal do número”.</p>
<p><b>Contribuição 3</b></p> <p>“E: Que recursos que tu utilizas ou que embasamento que tu utilizas para esse ensino de português como segunda língua?</p> <p>P: Eu procuro trabalhar com eles assim... montagem de frases de histórias também, eu trago as imagens para eles em sequência assim, para eles fazerem contação de história.</p> <p>E: Uhum</p> <p>P: Trago os desenhos. Depois eu peço para eles botarem em ordem. E depois a partir dali eles põem em ordem, para eles me contarem a história. Depois eles colocam em Libras, que eles contam historinha e a nós tentamos fazer pela parte escrita”.</p>
<p><b>Contribuição 4</b></p> <p>“P: Qual é o sinal disso? Tenho que dar o sinal. Qual o sinal daquela outra palavra? Eu ensino. As vezes também estou dando aula e aparece um professor e fala: Você pode me ajudar? Tem essa palavra aqui, qual o sinal? Dou o sinal. E as vezes acaba incomodando esse processo de aula, mas enfim”.</p>
<p><b>Contribuição 5</b></p> <p>“P: Eu me comunico mais realmente com o (nome do colega), nós discutimos várias ferramentas, os acontecimentos, como se manter firme sobre educação bilíngue, experiências, quais os caminhos desafios. Então realmente o (nome do colega) que é surdo é a pessoa com quem mais eu converso”.</p>
<p><b>Contribuição 6</b></p>

<sup>27</sup> As contribuições aqui apresentadas se referem a excertos de respostas de várias professoras, de diferentes escolas.

<sup>28</sup> Língua de Sinais Americana.

“P: [...] Eu sou professor, e eu aponto sobre a importância de abrir os horizontes para conhecer além da sala de aula: passear, conhecer sinais e ir a lugares que ainda não conhecem, por exemplo. Junto com os pais no ônibus, quando estão ali mãe e filho, em geral as mães não deixam os filhos livres, eles permanecem sentados junto a elas. Quando estão comigo, quando eu levo eles para um passeio, eu não repito essa ação dos pais, eu os estímulos nos passeios para conhecer os espaços e os sinais, eu vou mostrando [...]”.

O segundo procedimento metodológico, após a qualificação do projeto de tese, consistiu no contato com as duas escolas (Escola Alfredo Dub e Carmen Baldino) para apresentar a proposta de pesquisa e convidá-las para colaborarem com a construção da tese. Primeiramente, conversamos com as gestoras das escolas, que, de imediato, aceitaram participar da pesquisa e autorizaram que fizéssemos o convite para as professoras. Estabelecemos um diálogo permanente com as gestoras (direção e coordenações) via *WhatsApp*, para viabilizar a negociação de dias e horários para os agendamentos dos encontros com as professoras.

Em ambas as escolas, combinamos os encontros nos dias e horários em que realizavam a reunião pedagógica. Dessa forma, estipulamos que ficaríamos com parte desse horário de reunião para nossas conversas, deixando a outra parte para que elas mantivessem suas atividades pedagógicas, de modo que não interferisse no andamento da rotina escolar. Assim, fizemos um encontro, com cada uma das escolas, especificamente, para apresentar a pesquisa e fazer o convite para as professoras colaborarem com construção da tese. Nesses encontros, em ambas as escolas, estiveram presentes todas as professoras que trabalhavam naquele turno e horário, e que não tinham outra atividade em andamento. Assim, tivemos a participação de professoras da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e da EJA. Todas as professoras presentes nos encontros aceitaram participar da pesquisa, de maneira que procedemos com a assinatura, com TCLE – como explicitado anteriormente.

Nessa ocasião, também explicitamos a certificação desses encontros referentes à pesquisa de tese que seria desenvolvida, a partir das conversas sobre as práticas pedagógicas. Assim, organizamos no âmbito do projeto de extensão – Tempos e espaços na educação de surdos – a certificação dos encontros, para as professoras. As atividades foram momentos de produção de dados para a tese, mas também um momento de formação e reflexão para as professoras. Essa foi uma das ações do projeto de extensão, vinculado ao GIPES, que buscou fazer esse diálogo com as escolas, proporcionando essa devolutiva constante das pesquisas realizadas,

e em andamento. Por fim, coletamos os dados de identificação das professoras, juntamente com a solicitação da forma que gostariam de ser identificadas – próprio nome ou pseudônimo (Apêndice C).

O terceiro procedimento metodológico foi a realização dos encontros com as professoras, de cada uma das escolas, nos quais conversamos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. Como descrevemos no primeiro procedimento de pesquisa, para esses encontros, utilizamos, como disparador para nossas conversas, os trechos das entrevistas realizadas pelo GIPES (2014). Nessa etapa, realizamos quatro encontros, dois encontros com cada escola.

Quando organizamos esses momentos, levamos em consideração que uma das características marcantes, que se destaca em ambas as escolas, é o ambiente acolhedor com os visitantes, e entre as formas de acolher, uma delas é o alimento. Sempre que visitamos as escolas, somos acolhidas com um café, um bolo e uma mesa farta para celebrar nossa chegada. Como já explicitado, esse momento da pesquisa de doutorado não foi o primeiro de visitação às escolas. Estamos lá em diferentes momentos, então essa fala se embasa em uma vivência de anos de contato, visitas e pesquisas. Devido a isso, foi planejado, para cada encontro, um café, para que pudéssemos acolher essas professoras, da mesma forma, que somos recebidas nas escolas. Em Rio Grande, fizemos questão de, em uma das atividades, levar doces de Pelotas<sup>29</sup>.

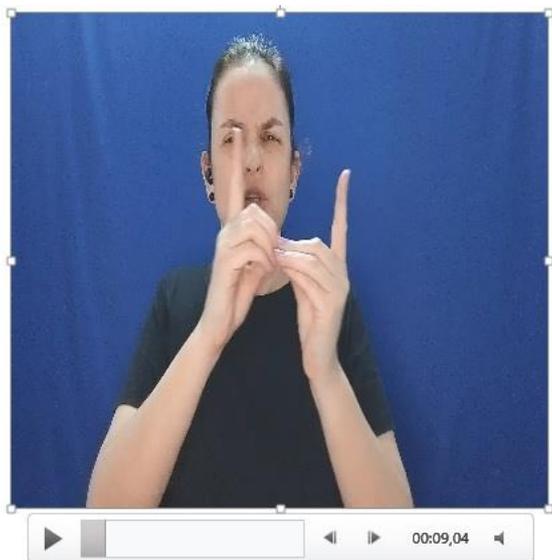
Esse momento do café foi pensado dentro do tempo da atividade, porque compreendemos sua importância para um ambiente de conversa, de conforto para todas, uma forma de começarmos a dinâmica descontraidamente, o que anemiza o peso de seguir um protocolo de uma atividade que é filmada, gravada, e que passará por um processo de análise. A dinâmica do café, previamente ao início das atividades, pretendeu dar esse ar mais leve, sem perder o rigor da pesquisa, com os procedimentos da conversa como metodologia de pesquisa.

Assim, dentro desse terceiro procedimento metodológico, no primeiro encontro com as professoras, apresentamos os disparadores, para começarmos nossas conversas. Todos os trechos das entrevistas, que utilizamos nesse encontro, foram acessibilizados para a Libras, projetados para as professoras e realizada a leitura para

---

<sup>29</sup> Pelotas é a cidade do doce, sendo assim, receber as pessoas com doces ou presentear com doces é uma forma de levar um pouquinho de nossa cidade as pessoas.

a apreciação de todas. Segue um exemplo do formato de apresentação dos trechos das entrevistas (GIPES, 2014), que compartilhamos naquele momento:



**Contribuição 2**

P: Materiais didáticos eu uso o dicionário do Capovilla, um outro livro do Madson é Língua e Mistério, é um livro amarelo eu utilizo bastante ele, porque tem também a questão da escrita de sinais, eu utilizo na disciplina de didática e materiais com adaptação. Por exemplo, eu aprendi muita coisa no magistério, na ilusão, e eu adapto e esses materiais para a língua escrita de sinais, por exemplo, um jogo de dados que tem os números, eu substituo pelo sinal, não pela palavra, em língua portuguesa pelo número na matemática, utilizo o sinal com a dactilografia na verdade, o sinal do número.

Figura 2 - Material acessibilizado para os encontros com as escolas.  
Fonte: produzido pela autora da tese.

Após esse momento, tínhamos como proposição as seguintes questões:

- O que chama a atenção nesses trechos?
- Quem tem trecho igual, teve a mesma percepção? Por quê?
- Existem semelhanças nesses trechos com as práticas pedagógicas?

O interessante é que não chegamos a lançar todas essas questões, porque a conversa começou a fluir rapidamente, a partir dos disparadores.

No final do primeiro encontro, foi lançada a proposta para o próximo encontro: cada professora precisava trazer uma de suas práticas pedagógicas e/ou projeto para compartilhar com o grupo. Elas poderiam registrar: no papel, em vídeo sinalizado, com foto, ou apenas um relato no dia. A proposta era que cada professora pensasse na prática pedagógica que considerava mais relevante, naquele momento. Como forma de ajudar as professoras a lembrar da “tarefa”, distribuimos papéis e canetas coloridas, para que o material fosse uma forma de lembrete do próximo encontro.

No segundo encontro, realizado em cada uma das escolas, começamos abordando a proposta que havíamos apresentado e, as professoras puderam partilhar suas práticas pedagógicas. Algumas falas se complementaram, porque muitos projetos são realizados em conjunto. Algumas professoras levaram materiais para mostrar, e outros levaram o registro escrito, que foi também partilhado oralmente para o grupo. Os encontros com a participação das professoras surdas foram em Libras.

Em temas mais complexos, que as professoras sentiram dificuldade de se expressar ou compreender as professoras surdas, fizemos a mediação linguística, da Língua Portuguesa para a Libras, e vice-versa.

Para o registro dos encontros, foram utilizados quatro dispositivos: um gravador, duas câmeras de celular e uma câmera de vídeo. Tivemos uma média de participação de dez a vinte professoras, por encontro. Os dispositivos de gravação ficaram posicionados nos quatro cantos da sala, buscando registrar as imagens de todas as professoras, e o mais próximo possível, para capturar suas vozes, quando não tínhamos a presença de professoras surdas. Ainda é importante destacar que as câmeras de celular não têm uma captura de microfone de boa qualidade, quando estão a certa distância, por isso, foi necessária a utilização de gravador. Convém ressaltar, ainda, que estes dispositivos foram utilizados de forma complementar, possibilitando uma captação de imagens e vozes mais eficiente para o momento das transcrições ou traduções/transcrições.

Em ambas as escolas, em todos os encontros realizados, contamos com a colaboração das colegas do grupo de pesquisa, que foram fundamentais para a qualidade dos registros feitos, em todas as atividades. Elas ficaram responsáveis por manusear os dispositivos, se certificar de que todos estavam gravando, porque, em alguns momentos, eles se desligavam automaticamente, ou lotava o cartão de memória, ou acabava a bateria, e isso precisava ser resolvido rapidamente. Ter pessoas cuidando dessa parte técnica propiciou que a atenção ficasse voltada somente para a conversa interessada que estávamos conduzindo.

Ter esses registros de diferentes ângulos e posições foi fundamental para o processo de tradução/transcrição. Com o considerável número de professoras que participaram e os ruídos do ambiente, foi preciso recorrer aos diferentes registros para ter uma boa compreensão do que estava sendo falado e, ainda assim, ficamos com alguns trechos inaudíveis.

O quarto procedimento metodológico foi a tradução e transcrição dos registros feitos nos quatro encontros com as escolas. O processo de transcrição demandou algumas horas de trabalho, acompanhadas de inúmeras revisões. Foi necessário ver e rever os trechos, nos quatro dispositivos de captura de imagem e voz. Conforme a conversa se desenrolava, mudava a posição do interlocutor e era preciso buscar o dispositivo mais próximo para compreender com clareza a fala de cada uma das professoras.

Para as transcrições, utilizamos o formato de tabela, com uma fragmentação de tempo, de 30 em 30 segundos, com base em Aires (2017). Essa forma permite fácil acesso às falas transcritas, devido à organização e distribuição dos tempos. Segue modelo:

CONVERSAS COM AS PROFESSORAS	
Aqui podem ser descritas informações referentes a como foi realizada a conversa: a tecnologia utilizada, pseudônimos, etc. De forma breve.	
<b>Tempo fracionado 30' em 30'seg.</b>	<b>Transcrição da entrevista</b>
00:00' a 00:30'	
00:31' a 01:00'	
01:01' a 01:30'	
01:31' a 02:00'	

Figura 3 - Modelo de tabela de transcrição (Aires, 2017).

Como tínhamos quatro dispositivos de registro, estabelecemos que um seria o registro principal, assim, a marcação de tempo tomou como referência essa única gravação. Os demais dispositivos serviram de consulta para verificar trechos das falas que não foram capturadas no registro principal. Nas falas das professoras surdas, foi realizado um processo de tradução e transcrição. A tradução da Libras para a Língua Portuguesa escrita foi realizada pela autora da tese.<sup>30</sup>

Também tomamos o cuidado de fazer pequenos ajustes no processo de transcrição, quanto as marcas da oralidade, conjugações verbais que, na conversa, muitas vezes não seguem a norma culta da língua. Esses ajustes deixam o texto mais fluido, o que facilita a leitura. Por fim, esse trabalho árduo de tradução/transcrição foi fundamental para termos os dados produzidos em nossas conversas, registrados em texto, facilitando e qualificando o processo de análise.

O quinto procedimento metodológico trata da análise dos dados. Tomamos como inspiração a análise de conteúdo de Bardin (2016), no que tange à organização e sistematização das categorias analíticas. Já no que diz respeito à interpretação e discussão dos dados, ponderamos que os conceitos bases que sustentam a tese nos serviram de inspiração para a análise. Esse ponto será novamente abordado e aprofundado no tópico a seguir.

<sup>30</sup> Bacharel em Letras/Libras e com mais de 15 anos de atuação profissional.

O sexto procedimento metodológico aborda o retorno nas escolas, com o processo de análise em andamento, para conversarmos sobre nossas considerações, a partir dos dados produzidos nos encontros com as professoras. Fazendo uma retomada do encontro anterior, deixamos uma proposta em aberto, que foi a realização de um evento final, reunindo as duas escolas bilíngues de surdos. A ideia tinha como finalidade que pudéssemos levar parte do processo de análise e discussão dos dados, proporcionando um momento de trocas entre as escolas, e contribuindo com o processo formativo das professoras, no exercício de suas atividades.

Inicialmente, o encontro foi planejado para acontecer em abril 2024, mas, nesse período, a Escola Bilíngue Professor Alfredo Dub estava com suas atividades suspensas, devido ao não repasse de verbas para as escolas especiais da cidade de Pelotas, por parte de prefeitura. Essa situação inviabilizou que a escola funcionasse, porque as professoras trabalharam três meses sem receber salários, e a escola foi recorrendo à ajuda para ter merenda, e itens de limpeza. Porém, com o passar do tempo, a situação ficou insustentável, e foi preciso paralisar as atividades por mais de um mês, realizar mobilizações na câmara de vereadores e em frente à prefeitura, para que a situação se regularizasse. Um desrespeito imenso com o trabalho que as professoras realizam nessa escola. Diante dessa situação, conversamos com ambas as escolas, e suspendemos a atividade prevista, para ser reagendada em momento oportuno.

As atividades na escola foram retomadas no final de abril, e combinamos com as escolas, que iríamos aguardar alguns dias para que tudo voltasse à normalidade. Em maio, tivemos a situação de calamidade pública no Rio Grande do Sul, com as enchentes. Assim, precisamos suspender novamente a realização do evento entre as duas escolas.

Aguardamos as escolas retomarem sua rotina, e buscamos novos contatos para ver a possibilidade de datas. Entre tantas mudanças no calendário e o cancelamento das aulas, as disponibilidades de datas ficaram restritas, porque já havia outras atividades planejadas, como formações e projetos que as escolas acolhem. Assim, ficou inviável realizar o evento entre as duas escolas, em tempo hábil para atender os prazos da pesquisa de doutorado<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> O compromisso de realização deste encontro entre as escolas permanece, vinculado ao projeto de Extensão Tempos e espaços na educação de surdos.

Dessa forma, optamos por um retorno em cada uma das escolas. Essa retomada era muito importante para nós, porque além de ser uma etapa que estava prevista no processo metodológico, tínhamos assumido o compromisso com as professoras de levar o processo de análise para ser debatido, na perspectiva da troca e do processo formativo em coletivo. Nesse sentido,

[...] o compromisso de investigar com e não sobre o outro. **Com**<sup>32</sup> porque, ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os/as 'habitantes', os/as praticantes dos espaços educativos para falar sobre o que aí vivem diariamente? (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018, p. 175)

Acreditamos que esse movimento de retorno nas escolas, assim como as conversas que estabelecemos, propiciou o exercício reflexivo das professoras sobre suas práticas pedagógicas. Isso vem ao encontro da conversa como metodologia de pesquisa, e da postura decolonial que buscamos assumir na condução da pesquisa, entendendo a decolonialidade, como dito por Maldonado Torres (2018, p. 33), como “[...] à luta contra a lógica da colonialidade [...]”, ou seja, contra tudo aquilo de nos torna reprodutores de um único modo de ser e fazer pesquisa em educação.

Assim, retomando a descrição desse sexto procedimento metodológico, dentro das disponibilidades de horários das escolas, marcamos os encontros de retorno com o processo de análise, para que pudéssemos conversar a respeito dessas primeiras considerações referentes às práticas pedagógicas. Nesse retorno, apresentamos seis categorias temáticas preliminares, quais sejam: i) Atividades interdisciplinares; ii) Recursos bilíngues; iii) Libras na escola bilíngue de surdos; iv) Língua Portuguesa como L2; v) Estudantes CODAS; vi) Alunos surdos com necessidades educacionais específicas<sup>33</sup>.

A dinâmica de trabalho para realizar os registros foi a mesma, ou seja, nos utilizamos de quatro dispositivos novamente. Contudo, tivemos alguns problemas técnicos com as câmeras, na atividade com a Escola Alfredo Dub. Uma câmera não se mantinha ligada, enquanto a memória da outra sobrecarregou rapidamente. Assim, ficamos com apenas um registro em vídeo e o gravador. Essa falha técnica resultou em registros que não capturaram, na íntegra, todas as falas sobre o que apresentamos do processo de análise. A responsável por manusear as câmeras buscou gravar todas

---

<sup>32</sup> Grifo dos autores.

<sup>33</sup> Esse ponto será retomado no tópico Construção das categorias analíticas e os instrumentos de análise.

as falas da melhor forma possível. Assim, temos uma tradução/transcrição com alguns trechos suprimidos. Mas, mesmo diante das dificuldades técnicas, conseguimos realizar a atividade e ter amostras que nos permitiram complementar as análises e discussões iniciais.

O sétimo procedimento metodológico consistiu em realizar o processo de tradução e transcrição dos dados produzidos nos encontros com as professoras no retorno às escolas. Para isso, seguimos o mesmo padrão empregado na descrição do quarto procedimento metodológico.

O oitavo procedimento metodológico retoma o processo de análise, agora buscando fazer o cruzamento entre todos os dados produzidos nesses encontros com as escolas (compilado dos excertos das conversas – Apêndice E), em relação com o referencial teórico-metodológico. Assim, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) possibilitou a organização dos dados, a construção das categorias analíticas e trouxe subsídios para sua interpretação. No tópico a seguir, aprofundamos essa discussão.

É importante destacar que os trechos das conversas selecionados para serem articulados nas análises e discussões da tese estão apresentados no texto da seguinte forma: em Arial, fonte 12, itálico, com espaçamento simples, sem recuo de parágrafo, entre aspas e com espaço duplo entre o texto e o excerto. A distinção entre os trechos das falas é feita, primeiramente, pela indicação de quem fala, sendo que algumas professoras escolheram utilizar o próprio nome, e outras escolheram pseudônimos. Ao final dos excertos, temos a indicação do registro (Reg.), que se refere ao encontro realizado e, conseqüentemente, à escola. Nesse aspecto, não disponibilizamos a codificação utilizada, para preservar a identidade das professoras que optaram pelo uso do pseudônimo. Também, não estamos comparando escolas, mas, olhando para as práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas, o que não exige que se tenha cada uma explicitamente identificada. Junto ao registro, temos a indicação do tempo, que se refere ao momento que a professora fez sua fala nos encontros. Essa sistematização permite recorrermos facilmente aos nossos arquivos para verificações.

### 1.3 Construção das categorias analíticas e os instrumentos de análise

Como explicitado anteriormente, o quarto e oitavo procedimentos metodológicos dizem respeito ao exercício analítico, com os dados produzidos nas conversas com as professoras, sobre suas práticas pedagógicas, nas escolas

bilíngues de surdos. A construção das categorias analíticas tomou como inspiração a análise de conteúdo que,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2016, p.37)

A autora define que a análise de conteúdo se estrutura em três fases, que são: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) e, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). Os pesquisadores Sousa e Santos (2020), no artigo intitulado *Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer*, apresentam uma abordagem da análise de conteúdo, na pesquisa qualitativa realizada no campo da educação, tendo, entre os instrumentos de coleta de dados, a entrevista – eles tomam Bardin (2011) como referencial. As formas que os autores empregaram esse instrumento de análise serviram de inspiração para nosso processo analítico.

Assim, na fase da pré-análise, nos dedicamos ao processo de tradução e transcrição dos dados produzidos, tornando esse material um documento escrito para a análise. Esse processo também foi um dos procedimentos metodológicos, porque integrou o material que levamos para as discussões que realizamos no retorno às escolas. Todo o cuidado e rigor com esse processo de tradução e transcrição estão descritos no quarto e sétimo procedimentos metodológicos, que compõem o tópico anterior.

Tendo esse material organizado, referente às conversas com as professoras sobre suas práticas pedagógicas, partimos para o que Bardin (2016) nomeia de exploração do material, que nada mais é do que a constituição das categorias. Para Sousa e Santos (2020), essa fase pode incluir três momentos distintos na criação das categorias, quais sejam: i) categorias iniciais; ii) categorias intermediárias; e, iii) categorias finais. Com base nessa abordagem dos autores, realizamos, inicialmente, o exercício analítico, buscando as recorrências nas falas das professoras, sem focar, unicamente, em palavras ou expressões, mas na temática que estava sendo colocada na discussão. A partir disso, tivemos algumas temáticas que foram recorrentes nas conversas, quais sejam: projetos partilhados, surdos negros, papel da professora surda, surdos com deficiências, alunos Cotas, trocas entre os alunos, diversidade

religiosa, ensino de Língua Portuguesa, atividades fora da escola e a aquisição da Libras.

Com base nessas categorias temáticas, partimos para a organização das categorias intermediárias. Nesse momento, constituímos seis categorias temáticas, quais sejam: i) Atividades interdisciplinares; ii) Recursos bilíngues; iii) Libras na escola bilíngue de surdos; iv) Língua Portuguesa como L2; v) Estudantes Codas; vi) Alunos surdos com necessidades educacionais específicas. Essas categorias integram os procedimentos metodológicos, porque foram discutidas com as professoras, no retorno que realizamos nas escolas.

Nesse retorno, conforme conversávamos, percebemos a necessidade de trazer, também, as questões da comunicação em Libras na família, algo que as professoras consideraram relevante, porque impacta diretamente na vida escolar das crianças surdas. E, também, pontuamos as questões dos recursos bilíngues, algo que foi bastante debatido, como um ponto central para pensar a educação bilíngue de surdos. Com essa organização das categorias temáticas – iniciais e intermediárias –, partimos para a elaboração das categorias finais (Sousa; Santos, 2020).

Nesse momento, foi preciso sistematizar categorias analíticas que nos permitissem trazer os aspectos latentes das nossas discussões, considerando aquilo que as professoras haviam dito sobre suas práticas pedagógicas nas escolas bilíngues de surdos. Para Meyer (2012), no processo investigativo, alguns questionamentos são importantes para questionarmos em relação a quem sejam as pessoas e as instituições, bem como sobre o que queremos conhecer, além de quem estaria falando, entre outros. Assim,

Esse leque de perguntas implica admitir o caráter histórico, social e contingente do conhecimento e, ainda, que sujeito e objeto do conhecimento interagem no contexto de redes de significação específicas, que a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra. Ou seja, nessa perspectiva, admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar. É com ela e nela que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável, em cada época, em cada lugar e em cada cultura. (Meyer, 2012, p. 52)

Com esse olhar, buscamos construir as categorias analíticas, propondo, também, questionamentos, através das percepções do que as professoras falaram de suas práticas pedagógicas. Assim, formulamos alguns questionamentos que nos auxiliaram a ir estabelecendo a relação entre o dito e os instrumentos conceituais de análise. São os questionamentos:

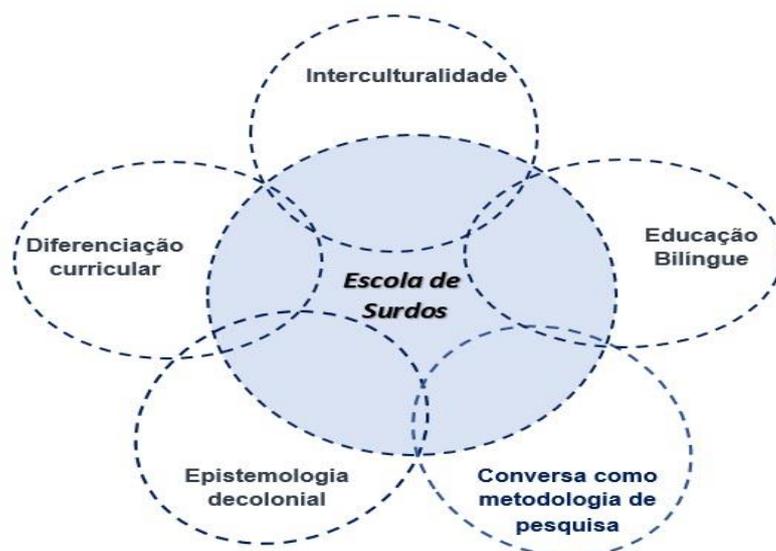
- O ensino das línguas está em uma relação bilíngue?
- Que metodologias e recursos pensam nas aprendizagens das pessoas surdas, considerando sua língua e sua cultura?
- As múltiplas identidades surdas estão compreendidas nessas práticas pedagógicas?
- Existem práticas pedagógicas que considerem a interculturalidade que permeia os espaços escolares?
- Nessas práticas pedagógicas, que sentidos de diferenciação curricular emergem?

Com base nesses questionamentos e na organização das categorias iniciais e intermediárias, constituímos as categorias analíticas da tese, que são:

- Os estudantes da/na escola bilíngue de surdos;
- As línguas da/na escola bilíngue; e,
- Articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue.

A composição da tríade entre educação bilíngue de surdos, interculturalidade e diferenciação curricular compõe os instrumentos conceituais de análise. E, com isso, fomos realizando essa sistematização das categorias analíticas, buscando, entre as falas das professoras, elementos que dialogassem com esses conceitos. Segue um quadro com a sistematização desses instrumentos conceituais, em relação à produção de dados da pesquisa e à sua análise:

Quadro 3 – Sistematização dos conceitos da tese



Para finalizar esse capítulo, apontamos que é necessária uma vigilância epistemológica, e o rigor ético, para que seja possível desenvolver pesquisas que possam contribuir com a educação bilíngue intercultural de surdos. Acreditamos que, a partir dos autores que embasam o referencial teórico-metodológico, a decolonialidade constituiu nossa percepção sobre o campo que estamos pesquisando. Isso também norteou ainda, a postura e condução da pesquisa que assumimos, definindo a conversa como metodologia de pesquisa. Esses referenciais, aliados aos conceitos bases da tese que são a educação bilíngue de surdos, a diferenciação curricular e a interculturalidade, em entrelace com os trechos das conversas com as professoras, possibilitaram construir uma base de discussões da tese que defendemos.

Assim, no próximo capítulo, vamos apresentar a conceituação de educação bilíngue, em escolas de surdos, em relação à interculturalidade. Também vamos abordar as definições de diferenciação curricular, atreladas aos sentidos de trabalho colaborativo, de recursos acessíveis e de mediação pedagógica, em uma aproximação à educação bilíngue de surdos, a partir da construção dos disparadores para as conversas com as professoras.

## 2. Embasamento conceitual da tese e possibilidades de articulação

Como já anunciado anteriormente, a presente tese busca analisar, no espaço das escolas de surdos, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, o modo como a diferenciação curricular contribui com a educação bilíngue intercultural. No presente capítulo, nos propomos a realizar uma aproximação com autores que vêm desenvolvendo estudos relativos à educação bilíngue de surdos, à interculturalidade, como também à diferenciação curricular.

Consideramos oportuno situar nosso entendimento sobre a educação bilíngue de surdos, tema que vem pautando os debates das políticas educacionais, principalmente aquelas voltadas aos estudantes surdos. Nessa direção, a interculturalidade é compreendida, também, como um conceito potente e necessário nas discussões que propomos nesta tese, dadas as multiplicidades de sujeitos presentes nos ambientes das escolas de surdos.

Complementamos o capítulo, trazendo o conceito de diferenciação curricular, a partir do que é proposto no campo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, esse olhar será realizado com as aproximações potentes para pensar as práticas pedagógicas na educação bilíngue de surdos.

### 2.1 Educação bilíngue em escolas de surdos e a interculturalidade

Nesta seção, vamos abordar algumas concepções de educação bilíngue, no contexto da escola de surdos, buscando estabelecer relações com as questões da interculturalidade, que permeiam esses espaços. Com base no referencial teórico metodológico, e de acordo com Prado-Barros, Tavares-Santos e Albuquerque (2023, p. 79) “A Educação Bilíngue para<sup>34</sup> Surdos/as, ancorada no arcabouço decolonial, exige a reflexão sobre as práxis pedagógicas que valorizam marcos culturais Surdos, corriqueiramente invisibilizados no currículo tradicional”. Assim, em uma perspectiva crítica, compreendemos que as discussões da decolonialidade que sustentaram a

---

<sup>34</sup> Encontramos na literatura da área a referência à educação de surdos, educação para surdos. Talvez, em uma perspectiva decolonial, valeria pensar em uma educação com os surdos.

condução de nossa pesquisa, dialogam com a interculturalidade que permeia o espaço escolar bilíngue de surdos, porque

A interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. (Walsh, 2009, p. 25)

Trazendo as diferenças à tona, e as colocando em diálogo nas práticas pedagógicas, buscamos articular, criar e reconstruir outras formas de ensinar e aprender.

### 2.1.1 Concepções de educação bilíngue em escola de surdos

Quando falamos de escola bilíngue para/de pessoas surdas, estamos direcionando nossos olhares para a educação bilíngue de surdos em um espaço específico, mediado pelas relações entre as línguas. A educação bilíngue de surdos foi recentemente instituída como uma modalidade de ensino, pela lei nº 14.191/21, que altera a lei nº 9394/96 de Diretrizes e bases da educação básica brasileira – LDB. De acordo com essa lei, compreende-se por educação bilíngue de surdos,

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021, Art. 60 A)

A educação bilíngue em escolas de surdos é entendida como o espaço em que a Libras é a língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua (Brasil, 2021), e que, para tanto, é preciso desenvolver currículos e métodos para atender os estudantes na modalidade de educação bilíngue. O exposto na lei já fora ressaltado por Karnopp e Muller (2015), todavia as pesquisadoras indicam que a educação escolar bilíngue engloba aspectos para além das línguas.

A escola bilíngue de surdos tem um papel importante na constituição das identidades surdas, como um espaço de convivência entre os pares. Contudo, ela é, sobretudo, lugar de ensino e aprendizagem de conhecimentos, que são partilhados socialmente. Os aspectos linguísticos são fundamentais, mas não exclusivos de serem pontuados na escolarização das pessoas surdas, uma vez que as metodologias

e estratégias de ensino empregadas nas práticas pedagógicas são fundamentais para a educação bilíngue.

Na escola de surdos, a língua de sinais é a língua de interação e de instrução, mas, como um espaço bilíngue, a língua portuguesa na modalidade escrita tem um papel importante no processo de letramento e interação social. É importante dizer que a língua de sinais tem um papel de destaque na educação de crianças surdas, devido ao contexto social e familiar em que a maioria delas vivenciam. Isso porque, em sua maioria, por nascerem, em famílias ouvintes, não têm contato com uma língua acessível viso-gestual que lhes possibilite a aquisição da língua de sinais. Isso resulta em um papel fundamental da escola para este contato linguístico<sup>35</sup>.

Como ressaltado por Violeta Porto Moraes (2021), em sua tese de doutorado intitulada *A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo*, a pesquisadora corrobora com os aspectos que estamos apontando, dizendo que “[...] a escola de surdos é o lugar do encontro com “a língua”, pois a língua da família, na maioria das vezes, não possibilita a identificação e pertencimento [...]” (p. 83). Isso se deve ao fato de que a língua que a família utiliza é na modalidade oral-auditiva, e os surdos se utilizam de uma língua visual-espacial. Assim, é na escola que eles entram em contato com seus pares e com a língua – compartilhando de signos. De acordo com Moraes (2021, p. 83) “Nessa perspectiva, o que se pretende é conhecer os jogos linguísticos e não conhecer *por meio* deles”, com isso, as crianças surdas, em sua maioria, quando chegam à escola, necessitam, inicialmente, adquirir a primeira língua – língua de sinais –, para, no seguimento, conhecer (processos de ensino e aprendizagem) por meio dela.

Dentro dessa discussão do papel da escola, e da necessidade que existe das crianças surdas, inicialmente, entrarem em contato com a língua de sinais, Moraes (2021, p. 83) destaca para a “[...] a necessidade de demarcação do que é da escola e do espaço público, daquilo que é do âmbito do privado, do fora da escola”. Nesse sentido, consideramos que o processo de escolarização não se restringe à aquisição de uma língua, mas passa pelo processo de entrar em contato com uma série de

---

<sup>35</sup> Em pesquisa realizada pelo GIPES – A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul - Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006 (Lopes, et al., 2009), foram aplicados questionários entre alunos de 13 (treze) escolas de surdos do RS. Ali se perguntou onde tiveram o primeiro contato com a Libras. A maioria das respostas sinalizaram a escola como o local em que isso ocorreu.

conteúdos, conhecimentos e vivências, que possibilitarão o acesso a outros espaços sociais.

O espaço escolar é permeado pelas questões culturais, principalmente pelo marcador cultural da experiência visual (Lopes; Veiga-Neto, 2006), quando falamos da educação das pessoas surdas. Mas, também, pela importância da vivência em comunidade, pelo contato com surdos adultos sinalizantes, para o *input* linguísticos, e para a constituição das singularidades surdas. São esses elementos latentes na educação bilíngue, que precisam estar em conexão com os conhecimentos produzidos e partilhados em sociedade.

De acordo com Megale (2005), existem condições que devem ser consideradas, quando pensamos em uma proposta de educação bilíngue, porque essa é “determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder” (Megale, 2005, p. 11). Nessa perspectiva, quando falamos das condições bilíngues das pessoas surdas Karnopp (2005, p. 229) aponta que “A condição de bilíngue se modifica na trajetória de vida de pessoas surdas e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas”.

É de fundamental importância que as crianças surdas, desde cedo, possam ter a compreensão do que é tornar-se bilíngue, para que, assim, possam ter contato com as mais diversas experiências culturais. Essas experiências, para se constituírem bilíngues, envolvem diferentes condições, como Megale (2005) e Karnopp (2005) destacam em seus estudos. Nesse sentido, cabe não tratar a educação bilíngue com um viés monolíngue (Santos, 2016), em que se prioriza uma das duas línguas presentes na educação bilíngue de surdos, mas em uma perspectiva que a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, façam parte desse espaço escolar, a partir de metodologias que propiciem diferentes experiências linguísticas, sociais e culturais.

Como destacam Formagio e Lacerda (2016), os encaminhamentos metodológicos de ensino para as pessoas surdas não podem ficar restritos às questões linguísticas ou de conteúdo, o que se alia as discussões de Karnopp e Muller (2015) e ao que assegura a lei da educação bilíngue, como modalidade de ensino nº 14.191/21, que aponta no Art. 79-C, nos incisos III e IV:

- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Brasil, 2021)

Compreendemos que a educação bilíngue de surdos abrange questões linguísticas, culturais e educacionais – currículo, práticas docentes, ambiente escolar, entre outros. Ademais, o que está especificado na legislação deve permear as práticas pedagógicas, para construirmos uma educação bilíngue intercultural de surdos. Mas, o que isso significa, na prática? Na educação de surdos, precisamos considerar as línguas envolvidas, sendo elas a Língua Brasileira de Sinais, como L1, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2. Contudo, esses aspectos linguísticos não dão conta de pensar a educação bilíngue de surdos, por isso, as questões dos conteúdos educacionais (currículo escolar) precisam ser discutidas com um olhar voltado aos processos de ensino e aprendizagem, que considerem as diferenças surdas.

Conforme estamos abordando nossas concepções de escola de surdos e de educação bilíngue de surdos, com base em autoras do campo dos estudos surdos, do campo educacional mais geral e na legislação vigente, que ampara a educação das pessoas surdas, fazemos referência às questões de ensino e aprendizagem. Assim, acreditamos ser necessário, mesmo que brevemente, discorrer sobre nossa compreensão de ensino e aprendizagem. Para as autoras Kubo e Botomé (2001), é comum o uso

[...] dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender”. Raramente fica claro que as palavras referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. (Kubo; Botomé, 2001, p. 4)

As autoras ainda ressaltam que seria melhor fazer referência ao processo, se utilizando de verbos – ensinar e aprender – mesmo que isso atenda, em parte, à questão, porque é possível aprender sem uma professora. Mas, o fato é que existem sempre questões entre o ensinar e o aprender, especialmente em como se relacionam esses dois processos e no modo como produzi-los (Kubo; Botomé, 2001). Sobre a aprendizagem, os autores Vigotsky, Luria e Leontiev (2001, p. 110) trazem uma reflexão importante, dizendo que “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. Assim, os autores consideram que a aprendizagem é esse contínuo, que antecede a escola, mesmo que, ao ingressar na escola, se tenha um salto nesse processo. Pensando nas crianças surdas, antes de ingressarem na escola,

indiferentemente das suas idades e vivências, produzem aprendizagens, tendo ou não comunicação em casa. Com isso, queremos dizer, que elas chegam na escola com conhecimentos distintos, e que algumas podem, ainda, não ter estabelecido conexões entre si, contudo, mas possuem conhecimentos que precisam ser enxergados.

Ainda, discutindo as questões de ensino e aprendizagem, Biesta (2020) faz uma importante discussão sobre o ensino e a aprendizagem, dizendo que

Libertar o ensino da aprendizagem, como direi, pode, portanto, abrir novas e diferentes possibilidades existenciais para os estudantes, particularmente oportunidades de encontrar o que significa existir no e com o mundo de uma forma adulta – oportunidades que podem ser excluídas se ligarmos o ensino demasiado próximo da aprendizagem. (Biesta, 2020, p. 59)

Assim, queremos ressaltar que não estamos nos referindo a processos de ensino e aprendizagem como algo fixo, mas pensamos nos diferentes processos de interação entre as pessoas e o conhecimento, que acontecem no espaço escolar. Essas trocas nos processos de ensino e aprendizagem, na educação bilíngue, em escolas de surdos, deve considerar um currículo que contemple conteúdos que abordem temáticas que englobam a comunidade surda, que tenha conteúdos que discutam a cultura e os movimentos surdos, e que estejam em diálogo com os demais conteúdos curriculares. Da mesma forma, considerem práticas pedagógicas que olhem para as individualidades das pessoas no processo do planejamento das aulas, das metodologias e materiais utilizados, assim como, no processo de avaliação. E, ainda, precisa-se pensar em um ambiente escolar pautado na visualidade.

No que diz respeito às línguas envolvidas e aos processos avaliativos, dentro de uma proposta de educação bilíngue, Karnopp (2005) aponta para a importância das escolas terem profissionais fluentes em Libras e ressalta que

Devemos considerar, em um primeiro momento, que o surdo é usuário da língua portuguesa como segunda língua. Sua escrita é semelhante à escrita de estrangeiros aprendendo a língua portuguesa e, portanto, o domínio da leitura e da escrita que a escola e o linguístico oferecem. Em segundo lugar, devemos considerar a importância do conhecimento da língua de sinais, por parte do surdo e do professor, para o desenvolvimento de estudos comparativos entre a língua de sinais e a língua portuguesa, estabelecendo relações e diferenciações entre esses dois sistemas linguísticos. Em terceiro lugar, é relevante considerar a metodologia de ensino de língua portuguesa: o ensino está centrado em descrições de regras gramaticais da língua? O ensino prioriza o conhecimento do significado de palavras isoladas? Tais contextos não oferecem condições suficientes para que o aluno tenha um bom desempenho em leitura, análise textual e produção de textos. Qual é a concepção de língua e de ensino de língua vigente na escola? (Karnopp, 2005, p. 107)

Como aponta a autora, é preciso considerar a concepção de língua ou de línguas no espaço escolar bilíngue, bem como as concepções que orientam esse ensino, para, assim, pensarmos sobre o processo de avaliação na educação de surdos. Entre outros aspectos que devem ser considerados, temos, por exemplo, as metodologias de ensino, os recursos didáticos, o currículo, o espaço escolar, entre outros pontos, conforme Karnopp e Muller (2015) discutem, quando abordam a educação escolar bilíngue. Como já mencionamos, essas discussões das autoras são asseguradas em lei, fruto de muitas lutas das comunidades surdas, sendo debatidas há algumas décadas, desde quando se iniciaram as discussões sobre educação bilíngue para as pessoas surdas, no final da década de 70, e inícios dos anos 80 (Svartholm, 2014).

Para contextualizar as garantias legais da educação bilíngue de surdos, dedicamos algumas linhas deste tópico, de maneira a marcar as leis que dão sustentação, para que as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua, tendo seus direitos linguísticos e culturais respeitados. Essas leis, que se direcionam especificamente à educação de surdos, estão dentro de um contexto histórico e subsidiadas por outras legislações<sup>36</sup>, que corroboram para a garantia de direitos sociais e educacionais de todas as pessoas.

No final da década de 90 e início dos anos 2000, o movimento surdo esteve mobilizado, reivindicando uma educação que atendesse às especificidades surdas. Em 1999, no 5º Congresso Latino Americano de educação bilíngue, foi elaborado o documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999). Nesse documento, o povo surdo reivindicava escolas de surdos, profissionais qualificados e educação bilíngue. Toda essa mobilização e as reverberações desse texto serviram para tensionar as discussões políticas e, em 2002, é sancionada a lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como a língua das comunidades surdas do Brasil. Em 2005, é promulgado o decreto 5626, que regulamenta a lei de Libras, tornando-se fundamental para a difusão da Libras, a formação de profissionais e as condições em que se daria a oferta da educação bilíngue de pessoas surdas. Cabe salientar que, atualmente, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS/SECADI/MEC vem debatendo e construindo a proposta de

---

<sup>36</sup> Essa discussão se conecta com aspectos legais que abordamos no próximo tópico deste capítulo, quando abordaremos a diferenciação curricular.

educação bilíngue de surdos, tomando por base, entre outros, o documento *A educação que nós surdos queremos*, outrora citado.

Outro texto político que consideramos de importância para as discussões da educação bilíngue é o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), que foi elaborado por um grupo de trabalho instituído via portaria do MEC/SECADI, composto por pesquisadores surdos e ouvintes. Dentre as questões abordadas por esse documento, estão as escolas bilíngues que

[...] são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. (MEC/SECADI, 2014, p. 4)

Os apontamentos desse relatório repercutem na Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015 que, no Art. 28, reforça que a educação bilíngue precisa ter a Libras como L1 e a língua portuguesa como L2, na modalidade escrita. Indica, ainda, que o ensino deve ser ofertado em escolas e classes bilíngues, como também, em escolas inclusivas, respeitando as especificidades dos alunos surdos. E recentemente, temos a promulgação da lei nº 14.191/21, que trata da educação bilíngue como modalidade de ensino, como já referido.

Ter a educação bilíngue como modalidade de ensino representa e assegura que a língua de instrução é a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa é a segunda língua na modalidade escrita, e tensiona uma educação que pensa nas especificidades das pessoas surdas. Nesse sentido, consideramos que as questões interculturais estão presentes, e demandam profissionais e financiamento para serem atendidas, conforme aponta a lei da modalidade de educação bilíngue no Art. 79-C, destacando sobre o “[...] provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas [...]”. Em relação às questões interculturais, para além de profissionais para atuarem nas escolas, e de financiamento, elas precisam ser discutidas, colocando as diferenças surdas em evidência.

Como ressalta Canclini (2009, p. 25) “Adotar uma perspectiva intercultural proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo, leva a conceber as políticas da diferença não só como necessidade de resistir”, porque, como podemos apontar, são essas diferenças em discussão que vão construindo, na escola bilíngue de surdos, um espaço intercultural. Mudar ou pensar em mudanças

nas formas da educação bilíngue são um movimento necessário para essa construção. A educação escolar bilíngue:

[...] não está à espera de grandes explicações, nem “existe desde sempre aí”. Como construção epistemológica, ela é inventada e propagada, sendo produzida por uma forma de pensar, em conexão com mudanças econômicas, sociais, culturais e políticas. Neste sentido, produz outras formas de pensar a educação de surdos. (Karnopp; Muller, 2015, p. 1)

Sobre as relações interculturais, Candau (2012, p. 245) argumenta que ela “procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate”. Pensar em uma educação intercultural no espaço escolar bilíngue de surdos é uma potencialidade para promover uma educação que reconheça as singularidades surdas, para além da identidade de ser surdo linguisticamente.

### 2.1.2 Educação bilíngue de surdos em relação à interculturalidade

A interculturalidade, na educação escolar bilíngue de surdos se evidencia entre as línguas (Libras e Língua Portuguesa) e nas culturas envolvidas nesse processo. Mas isso não ocorre apenas pelas línguas e culturas, visto que engloba, também, as diferentes pessoas que fazem parte do espaço escolar. Assim, na escola bilíngue

[...] ou escola para surdos, os sujeitos surdos relacionam-se fortemente com a questão cultural. Em uma escola regular com alunos ouvintes, as relações se diferenciam. No caso de uma escola para surdos, são diversos sujeitos, de diferentes regiões, que frequentam uma escola bilíngue. São surdos que vem de zonas rurais, outros com diferentes condições financeiras, outros mais carentes, que moram em periferias, negros, com outras deficiências, enfim, pessoas que vem de diferentes realidades, constituindo diferentes culturas. Nesse sentido, destacamos a necessidade de compreender as relações presentes no contexto da educação de surdos a fim de potencializar relações pedagógicas que possam se pautar em encontros interculturais. (Sanderson; Lunardi-lazzarin, 2024, p. 34)

O compartilhamento dessas línguas e culturas, entre as pessoas, no processo educativo empreende transformações de significados divididos. Mas, de acordo com Romani e Rajobac (2011, p. 68) “[...] não podemos, inocentemente, crer que o mero convívio entre pessoas de culturas diferentes possibilite uma prática de educação intercultural. Não seria difícil comprovar que esse “modelo natural” do convívio poderia gerar justamente o contrário”. Os autores ainda enfatizam a importância da superação das questões etnocêntricas e, tomando por base os estudos de Vieira (2001, apud Romani e Rajobac, 2011), vão dizer que essas questões se apresentam, também, no

microsocial e não apenas no macrosocial. Elas ocorrem em concomitância, demandando atenção, porque envolvem as diferentes identidades e culturas de grupos e indivíduos.

Para Candau e Koff (2006), fazendo referência a um estudo de Candau (2005), as questões interculturais estão em todos os espaços das escolas, não sendo restritas a momentos específicos. A interculturalidade atravessa a seleção do conteúdo, no trabalho das professoras, nas relações com a comunidade escolar, entre outros aspectos destacados pelos autores. E, nessa linha, está a concepção intercultural, que dá espaço para as diferenças, não as homogeneizando, mas propondo emergir seus conflitos, diferenças e possibilidades de estarem em contato. Assim:

Dentro desta perspectiva, entendemos educação não apenas como escolar, aquela que historicamente legitimada e que anuncia a importância de alguns saberes em detrimento de outros; falamos da educação como lugar de comunicação, onde a partir dos encontros produzimos saberes diversos, significamos o mundo e nossa própria existência. (Menezes, 2008, p. 2)

É fundamental olhar para o currículo (práticas pedagógicas) de uma forma distinta ao que a colonialidade vem dizendo sobre o que se ensinar. Como apontado por Mouján:

Na educação do mundo periférico, foi Paulo Freire aquele que assume o relato descolonizador de Frantz Fanon. A partir das categorias político-filosóficas que oferece o pensador martinicano, Freire refuta os pressupostos epistemológicos da produção do saber que atravessam a produção de conhecimento dentro dos cânones e paradigmas estabelecidos pela ciência ocidental, saberes que negam toda possibilidade de formas de outro pensamento. Ele propõe aos educadores e aos educandos uma atitude crítica frente à colonialidade do saber e do poder. Para Freire, o conhecer é transformar, é um ato de re-invenção e exige um compromisso daquele que ensina e daquele que aprende porque o que ele propõe é criar novos conhecimentos a partir da relação com os outros. (Mouján, 2020, p. 34)

As contribuições de Paulo Freire para pensar em uma educação transformadora são essenciais. É essencial preconizar uma aprendizagem significativa, que valorize aquilo que faz parte do mundo das/os estudantes, que busque valorizar todos os tipos de saberes. Como o autor destaca na obra *A importância do ato de ler*:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (Freire, 1989, p.12)

Os elementos que Freire discute sobre a leitura e sua compreensão devem levar em consideração a apropriação do texto e os significados que aquele conhecimento tem para o sujeito. Como explicitado por Mouján (2020, p. 50) “Em síntese, o exercício de aproximar saberes locais, como proposto pela ecopedagogia, pode ser uma manifestação da chamada ecologia de saberes, atento à horizontalidade das epistemes e produção de conhecimento, mas deve atuar crítica e contrariamente à monocultura do saber [...]”. A partir dessa reflexão de Mouján, é preciso se questionar: O que está sendo ensinado na escola de surdos? Que conhecimentos são válidos? Como se ensina? São consideradas as diferentes vivências dos estudantes?

A Educação Bilíngue e Intercultural para Surdos/as não deve ser considerada mero suporte da Língua de Sinais no ensino e na aprendizagem. Ela representa uma dimensão mais ampla de justiça epistemológica (SANTOS, 2009), que busca garantir o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos (BRASIL, 2021, s/p). A Educação Bilíngue pressupõe ações criativas e propositivas que incluem a formação de professores/as, o processo de desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e, principalmente, a inserção de políticas educacionais bilíngues mais claramente expostas [...]. (Prado-Barros; Tavares-Santos; Albuquerque, 2023, p. 79)

Compreender a interculturalidade que permeia os espaços escolares abre a possibilidade de pensar sobre outras formas de se constituir a escola e o ensino, e de como abordar os conteúdos, nesse processo de transformação. E, é com esse olhar de transformação e de mudança, de entendimento da ciência e da educação que queremos pensar a educação bilíngue intercultural de surdos. Nessa perspectiva, entendemos que

O intercultural sugere em si mesmo um estado de “entre”, ou seja, não estar nem lá nem aqui, mas entre dois universos culturais que passariam a necessitar de um deslocamento para se chegar ao “entre”. Mas o “entre” é também reciprocidade, diálogo cultural, encontro com o Outro. Assim o “entre” propõe o encontro, convite a esse deslocamento que é permeado pelo estranhamento do próprio movimentar-se. Desse modo, o diálogo intercultural, assume um sentido no seu acontecer mesmo, não nasce como conceito, mas como ação, movimento para o Outro. (Menezes, 2008, p. 8)

A educação bilíngue de surdos, que considera as relações interculturais, proporciona esses movimentos, essas trocas entre as pessoas, e uma outra relação possível com o ensino e a aprendizagem. Como pensar essa discussão das línguas na educação de surdos com a interculturalidade, considerando as diferentes formas de ser surdo?” Esse compartilhamento das línguas entre os sujeitos das diferentes culturas potencializa a educação bilíngue de surdos, principalmente quando possibilita

a articulação de práticas que se constituem nas relações interculturais e que problematiza as hierarquizações entre línguas e culturas. A educação bilíngue de surdos está em um constante processo de construção e transformação e, nesse sentido, cabe um olhar atento às pessoas surdas, pautando as relações interculturais nas práticas pedagógicas. É relevante, contudo, que este olhar não se essencialize a uma única marca identitária de ser uma pessoa surda.

Como destacado por Canclini (2009, p. 43) “Também precisamos relacionar a análise intercultural com as relações de poder para identificar aquelas que dispõem de maior força para modificar a significação dos objetos”. É preciso considerar e problematizar as questões interculturais, as relações de poder ali presentes, e como pensar em práticas na escola bilíngue de surdos que considerem as diferenças das pessoas que compõem esse espaço, assim como um currículo que contemple esses aspectos no processo educativo. Para isso, pensamos em uma articulação entre a educação bilíngue de surdos e a diferenciação curricular – que será abordada no seguimento deste capítulo. Ademais, pretendemos refletir sobre como o espaço escolar bilíngue pode operar com o conceito de diferenciação curricular, que, mesmo tendo suas origens na educação especial, possa fomentar e potencializar uma discussão entre estes dois campos.

## 2.2 Diferenciação curricular: compreendendo o conceito

Esta seção se dedica a conceituar a diferenciação curricular, as origens do conceito e os seus sentidos, em relação às práticas pedagógicas. Também busca indicar os espaços em que se concentram as produções sobre o tema. Para finalizar, apresentamos alguns indicativos das possibilidades de articulação com a educação bilíngue, no espaço da escola de surdos.

### 2.2.1 Diferenciação Curricular uma revisão bibliográfica

A diferenciação curricular, como pontuado na introdução da tese, é um conceito que se constituiu, inicialmente, na área da educação especial e que busca articular currículo e atendimento educacional especializado. Assim, este tópico tem a intenção de situar, conceitualmente, a diferenciação curricular, com base em alguns autores que abordam a temática. Uma das obras consultadas para realizar essa pesquisa foi

o livro intitulado *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discursos e práxis*, de Maria do Céu Roldão, publicado em 2003. Ressaltamos a seleção dessa obra como referência nesse estudo, pelo fato da recorrência de citações da autora em outros textos, como artigos, dissertações e teses.

Acreditamos que um dos elementos mais relevantes da obra de Roldão (2003), o qual a autora faz questão de nos lembrar, a cada tópico, são os cuidados que devemos ter, ao empregar o conceito de diferenciação curricular. Ela destaca que, muitas vezes, há uma “vulgarização” no uso do termo ou se atribui a ele uma salvação para os estudantes, com alguma especificidade educacional. Compreendemos que esses apontamentos recorrentes da autora, ao longo da obra, são fundamentais, porque é muito fácil nos seduzirmos na expectativa de fórmulas que nos ajudem a “encontrar soluções” para os desafios que temos, em sala de aula.

Na perspectiva da diferenciação curricular, compreendemos que os estudantes são sujeitos únicos, com diferentes modos de aprender. Nesse sentido, Roldão (2003) vai apontar que esse reconhecimento das individualidades no processo de aprendizagem dos sujeitos é objeto de estudo já há alguns séculos, com autores como Comenius e Rousseau. Já nos séculos XIX e XX, autores como Montessori, Decroly e Kilpatrick vão se dedicar aos estudos sobre aprendizagem. Mas, é com John Dewey que a natureza única do processo de aprendizagem de cada indivíduo é reconhecida.

Na obra *A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar*, Dussel e Caruso (2003) fazem uma genealogia da sala de aula, discutindo as mudanças na educação em diferentes períodos, e como isso incidiu na sala de aula. Eles abordam o papel da religião na constituição desse espaço como uma forma de governar os fiéis, tanto por católicos quanto por protestantes, “o processo de escolarização aparecia como a forma maciça ideal para atingir esse objetivo” (Dussel; Caruso, 2003, p. 63). Com a revolução industrial, teve-se a necessidade da escolarização obrigatória, e isso “[...] implicou que o espaço fechado da sala de aula e sua metodologia se convertessem paulatinamente em uma experiência pela qual passariam todas as crianças” (Dussel; Caruso, 2003, p. 109). Durante esse processo, a escola e a sala de aula, assim como o trabalho docente, passaram por diferentes propostas, que se vinculam a métodos de ensino tradicionais.

A Escola Nova vem como uma crítica a esses métodos tradicionais e, entre os nomes dos escolanovistas, estão John Dewey, Maria Montessori, Ovídio Décroly, entre outros. De acordo com Dussel e Caruso (2003, p. 198) “Os ‘escolanovistas’

queriam que o ensino se adaptasse à natureza da criança. Há aqui uma mudança importante com relação ao conceito de natureza e de leis naturais da pedagogia normalizadora [...]”. Como ressaltado por Roldão (2003)

[...] na esteira de Dewey, deu origem a alguns dos mais influentes movimentos curriculares do século XX, assenta num pressuposto de partida: a educação como expansão do potencial individual, por oposição à acomodação passiva à norma e a um ensino socialmente padronizado[...]. (Roldão, 2003, p. 34)

Com base nisso, mesmo diante da preocupação com o desenvolvimento do indivíduo, apontado por Dewey, vemos uma caracterização do currículo, no século XX, que transita entre o desenvolvimento do indivíduo e a pressão social para um currículo padronizado, que atenda às demandas da sociedade – nisso surge a metáfora “pendular do currículo”. Mesmo diante de todas as críticas que os escolanovistas propunham, o ensino ainda perdura com o formato que mantém as crianças sentadas por horas, “recebendo o conhecimento”, o que Paulo Freire (2021) veio a nomear de educação bancária. Como disse Freire (2021, p. 81) “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Uma crítica à escola tradicional, que se alia às críticas feitas pelos ideólogos da Escola Nova. Contudo, Freire (2021) vai abordar as questões do caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional (Silva, 2013).

Dentro dessa discussão, Silva (2013), na obra Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo, traz uma discussão a respeito da obra de Paulo Freire, a Pedagogia do oprimido. Nesse sentido,

O ato de conhecer não é, entretanto, para Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. (Silva, 2013, p. 59)

Esses apontamentos referentes à obra de Paulo Freire remetem a pensar como são construídos os currículos e os conteúdos programáticos que os constituem. A discussão proposta é refletir sobre temas significativos, com base nas experiências dos estudantes, para que possam participar da construção desse currículo. Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de pensar na cultura de cada uma dessas pessoas, como elemento constituinte do currículo, e, assim, vamos falar de “culturas” (Silva, 2013).

Retomando a discussão sobre a necessidade da escolarização para todos, queremos ressaltar que, no século XIX, são fundadas as instituições de ensino para pessoas com deficiência no Brasil – pessoas surdas e pessoas cegas. Entre essas instituições, temos o Instituto dos Surdos-Mudos (1856) – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) – hoje Instituto Benjamim Constant (Lobo, 2015), voltadas para uma educação diferenciada, que não tinha a mesma intencionalidade que se tem hoje, mas que cumpriu, em certa medida, um papel na educação das pessoas com deficiência, naquele momento histórico. De acordo com Lobo (2015, p. 375) “[...] os dispositivos de institucionalização, como práticas discursivas e não discursivas, funcionam como um mecanismo de separação dos indivíduos, empregando a cada um tecnologias próprias de sujeição”. O que cabe é refletir sobre quais são os impactos que a constituição da educação dessas pessoas tem, ainda hoje, nos seus processos educativos, principalmente das pessoas surdas.

As provocações de Paulo Freire (2021), na obra *Pedagogia do oprimido*, as ponderações de Silva (2013) sobre essa obra, e os apontamentos de Lobo (2015) sobre a escolarização das pessoas com deficiência, nos levam a pensar nas discussões que estamos propondo na tese, compreendendo que a educação bilíngue de surdos precisa romper com a colonialidade do saber. Para tanto, se faz necessária a construção de um currículo que tenha a interculturalidade como referência na construção de aprendizagens significativas, entendendo a multiplicidade das identidades e culturas surdas.

Sobre a conceituação de diferenciação curricular podemos dizer que

Uma significativa parte da investigação mais relevante sobre as questões envolvidas da diferenciação curricular foi desenvolvida no campo da sociologia da educação e da sociologia do conhecimento, particularmente no seguimento dos trabalhos seminais de Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young, e na linha de Philippe Perrenoud e da Escola de Genève. (Roldão, 2003, p. 17)

Nas décadas de 80 e 90, a autora aponta que a diferenciação curricular assumiu novos contornos no debate curricular, sendo entendida para além de uma opção de ensino das pessoas com especificidades educacionais, mas como uma possibilidade concreta de se pensar a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes. A inclusão, nesse período, é uma demanda social crescente, que desencadeou uma série de discussões e proposições legais, que foram intensificadas nas décadas seguintes.

A obra que embasa as discussões trazidas por Roldão foi produzida em Portugal, e, certamente, a autora toma como referência muitos dos aspectos de seu contexto. No Brasil, também passamos por mudanças significativas nessas décadas e que impactaram na educação. Para nos situar, no final da década de 80 do século XX, houve mudanças no cenário político e social, com o processo de redemocratização do estado brasileiro e a promulgação da Constituição de 1988. Essas mudanças promoveram impactos significativos nos direitos sociais e educacionais.

Também cabe ressaltar que, nas décadas de 1980 e 1990, temos a emergência de discussões potentes referentes à educação bilíngue para as pessoas surdas, como destacado por Aires (2017, p. 39) “No Brasil, as discussões sobre educação bilíngue para surdos também são recentes em relação as suas pesquisas e produções, havendo seus primeiros registros na década de oitenta do século XX”.

A declaração de Salamanca, de 1994, teve reverberação em âmbito mundial nas questões das pessoas com deficiência, e é um marco histórico nas lutas por direitos das pessoas com deficiência. De acordo com os estudos de Breitenbach, Honnef e Costas (2015), essa declaração foi elaborada por autoridades de diferentes países, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Ela possui uma influência significativa na elaboração de documentos legais, que abordam a educação inclusiva e a educação especial.

Nessa declaração, já se ressalta a importância de que as pessoas surdas tenham o direito de se educar em sua língua, como destacado no item 19:

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. (Salamanca, 1997)

Retornando ao panorama brasileiro, em 2000 é sancionada a lei nº 10.098/00 de acessibilidade e inclusão, uma conquista importante nas discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Nos anos seguintes, temos conquistas significativas nas garantias legais<sup>37</sup> para as pessoas surdas e seus direitos linguísticos e culturais.

---

<sup>37</sup> Sobre essa questão já explicitamos no capítulo que aborda a educação bilíngue de surdos e a interculturalidade.

Essa retomada de aspectos legais, vinculada às discussões de escola e currículo e, mais especificamente, da diferenciação curricular, busca refletir que esses acontecimentos não ocorrem de forma isolada, que os contextos políticos, sociais, educacionais e econômicos estão em constante embate e negociações.

Nos estudos realizados por Roldão (2003), a autora aponta que o conceito de diferenciação curricular tem assumido diferentes linhas, seja pelo plano de ação que envolve, por exemplo, o sistema, a escola, a turma e o aluno, ou pela compreensão de sua natureza e finalidades. Assim, a partir da junção dessas linhas, a autora propõe três níveis de operacionalização do conceito, que são:

Nível político – diferenciação na organização do sistema e das escolas; Nível organizacional – diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar; Nível pedagógico-curricular – diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face as aprendizagens comuns. (Roldão, 2003, p. 22)

Dentre os três níveis apresentados, destacamos o terceiro nível, que engloba o aspecto pedagógico-curricular, compreendendo a práxis curricular das escolas e das professoras. A discussão que a autora propõe está em um âmbito mais alargado do que apenas ver os aspectos técnicos do currículo. Ela pondera que tanto as professoras quanto as escolas podem assumir o currículo como um instrumento de trabalho e de estudo, para que possam produzir conhecimento, de modo que o currículo pode ser negociado.

Nos estudos de Scherer (2022), que abordam as práticas inclusivas no Ensino Médio Integrado – EMI, a autora apresenta três sentidos que a diferenciação curricular pode assumir, tomando por base o terceiro nível proposto por Roldão (2003). Para realizar sua pesquisa, Scherer analisa excertos de relatos de professoras sobre suas práticas pedagógicas que, ao serem descritas, apresentavam elementos de diferenciação curricular. A autora ressalta, contudo, que nenhuma das práticas foi nomeada como diferenciação curricular. Em suas análises, ela destaca a criação de recursos acessíveis, estratégias de mediação pedagógica e o trabalho colaborativo entre o professor de atendimento educacional especializado – AEE e o professor do ensino regular, no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Colaborando com as discussões, em seus estudos, Moreira (2017) vai ressaltar que a diferenciação curricular pode se realizar em diferentes momentos do trabalho educativo, contemplando conteúdos e suas explicações, atitudes e competências, produtos, materiais, entre outros e, assim

Na prática pedagógica, cada professor contempla cada um destes aspetos, nomeadamente quando planifica a aprendizagem dos alunos, para além de adequar os conteúdos aos conhecimentos, compreensão e metas curriculares para a disciplina que leciona. (Moreira, 2017, p. 34)

Como dito por Moreira (2017), em diálogo com o que aponta Scherer (2022) sobre os sentidos de diferenciação curricular, podemos compreender que, ao desenvolver suas práticas pedagógicas com uma abordagem de diferenciação curricular, as professoras colocam em ação diferentes conhecimentos e saberes, que possibilitam explorar os conteúdos curriculares, de forma que os estudantes possam atingir seus objetivos. Nessa perspectiva,

A prática pedagógica, segundo os ideários de Freire, deve estimular a participação, a responsabilidade social e política e, acima de tudo, a formação de sujeitos autônomos. O que se propõe, na perspectiva da mediação pedagógica, é que o professor reconheça as manifestações e necessidades de seus alunos, para, assim, levá-los à superação das dificuldades, de forma a redimensionar sua aprendizagem. (Silva, 2014, p. 126)

A prática pedagógica demanda uma mediação docente, que leve em consideração, conforme ressalta Silva (2014), a participação dos estudantes de forma autônoma, de modo a superarem suas dificuldades. Para tanto, o papel das professoras é fundamental. Tratamos a mediação no sentido do planejamento e intervenção, para que os estudantes envolvidos nas práticas pedagógicas tenham o estímulo e o direcionamento da professora, na construção de suas aprendizagens. Esse direcionamento não é linear ou restritivo, mas ele segue os objetivos de aprendizagem para a atividade proposta, sendo sempre possíveis outros desdobramentos.

As estratégias de mediação pedagógica são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de qualquer estudante, mas, para as pessoas com deficiência elas têm um peso ainda maior. Como ressaltado por Scherer (2022), em seus estudos, a mediação pedagógica se constitui como um sentido de diferenciação curricular, sendo necessária sua sistematização e planejamento, para a qualidade das interações e aprendizagens dos estudantes. O pesquisador Antonio Zaquiel Barbosa da Silva, em sua dissertação de mestrado intitulada *As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotsky e Paulo Freire*, aponta que

É através das relações de mediação que o indivíduo interage com o outro e com seu meio, obtendo como resultado a internalização de processos culturais. Por isso, a necessidade de um trabalho educativo que priorize a interação em sala de aula, já que nessa linha de raciocínio, a construção do

conhecimento é caracterizada por ser dependente das relações sociais. (Silva, 2014, p. 16).

As interações na sala de aula, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, são a base para a construção de aprendizagens – como também ressalta Scherer (2022). A partir das proposições de Paulo Freire, Biesta vai considerar que

O professor não é mais apenas aquele-que-ensina, mas aquele que é ensinado em diálogo com os alunos, que por sua vez, enquanto é ensinado, também ensina. Eles tornam-se corresponsáveis por um processo em que todos crescem. (Biesta, 2020, p.134)

Assim, a mediação pedagógica, como intervenção nas práticas pedagógicas, orientada pelo objetivo de aprendizagem e pelo planejamento se articula com outros elementos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Scherer (2022), por exemplo, os recursos acessíveis, sem uma mediação pedagógica entre o docente e o estudante com deficiência, não se constituem como um efeito instrumento de aprendizagem. As formas como serão empregados esses recursos e as negociações no processo serão determinantes na sua viabilidade: elas implicam metodologias próprias para cada indivíduo e situação.

Para compreendermos com mais clareza o que aborda Scherer (2022) a respeito dos recursos acessíveis como um sentido de diferenciação curricular, podemos explicitar que a criação desses materiais, no contexto inclusivo, objetiva que os estudantes tenham acesso aos conteúdos escolares. Essa postura evita que os conhecimentos sejam minorizados para os estudantes com deficiência, e que eles possam ter alternativas de aprendizagem equivalentes aos demais estudantes.

Fazendo uma aproximação com as discussões da produção de materiais bilíngues para o ensino de pessoas surdas, nos estudos de Ribeiro (2024, p. 121) sobre a produção de recursos para o ensino de Língua Portuguesa, a autora defende “[...] a produção de LD<sup>38</sup> originais (não adaptados), específicos para o ensino de português para surdos, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”. Essa defesa se pauta na necessidade de materiais pensados na perspectiva da visualidade para atender as especificidades dos estudantes surdos. Como ressalta a autora

Fortalecer a conexão entre as escolas e o mundo em materiais didáticos pressupõe também assumir um compromisso radical com a multimodalidade que compõe os modos de interação atual: imagens, cores, tamanhos, formatos, diagramação e texturas significam tanto quanto palavras. Não falo

---

<sup>38</sup> Livro didático.

aqui apenas de explorar aspectos visuais por serem o meio de apreensão de conhecimento de surdos, mas de explorá-los por se tratar de mais uma linguagem disponível para surdos e ouvintes produzirem sentidos, uma vez que a tecnologia, por um lado, ofereceu possibilidades sêmicas diversificadas e, por outro, a noção de texto se expandiu para abarcá-las[...]. (Ribeiro, 2020, p. 125)

As proposições de Ribeiro (2024) servem de embasamento, não apenas para a produção de recursos para o ensino de segunda língua na modalidade escrita, mas podem subsidiar a elaboração e a produção de outros materiais didáticos para as demais disciplinas.

O que aproxima as discussões de Scherer (2022) a respeito dos recursos acessíveis, como um sentido de diferenciação curricular, aos estudos de Ribeiro (2024) sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de pessoas surdas, ao nosso ver, está na base da constituição dessas produções, que visam à criação de materiais que atendam às especificidades dos estudantes, com possibilidade de utilização e exploração de todos, no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, em nossas discussões sobre os sentidos de diferenciação curricular, no que diz respeito aos recursos acessíveis, iremos nomeá-los de recursos bilíngues, porque, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de surdos, está pautada a educação bilíngue, que engloba as línguas, estratégias e metodologias que constituem esses diferentes recursos: materiais, jogos, brincadeiras, atividades, entre outros.

E, por fim, como terceiro sentido está o trabalho colaborativo, entre o professor de AEE e o professor do ensino regular, como ressaltado por Scherer (2022, p. 11) contribui “[...] para a construção de práticas pedagógicas, bem como para a organização de estratégias de diferenciação curricular”, que possibilitem aos estudantes com deficiência acessar os conhecimentos escolares. O professor de AEE, de acordo com a autora, tem a função de articular os recursos acessíveis e as possibilidades de utilização em parceria com o professor do ensino regular, com um trabalho em prol do estudante. Contudo, essa relação nem sempre é fácil. Entendemos que diferentes fatores podem intervir nessas relações entre os profissionais, no processo de planejamento e intervenção nas práticas pedagógicas.

Em relação ao conceito de trabalho colaborativo, cabe ressaltar que, em diferentes estudos, vemos aparecer outras nomenclaturas, envolvendo abordagens muito semelhantes com o conceito. Assim, temos a bidocência, à docência

compartilhada, o trabalho articulado e o próprio trabalho colaborativo, como já pontuado por Scherer (2022). A Bidocência, de acordo com Beyer (2006, p. 31), compreende que no “[...] trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador”, dando indícios de que o profissional AEE deve interagir com todos os estudantes, assim como o professor regente, no processo de planejamento. Nos estudos de Silva, Nörnberg e Pacheco (2012), a partir de pesquisa realizada em escolas que se inspiram nas discussões de Beyer (2005) para pensar em docência compartilhada, as autoras destacam que

E esses são aspectos que ampliam o sentido da bidocência. Não se trata mais de dois professores de áreas distintas e com focos distintos, mas de dois professores de áreas distintas que atuam de modo compartilhado. E, nesse exercício de partilha, necessário se faz lidar com inseguranças e buscar entender e constituir uma ação em parceria, de corresponsabilidade e colaboração ativa, principalmente na construção das estratégias didáticas e de intervenção educativa. (Silva, Nörnberg e Pacheco, 2012, p. 105)

Ainda buscando compreender as aproximações e distinções entre as nomenclaturas, Honnef (2018) faz um estudo sobre o trabalho docente articulado. Nesse estudo, a autora realiza um levantamento das produções que articulam o ensino comum e a educação especial, e se utiliza da expressão ‘ensino colaborativo’ como um dos descritores. Honnef (2018), em sua pesquisa, propõe uma distinção entre ensino colaborativo (trabalho colaborativo) e trabalho docente articulado, dizendo que

O Trabalho Docente Articulado, então, é diferente do ensino colaborativo porque propõe uma coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, que primam pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessitam ser articuladas entre si e articuladas com o ensino comum. (Honnef, 2018, p. 111)

O que vemos nas pesquisas de Scherer (2022), Beyer (2005) e Honnef (2028) é o trabalho realizado entre a professora regente e o professor de AEE, e em Silva, Nörnberg e Pacheco (2012), à docência compartilhada entre as professoras da escola. Mas, em todos os estudos, o que vemos são princípios que englobam momentos de planejamentos e aulas desenvolvidas em conjunto, ou mesmo partilhas em momentos pontuais (como projetos e/ou atividades), todos com o foco na aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No estudo de caso realizado por Aires (2017), a prática em bidocência, desenvolvida na escola de surdos, tinha como proposta duas professoras regentes realizando o trabalho em conjunto. Nesse caso, o foco não estava na deficiência, mas na potência das trocas entre as professoras no processo de planejamento, nos

momentos das aulas e nas interações com os estudantes. Como ressaltado sobre as falas e dinâmicas de trabalho

[...] fica evidente que elas descrevem um ambiente partilhado de planejamento e execução e, cruzando as falas das professoras com os dados do diário de campo, fica bastante marcado o quanto essa hierarquia de funções não existe ou pelo menos não é evidente. São duas professoras regentes – ambas conduzindo a aula. (Aires, 2017, p. 92)

Assim, em nossas discussões, trataremos a abordagem do sentido da diferenciação curricular, apontado por Scherer (2022), como trabalho colaborativo que, em nosso entender, se alinha às propostas de docência compartilhada, bidocência e docência articulada. No decorrer de nosso texto, utilizaremos o termo trabalho colaborativo, referente às trocas e partilhas, que, nas conversas que estabelecemos na escola de surdos, não tem o foco no AEE ou em discussões referentes às políticas inclusivas. E, faremos inferências à docência compartilhada bilíngue, que diz respeito à potência do trabalho proposto na escola de surdos, pensando na educação bilíngue em interação com a interculturalidade, em que as professoras bilíngues – surdas e ouvintes – partilham o ensino, com planejamento, execução e avaliação em conjunto, assumindo a regência de uma única turma, e não apenas em alguns momentos – como uma proposta de mudanças nas dinâmicas e distribuição das professoras.

Os estudos de Scherer (2022) são uma importante contribuição para as discussões da diferenciação curricular nos espaços escolares, especialmente pelo que ela propõe de uma busca pela justiça escolar, em que a escola não é apenas um lugar para socializar, mas para se aprender e para acessar o conhecimento produzido pela humanidade. Como apontado por Masschelein e Simons, “A típica experiência escolar – a experiência que é possibilitada pela escola – é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo”. (2015, p. 40).

Nos estudos de Pacheco (2008), o autor resalta que a diferenciação curricular, em sua essência, promove mudanças nas metodologias de ensino e na avaliação. De acordo com o autor,

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. (Pacheco, 2008, p. 5)

Com base nesses estudos e pesquisas, podemos considerar que a diferenciação curricular pode promover essas mudanças, e contribuir para que os

estudantes avancem no seu processo formativo de maneira significativa. A provocação que propomos nas discussões da tese, nesse sentido, é que se vislumbre outras possibilidades, com a diferenciação curricular em articulação com outros conceitos. Como destacado por Moreira (2017, p. 15) pensar uma “diferenciação curricular que contemple a singularidade de cada aluno, com ou sem NEE, e independentemente da sua condição física, cognitiva, social, cultural e econômica é a premissa da Escola atual”. A autora também ressalta o trabalho das equipes multidisciplinares, para dar conta das necessidades específicas de cada aluno, fazendo referência ao aluno com deficiência.

O professor e pesquisador Jefferson Mainardes (2021), no texto intitulado *Projeto diferenciação: criando classes mais igualitárias por meio da diferenciação curricular*, destaca que “Além de diferenciação curricular, há os termos: pedagogia diferenciada, diferenciação pedagógica, trabalho diversificado, atividades diversificadas, entre outros” (Mainardes, 2021, p. 88). Ele diz que todas essas terminologias visam atender às diferenças de níveis de aprendizagem e de necessidades de aprendizagens dos estudantes. O autor, ainda destaca que

A diferenciação não é um método fixo de ensino que pode ser aplicado em todas as circunstâncias, mas, sim, um processo pelo qual os objetivos do currículo, os conteúdos, as atividades, os métodos de ensino e os recursos são adaptados para atender à diversidade, às experiências e às necessidades dos/as alunos/as. (Mainardes, 2021, p. 90)

Nessa fala do autor, consideramos que o termo “adaptados” tem uma conotação mais ampla, no sentido de mudanças no currículo, nas atividades, entre outros, promovendo a criação de estratégias e metodologias que considerem a diversidade e as experiências dos estudantes. Ressaltamos esse ponto, porque entendemos que a adaptação, muitas vezes, não considera as especificidades no espaço escolar, e no texto do autor, a partir do referencial que ele se utiliza, e de suas discussões. Porém, as perspectivas sobre adaptação estão muito mais próximas do sentido de criação de recursos, atividades, entre outros. Ainda de acordo com Mainardes (2021, p. 106) “A diferenciação curricular representa um compromisso ético com a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, o atendimento das necessidades de aprendizagem e das diferenças existentes na sala de aula”. Nesse sentido, o autor, assim como Moreira (2017), compreende que a diferenciação curricular é para todos os estudantes da sala de aula.

Com base em nossas pesquisas, os referenciais encontrados que abordam a diferenciação curricular circulam, prioritariamente, na área da educação especial na perspectiva da inclusão, na rede regular de ensino. Desde suas origens, os referenciais olham para os aspectos de um currículo que pense na aprendizagem das pessoas na sua individualidade, mas levando em consideração que elas tivessem uma especificidade educacional. As produções exploram as diferentes especificidades, mas nenhuma que relacione diretamente a diferenciação curricular com a educação bilíngue em escolas de surdos.

### 2.2.2 Por onde e como circula esse conceito: levantamento das produções sobre a temática

Os autores que embasam as discussões da diferenciação curricular, nesta tese, são Roldão (2003), Pacheco (2008), Scherer (2022) e Moreira (2017). Esses autores realizaram seus estudos e pesquisas na área de educação especial, na perspectiva inclusiva, abordando a inclusão de pessoas com deficiências. Na busca por outras produções sobre a diferenciação curricular e nas abordagens que elas apresentam, tomando por referência o Brasil, fizemos uma busca no banco de dissertações e teses da CAPES, no site da ANPED, em suas reuniões Nacionais, e nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial<sup>39</sup>. Como recorte temporal, tomamos por base o ano de publicação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015, por compreendermos que a promulgação dessa lei possa ter contribuído para intensificar o debate sobre um espaço escolar mais inclusivo, promovendo discussões sobre o currículo e as especificidades das pessoas.

Para realizar o levantamento de publicações sobre esse conceito, utilizamos como palavra de busca (descritores): "diferenciação curricular", e buscando ampliar a localização de produções, incluímos as seguintes expressões: "diferenciação", "diferenciar" e "diferenciada". Na ausência de publicações com esses termos no título, trouxemos trabalhos relativos às adaptações e/ou flexibilizações curriculares, que foram publicados, em eventos, que tinham como eixo temático a diferenciação curricular. Os resultados desse levantamento estão sistematizados em tabelas – que apresentam o título, a autoria, o ano de publicação, e o objetivo da produção – e estão

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://eventos.galoa.com.br/cbee-2023/page/2512-anais>.

disponibilizados nos apêndices (Apêndice A). Apresentamos, aqui, algumas ponderações sobre esse levantamento, as quais consideramos pertinentes para embasar as discussões referentes à diferenciação curricular.

No banco de teses e dissertações da CAPES<sup>40</sup> foram localizados dois trabalhos que abordam a diferenciação curricular, no contexto de inclusão, e que discutem esse conceito voltado para o desenvolvimento da aprendizagem de todos, buscando um ensino democrático. Ainda nesse banco de dados, foi localizada uma pesquisa que abordou a flexibilização curricular, também tratando o conceito com foco no desenvolvimento da aprendizagem. Nesse último trabalho, a terminologia empregada está conceitualmente situada sobre uma outra lógica, porque, de acordo com os autores de referência, a diferenciação curricular não é apenas uma flexibilização do currículo, mas envolve diferentes processos que consideram as necessidades individuais das pessoas com deficiência. Cabe, também, ressaltar que os três trabalhos se inscrevem no campo da educação especial, voltando seu foco para os processos de inclusão escolar.

Outro banco de dados relevante consultado foram os anais da ANPED Nacional, onde foram localizados apenas dois trabalhos publicados: em 2015 e 2019, que abordaram a diferenciação curricular e a diferenciação pedagógica, respectivamente, a partir das palavras de busca. O artigo localizado nos anais de 2015 não se inscreve no campo da educação especial. Essa publicação aborda uma educação diferenciada, englobando aspectos da diferenciação com os materiais pedagógicos e a mediação do conhecimento, mas, a partir de outros referenciais, para falar de educação indígena, com uma abordagem diferenciada, e que não aborda as questões referentes à deficiência – as autoras trazem para a discussão a questão da intercultura. São aproximações conceituais e de campos de estudos que nos interessam, porque nos possibilitam refletir sobre o que propomos discutir na tese.

O segundo artigo, publicado em 2019, como um recorte de uma pesquisa de mestrado, aborda as práticas de diferenciação pedagógica, no estado de São Paulo. A partir do que as autoras discutem, dois pontos se destacam. O primeiro é que esse conceito foi empregado a partir do fracasso escolar dos estudantes em inclusão, e o segundo é que, durante a investigação, foi possível perceber que as práticas

---

<sup>40</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

desenvolvidas não atendiam ao que se espera de práticas diferenciadas, de acordo com os autores que sustentam o conceito. Para nós, esses dois pontos são potentes para as discussões que estamos propondo, porque não olhamos para o fracasso escolar, mas para a potência que os sentidos de diferenciação curricular têm para pensar práticas pedagógicas que promovam uma educação bilíngue de surdos com qualidade. Por qualidade, entendemos uma educação que considere as especificidades das pessoas surdas e que as relações interculturais que permeiam os espaços escolares bilíngues, proporcionando experiências implicadas no desenvolvimento dos estudantes.

Da mesma forma, quando tratamos da conceituação da diferenciação curricular, destacamos que não é qualquer mudança nas práticas pedagógicas que pode ser considerada diferenciação curricular. Isso porque, precisamos ter o cuidado, nas escolas, de não banalizar essas práticas, quando nos propomos a desenvolver processos de diferenciação curricular.

Também realizamos um levantamento dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos. Esse é um importante congresso que discute temáticas da educação especial, assim como, divulga conhecimento científico produzido nessa área<sup>41</sup>. Em nossa busca, localizamos alguns trabalhos que anunciavam diretamente, no título, o termo diferenciação curricular. O evento, no ano de 2021, propôs um eixo temático com a nomenclatura Diferenciação Curricular. Isso fez com que ampliássemos um pouco mais as buscas por trabalhos que tivessem relação com essa temática.

Com base nas publicações averiguadas, podemos considerar alguns pontos relevantes para compreender por onde tem circulado o conceito de diferenciação curricular e as concepções que assume no campo da educação especial. A partir desse movimento, refletiremos sobre as possibilidades de articular esse conceito com a educação bilíngue de surdos. Assim, observamos que os trabalhos produzidos com a temática têm uma prevalência com foco nas deficiências, como, por exemplo: deficiência intelectual, paralisia cerebral, síndrome de down e do espectro autista, mas também discutem aspectos da formação de professoras para trabalhar na perspectiva

---

<sup>41</sup> Em uma de suas edições, o CBEE contou com a participação de Maria do Céu Roldão, que participou de mesa redonda sobre a diferenciação curricular.

da diferenciação curricular, especialmente no que se refere ao sentido do trabalho colaborativo.

Dentre essas publicações, encontramos dois trabalhos que abordam a educação de surdos em inclusão. O primeiro trabalho intitula-se *Adaptação curricular e a importância da língua de sinais na superação de barreiras entre L1 e L2*, de autoria de Pereira e Zen (2021) e aponta para a necessidade de adaptação curricular, no que se refere à superação de barreiras entre L1 e L2. Aborda, ainda, o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos e as dificuldades encontradas pela falta de estrutura e de metodologias adequadas.

O segundo trabalho, com o título *Análise de uma proposta curricular: ensino de português escrito para estudantes surdos*, de autoria de Miranda e Lourenço (2021), também discute a temática do ensino de Língua Portuguesa para as pessoas surdas como segunda língua, a partir da análise da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, publicada pelo MEC em 2021. Nesse trabalho, não está se tratando de uma adaptação, mas de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, que considera questões que tomam o bilinguismo e o biculturalismo na elaboração do currículo. Ambos os trabalhos discutem sobre a inclusão de estudantes surdos em salas de aula, com estudantes ouvintes.

Com base em nosso levantamento, até a finalização dessa pesquisa, não encontramos estudos da diferenciação curricular em relação à educação bilíngue, na escola de surdos. Esse é um conceito que tem a potencialidade de tencionar práticas pedagógicas que busquem a inovação e a criação de estratégias e metodologias, que propiciem as aprendizagens considerando as diferenças. Assim, vemos um território fértil para ampliar as discussões em relação à diferenciação curricular e a outras modalidades da educação – como proposto aqui – na educação bilíngue, em escolas de surdos.

### 2.3 Aproximações da educação bilíngue de surdos com a diferenciação curricular

Uma das primeiras conexões que fizemos entre a diferenciação curricular e a escola bilíngue de surdos foi encontrada na dissertação de mestrado (Aires, 2017), já citada na introdução dessa tese. Na referida pesquisa, consideramos que as práticas de bidocência analisadas no estudo de caso se apresentavam como uma

diferenciação curricular naquele espaço escolar. Retomando a leitura da dissertação, consideramos que as práticas desenvolvidas pela professora surda e a professora ouvinte, na bidocência, se configuram como uma vivência de docência compartilhada bilíngue. Essa análise se apresenta de forma significativa para contribuir com as aproximações desses campos conceituais. A potência dessa docência compartilhada bilíngue está permeada por relações linguísticas e culturais, e pela partilha da docência concebida na troca de saberes na forma como foi constituída.

Na presente pesquisa, estamos olhando para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, nas escolas bilíngues de surdos e discutindo a articulação entre a educação bilíngue, a diferenciação curricular e a interculturalidade nesses espaços. Como destacado por Moreira (2017, p. 32) a “[...] diferenciação curricular deve ser pensada, delineada, praticada, reformulada e avaliada com o intuito de contemplar todos os alunos e não, apenas e exclusivamente, os alunos identificados com NEE [...]”. Amparando-nos nessa reflexão da autora, ressaltamos que as discussões do conceito não se pautam na deficiência, mas nas múltiplas formas de ser dos estudantes na escola de surdos. Nosso foco está nas práticas que podem ser compreendidas como diferenciação e nas possibilidades de articulações que esse conceito pode fomentar em uma educação bilíngue de surdos que considere a interculturalidade como um elemento potente nesse contexto – como já abordo na seção anterior.

Discutir a diferenciação curricular no espaço da escola bilíngue de surdos propicia alargar as possibilidades, ou seja, não é uma reflexão voltada ao currículo ou às questões da deficiência unicamente. Mas, centra-se nas práticas pedagógicas, nas interações entre as pessoas que compõem esse espaço – surdas e ouvintes, no espaço escolar como um ambiente formativo: que é vivo e permeado de experiências. Nesse sentido, as questões da interculturalidade estão imbricadas nessa discussão, porque não são apenas as questões das línguas envolvidas, que é algo latente e não se pode colocar em segunda plano, mas é potente colocar em discussão outros elementos que estão em jogo no espaço escolar.

As mudanças de perspectivas, nas formas de ensinar e aprender a busca por diferentes formas de se pensar a educação bilíngue de surdos, não devem ser entendidas a partir de um modelo único. Nesse sentido, nos aliamos ao que Moreira (2017, p. 17) aponta sobre a diferenciação curricular: “através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e

participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida, que é possível explorar temas”. A compreensão que a autora apresenta de diferenciação curricular vem ao encontro do que se discute sobre educação bilíngue de surdos, que vai estar além das línguas envolvidas, que busca pensar em outras metodologias de trabalho e, principalmente, que olha para as pessoas surdas, respeitando suas individualidades.

Cada pessoa surda tem uma constituição distinta e, aliando-se com as discussões da interculturalidade, essas diferenças devem ser evidenciadas e colocadas em discussão. Precisa-se olhar para as pessoas em seu contexto e entender a sua posição, para que as práticas pedagógicas sejam significativas no seu processo de ensino e aprendizagem.

### 2.3.1 Os sentidos de diferenciação curricular em articulação com as práticas pedagógicas

Neste tópico, apresentamos, dentro da construção dessa pesquisa, o primeiro exercício de aproximação entre a educação bilíngue de surdos e a diferenciação curricular, o qual constituiu os disparadores para as conversas com as professoras que colaboraram com essa tese. Para realizar esse primeiro exercício, tomamos por base as entrevistas realizadas pelo GIPES (2014), com professoras das treze escolas de surdos do Rio Grande do Sul – como já explicitamos nos procedimentos metodológicos. Assim, colocamos em articulação os sentidos de diferenciação curricular de Scherer (2022), com o que disseram as professoras sobre suas práticas pedagógicas, quando entrevistadas pelos pesquisadores do GIPES (2014)<sup>42</sup>. Quando retomamos essas entrevistas, tivemos um olhar interessado sobre esses dados produzidos, vendo o que poderia emergir em relação ao nosso objetivo de pesquisa na tese.

A seguir, apresentamos alguns excertos das entrevistas, do banco de dados do GIPES (2014), que consideramos se relacionarem com os sentidos de diferenciação curricular, nesse exercício de aproximação à educação bilíngue de surdos no espaço escolar bilíngue. Um dos sentidos da diferenciação curricular discutido por Scherer são os materiais acessíveis, que são pensados para dar conta de determinado

---

<sup>42</sup> Cabe lembrar que, nessas entrevistas, as perguntas tinham um outro objetivo, e não abordavam a temática da diferenciação curricular.

conteúdo e da compreensão do estudante. Em uma disciplina de língua inglesa, a professora utiliza a ASL (Língua de Sinais Americana) para trabalhar o conteúdo da disciplina, adequando as relações de língua e cultura presentes no currículo.

*“[...] C: Assim gurias, por exemplo inglês. Eu vou trabalhar as cores! Então eu mostro as cores para eles, mostro o sinal, a palavra em português e depois em inglês. Então assim, é uma aula assim, que uma aula dura quase 10 dias aquela aula, e eu tenho com eles encontro 1x, 2x por semana. Mas tem que ser isso, não adianta eu chegar, largar assim para eles.*

*E: Uhum, uhum.*

*C: E, eu andei mostrando para eles também ASL, alguns sinais diferentes.*

*E: Uhum*

*C: Mas eu acho também importante o registro [...]”. (Contribuição 1)*

Percebemos que a professora se utiliza de uma estratégia para abordar o conteúdo, considerando as vivências dos estudantes com sua língua, que tem uma modalidade visual espacial. Assim, fazer referência a outra língua de sinais, que circula no espaço cultural de uma língua inglesa, enriquece suas práticas e torna os materiais acessíveis.

Um outro excerto das entrevistas com as professoras, que ressalta esse sentido de materiais acessíveis, faz referência a uma atividade de matemática, em que a professora substitui os números (formas algorítmicas) pelos sinais dos mesmos, fazendo referência a essa reformulação.

*“Materiais didáticos eu uso o dicionário do Capovilla, um outro livro do Madson é Língua e Mistério, é um livro amarelo eu utilizo bastante ele, porque tem também a questão da escrita de sinais, eu utilizo na disciplina de didática e materiais com adaptação. Por exemplo, eu aprendi muita coisa no magistério, na ilusão, e eu adapto e esses materiais para a língua escrita de sinais, por exemplo, um jogo de dados que tem os números, eu substituo pelo sinal, não pela palavra em língua portuguesa pelo número na matemática, utilizo o sinal com a datilologia na verdade, o sinal do número”. (Contribuição 2)*

Em sua fala, a professora faz referência à escrita de sinais (Sign Writing - SW), à datilologia e ao sinal do número, tudo voltado para abordagem do conteúdo de

outras formas, envolvendo a matemática e a aquisição da língua. Cabe considerar que cada uma dessas reformulações dos materiais, como citado, se aliam a um período de desenvolvimento da criança, que deve ser considerado, tanto em suas vivências sociais quanto linguísticas. E, em alguns casos, essas formas de reorganizar o conteúdo podem ser feitas de tal forma, que possam ser vistas como uma diferenciação curricular, na qual o conteúdo é pensando para as pessoas surdas, a partir de suas vivências culturais e linguísticas.

A mediação pedagógica - outro sentido da diferenciação curricular -, está imbricada com os materiais acessíveis, uma vez que, de nada adiantam sua utilização, se não existir uma interação significativa com esses recursos. E, nesse sentido, há uma vasta discussão sobre as práticas educativas, mas para esse momento, vamos destacar duas delas, para dialogarmos sobre essa mediação na educação bilíngue de surdos. A seguir, temos dois excertos que abordam, respectivamente, as atividades externas ao ambiente escolar, como os passeios e outra atividade que envolve a construção de histórias.

*“[...] Eu sou professor, e eu aponto sobre a importância de abrir os horizontes para conhecer além da sala de aula: passear, conhecer sinais e ir a lugares que ainda não conhecem, por exemplo. Junto com os pais no ônibus, quando estão ali mãe e filho, em geral as mães não deixam os filhos livres, eles permanecem sentados junto a elas. Quando estão comigo, quando eu levo eles para um passeio, eu não repito essa ação dos pais, eu os estímulo nos passeios para conhecer os espaços e os sinais, eu vou mostrando[...]”.*  
(Contribuição 6)

Os passeios são um ótimo recurso para explorar conteúdos e vivências sociais com as crianças, mas, especialmente com as crianças surdas, é preciso ter uma interação explicativa, para conhecerem o espaço, terem aquisição da língua, interagirem com pessoas e situações que extrapolam as relações escolares e familiares. Isso porque, algo que pode parecer corriqueiro para muitos, para as crianças surdas são um obstáculo a ser vencido, pois grande parte delas vivenciam barreiras da comunicação. Da mesma forma, é um ótimo momento para se expressarem, interagirem e vivenciarem outras formas de ser e sentir. Da mesma forma, outra professora comenta

*“E: Que recursos que tu utilizas ou que embasamento que tu utilizas para esse ensino de português como segunda língua?”*

*C: Eu procuro trabalhar com eles assim, montagem de frases de histórias também, eu trago as imagens para eles em sequência assim, para eles fazerem contação de história.*

*E: Uhum*

*C: Trago os desenhos. Depois eu peço para eles botarem em ordem. E depois a partir dali eles põem em ordem, para eles me contarem a história. Depois eles colocam em Libras, que eles contam historinha e a nós tentamos fazer pela parte escrita”. (Contribuição 3)*

Este segundo excerto aborda o trabalho com material acessível, que engloba a língua portuguesa, o letramento visual e a aquisição da língua, com o uso da construção de histórias. O material acessível está sendo empregado com uma mediação pedagógica, que busca dar significado a esses materiais, e às infinitas possibilidades de explorar diferentes conteúdos e temáticas, nesse contexto. No excerto, a partir do roteiro de entrevista da pesquisa, não se aprofundam esses aspectos, mas, pensando no espaço escolar, são elementos que poderiam ser considerados.

Fazendo uma referência ao momento atual, acompanhamos as redes sociais de muitas escolas que integram o campo de pesquisa do GIPES e, há alguns dias, uma das escolas fez uma postagem trabalhando a educação sexual na escola, a partir de imagens e dialogando com as crianças. O questionamento se referia às partes do corpo que não poderiam ser tocadas por qualquer pessoa – um tema atual, necessário e relevante para ser discutido com os pequenos, no sentido de prevenção ao abuso infantojuvenil. Além disso, ampliar e explorar as questões de gêneros e sexualidade, considerando as faixas etárias, é fundamental para abarcar a interculturalidade, que permeia a escola bilíngue, temas que, muitas vezes, ficam secundarizados ou mesmo silenciados.

E como terceiro sentido da diferenciação curricular proposto por Scherer (2022) temos o trabalho colaborativo, que engloba a articulação do trabalho entre o professor regente e o professor de AEE. Como vimos na seção que abordou a conceituação de diferenciação curricular, são recorrentes as publicações de práticas de sala de aula

que discutem o trabalho colaborativo, ou o trabalho articulado ou, ainda, à docência compartilhada, envolvendo o trabalho do professor regente e do professor de AEE, em situações de inclusão.

Nesse ponto, considerando a escola bilíngue de surdos, ou com perspectivas bilíngues, essas práticas, ao que parecem, não se atrelam aos aspectos da deficiência, restringindo-se à relação entre estes dois docentes – professora regente e professora do AEE–, mas de outros elementos que englobam as questões linguísticas, culturais, sociais, econômicas e de gênero. Além disso, é bastante recorrente, nos espaços das escolas bilíngues, as trocas entre professoras surdos e ouvintes, em diferentes situações, buscando fazer esse diálogo intercultural. Um exemplo dessa situação vê-se nas trocas entre as professoras que atuam com a mesma turma. Vejam, a seguir, dois excertos que expressam um pouco dessas trocas, aqui nomeamos de trabalho colaborativo.

*“Qual é o sinal disso? Tenho que dar o sinal. Qual o sinal daquela outra palavra? Eu ensino. As vezes também estou dando aula e aparece um professor e fala: Você pode me ajudar? Tem essa palavra aqui, qual o sinal? Doou o sinal. E as vezes acaba incomodando esse processo de aula, mas enfim”. (Contribuição 4)*

*“Eu me comunico mais realmente com o (nome do colega), nós discutimos várias ferramentas, os acontecimentos, como se manter firme sobre educação bilíngue, experiências, quais os caminhos desafios. Então realmente o (nome do colega) que é surdo é a pessoa com quem mais eu converso”. (Contribuição 5)*

No primeiro excerto, vemos que a busca por auxílio, nesse trabalho colaborativo é constante, e se dá a qualquer momento, como expressa a professora, inclusive durante o andamento das suas aulas, isso pode atrapalhar. Então, aqui cabe a reflexão sobre a importância desse trabalho ser organizado e planejado. Obviamente que não se deveria intervir de forma restritiva nas relações fluidas no espaço escolar, mas na constatação de que o trabalho colaborativo planejado poderia ser produtivo, no processo de ensino e aprendizagem. O segundo excerto aborda como, muitas vezes, se estabelecem relações com determinados colegas, devido a algumas afinidades. A professora destaca que é com o colega surdo que mais conversa, no

sentido de se fortalecer para as lutas frente aos desafios da educação bilíngue, um aspecto importante no ambiente escolar, porque as lutas são muitas, e não são apenas as dificuldades de abordar os conteúdos que afligem o trabalho docente.

A partir dessa primeira aproximação com os dados da pesquisa do GIPES, consideramos que há uma ênfase nas práticas que abordam os materiais acessíveis (recursos bilíngues), ou a mediação pedagógica, assim como o trabalho colaborativo. Percebe-se que há uma preocupação com a aprendizagem, com a aquisição de língua, com a interação cultural, com as relações sociais e familiares. Ao que parece, não há um foco centrado na deficiência, algo que, de certa forma, está presente na base das propostas que Scherer (2022) nomeia de “sentidos da diferenciação curricular”. No espaço da escola bilíngue de surdos, esses sentidos vão tomando outras significações e são elas que conduzem as discussões nas unidades analíticas<sup>43</sup>. Como ressaltado por Moreira (2017), a diferenciação rompe com as práticas pedagógicas que massificam o ensino, pois é preciso pensar em outra forma de funcionamento da própria escola. Dessa maneira, os excertos apresentados foram indícios das aproximações que consideramos possíveis entre educação bilíngue de surdos, diferenciação curricular e interculturalidade.

A partir da fundamentação teórica e das primeiras aproximações com os campos de estudos, para a construção dos disparadores – excertos até aqui apresentados – consideramos que existem potencialidades para serem discutidas e analisadas nas conversas com as professoras, sobre suas práticas pedagógicas, nas escolas de surdos.

---

<sup>43</sup> As categorias analíticas estão apresentadas no capítulo: Conversando com as professoras sobre as práticas pedagógicas nos espaços bilíngues interculturais: a presença da diferenciação curricular

### **3 Conversando com as professoras sobre as práticas pedagógicas nos espaços bilíngues interculturais: a presença da diferenciação curricular**

Neste capítulo, abordaremos as categorias analíticas da tese, que se constituíram a partir das nossas conversas com as professoras das/nas escolas bilíngues de surdos, sobre suas práticas pedagógicas. Com base nesse corpus de análise, estabelecemos algumas inferências, colocando em articulação os conceitos de educação bilíngue, interculturalidade e diferenciação curricular, para pensar em uma educação bilíngue intercultural nas escolas de surdos. Assim, no seguimento do capítulo, temos três categorias analíticas em discussão: i) Os estudantes da/na escola bilíngue; ii) O lugar das línguas da/na escola bilíngue; e, iii) Articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue.

#### **3.1 Os Estudantes da/na escola bilíngue**

Esta categoria se constitui, a partir das nossas conversas com as gestoras das escolas e com as professoras. Em nosso primeiro contato formal com as gestoras – (relatado no registro de atividades – Apêndice F) para apresentarmos as intenções da pesquisa, dialogamos sobre o trabalho desenvolvido nas práticas pedagógicas e os desafios que, naquele momento, estavam mobilizando as professoras. Importante dizer, que se destacam, em ambas as escolas, a preocupação latente e o empenho em atender os estudantes Coda<sup>44</sup> e os estudantes surdos com necessidades específicas. Salientamos, ainda, que existe um trabalho intenso e uma preocupação com o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes, mas foram recorrentes as falas referentes a essas duas temáticas.

Nos encontros com as professoras, essas temáticas emergem novamente, nos fazendo refletir sobre a necessidade de trazer para o debate informações sobre os estudantes da escola bilíngue. Isso porque, pensar em quem são essas pessoas nos ajudou a entender as práticas pedagógicas desenvolvidas e também contribuiu para discutirmos possibilidades de uma educação bilíngue intercultural, diante das diferenças dos estudantes nesses espaços educativos.

---

<sup>44</sup> “No caso da associação, é empregada a sigla Coda, usada com letras maiúsculas para referir-se à organização, em contraste com o termo de letras minúsculas, que se refere às pessoas”. (Silva, 2016, p. 25)

Inicialmente, não tivemos um texto/excerto disparador específico com a temática sobre os estudantes, mas, conforme as professoras foram dialogando sobre as contribuições selecionadas da pesquisa GIPES (2014) foi possível perceber que as escolas de surdos são compostas por muitas diferenças entre seus estudantes. Desse modo, não caberia se referir unicamente aos estudantes surdos, porque as escolas não têm apenas estudantes surdos, como relata a professora Lídia

*“Tem Coda, tem criança com perda, tem surdo. Então, o professor dentro da sala de aula tem que ser um polvo”.<sup>45</sup> (Reg. C - 52:31’)*

Ficam evidenciadas, na fala desta professora, as diferenças na sala de aula e os desafios que as professoras encontram nas práticas pedagógicas. A fala da professora Maria, sobre os estudantes da sua turma, complementa a fala anterior, quando diz que,

*“[...] na verdade eu tenho deficiente auditivo, Coda e tenho surdo. Um surdo, uma Coda e, acho, quatro deficientes auditivos”. (Reg. D – 03:01’)*

Diante dessas falas, fica evidenciada a necessidade de um trabalho diferenciado, porque os estudantes possuem distinções significativas em seus processos de aprendizagem. Assim, essa categoria busca apresentar e contextualizar um pouco dessas diferenças, pois se compreende que parte do trabalho desenvolvido esteja ligado a atender essas diferenças, o que se constitui como um grande desafio, por diferentes aspectos, que, no decorrer dessa escrita, vamos apresentar e discutir.

Para sistematizar a escrita, organizamos a discussão dessa categoria, intitulada *Estudantes da/na escola bilíngue*, em três tópicos: i) os estudantes surdos com necessidades educacionais específicas; ii) os estudantes surdos em suas pluridiversidades: estudantes surdos negros e estudantes LGBTQIA+; e, iii) os estudantes Coda. O primeiro e o terceiro tópico se destacam nas falas das professoras, diante das incertezas de quais estratégias adotar. Ainda, podem existir outras diferenças que mereceriam destaque e discussão, mas, nesse momento, compreendemos, a partir das nossas conversas com as professoras e de nosso

---

<sup>45</sup> Relembrando que os excertos das conversas com as professoras estão apresentados no texto da tese, da seguinte forma: em Arial, fonte 12, itálico, com espaçamento simples, sem recuo de parágrafo, entre aspas e com espaço duplo entre o texto e o excerto.

exercício analítico, que tais tópicos se destacaram e trazem um recorte que nos permite perceber quem são os estudantes que constituem a escola de surdos e as diferenças que permeiam esse espaço. E, a partir das conversas sobre as práticas pedagógicas, foi possível refletir sobre como a diferenciação curricular pode contribuir com a educação bilíngue intercultural.

### 3.1.1 Os estudantes surdos com necessidades educacionais específicas

O primeiro tópico de discussão desta categoria analítica são os estudantes surdos com necessidades educacionais específicas. Assim, queremos englobar os estudantes surdos com deficiência, com transtornos e com dificuldades de aprendizagem. Nosso foco não está em olhar para cada um, em específico, mas trazer, a partir das conversas com as professoras, as práticas pedagógicas que são desenvolvidas, pensando no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Em nossas conversas, as professoras relataram a busca constante por estratégias para trabalhar com os estudantes, a necessidade de buscar formação continuada, as trocas com os pares para ver possibilidades de trabalho, as mudanças de metodologias, e a preocupação de como fazer o melhor trabalho.

A professora Claudia, quando comenta sobre suas práticas, pensando no estudante surdo com autismo, aponta para a importância da

*“[...] adaptação das atividades, porque, por exemplo, eu tenho um aluno autista e surdo, então, atividades longas não podem ser realizadas, se tornam difíceis. É preciso atividades práticas, muito práticas, precisa toca, precisa ver o que gosta, é assim, então, organizar as atividades, esse processo é importante, porque o surdo ele é muito visual, e o autista, as vezes ele não gosta de olhar, ele gosta de olhar aquilo que o interessa, ele gosta de sentir, e as vezes isso se torna muito difícil, precisa estudar (Sinaliza com uma das professoras surdas): precisamos de muitas trocas entre nós. A minha principal dificuldade é essa questão, do surdo que é visual, mas o meu aluno autista, não gosta de contato visual, ele não gosta de olhar, ele tem muita dificuldade com isso, então é preciso muita (atividade) prática”. (Reg. A – 22:01’)*

Cabe ressaltar que, logo no começo de sua fala, a professora Claudia se utiliza da expressão *adaptação*. Essa expressão remete a pegar algo que já existe e adaptar para as crianças, o que, muitas vezes, não dá conta de suas necessidades, porque não foi pensado para a sua especificidade, e, muitas vezes, se limita a uma diminuição dos conteúdos ou das exigências, simulando uma perspectiva de baixa expectativa em relação à aprendizagem. Contudo, no seguimento do relato da professora Claudia,

percebemos uma preocupação com as especificidades de seu aluno surdo com autismo. As pessoas surdas são visuais, mas a pessoa autista, muitas vezes, não consegue manter o contato visual, então, junto a seus colegas, no trabalho colaborativo, a professora buscou outras possibilidades de ensinar, transcendendo o adaptar, mas produzindo formas e estratégias com vistas a este estudante.

Da mesma forma, a professora Ana, quando aborda suas práticas com um estudante com deficiência intelectual, conta que tem

*“[...] um aluno com 13 anos, na turma do 5 ano, e ele tem muitas dificuldades, ele é PC, em algumas práticas ele consegue ter um bom desempenho, em outras ele não se sai tão bem. E, eu estou sempre buscando estratégias, fazendo mudanças nas atividades. Por exemplo, se eu proponho uma atividade de escrita, e ele tem dificuldade, eu ajudo ele na caligráfica, porque ele tem dificuldade motora, se ele se sente cansado durante a atividade, eu proponho para ele pintura, pois se torna mais leve, e ele consegue explorar mais os movimentos. Também quando trabalho atividades visuais. Eu distribuí imagens, por exemplo, hoje eu estava trabalhando questões monetárias: ele tem dificuldade com os cálculos de matemática, com as operações de soma e subtração de dinheiro, eu estou sempre propondo essas atividades, mas eu percebi que ele já estava saturado daquela atividade, então eu chamei os alunos de outra sala, do quarto ano, da turma da [nome da professora], ela não está hoje, então nós juntamos as turmas, e isso trouxe uma motivação, ele se animou. E esse auxílio visual também é necessário”. (Reg. B – 18:31’)*

Em ambas as falas das professoras Claudia e Ana, percebemos uma preocupação com as atividades desenvolvidas, considerando as especificidades dos estudantes, e sua participação nas aulas. Com isso, consideramos que

*[...] é importante se pensar nas mudanças necessárias para a proposição de novos currículos para que esses reconheçam e trabalhem com as múltiplas identidades surdas, entre as quais as dos sujeitos surdos com deficiência. Professores surdos e ouvintes das escolas de surdos, precisam promover essas discussões e refletir sobre como podem se dar tais mudanças curriculares, a fim de contemplar uma educação bilíngue que olhe para as diferenças entre os próprios surdos. (Marins, 2015, p. 26)*

É necessária a elaboração de atividades e, principalmente, a criação de atividades, na busca por diferentes estratégias e materiais que considerem aquele momento do processo de ensino e aprendizagem, bem como as identidades surdas.

Pensando nas múltiplas identidades surdas, o professor Eg, quando aborda suas práticas pedagógicas no ensino de matemática, destaca suas propostas de trabalho em grupos, e ressalta que as diferenças entre os estudantes não os impedem de trabalhar em conjunto.

*“Eu tenho um sexto ano aqui nessa sala do lado, e eu peguei uma prática de trabalho de separar eles em grupos, então tem um grupo que e eu deixo livre para eles se separarem e, tem um grupinho que sempre junta a [nome aluna], que é surda, o [nome aluno], que é DI [Deficiente Intelectual], e o [nome aluno], que é ouvinte, eles se trocam muito, tem uma troca muito legal. A [nome da aluna] evoluiu muito, muito em relação a isso, e tem uma coisa que eu uso com eles, que é isso aqui! Fala tabela de multiplicação, mas é tábua pitagórica<sup>46</sup> o nome, nós conseguimos tirar vários conceitos de matemática que muitas vezes ficam perdidos lá atrás, então eu consigo trabalhar raiz quadrada, multiplicação, divisão, raiz quadrada, múltiplos divisores”. (Reg. D - 05:01’)*

O professor explora materiais que possibilitam uma interação entre os estudantes, de forma mais visual, o que permite a colaboração entre eles, tornando o trabalho mais prazeroso, se refletindo na aprendizagem. Como o professor Eg comenta: “a estudante que possui mais dificuldades apresenta avanços”. Nessa perspectiva de trabalho colaborativo entre os estudantes, a professora Maria A comenta que:

*“E isso acontece com os alunos também, como o Eg estava falando, as vezes o professor está lá, explicando, e o aluno que compreendeu ajuda, sinaliza, mostra, de uma outra maneira que não é aquela que o professor está fazendo, para o colega entender. Isso acontece várias vezes, e em todos os níveis. Assim, desde os pequenos até os maiores, e também acontece dos maiores em relação aos menores”. (Reg. D – 13:31’)*

Nos trechos das falas das professoras, percebemos, em ambas as escolas, as trocas entre as professoras. Isso se reflete, também, na postura dos estudantes da escola bilíngue, que buscam colaborar com seus colegas para a compreensão dos conteúdos. Essa perspectiva se relaciona com as discussões de Ruth Moreira (2017), quando aborda o trabalho colaborativo entre os próprios estudantes. E, aqui, novamente não estamos pautando as discussões na deficiência, mas na potência que a diferenciação curricular, no sentido do trabalho colaborativo, (Scherer, 2022) pode ter, no espaço da escola bilíngue de surdos. Essas práticas estão lá, e elas podem se fundamentar nesses estudos, para se fortalecer, porque não é uma simples troca, mas

---

<sup>46</sup> A tabela pitagórica surgiu na Grécia antiga, e foi criada pelo filósofo e matemático grego Pitágoras. Ela é comumente usada nas escolas para a memorização da tábua. Contudo, esse recurso didático pode ser utilizado para explorar diferentes conteúdos matemáticos, de formas diversificadas para construção do conhecimento. Mais informações sobre os usos da tabela pitagórica disponível em: [https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC68\\_TABUADA-PITAGORICA-NA-REDE-PUBLICA-DE-ENSINO-UMA-FORMA-DIVERSIFICADA-DE-ENSINAR-MATEMATICA-NAS-SERIES-FINAIS-1.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2023/09/TC68_TABUADA-PITAGORICA-NA-REDE-PUBLICA-DE-ENSINO-UMA-FORMA-DIVERSIFICADA-DE-ENSINAR-MATEMATICA-NAS-SERIES-FINAIS-1.pdf)

a força que essas interações e partilhas têm para a construção do conhecimento. Essas trocas, muitas vezes, implicam mais tempo para a realização de uma atividade, ou propostas que demandem integrar outras turmas e, principalmente, demandam planejamento docente. Dentre esses aspectos a serem considerados pelas professoras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, um

Outro aspecto a ter em consideração é o perfil de aprendizagem, pois, na prática pedagógica, o docente deve focar a sua atenção tanto nos estilos de aprendizagem como no talento e tipo de inteligência dos seus alunos. Um ambiente de aprendizagem agradável favorece nos alunos experiências competitivas sincronizadas com aprendizagens flexíveis, autônomas e potencia um trabalho colaborativo, cooperativo e competitivo. (Moreira, 2017, p. 35)

Na aprendizagem dos estudantes surdos, as pesquisadoras Giordani e Gai (2017), quando falam sobre uma aprendizagem por meio de uma cultura visual bilíngue, expressam o desejo de

[...] que outras coisas venham a ser ofertadas aos alunos em experimentação e aprendizagem, que mais sensações sejam incorporadas nas aulas por via de visualidade e materialidades, por meio da vida e da arte, que brinquedos sejam produzidos e outros sejam trocados e que mais brincadeiras possam ser inventadas. (Giordani; Gai, 2017, p. 134)

Dessa forma, a partir das falas das professoras e das discussões realizadas pelos autores que fundamentam essa temática, percebemos a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas, tendo a materialidade e a visualidade como base. Essas experimentações e ponderações, quanto às aprendizagens de cada estudante, as quais as pesquisadoras se referem, se constituem no cotidiano escolar bilíngue, de diferentes formas, e devem ser explorados ao máximo.

Ainda, discutindo sobre os estudantes surdos com necessidades específicas, considerando as diferenças surdas, a professora Márcia faz um relato sobre suas práticas pedagógicas, com uma turma de EJA. Essa turma possui estudantes surdos com deficiência intelectual, com mais de vinte anos de idade. A professora ressalta que

*“[...] por eles terem essa deficiência intelectual e também a deficiência motora, nós não conseguimos fazer os sinais próprios, porque dificulta. Porque são enrijecidos os dedos, a forma, mas dentro do que eles conhecem e a vivência na escola, eles sinalizam, nós entendemos, mas sempre é deficitária. E, eu trabalho muito com os projetos do cotidiano, então assim, eu início o ano primeiro com o nome próprio, o sinal, sempre nas duas línguas, depois vou para o alfabeto, e eu vou apropriando eles, sempre na questão das letras, números, e depois nós partimos para datas que são comemorativas. E, por exemplo, este ano teve um momento que foi bem assim,*

*crucial, porque entrou uma abelha em sala de aula e eles começaram ‘mata, mata, mata’ e eu ‘não, não podemos matar’, e, surgiu o projeto Colméia. Foi bem interessante, porque eles não conheciam mel, favo de mel, e tudo isso eu pude propiciar a eles, trazendo para sala de aula, e eles conhecendo, por vídeos, que tenham veracidade nas suas afirmações, e depois levei eles em um apicultor, que mostrou [o espaço]”. (Reg. D - 42:31’)*

Essa dificuldade, a qual a professora se refere, devido à rigidez muscular, e a outros fatores, interfere na realização dos sinais, seguindo os parâmetros da Libras. Contudo, a professora busca, ao máximo, estimular as potencialidades nos estudantes, promovendo atividades que explorem o cotidiano e que se constituam em aprendizagens significativas, não se limitando à questão linguística. Explorar questões do cotidiano que propiciem acesso ao conhecimento, e às informações que circulam no mundo são fundamentais para a educação de estudantes surdos com necessidades específicas. As formas como a professora faz a mediação entre o conhecimento e as vivências dos estudantes conversam com as abordagens da diferenciação curricular, no sentido da mediação pedagógica, e se fortalecem, quando pensamos na visualidade aliada à experimentação.

Todos esses elementos são potenciais para se pensar uma educação bilíngue intercultural, porque abordam a educação bilíngue de surdos, considerando as diferenças culturais entre as pessoas surdas. As autoras Giordani e Gai (2017), quando discutem sobre políticas educacionais para a inclusão, apontam para a importância de pensar o ensino e a aprendizagem, em um contexto da pedagogia da diferença. Elas colocam que

Na educação bilíngue para alunos surdos, esta discussão tem movimentado formações e articulações para a qualificação da oferta de um currículo que atenda aos tempos e às formas de aprender, vencendo as impossibilidades ditadas por um currículo que prevê etapas fixas e respostas precisas. Em algumas situações, as marcas geradas por um discurso “da não aprendizagem” têm resultado em angústia e ansiedade por parte dos professores na medida em que os alunos avançam nas etapas da escolarização. (Giordani; Gai, 2017, p. 130)

Essa colocação das autoras dialoga com o que estamos defendendo na tese de que, para pensar uma educação bilíngue de surdos intercultural que atenda às diferenças, é preciso pensar metodologias que percebam essas diferenças. E, para tanto, defendemos que articular as discussões da educação bilíngue com a diferenciação curricular se apresenta como uma potencialidade, porque propõe repensar os tempos e espaços do ensinar e aprender. A educação de surdos na

escola bilíngue tem as premissas da diferença, entendendo que as crianças surdas precisam de uma educação visual, e que isso demanda tempos e espaços distintos da educação das crianças ouvintes, por exemplo. Por sua vez, esses tempos e espaços se complexificam, quando se pensa em alunos surdos, com outras deficiências associadas. O que defendemos é ampliar essa reflexão, atentos para não minimizar conteúdo, enxugar ou estender, demasiadamente, o estudo de uma única temática, mas, sim, de pensar em diferentes estratégias e dinâmicas de trabalho que possibilitem esse movimento do ensinar e aprender.

Biesta (2020) na obra *A redescoberta do ensino*, quando aborda o trabalho do educador coloca que

[...] 'encenar' a experiência de resistência como importante, significativa e positiva e ficar de olho para ver as muitas maneiras diferentes em que isso pode ser feito. Não se trata de dificultar as coisas apenas para que sejam difíceis, mas de reconhecer o seu significado em relação à questão de estar no mundo como sujeito. Visto desta forma, é um aviso contra retirar toda a resistência da educação, tornando-a flexível, personalizada e complementada às necessidades de cada criança ou aluno. (Biesta, 2020, p. 54)

Entendemos que as colocações do autor são muito relevantes para pensar na educação das crianças surdas, com ou sem deficiência, em articulação com a diferenciação curricular. Pois, adaptar e flexibilizar, muitas vezes, são encaradas como as únicas formas de ensinar e possibilitar 'aprendizagens'. Sim, precisamos olhar para as necessidades de cada criança, isso é um elemento fundamental nas discussões propostas pela diferenciação curricular e pela pedagogia da diferença, como se referem Giordani e Gai (2020). Contudo, olhar para as suas necessidades não significa limitá-la ao acesso do conhecimento. É preciso pensar e criar estratégias pedagógicas que as atendam, sem eliminar a resistência pedagógica, permitindo que a criança se desafie e avance em suas aprendizagens.

Retomando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com os estudantes com necessidades específicas, percebemos um empenho em promover aprendizagens significativas, que estejam de acordo com suas necessidades, mas que possibilitem acessar conhecimentos que os propiciem estar "no e com" o mundo.

A partir dos nossos referenciais e das conversas com as professoras, percebemos que o espaço escolar bilíngue revela diferentes desafios, especialmente quando pensamos no trabalho com estudantes surdos com necessidades específicas. As práticas pedagógicas que analisamos nesse eixo se apresentam com muita potência, quando pensamos em um ambiente inclusivo, porque os estudantes surdos,

com necessidades específicas, não estão invisibilizados nos processos de ensino e aprendizagem.

### 3.1.2 Os estudantes surdos em suas pluridiversidades: estudantes surdos negros e estudantes LGBTQIA+

Para seguirmos construindo o delineamento dos estudantes da escola bilíngue, esse segundo eixo apresenta alguns trechos das nossas conversas com as professoras. Para isso, é importante destacar que a escola é composta por diferentes pessoas, com experiências diversas, e que é preciso pensar nas práticas pedagógicas, considerando cada uma dessas crianças e adolescentes. O autor Thiago Boaventura, em um estudo que aborda pesquisa sobre pessoas surdas LGBTQIA+ aponta que

Os Estudos Surdos e a Sexualidade possuem campos muito amplos que podem se desmembrar em diversas abordagens, Skliar (1998) considera que a surdez não pode ser considerada como homogênea, ou que o grupo dos Surdos seja uniforme. Dentro do que denominamos Surdos, fazem parte os Surdos das classes populares, as mulheres surdas, os Surdos negros, Surdos de zona rural, entre outros. (Boaventura, 2018, p. 3)

O que o autor nos apresenta é a realidade das comunidades surdas, que se reflete, na escola, onde as identidades surdas são múltiplas, como disse Marins (2015). Assim, precisamos entender que diferentes classes sociais constituem nossa sala de aula, o que implica diferentes vivências de mundo e de acessos. Da mesma forma, as vivências das meninas surdas em relação às dos meninos surdos são distintas. O pesquisador José Franciso Duran Vieira, em sua tese de doutorado, faz uma importante discussão sobre as pessoas surdes e suas vivências na comunidade surda e na escola de surdos. Em seu estudo, ele aborda as questões de LGBTIfóbia, mas também apresenta outras problemáticas, como, por exemplo, de gordofobia, em relação a estudantes surdos gordos. Nesse sentido

Difícilmente, as escolas – públicas ou privadas – escapam das armadilhas, taticamente posicionadas e que podem ser acionadas pela cisheteronormatividade, a qualquer momento e em qualquer espaço escolar. Por isso, a importância de percebermos e diferenciarmos quando estamos à frente de situações que envolvem o *bullying* LGBTIfóbico. (Vieira, 2023, p. 159)

Em nossas conversas com as professoras, a professora Maria A comenta sobre um projeto que foi desenvolvido na escola, a partir da solicitação dos estudantes, referente às questões LGBTQIA+. Ela diz que

*“[...] foi iniciativa dos alunos, apresentar os sinais e os conceitos de LGBT, gay, transsexual, enfim, os sinais, eles queriam explicar. Eles fizeram uma pesquisa, certo, Albino? Pesquisa para os sinais e os conceitos, e eles fizeram a apresentação no powerpoint, e fizeram a apresentação para os outros colegas. Foi muito legal, desmistificando essa coisa de preconceito, de dizer ‘viadinho’, essas coisas sabe? Foi uma iniciativa muito legal deles, e os professores deram suporte na pesquisa”. (Reg. D – 01:03:31’)*

Entendemos que esses momentos formativos e de discussão são fundamentais na escola bilíngue, porque, como explicita a professora Maria A, os estudantes estavam vivenciando momentos de *bullying* e LGBTIfobia. Colocar em discussão essas temáticas, especialmente a partir da perspectiva dos estudantes, é muito rico para se construir uma educação bilíngue intercultural.

Ainda referente a esse ponto, o papel das professoras, na mediação pedagógica do processo de pesquisa, realizando esse suporte, é essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Aliado a isso, a professora Luzinha comenta que “[...] rendeu, foram vários [dias]” (Reg. D – 01:05:01’), e a professora Joana complementa “Vários! Foi toda à tarde”. (Reg. D - 01:05:01’). Compreendemos que, nessa proposta, as professoras priorizaram o processo de ensino e aprendizagem dos seus estudantes, permitindo que eles explorassem uma temática tão importante, sem fixar tempos, especialmente diante do interesse e necessidade que sentiam sobre o tema. Acreditamos

[...] que as formas de dominação e discriminação vivenciadas pelos Surdos Gays são operadas em uma dupla dimensão de subordinação impostas tanto pela cultura ouvinte quanto pela heterossexualidade, tomadas como padrões de normalidade social aceitável, acarretando a marginalização daquelas identidades que diferem dos comportamentos e performatividades estabelecidos, acentuando os processos de subordinação e marginalização. (Boaventura, 2018, p.2)

Essa mudança na abordagem dos tempos e espaços da escola promovem um início de ruptura com esses processos de subordinação e marginalização das pessoas surdas LGBTQIA+, e da mesma forma, rompem com os padrões de um currículo tradicional. Tais alterações nas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem nos fazem pensar nas articulações com a diferenciação curricular, porque as professoras trabalharam em uma outra abordagem sobre o conteúdo. E, nesse sentido, elas tiveram, também, um trabalho colaborativo entre professoras-professoras, professoras-estudantes, e entre estudantes-estudantes.

Ainda, sobre esses processos de ruptura com um currículo tradicional, que, muitas vezes, invisibiliza os estudantes surdos LGBTQIA+

A Escola Bilíngue Prof. Alfredo Dub, provavelmente, tenha sido a primeira, juntamente, com a Associação dos Surdos de Pelotas – ASP, a sediar o 1º Seminário: *Sou Surdx, Sou LGBTI+ e agora?*, que trouxe discussões sobre diversas temáticas LGBTI+ pertinentes à Comunidade Surda de Pelotas/RS. Foi um momento muito importante e significativo, no qual membros pertencentes ao educandário, à associação, professores(as) da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS se envolveram na organização e execução do evento. (Vieira, 2023, p. 137)

As formações, como a relatada acima, possibilitam movimentos para pensar em uma escola mais inclusiva. Contudo, muitas vezes, esses movimentos se restringem a algumas professoras, quando, de fato, precisamos que esses movimentos sejam constantes e envolvam todos os profissionais das escolas. Como apontam Campos e Bento: “Para Chapple (2019; 2021), questões como o racismo, sexismo e audismo desempenham papéis essenciais na formação identitária de pessoas surdas”. (Campos; Bento, 2022, p. 9). Sendo assim, são questões que precisam ser discutidas no espaço da escola de surdos, porque lá estão crianças e jovens surdos, constituindo suas identidades. Temos projetos nas escolas que merecem ser potencializados, porque ainda temos um árduo trabalho para avançarmos, em uma educação bilíngue intercultural.

Como disparador de nossas conversas com as professoras, e como estratégia metodológica para lançarmos temáticas que nos aproximassem dos objetivos da pesquisa, levamos alguns excertos de entrevistas da pesquisa GIPES (2014), como explicitado no capítulo da metodologia. Na contribuição 6, levada para debate, o professor aponta que

*“[...] Eu sou professor, e eu aponto sobre a importância de abrir os horizontes para conhecer além da sala de aula: passear, conhecer sinais e ir a lugares que ainda não conhecem, por exemplo. Junto com os pais no ônibus, quando estão ali mãe e filho, em geral as mães não deixam os filhos livres, eles permanecem sentados junto a elas. Quando estão comigo, quando eu levo eles para um passeio, eu não repito essa ação dos pais, eu os estímulo nos passeios para conhecer os espaços e os sinais, eu vou mostrando[...]”. (Contribuição 6)*

Esse trecho foi muito rico para o debate, e suscitou diferentes discussões. Explicitamente, a professora Dinair faz um relato muito importante sobre os estudantes surdos negros, e que levanta diferentes reflexões. Ela diz que essa

*“[...] questão de abrir os horizontes, de experiências, nós tivemos esse ano a experiência de levá-los para a SurdoOlimpíada<sup>47</sup> e o quanto foi rico, essa vivência para a identidade deles. Eles verem que existem surdos em outros países, que existem surdos, por exemplo, teve uma questão bem interessante. O nosso aluno negro dizia ‘como tem surdo negro’, acho que ele nunca tinha visto tantos, principalmente de outros países. E assim, questões de com a vivência deles com outros surdos, em outras línguas, que eles interagem. E também de viverem potencialidades, que muitas vezes eles não se veem com essas convivências mesmo, sabe, de poderem estar participando também de um futuro como um atleta, assim, todas essas questões de enriquecimento para eles, porque eles quando estão só nessa bolhinha, deles, da casa que não tem nada da identidade deles, a escola tem, mas também é pouco. E quando eles saem para essas experiências, assim, que ampliam, que eles se empoderam, se identificam, é muito interessante”. (Reg. C – 35:01’).*

Esse trecho evidencia como as professoras percebem a importância da representatividade, e o quanto ainda é preciso trazer discussões sobre o surdo negro na escola. Nesse sentido, ambas as escolas têm trabalhos que abordam a História e Cultura Afro-Brasileira<sup>48</sup>, durante todo o período letivo, e não apenas nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Não vamos aprofundar essas práticas pedagógicas nesse eixo, porque as atividades desenvolvidas que englobam as temáticas afro-brasileiras estão apresentadas na categoria analítica Articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue.

Para encerrarmos as discussões e análises desse segundo tópico, cabe reafirmar nosso entendimento de que a interculturalidade está presente nas escolas, como ressaltam Rajobac e Romani (2011). A questão, aqui, é como as escolas vivenciam e trabalham “com e a partir” das diferenças, e como podemos pensar em uma educação bilíngue intercultural na escola de surdos. Temos alguns indícios desse trabalho, quando vamos identificando, na fala das professoras, sobre suas práticas pedagógicas, quem são os estudantes da escola bilíngue. Esses indícios nos possibilitam pensar que as escolas que constituem essa pesquisa estão permanentemente em movimento para acolher e debater as diferenças que constituem seus espaços.

---

<sup>47</sup> A Surdolimpíadas é um evento internacional, realizado a cada quatro anos, direcionado para surdos, que competem em diferentes modalidades esportivas.

<sup>48</sup> Lei nº 10.639/03 – Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Não podemos ser ingênuos e acreditar que não existam conflitos em relação às crenças e valores pessoais, daquilo que deve ser ensinado e discutido na escola, a partir do que aprendemos em nossa formação. Como ressaltam Prado-Barros, Tavares-Santos e Albuquerque (2023, p. 70) “A colonialidade diz respeito a essa percepção da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje”. Nesse sentido, a colonialidade do saber perpassa nossos currículos formativos e isso tem impactado no exercício de nossa docência.

Contudo, existem as brechas, as rachaduras e o que escapa, dando lugar à luta, à resistência, para descolonizar nosso fazer docente, e produzir/construir exercícios de decolonialidade. Nesses exercícios, observamos a educação intercultural, que coloca as diferenças em discussão, buscando debate, entendimento e respeito.

### 3.1.3 Os estudantes Codas da/na escola bilíngue

O terceiro tópico que discutiremos é dos estudantes Codas, que, conforme Silva<sup>49</sup> (2016, p. 25) “Codas, *Children of Deaf Adults*, traduzido para o português como filhos de pais surdos. Um Coda, geralmente, cresceu em meio a duas culturas, duas línguas e experiências visuais, diferentemente de outras crianças que não são filhas de surdos”. Esse eixo emergiu considerando que ambas as escolas têm alunos ouvintes matriculados, filhos de pais surdos, e irmãos de pessoas surdas, ou que tenham familiar surdo ou, ainda, que tenham convívio muito próximo com pessoas surdas. Evidencia-se, em nossas conversas com as gestoras das escolas que, entre as condições que motivaram a abertura das matrículas para crianças Codas, dois pontos se destacam: i) o baixo número de matrículas de alunos surdos; e ii) as potencialidades da educação das crianças Codas, em conjunto com estudantes surdos.

Em relação ao baixo número de matrículas de alunos surdos, quando realizamos o retorno nas escolas, com o processo de análise da pesquisa do GIPES, para debatermos os pontos que ao nosso olhar emergiram, conversamos sobre as diferentes questões externas que afetam diretamente o trabalho das escolas. Entre elas, trouxemos à tona: a pressão das secretárias de educação para formarem classes

---

<sup>49</sup> Em sua dissertação, a autora explica também a diferença entre as formas de escrita: - CODAS toda escrita em maiúsculas se refere a Associação, a organização política, e - Codas em minúsculas se refere a pessoa. Assim, utilizaremos a sigla Coda.

com enturmados, desconsiderando os diferentes adiantamentos, e o processo de ensino e aprendizagem que possui cada turma. Também, a desconsideração das diferenças linguísticas e das demandas específicas que cada estudante possui, como ressaltaram as professoras, já no início deste tópico. As escolas também lidam com as pressões, como destacado pela professora Joana, de “[...] *a secretária querendo tirar os professores*”. (Reg. F – 01:05:01’), e até mesmo as dificuldades e complexidades de manutenção das escolas de surdos no município<sup>50</sup>.

Todos esses fatores geram transtornos para o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, sérios prejuízos pedagógicos para os estudantes surdos. Essas são dificuldades que as escolas de surdos enfrentam constantemente, e que englobam as fragilidades nas políticas linguísticas para estudantes surdos.

Como destaca Costa (2021), as políticas linguísticas estão imbricadas em relações de poder, porque elas orientam decisões e escolhas. Mesmo, tendo leis que assegurem uma educação bilíngue, como no Brasil, a lei n. 14.191/21 referente à modalidade de educação bilíngue de surdos, elas apresentam brechas para diferentes configurações, especialmente dos municípios, se tornando suscetíveis a mudanças que busquem atender a outras demandas consideradas, pelos governantes, mais urgentes. Isso acarreta outras dificuldades de cunho didático pedagógico, somadas as já existentes, no trabalho realizado pelas escolas bilíngues de surdos. Mesmo com a sanção da lei 14.191/21, ainda temos um longo caminho de implementação dessa e de outras políticas, que reconheçam as diferenças linguísticas e culturais das comunidades surdas.

Outro ponto, ainda, leva em consideração a preocupação das escolas com a educação das crianças Codas, assim como, a relação com a família surda e as interações que serão estabelecidos no lar. Cabe considerar que os Codas bilíngues,

[...] por terem uma língua de herança adquirida de forma familiar pelos pais surdos, se tornam reféns de uma língua majoritária que acaba “engolindo” a Libras e priorizando o português. Os dados pontuam as barreiras encontradas pelos Codas em relação à língua majoritária. Os resultados apontam que os Codas bilíngues bimodais de diferentes perfis linguísticos apresentam níveis de dominância linguística variada, conforme os pais surdos sabem Libras, os filhos adquirem essa língua mais cedo. Enquanto outros pais surdos desconhecem a Libras ou usam apenas os sinais caseiros, os Codas aprendem tardiamente. As relações familiares são variadas, como também há Codas com diferentes níveis linguísticos. (Costa, 2021, p. 96)

---

<sup>50</sup> Exemplo disso, como explicitamos na metodologia, quando da caracterização das escolas, é toda a luta da Escola Bilíngue Professor Alfredo Dub, para garantir o repasse de verbas para o pagamento de professoras contratadas e outros serviços.

Os dados que Costa (2021) apresenta em sua pesquisa são fundamentais para compreendermos que as crianças Codas vivenciam experiências distintas das crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes e, da mesma forma, experiências distintas das crianças surdas. Souza (2014) contribui com essa discussão, ressaltando que nem todos os Codas são bilíngues, porque essa condição bilíngue tem relação com a fluência dos pais. No entanto, o autor também destaca que os Codas partilham dos artefatos culturais da cultura surda, mas vivenciam essas experiências com a audição, o que pode influenciar na constituição de sua identidade.

A professora Dinair coloca pontos interessantes sobre essas vivências com a condição bilíngue dos Codas, no âmbito da língua portuguesa, a partir de situações do cotidiano da sala. Ela diz que

*“Até a fala deles, assim, vão falar e pronunciam a palavra errada, o nosso aluno que é mais velho, nas minhas aulas ele sempre fala errado, então agora ele já tem um vínculo que não fica mais com vergonha, ele pergunta, ele fala ‘ah mas acho que não é assim’, eu falo, ele repete [...] então tem isso também, o aprender o português, porque eles não sabem, querem falar as coisas e não conseguem. Não consegue expressar a ideia, ou até mesmo a pergunta, porque eles não têm esse vocabulário, mesmo sendo ouvintes”. (Reg. C - 54:01)*

E, nessa perspectiva de refletir sobre a condição bilíngue das crianças Codas, a professora Luka apresenta um relato, colocando que

*“[...] também me chama atenção as perguntas dele, ele faz umas perguntas que eu fico, nossa, como é que eu vou responder uma coisa tão simples? Que eu tenho dificuldade até de dar esse retorno para ele, porque ele não tem isso em casa, a mãe dele tem uma Libras assim, é precária, ela não tem fluência na Libras, ela não tem conhecimento”. (Reg. C - 51:31)*

Conhecendo o histórico da educação de surdos, sabemos que muitos surdos adultos não tiveram, quando jovens, a oportunidade de entrar em contato com a Libras, tampouco um aprendizado significativo da língua portuguesa, e esses fatores impactam também, de certa forma, na vida das crianças Codas. Os relatos das duas professoras parecem não ser situações isoladas, porque se

Depreendemos que a nossa história é digna de ser contada e que pode ser semelhante a tantas outras histórias de Codas. Ao mesmo tempo em que temos singularidades, nossa forma de sentir e viver cada experiência, temos também recorrências e aproximações vivenciais, como no caso do bilinguismo. Abordar fatos da nossa história nos permitiu também identificar

aspectos que podem ser considerados experiências, as dificuldades na escola, os entrecruzamentos linguísticos, os lugares e não lugares sociais dos Codas. (Costa, 2021, p. 94)

A preocupação que ambas as escolas têm com a educação das crianças Codas é legítima, porque, como aponta Costa (2021), essas crianças encontram dificuldades, são constituídas de duas línguas e, muitas vezes, podem não se sentir pertencentes a nenhum espaço.

A professora Mel faz um relato sobre suas práticas pedagógicas com uma turma de pré-escola, em que estão presentes estudantes surdos e Codas, nos dando uma ideia de como é esse trabalho. Ela diz que

*“[...] essa é a importância deles ingressarem em uma escola bilíngue, para desde crianças aprenderem Libras, para os Codas como é essa comunicação, quando eles me veem? Eu tenho uma monitora, que fica junto comigo, ela é minha monitora [aponta para a monitora]. Porque, eles nunca sinalizaram (se referindo aos alunos Codas), três deles não sabem nada de Libras, então eles olham, veem uma pessoa surda, tem a ‘interprete’ [monitora que faz a mediação dos diálogos quando necessário], eles ficam espantados, mas vão entendendo e se adaptando. Um deles, que é ouvinte, sinaliza fluentemente, porque cresceu com pai e mãe surdos, e os outros três tem ele como referência, como modelo, em relação a sinalização, nessa aquisição da linguagem. Eu busco trazer atividades, como por exemplo cores, eu mostro o sinal ‘amarelo’, e associo um jogo, onde tem a cor amarela [na sala], eles correm para pegar, e pegam certo, então, eu parabenizo, digo: você pegou, muito bem! Faço o sinal de casa, por exemplo, eles rapidamente apontam para a imagem que está na fixada na parede da sala, esse visual é sempre muito presente, mesmo eles sendo ouvintes, e no intervalo eles tem esse contato com os demais colegas surdos”. (Reg. B – 04:31’)*

Percebem-se, nesse relato, da professora, práticas desenvolvidas, pensando-se na aquisição da Libras, e também da língua portuguesa. Isso possibilita o que Costa (2021, p. 94) aborda como possibilidade de estar “construindo um terceiro lugar de fala, entre o universo surdo e o universo ouvinte, nas atitudes enquanto Codas neste espaço, nas relações com as línguas, culturas e identidade”.

É interessante ressaltar que, na Escola Carmen Baldino, os estudantes surdos estão em diferentes adiantamentos. Já na Escola Alfredo Dub, no momento da realização das nossas conversas, a realidade era um pouco distante. Naquele momento, a escola tinha apenas uma turma de pré-escola com estudantes Codas. Então, o desenvolvimento das atividades tinha um outro ritmo, como podemos compreender através dos trechos apresentados anteriormente.

Diante dos trechos que emergiram de nossas conversas com as escolas, ponderamos que a educação bilíngue nas escolas de surdos, nesse atual contexto, vem se preocupando com algo muito além do aprendizado de crianças surdas. Nos amparamos em Costas para pensar que,

[...] na medida em que conhecemos o contexto histórico dos Cotas, ou seja, também conhecemos a história dos surdos brasileiros. Logo, a necessidade de uma educação bilíngue emerge para todos, não apenas para o surdo, pois o processo de aquisição da língua de sinais de filhos ouvintes de pais surdos, atravessa as relações com os seus pais, familiares e nos faz refletir acerca do sujeito Coda, de uma cultura híbrida, bilíngue bimodal e que necessita de alicerces quando se depara com o “baque” cultural. (Costa, 2021, p. 95)

A presença de crianças Cotas é uma realidade, em ambas as escolas que conversamos, e existem muitos questionamentos e anseios de como desenvolver as práticas pedagógicas incluindo todos: - Como fazer? - Se o que estão fazendo é a melhor forma?

Percebemos que são questões que as escolas estão em constante debate, mas, nesse momento não temos respostas prontas. O que temos é a certeza de que é uma questão que demanda ser pensada com bastante seriedade, não só pelas escolas, como pelas secretarias de educação, porque a demanda existe, e está posta nas salas de aulas das escolas bilíngues das quais nos aproximamos. Essa não é uma responsabilidade unicamente da escola, ela é, também, do estado. E, nesse sentido, ressaltamos a necessidade de um quadro docente que dê conta de atender e produzir material para atender essas diferenças, porque, como ressaltou a professora Maria A, logo no início desse eixo, *“o professor precisa ser um polvo”*, diante de tantas diferenças em sua sala de aula. A fala da professora teve o acordo de todas as professoras presentes, o que mostra uma precariedade nas condições de trabalho, que se reflete no ensino e na aprendizagem das crianças, mesmo diante de todos os esforços e empenhos das professoras em trabalhar da melhor forma possível.

Entendemos que, nesse contexto, diferentes sentidos da diferenciação curricular contribuiriam para uma educação bilíngue que contemplasse um espaço compartilhado entre crianças surdas e Cotas. O trabalho colaborativo que já existe entre as professoras poderia ser potencializado, propiciando que tivessem condições de ministrar aulas em docência compartilhada bilíngue – professoras ouvintes-ouvintes, surdas-surdas e, especialmente, professoras surdas-ouvintes. No estudo de caso realizado por Aires e Klein (2020) as pesquisadoras colocam que

[...] essas práticas na bidocência potencializam a constituição da educação bilíngue, não apenas por ser bidocência, mas a partir de suas dinâmicas de trabalho, que buscam diferentes saberes dessas professoras que compartilham, simultaneamente, esse espaço para as explicações de conteúdos e interações com os alunos. Enriquecendo os referenciais de língua, propiciam múltiplas possibilidades de aprendizagem – no momento das explicações, as professoras realizam muitas trocas nas formas de se sinalizar uma temática e de lhe dar sentidos. (Klein; Aires, 2020, p. 196)

A partir de um planejamento, execução e avaliação das aulas em conjunto, à docência compartilhada bilíngue possibilita que as professoras possam promover a aquisição de língua e da linguagem, muito importante nesses primeiros anos de escolarização. Além disso, permite buscar diferentes estratégias para trabalhar com os diferentes conteúdos curriculares.

No que se refere às escolas de surdos, consideramos que esses espaços são privilegiados para a educação bilíngue e, da mesma forma, para a aquisição de língua e constituição das identidades surdas. Contudo, como ressaltado por Moraes (2021, p. 87), problematizando que “A luta pelo reconhecimento, acesso e uso da língua não pode ser único da escola”. Precisamos lembrar que esses espaços são escolas, e como tal, têm um papel fundamental na apresentação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para tanto, não basta o empenho das professoras, que já se desdobram para desenvolver práticas que atendam às diferenças existentes em cada turma. São, também, necessárias políticas educacionais e políticas linguísticas que reconheçam as especificidades da educação bilíngue, em escolas de surdos.

As crianças Codas têm direito a uma educação bilíngue, assim como, as crianças surdas, mas como apontaram Souza (2014) e Costa (2021), as vivências de crianças Codas são distintas das crianças surdas, porque a vivência surda não partilha da audição, algo que para as crianças Codas faz parte de seu mundo. Como isso, fechamos, por ora, essa discussão, com a certeza de que a educação bilíngue de crianças Codas, em escolas de surdos, ainda demanda mais estudos e reflexões de como pensar em um trabalho que propicie a aquisição e o desenvolvimento das duas línguas, em um espaço de diversidade cultural.

### 3.2 O lugar das línguas da/na escola bilíngue

Nesta categoria analítica, vamos abordar as línguas que circulam na escola bilíngue de surdos. De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística e a Educação Bilíngue de Surdos (MEC/SECADI, 2014), na educação bilíngue, a Libras e a língua portuguesa são entendidas, no processo escolarização, com base no

respeito à sua condição da pessoa surda e à sua experiência visual. Ademais, considera o direito à aquisição da Libras e à aprendizagem da Língua portuguesa, sendo elas envolvidas no currículo. Dessa forma, são necessárias práticas pedagógicas que propiciem essa aprendizagem, para que as crianças surdas tenham seus direitos garantidos. Para desenvolver os aspectos referentes às línguas na educação bilíngue, em escola de surdos, tomando as falas das professoras nas conversas, organizamos três tópicos de discussão que compreendem: i) a Língua Brasileira de Sinais – Libras; ii) a Língua Portuguesa; e, iii) as Relações entre essas línguas.

### 3.2.1 A Língua Brasileira de Sinais - Libras

A Libras se constitui, na educação bilíngue, como a língua de instrução e de comunicação no espaço da escola de surdos, sendo um importante meio de aquisição de língua e linguagem. A Libras é a primeira língua – L1 das pessoas surdas, assim, o currículo escolar, além da preocupação da aquisição da língua e desenvolvimento das competências linguísticas – dada a situação de a maioria das crianças surdas ingressarem na escola, sem saber Libras – deve englobar, também, o ensino de Libras para as crianças e jovens surdos, como ocorre com crianças ouvintes na escolarização, com relação à língua portuguesa. Para as crianças surdas, a instrução em Libras e o ensino de Libras como L1 são imprescindíveis para sua constituição linguística, identitária e cultural, porque a maioria das crianças nascem em famílias ouvintes, e não tem a Libras adquirida em casa. Diante desses pontos que pautam a Libras na escola bilíngue de surdos, elaboramos três eixos de discussão: i) a Libras como língua de instrução; ii) a Comunicação em Libras com a família; e, iii) O ensino de Libras como L1, em disciplinas específicas no currículo escolar.

O primeiro eixo de discussão aborda a Libras como língua de instrução. Tomando por base o Relatório sobre a Política Linguística e a Educação Bilíngue de Surdos (2014, p. 9), o documento aponta que a educação bilíngue precisa instaurar “[...]a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna)”. A Libras como língua de instrução<sup>51</sup> para as pessoas surdas na educação bilíngue é um direito

---

<sup>51</sup> É a língua utilizada na comunicação e mediação do conhecimento entre professoras e estudantes surdos, neste caso, a Libras.

constitucional, que é assegurado no Decreto nº 5626/05, e na Lei nº 14.191/21 que aponta, no Art. 60-A, que a modalidade educação bilíngue de surdos deve ser oferecida em Libras, como L1, e em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2. Diante disso, são inquestionáveis a importância e a necessidade de uma educação bilíngue para surdos, que tenha a Libras como língua de instrução. Assim, nossas discussões, aqui, se voltam para o questionamento sobre o modo como esses processos de ensino e aprendizagem, tendo como língua de instrução a Libras, vêm se desenvolvendo, a partir das práticas pedagógicas.

Um elemento recorrente nas falas das professoras foi a questão das trocas entre elas voltadas para o modo de sinalização das explicações de conteúdo, e o sinal utilizado em determinados contextos. Essas trocas estão pautadas, ao que nos parece, em uma preocupação linguística metodológica de como a língua está sendo produzida e processada, enquanto língua de instrução. Os aspectos de execução dos sinais, seguindo os parâmetros da Libras, o emprego de sua estrutura sintática, o uso de classificadores,<sup>52</sup> entre outros, são pontos importantes para desenvolver uma explicação em Libras, considerando as variações linguísticas de cada turma, buscando que as informações e os conhecimentos sejam significativos para todos os estudantes surdos.

No primeiro encontro com as escolas, quando começamos nossas conversas com os disparadores (nomeados de contribuições), que se constituíram a partir de trechos de entrevistas realizadas pelo GIPES (2014), com professoras de escolas de surdos, a Contribuição 4 dizia:

*“P: Qual é o sinal disso? Tenho que dar o sinal. Qual o sinal daquela outra palavra? Eu ensino. As vezes também estou dando aula e aparece um professor e fala: Você pode me ajudar? Tem essa palavra aqui, qual o sinal? Dou o sinal. E as vezes acaba incomodando esse processo de aula, mas enfim”. (Contribuição 4)*

---

<sup>52</sup> Os parâmetros da Libras são os elementos fonológicos da língua, e se dividem em cinco: Configuração de mãos (CM), movimento (M), ponto de articulação (PA), orientação (O) e expressões faciais e corporais; A estrutura sintática da Libras, diz respeito a forma como os sinais são combinados e ordenados para formar as frases; e os classificadores são tipos de morfemas, que tem entre suas funções deixar mais claro aquilo que queremos expressar em Libras, combinando CM com movimentos corporais, para descrever animais, pessoas, ou objetos.

Esse disparador mobilizou muitas discussões, de maneira que as professoras se sentiram representadas nos pedidos de ajuda e de trocas, principalmente em torno da Libras como língua de instrução. Essa necessidade de busca para aprimorar a sinalização ressalta as condições bilíngues entre as pessoas – surdas e ouvintes – que variam de acordo com o tempo de exposição à língua, a identidade cultural, entre outras dimensões, sendo o bilinguismo um fenômeno multidimensional (Megali, 2005). Vejamos as seguintes falas, que emergiram nos encontros com as escolas:

A professora Maria diz:

*“Eu me identifico com essa, porque eu peço bastante ajuda para as gurias, assim, sinais, e alguma coisa que não sei, eu vou, corro e peço. Pergunto para a Joana, pergunto para a Eulália, pergunto para a Lídia... Então eu me identifico bastante com essa”. (Reg. C - 19:01’)*

A professora Eulália comenta:

*“Sim, eu me identifico muito aqui, porque eu peço muita ajuda. Trabalho com a Joana, que é super fluente, amo, adoro, e paciente também.*

*Professoras: todas concordam.*

*Eulália: paciência conosco. Mas, já corri para Lídia, porque nós nunca sabemos tudo, e como eu sou professora, sempre fui durante muitos anos de educação infantil, e agora trabalho com terceiro, quarto, quinto, ministro português, matemática, ciências, e é muito sinal. E aqui no quarto e quinto ano, tem alunos que chegaram na escola sem sinal nenhum, e agora eles têm uma fluência sabe, que te passam a perna, rasteira, então eu peço muita ajuda, e que às vezes acaba incomodando esse processo de aula, eu acho que não incomoda nada, eu acho que só agrega”. (Reg. C - 20:31’)*

O professor Bruno aponta:

*“Todos os recortes, tem um pouco da [escola], pelo menos, eu, que trabalho na educação física, nas minhas aulas eu preciso de ajuda, porque eu sinalizo pouco.*

*Rubia: está aprendendo, está no processo.*

*Bruno: e as meninas (aponta para Adri e Claudia) elas trocam muito comigo. Tem muita contribuição”. (Reg. A - 16:01’)*

As falas das professoras Maria e Eulália, e do professor Bruno, respectivamente, têm em comum, como destacado na introdução desse eixo de discussão, as trocas que envolvem as formas de sinalização no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse momento, evidenciamos, mais uma vez, que a preocupação com a Libras como língua de instrução está em todas as atividades, e

que existe uma preocupação entre as professoras sobre como a língua está sendo produzida pelas professoras ouvintes bilíngues. Outro aspecto que emerge é o trabalho colaborativo entre as professoras, que estão em constantes partilhas, para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam de forma significativa. Ainda sobre essas trocas, que envolvem a Libras, a professora Luka comenta:

*“E eu penso também pelo outro lado, de tu estar nessa posição, ter essa humildade também, de ir até o colega, e de perguntar, e até para os alunos também”. (Reg. C - 25:31’)*

Nesse excerto, a professora destaca novamente as partilhas entre os colegas, mas também apresenta um elemento importante para o espaço da sala de aula, que são as trocas com os estudantes. Como disse a professora Eulália, na fala anterior os estudantes *“[...] agora eles têm uma fluência sabe[...]”*, e isso quer dizer que, quanto mais contato eles têm com a Libras como língua de instrução – e com o ensino de Libras com L1 – mais fluentes eles ficam, o que propicia que possam acessar mais informações fora da escola. É nesse movimento da língua que os estudantes também podem trazer novos conhecimentos para o espaço da sala de aula, inclusive novos sinais, algo que é importante. A língua de instrução envolve justamente o compartilhamento de uma língua. Ela não está no espaço como algo artificial, mas envolve um espaço linguístico que se assenta nas trocas, nas (re)definições de sentidos, na possibilidade de complexificar os sentidos, aprofundando o ato de ensinar e aprender.

Outro aspecto referente à língua de instrução, quando de sua circulação nos espaços escolares, a apresentação da Contribuição 6 remeteu a reflexões sobre a importância da Libras para as crianças no seu dia a dia, nas interações com o mundo. A contribuição 6 diz:

*“P: [...] Eu sou professor, e eu aponto sobre a importância de abrir os horizontes para conhecer além da sala de aula: passear, conhecer sinais e ir a lugares que ainda não conhecem, por exemplo. Junto com os pais no ônibus, quando estão ali mãe e filho, em geral as mães não deixam os filhos livres, eles permanecem sentados junto a elas. Quando estão comigo, quando eu levo eles para um passeio, eu não repito essa ação dos pais, eu os estímulo nos passeios para conhecer os espaços e os sinais, eu vou mostrando [...]”. (Contribuição 6)*

A professora AP conta que:

*“É, o sair. É diferente quando eles saem com a família e quando eles saem com os colegas, e sem a família, com os professores.*

*Rubia: Sim.*

*AP: Acredito que proporciona muito mais estímulos, uma vivência diferente.*

*Luzinha: às vezes é uma saída para alguma atividade.*

*AP: Sim. Nós fomos... levamos, mas foram até mais turmas, para o sítio da mãe da Pamila, que fica na praia, e nós fizemos um passeio da casa até a praia e eles iam perguntando. Passamos por uma pracinha, paramos na pracinha, fomos a praia. Falei ‘água não pode passar do joelho’, \*risos\*, mas para muitos ali, eles não têm noção.*

*Pamilla: Sim, a [nome estudante] mesmo, acho que nunca tinha ido.*

*AP: É. Assim, foi lindo de ver”. (Reg. C – 30:01’)*

A fala da professora AP, complementada pelas professoras Luzinha e Pamila, reflete a realidade da maioria das crianças surdas. A importância da língua de instrução ser a Libras transcende o espaço físico da sala de aula e do currículo escolar. Ela abrange diferentes tempos e espaços da escola e das relações com o mundo. A Libras, como língua de instrução, está no intervalo, nos passeios, nas brincadeiras, em tudo aquilo que a criança possa interagir e construir conhecimento.

Feitas essas ponderações do quanto a Libras como língua de instrução para as crianças surdas é imprescindível, passamos a discutir o segundo eixo, que está imbricado com a fala da professora AP, que aborda a comunicação em Libras na família. Na obra intitulada *Língua Brasileira de Sinais – Patrimônio Linguístico Brasileiro*<sup>53</sup>, as autoras Quadros et al. (2018, p. 129) destacam que “[...] o ambiente familiar é um dos espaços onde os usuários surdos utilizam com menos frequência a língua de sinais e isso acontece pelo fato de nascerem em famílias ouvintes que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais”. Esse é um dado amplamente descrito em pesquisas, e que sustenta diferentes estudos e legislações, no que diz respeito às condições bilíngues de crianças surdas e à necessidade de uma educação escolar que atenda às suas especificidades.

Quando nasce uma criança surda em uma família ouvinte, seus pais ou responsáveis passam por uma série de incertezas e, na maioria das vezes, as

---

<sup>53</sup> A obra apresenta dados de uma pesquisa maior - o “Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) foi instituído pelo Decreto 7.387/2010 com o objetivo de estabelecer um instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Chacon et al., 2014)”. (Quadros et al, 2018, p. 11)

orientações clínicas são as primeiras a serem recebidas e, ainda hoje, em muitos casos são as que prevalecem. Como apontado por Vilhalva e Silva (2018, p. 252) “O discurso médico acaba sendo visto como a única verdade e identifica a surdez como condição de inferioridade, o que faz com que muitos pais sintam vergonha e fiquem confusos frente às novas alternativas”.

O que as autoras apontam é um fator, muitas vezes, determinante na trajetória de vida e escolar de muitas crianças surdas, que, ainda hoje, acabam chegando tardiamente às escolas com propostas bilíngues. E, muitas delas, passam a vida sem ter uma comunicação com suas famílias, porque não há a compreensão dos aspectos linguísticos e culturais que constituem essa criança. Na obra *Famílias sem Libras: até quando?*, as autoras Ziesmann et al. (2018), reúnem, nos capítulos, vivências surdas de seus amigos e familiares que acompanharam períodos angustiantes na vida de pessoas surdas, em decorrência das barreiras de comunicação e da ausência da Libras, em suas famílias. São muitas histórias de vidas contadas, ao longo dos capítulos do livro, que nos fazem refletir sobre a urgência em mudar esse cenário.

Durante nossas conversas com as professoras, elas trouxeram algumas falas, que nos deixam em alerta do quanto necessitamos de mais políticas linguísticas, que impliquem conscientização sobre a importância da Libras no ambiente familiar. A professora Luka diz:

*“Sim! Deles trazerem, conseguiremos trocar aquela experiência, porque assim, eu acredito que alguns, acredito não... nós sabemos, que alguns não têm a língua em casa, não tem essa... não conseguem compartilhar essas experiências em casa. E, aqui, nós proporcionamos momentos em que eles conseguem fazer isso”. (Reg. C - 27:01’)*

Os diálogos que as crianças e jovens surdos não conseguem estabelecer em suas casas ocorrem na escola. Eles acabam encontrando na escola um espaço para compartilhar suas experiências e esclarecer suas dúvidas. A professora Borboleta tem uma fala que se alia a essa realidade. Ela diz:

*“[...] a criança é deixada de lado muitas vezes, não dão importância, muitas vezes, até na hora de fazer o tema, fazem errado, porque não tiveram ajuda. Alguns pais contribuem, outros não”. (Reg. A - 27:01’)*

Como aponta a professora, não são todos os pais que ficam ausentes na vida escolar dos filhos, mas é expressivo o número de responsáveis que se omitem desse compromisso. Além disso, ficam alheios às vivências, sonhos e desejos de seus filhos, porque são incapazes que estabelecer um diálogo pela barreira comunicacional. Essa barreira comunicacional não é uma construção dos pais, mas, é uma barreira comunicacional sobre a qual muitos não se engajam em quebrar, por desconhecimento, ou por estarem mergulhados nas narrativas normalizadoras de nossa sociedade, que institui a oralidade como referência. Corroborando com esse ponto, a professora Mel reforça

*“[...] a maioria dos pais não sabem Libras, e acaba que as crianças ficam muito sozinhas, precisaria que os pais utilizassem Libras”. (Reg. A - 27:31’)*

A partir dos relatos, podemos constatar que a falta de comunicação em casa é um fator preocupante em relação às vivências das crianças e jovens surdos, e os impactos que isso pode ter em seus processos de escolarização. A professora Lídia faz uma fala que levanta a questão sobre o quanto é angustiante essa falta de comunicação em casa. Ela diz:

*“Nós temos agora a crise pré-férias, porque eles não querem ir para as férias”. (Reg. C - 34:01’)*

As crianças e jovens surdos têm esse sentimento muito forte em relação à escola, não só como um espaço de aprendizagens, mas pelo pertencimento, pela identificação com a língua e com a cultura surda, que resulta num conforto linguístico, algo que, em casa, a maioria delas não possui, porque não existe a comunicação. Nesse sentido, refletimos que

A família é a primeira educadora dos filhos. A escola é um lugar de socialização onde a criança inicia as primeiras relações de amizades e interações com diferentes culturas e classes sociais. Família e escola devem caminhar juntos, pois o bom relacionamento e a integração que ambos apresentam influenciam nas representações que a criança faz de si própria e do mundo que a cerca. (Krause, 2018, p. 187)

O que a autora discute é um aspecto importante nessa relação da criança surda com sua família, principalmente com a família ouvinte, que é o acolhimento feito a essa família, pelas diferentes instituições. A escola tem um papel relevante nesse processo, porque é nela que a criança surda terá a oportunidade de adquirir sua língua

e sua cultura, constituindo sua identidade, mas a família precisa fazer parte desse processo. É mais uma função que recai sobre a escola bilíngue de surdos. A relação família e escola é essencial na educação de todas as crianças (surdas e ouvintes), contudo, para as crianças surdas essa relação assume papel ainda maior, porque, muitas vezes, é pela via da escola que a criança consegue estabelecer a comunicação com a família. Tantas resistências e descasos, muitas vezes, são indícios de luto e não aceitação da surdez, devido aos preconceitos que a sociedade perpetua. Então, pensando no futuro da criança surda, é essencial ter sempre uma acolhida com a família.

É certo que cada família encontra uma forma de sobreviver a essa inesperada notícia que precisa ser atentamente escutada, pois é dela que emergem a existência e sobrevivência da criança como sujeito linguístico da modalidade, muitas vezes, diversa da dos outros familiares. É necessário que se respeitem suas dores e sofrimentos, suas características e possibilidades. (Moura; Begrow, 2024, p. 53)

Se faz necessário, cada vez mais, que a escola se movimente para ter as famílias por perto. Para isso, é essencial que possam ter suporte das secretarias municipais e universidades para ofertarem cursos e apoio a essas famílias.

Retomando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas, em nosso registro de atividades com as escolas, relatamos nossa presença na atividade *Mostra de curtas bilíngues 2024*. Nesse encontro, tivemos o prazer de conhecer a família de uma criança surda que vem sendo acompanhada e orientada pela escola na estimulação precoce, desde o início do ano letivo de 2024. A professora Eulália nos fez um breve relato sobre a proposta que vem sendo realizado. Diante da estrutura da escola, que não possui sala de aula para creche (no caso berçário), inviabilizando o atendimento regular de crianças menores de 3 anos, a professora faz um atendimento semanal com a família e a criança, e encaminha atividades para casa, com o objetivo de que a família possa explorar a Libras com a pequena, que tem, aproximadamente, 18 meses.

Durante a mostra de curtas, fomos privilegiadas com a apresentação de alguns vídeos produzidos pela família, dialogando em Libras com a criança e estimulando a aquisição da linguagem, desde tenra idade. Nesse encontro de encerramento (curtas bilíngues), a pequena estava presente, circulando, olhando, interagindo e ensaiando seus primeiros sinais, algo que deixa o nosso “coração quentinho”. Diante de tantas dificuldades que as crianças surdas enfrentam com suas famílias em relação à

comunicação, esses momentos partilhados nos curtas, nos dão esperança e convicção de seguir trabalhando pela educação bilíngue para surdos, buscando estratégias e metodologias que rompam com uma educação tradicional, e proponham práticas pedagógicas que se pautem na interculturalidade.

Desse modo, defendemos que as atuais discussões sobre a educação bilíngue nos provocam a pensar sobre outras formas de constituir as práticas pedagógicas nos espaços escolares de surdos, buscando criar estratégias e metodologias para ensinar e aprender. Assim, a diferenciação curricular, a partir da premissa de promover as aprendizagens para todos os estudantes, tem um potencial para contribuir com uma educação bilíngue intercultural de surdos.

Como último eixo de discussão da Libras na escola bilíngue de surdos temos o ensino de Libras como L1. De acordo com o já referido anteriormente, o Relatório sobre a Política Linguística de educação bilíngue prevê que a Libras é a língua de instrução para o acesso ao conhecimento, sendo ela a primeira língua dos surdos – L1. O ensino da L1 tem alguns aspectos que precisam ser ensinados, para além do processo de aquisição da língua e de seu uso na instrução, como acontece com crianças ouvintes, com a disciplina de língua portuguesa na escola. Com isso,

O ensino de Libras envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Com base nessa premissa, objetiva desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução. (MEC/SECADI, 2014, p. 10)

Em relação aos estágios de aquisição da linguagem, pesquisas desenvolvidas com crianças surdas filhas de pais surdos, que têm o *input* linguístico para a aquisição da língua de sinais, desde a tenra idade, apontam que essas crianças possuem os mesmos estágios de aquisição da linguagem que as crianças ouvintes – quais sejam: período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações, estágio das múltiplas combinações (Quadros, 1997). Quando olhamos para o contexto das escolas analisadas, percebemos que a maioria das crianças não tem a aquisição de língua na idade propícia, seguindo os estágios de aquisição. Assim,

O ensino de Libras como L1 precisa ser considerado de forma ainda mais abrangente do que o que se prevê no ensino de língua materna. No caso das crianças surdas, muitas vezes, a Libras ainda não foi adquirida ao chegar à escola. Isso é muito diferente do que acontece com as crianças ouvintes, que chegam com a língua portuguesa, a língua de convívio, já adquirida. Quando chega à escola, a criança já sabe sua língua. A escola vai trabalhar para garantir a aprendizagem e o domínio em outros níveis de apropriação. Para

as crianças surdas que nascem em famílias de pais surdos, isso também acontece. Elas chegam à escola já sabendo a sua língua, a Libras, e vão aprender a usá-la em outros domínios, além de aprender uma segunda língua, a língua portuguesa. No entanto, essa não é a regra. A maioria das crianças surdas nasce em famílias que não sabem a Libras. Elas vão adquirir a Libras na escola, uma situação de aquisição bastante atípica. (Quadros, 2019, p.165)

Como estamos discutindo nesse tópico, um fator determinante em relação a Libras como língua de instrução e de ensino de L1, é que as crianças surdas, em sua maioria, não têm a língua constituída, quando chegam à escola. Dessa forma, as professoras precisam trabalhar a língua com essas duas abordagens, ou seja, a Libras como língua de instrução, mediando todas as relações no espaço da escola e como ensino de L1, explorando as questões gramaticais e seus usos. Essas abordagens devem perpassar todas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. A professora AP, ao relatar sobre seu trabalho com a educação infantil – pré-escola, relata:

*“Então, uma das dinâmicas que eu faço com eles, apresento a história, e depois eu separo por partes e peço para eles recontarem a história, porque às vezes eles podem encontrar um outro final para história, eles podem acrescentar coisas, e é bom até para nós sabermos o que eles pensam sobre o assunto, como é a vivência deles em relação àquela temática, e o que eles sabem, como abordariam, então eu deixo solto assim, para eles na mesa, e peço para eles fazerem [...] E para que eles recontem. E eles vão contando a partir da vivência deles, do que eles entenderam depois da hora do conto”. (Reg. C – 39:31’)*

Com base no relato da professora AP, percebemos que ela se utiliza da contação de histórias para trabalhar com a aquisição da linguagem. Primeiramente, conta a história para que as crianças possam compreender o contexto, a partir da Libras e, na sequência, ela estimula a produção da língua de sinais pelas crianças, percebendo o que eles compreenderam, e que outros elementos podem trazer, explorando a imaginação. Considerando essa abordagem desenvolvida pela professora AP, um

[...] aspecto a ser contemplado no currículo de Libras como L1 é a literatura surda. Sutton-Spence (2013, 2014) e Carter et al. (2014) discutem a importância de incluir o ensino de literatura produzida em língua de sinais para ensinar língua, identidade e cultura. (Quadros, 2019, p. 168)

Entendemos que o ensino de Libras como L1 não contempla apenas questões linguísticas, mas também a identidade e a cultura. A professora Joana faz uma fala que contempla os aspectos que estamos discutindo sobre o ensino de Libras como

L1. Quando estamos debatendo sobre as trocas de sinais entre as professoras, e abordamos a contribuição 4, na qual, a professora surda se sente um pouco incomodada com as interrupções de sua aula. A professora Joana ressalta a necessidade de professoras surdas, no espaço da escola bilíngue de surdos:

*“[...] porque o que acontece, um surdo, ele vai ter muito mais fluência, talvez as estratégias e tudo mais, e também pela questão da identidade de ser surdo e ensinar de uma forma diferente, então talvez ele se sinta dessa forma, sendo mais interrompido, e ali tem uma outra questão que eu quero destacar também, que existem as identidades das escolas porque na verdade, se compararmos a escola aqui com a Escola Alfredo Dub, existem essas diferentes identidades, do local, da cultura. A gente aqui mesmo, tem toda essa questão de manter muito os surdos dentro da escola, fluentes. Nós, na verdade, fazemos esse trabalho muito sozinhas de buscas. Então, tudo isso tem que se levar em consideração, se questionar, como são nossas buscas? Como nós fazemos? Nós fazemos o nosso melhor, mas isso tudo também são fatores que influenciam. Lá no Alfredo Dub sabemos que existe mais, é uma escola onde existem mais surdos”. (Reg. C - 23:31’)*

As professoras surdas, no espaço da escola bilíngue, são fundamentais para a constituição de identidades surdas. Isso porque, a pessoa surda adulta como referência identitária e linguística é essencial para as crianças surdas. Mas não é apenas a questão de ser o modelo para as crianças, ela também é uma referência para as professoras ouvintes. Pensando no ensino de Libras como L1, essa professora tem uma vivência com a língua que nós, ouvintes bilíngues, não partilhamos com as mesmas percepções. Isso não significa que não possamos ensinar Libras como L1, ou que não estejamos qualificados, mas é preciso entender que vivenciamos diferentes experiências em relação às pessoas surdas. Por outro lado, também cabe destacar que não basta ser surdo para poder ensinar Libras como L1. É preciso formação para exercer a função docente, pois o ensino de Libras como L1, enquanto componente curricular, deve compreender:

[...] a aquisição e o ensino. Assim, precisa estar inserido no currículo escolar desde a educação infantil. O ensino de Libras como L1 envolve vários aspectos específicos as línguas sinais: a) uso do espaço gramatical, que inclui o estabelecimento nominal; b) o sistema verbal; c) as mudanças na direção dos olhos e do corpo; d) as modulações dos sinais; e) o uso dos classificadores; f) as marcas temporais. (Quadros, 2019, p. 166)

Para tanto, as aulas de Libras como L1 devem abordar aspectos da linguística da Libras, como destacados por Quadros (2019), e como referimos, com base no Relatório sobre a Política Linguística de educação bilíngue, os elementos

socioculturais e históricos. A professora Borboleta relata sobre uma de suas práticas pedagógicas com a disciplina de Libras como L1:

*“Relacionado ao que a Orquídea está dizendo, há uns anos atrás, nós brincávamos de stop [escrito] e atualmente não se faz mais isso, percebo que as estratégias mudaram, eu por exemplo, utilizo as configurações de mãos,*

*Orquídea: jogar stop é mega importante.*

*[Orquídea e Mel tem uma conversa paralela sobre stop]*

*Borboleta: Então aqui, eu uso esse relógio com as configurações, então, a configuração ‘C’, eles precisam de sinais com a configuração ‘C’. Então, eles precisam ver nomes de coisas, que o sinal é feito com a configuração ‘C’, o sinal e o nome em língua portuguesa. Por exemplo, nome próprio, a Cláudia, o sinal dela é feito com a configuração C, fruta: maçã; Roupa...*

*Rubia: Mais exemplos.*

*Borboleta: Então sempre seguindo a configuração, a mesma configuração, por exemplo, animal: urso, girafa. Com a proposta de competição, para ter o desafio, aqui está o exemplo de como faço, porque antes de usava apenas o português, mas assim é mais fácil”. (Reg. B – 32:31’)*

Nessa fala, a professora Borboleta destaca o trabalho que realiza, utilizando as configurações de mãos – CM, que compõem os cinco parâmetros da Libras, que são os elementos fonológicos da Libras. A alteração de alguns desses parâmetros, na realização de um sinal, altera o seu significado, assim como acontece na Língua Portuguesa, quando trocamos alguma letra e temos um novo som e significado para a palavra. Explorar esse conteúdo com os estudantes surdos é fundamental para a aquisição da Libras e para a compreensão desses parâmetros. Isso é realizado, especialmente, de uma forma lúdica, que pode ser ajustada a cada turma, tornando a atividade mais complexa. Essas atividades vão possibilitando aos alunos a compreensão do uso de sua língua.

A professora também ressalta que, antes, utilizava apenas a escrita na brincadeira de stop, mas percebeu que agregar as configurações de mãos tornava o exercício mais fácil, devido à percepção visual dos alunos. Além do trabalho com as questões linguísticas da Libras, vemos um trabalho que também engloba a Língua Portuguesa, que, de acordo com a professora Borboleta

*“[...] nas aulas de Libras, não é só Libras, é bilíngue, não pode ser só Libras, é preciso estimular o português também”. (Reg. A - 23:01’)*

Nesse contexto, analisamos uma preocupação com aquisição e aprendizagem das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – que perpassa a disciplina de Libras

como L1, ministrada por essa professora. As línguas estão em constante contato no espaço bilíngue, de maneira que algumas práticas pedagógicas buscam trabalhar estabelecendo, permanentemente, relações entre elas, mesmo quando estão se referindo ao ensino específico da Libras. Nesse sentido,

[...] se faz necessário repensarmos as competências gerais da Educação Básica na oferta de Educação Bilíngue de Surdos pensando as interações constitutivas entre a Libras, a Língua portuguesa Escrita e os modos de produção, circulação e consumo de conhecimentos humanos em modos de ser surdo e ouvinte. (Stumpf; Linhares, 2021, p. 225)

Sobre esse ponto, vamos aprofundar essas discussões no tópico que aborda a relação entre as línguas – Libras e Língua Portuguesa. A professora também compartilhou um exemplo de como ela sistematiza a atividade – segue foto:

Stop configura cão de mão	nome	Faltas ou Cores	Roupas ou Móveis	Cidade, estados e País	Times ou Filme	Alimento	animal	total

Figura 4 – Material disponibilizado pela professora Borboleta, para ilustrar sua fala. Foto da autora da tese

A professora Mel, ao relatar sua experiência com o ensino de Libras como L1, também destaca as relações entre a Libras e a Língua Portuguesa:

*“[...] ano passado na disciplina de Libras que eu trabalhei com o terceiro e quarto ano, eu falava que as palavras em português e Libras são diferentes, tem estrutura, por exemplo, “sei lá”, sei é de saber, e lá e de onde fica, e eu explicava que na língua portuguesa isso tem um outro sentido, e o surdo fica na dependência do sentido isolado de cada palavra, sendo esse “sei lá” é de não saber na língua portuguesa. E eles me questionavam sobre isso, porque queriam entender porque estava errada a*

*compreensão deles. E é difícil para o surdo, quando são palavras compostas, porque a Libras e o português não são iguais”. (Reg. A -34:31’)*

A professora Mel, assim como a professora Borboleta, no ensino de Libras como L1, estabelecem relações entre a Libras e a Língua Portuguesa. De acordo com a professora Borboleta, o ensino na escola de surdos é bilíngue, então, as duas línguas precisam estar presentes, também, na disciplina de Libras. A partir dos relatos das práticas pedagógicas, entendemos que as professoras buscam explorar o ensino de Libras e estabelecer as relações com a Língua Portuguesa, nas suas semelhanças e distinções, visto que, nos relatos apresentados, as distinções estão em pauta. Dessa forma, ponderamos que está implícito o sentido da alternância quanto ao uso da Libras, quando sinalizada e o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Com relação à alternância, as autoras Sousa e Quadros (2012), tomando por base diferentes estudos, destacam que:

Milroy e Muysken (1995) concluíram que a alternância de línguas evidencia a habilidade da pessoa bilíngue em usar de forma apropriada as duas línguas, indicando um nível elevado de proficiência nas duas línguas. Esses usos determinados por fatores sociolinguísticos, como por exemplo, quem são os interlocutores e qual o contexto situacional [...]. (Sousa; Quadros, 2012, p. 2)

Com base nos destaques realizados pelas autoras, em relação à alternância, devemos considerar que a utilização das relações em Libras e Língua Portuguesa devem considerar quem são esses estudantes, sua etapa de escolarização, seu domínio da primeira língua e as condições bilíngues de cada criança e jovem surdos. Como já destacamos, as crianças surdas vivem uma condição de aquisição primeira língua muito distinta das demais crianças, no processo de escolarização.

### 3.2.2 A Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita

Este tópico se constitui pela recorrência de falas que remetem ao ensino de Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita para surdos. As inferências remetem a estratégias e metodologias de ensino e a produção e compreensão da língua. Essa é uma temática que está sempre sendo problematizada, quando falamos de educação bilíngue de surdos, e ela não está só na escola de surdos, mas nas diferentes instituições de ensino que tenham estudantes surdos matriculados, e da mesma forma na sociedade. É uma questão importante, e que ainda demanda

estudos<sup>54</sup>, discussões e produções de materiais e métodos que atendam a essa demanda, para que as pessoas surdas possam acessar os conhecimentos de forma bilíngue.

Contudo, aqui, cabe uma consideração, em relação à Língua Portuguesa na educação bilíngue de surdos. Isso porque, por ser uma temática complexa, nos parece que grande parte do sistema educacional orbita ao redor dessa temática. E voltamos a dizer: ela é importante, precisa ser colocada em pauta, mas não podemos esquecer que a educação bilíngue de surdos é, também, a Libras, é, também, a história, a matemática, a filosofia e as artes. Enfim, a escola de surdos é uma escola e, como escola ela, tem toda uma gama de conhecimentos para colocar em foco, no currículo escolar. Com isso, queremos reforçar que entendemos a educação bilíngue de surdos, não apenas sob o prisma das línguas – Libras e Língua Portuguesa, tampouco que essa educação tenha que, ao fim e ao cabo, tornar os surdos proficientes em LP<sup>55</sup>. Acreditamos que a educação bilíngue envolva as línguas entrelaçadas com todas as disciplinas, trabalhando para a aquisição do conhecimento. Entendemos que, para que esse trabalho aconteça, são necessárias estratégias e metodologias de ensino, que proponham práticas pedagógicas que se pautem na experiência visual. Tomando por base os estudos de Skliar (2001), Lebedeff aponta que

A experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre o discurso (o surdo é sujeito visual) e a prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos seja com professores surdos ou ouvinte. (Lebedeff, 2017, p. 230)

Os apontamentos da autora são um alerta, porque é muito cômodo termos um discurso de que desenvolvemos práticas pedagógicas que se pautam na experiência visual dos alunos surdos, mas ainda reproduzimos as mesmas metodologias de ensino para ouvintes, como já pontuamos anteriormente, ao nos referirmos ao quanto a colonialidade do saber é algo presente na educação brasileira. Trazendo esse olhar crítico sobre o trabalho que é desenvolvido nas escolas que colaboraram com esta

---

<sup>54</sup> Existem inúmeras pesquisadoras que discutem essa temática, podemos destacar: Lebedeff (2017), Viana (2019), Ribeiro (2024), Fernandez (2024), entre outras.

<sup>55</sup> Importante frisar que a proficiência em uma língua não necessariamente ocorre em todas as suas modalidades, ou seja, pode-se ser proficiente em Língua Portuguesa na leitura, ou na escrita, ou na fala, e ainda, se faz necessário considerar os níveis de proficiência em cada uma dessas habilidades e competências.

pesquisa, analisamos as falas das professoras que trazem questões referentes ao ensino da Língua Portuguesa. A professora Eulália coloca que

*“Eu ministro português também, junto com a Joana, para o quarto e quinto ano.*

*Rubia: Vocês fazem trabalho em conjunto?*

*Joana: Sim.*

*[...]*

*Eulália: Nós temos muitas trocas. Mas quando eu dou um texto em português para eles, geralmente tenho muita contribuição também da professora Maria, que é do segundo, porque eles tão meio que parelhos, na Libras, pelos surdos. E, eu uso assim, se eu dou um texto, geralmente tem na internet, mas eu dou também, escrito ali. E, a estratégia assim, que eu uso, que me ajuda muito também, é cada um ir ali e sinalizar o texto como entende, e cada um vai complementando”. (Reg. C - 57:01’)*

Nessa fala, a professora indica o uso de texto disponíveis na internet, se referindo a textos que estão acessibilizados para Libras. Ela ainda ressalta que os textos também são distribuídos no formato impresso, ou seja, em Língua Portuguesa na modalidade escrita, possibilitando que os estudantes tenham acesso ao material nas duas línguas. Ainda agregando às práticas desenvolvidas, as professoras têm uma proposta de trabalho colaborativo, em que fazem trocas entre elas, e incentivam os estudantes de diferentes etapas a partilharem das discussões desses textos. Nesse contexto, os recursos bilíngues utilizados (texto em vídeo) atrelados à mediação pedagógica das professoras, se constituem como um importante diferencial na aprendizagem dos estudantes. Pensando sobre a utilização dos vídeos em Libras na sala de aula, a professora Joana relata que:

*“[...] comecei a pensar em uma estratégia de fazer vídeos deles sinalizando espontaneamente. E, isso começou bem lá no início, quando eu estava na EJA, no início quando eu vim para escola, e era uma forma bem livre, bem desprovida, eu deixava eles bem tranquilos, vamos conversar. E, isso ajudava eles a organizar o pensamento [...]”*

*“[...] O texto era na estrutura da Libras, mas era um registro para o Português. A partir disso íamos mostrando como poderia ficar, e organizando a estrutura do português. Foi uma estratégia que deu muito certo, assim, claro, evoluiu bastante. Hoje eu trabalho bastante com vídeos, e eles fazem isso nos próprios vídeos que eles produzem. E temos esses momentos de mostrar também essa questão do registro, como vamos trabalhar no vídeo e pensar no registro para o português”. (Reg. C - 47:01’)*

A prática pedagógica desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa, explorando os textos em vídeos, é uma excelente estratégia, porque compreende uma

metodologia visual, que explora não apenas o texto, mas sua compreensão, a partir do momento em que o estudante pode registrar seu entendimento e rever esse texto vídeo, para, como disse a professora, “organizar o pensamento”. A compreensão e a produção de textos demandam releituras, e o vídeo em Libras possibilita esse processo. De acordo com Fernandes (2024), é possível incorporar outros elementos a ao vídeo, ela aponta que,

No percurso de contribuições do pensamento bakhtiniano para a construção de uma teoria geral da linguagem, essa categoria da **verbovisualidade**<sup>56</sup> emerge de reflexões especialmente ligadas ao estudo das artes visuais (a imagem, a palavra, o desenho, a pintura, o gesto significante...) em sua articulação com o texto verbal. [...] A escrita (dimensão verbal) aliada aos recursos semióticos visuais do texto (imagens, cores, recursos de edição, formatação de fontes e destaques...) é apropriada como UMA ÚNICA<sup>57</sup> materialidade constitutiva do enunciado pelos surdos. (Fernandes, 2024, p. 61)

Essa articulação dos elementos destacada por Fernandes (2024) permite uma compreensão mais significativa do contexto e da intencionalidade em que o texto se constitui. Ainda sobre esse ponto, no seguimento de sua fala, a professora Joana destaca o uso da tela interativa. Ela diz que:

*“[...] isso tem sido assim, tem sido uma ferramenta maravilhosa! E eu uso muito a tela, e na questão dos textos mesmo, nós podemos explorar mais com eles, estipular ali o que é mais interessante, fazer esse resumo, e os estudos dos sinais e palavras. Então, nós fazemos, é como se abrisse um pouco mais a cabeça deles, o olhar deles, passar para outro plano visual aquele texto, sabe? Então, nós podemos fazer tudo isso na tela interativa, então, tu vais desenhando, puxando, fazendo como se fosse um... como se diz... um esquema mesmo”. (Reg. C - 59:31’)*

Os elementos que a professora Joana apresenta, em sua fala, são riquíssimos para pensarmos na visualidade aplicada (Lebedeff, 2017) e na verbovisualidade (Fernandes, 2024). Em sua fala, a professora vai detalhando como explora todos elementos textuais, a partir de um exercício de desmembramento das informações, sendo apresentadas em outro plano, seja em desenho, vídeo, esquemas, entre outros. Contudo, a intensão não é a compreensão dos elementos textuais, de forma isolada, mas o desmembramento do texto serve para a compreensão do que está sendo dito,

---

<sup>56</sup> Grifo da autora.

<sup>57</sup> Destaque da autora.

em frases ou expressões. A partir disso, constrói-se a compreensão textual, em que todos os elementos são apropriados como única materialidade (Fernandes, 2024).

Outro aspecto relevante que a professora Joana descreve é a questão do resumo. Como exposto por ela, esse material não nos parece a simplificação do texto, tampouco a sua redução a poucas linhas. O movimento realizado aponta para um desmembramento detalhado, trazendo à tona a intenção do texto. Em nosso entendimento, essa prática pedagógica tem aspectos que dialogam com o conceito de leitura fácil (LF). Nesse sentido,

[...] dentro do escopo da LF, as possibilidades consistem em adequar textos de diversos gêneros e tipos textuais, visando a melhor apresentação e acessibilidade para o leitor. A finalidade é possibilitar leitura autônoma de quem, por alguma barreira, é privado e/ou tem o hábito de ler (Muñoz, 2012) e atende as necessidades de leitores que não dominam a leitura da própria língua, de segunda língua estrangeira ou, ainda, de um gênero textual específico. (Cruz; Santos, 2023, p. 25)

Conforme destacado pelas autoras, a Leitura Fácil emprega diferentes estratégias para adequar textos, tornando-os acessíveis para diversos leitores. Ainda em relação à Leitura Fácil, entendemos que ela não tem o foco em facilitar ou simplificar textos, empobrecendo-os, mas que serve como ferramenta para a inclusão e acessibilidade comunicacional e linguística. Com base nessa argumentação das autoras, vemos diversos elementos da prática pedagógica desenvolvida pela professora Joana, entendendo a potencialidade que o trabalho realizado tem para ser ampliado e partilhado com as demais etapas de ensino. Ainda sobre essa prática pedagógica realizada, vemos muito forte as abordagens em que se embasa a diferenciação curricular, apontando para mudanças nas metodologias. Essas alterações permitem que os estudantes tenham caminhos diferentes para atingir seus objetivos educativos (Pacheco, 2008).

A professora Orquídea relata uma prática pedagógica que tem uma outra abordagem, em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Ela diz

*“Por exemplo: Bola, você mostra a bola, faz a datilologia de B-O-L-A, várias vezes, até eles entenderem, e essa compreensão não se dá em um dia, ela leva um tempo. Eles precisam exercitar para conseguir fixar, e é preciso fazer isso através da Libras, porque é mais leve, porque o português para os alunos é bem mais estressante”. (Reg. A - 30:31)*

Nessa fala, a professora Orquídea relaciona os materiais concretos e a datilologia (soletração manual do alfabeto), como estratégias para o ensino da Língua

Portuguesa. Sabemos que a Libras está em contato com a Língua Portuguesa na modalidade escrita e, de acordo com Quadros (2019, p. 168) “Observam-se formas visuais de representar influências decorrentes desse contato. Uma delas envolve o uso da soletração”. Nesse sentido, os três elementos visuais compostos pelo: i) objeto materializado “bola”; ii) ligado ao sinal em Libras “bola”; e iii) e representado na soletração “B-O-L-A” constituem uma base visual para a compreensão da representação escrita da palavra “bola”, ou, como destacado por Fernandes (2024), uma verbovisualidade.

A professora Orquídea ainda ressalta a importância da aquisição da Língua Portuguesa nos aspectos que dizem respeito à vida cotidiana das crianças e jovens surdos. A professora diz:

*“Nós conversamos sobre isso, os surdos precisam saber o nome do ônibus, não pode quando questionados para informar o nome, dizer ‘veja com a minha mãe’. Eu sempre digo, pare um pouco, os ouvintes sabem, eles não perguntam para a mãe”. (Reg. A - 20:31’)*

A professora Orquídea destaca o uso funcional da língua, nas questões práticas do cotidiano, em busca de mobilizar os estudantes pelo desejo de aprender a Língua Portuguesa. É importante que as professoras compreenderem que, mais necessário do que ensinar a língua, é essencial que os estudantes queiram aprendê-la. Aqui, a mediação pedagógica tem um papel importante nesse despertar de interesses dos estudantes. Corroborando com esse ponto

Enquanto o educador decidir pela criança ou estudante quais dos seus desejos são desejáveis, a criança e o estudante permanecem objetos das intenções e atividades do educador. O desafio educativo chave, portanto, não é simplesmente dizer à criança ou ao aluno quais dos seus desejos são desejáveis, mas que esta questão se torne uma questão viva na vida das crianças ou do aluno. (Biesta, 2020, p. 53)

Nesse sentido, esse exercício de mobilizar os desejos dos estudantes pela aprendizagem da Língua Portuguesa traz à tona sua condição de pessoas bilíngues e interculturais na sociedade. A aprendizagem dessa língua vai além de uma obrigação curricular, mas faz parte da vida dos estudantes, assim como a Libras. Cada língua possui os seus sentidos e representações na constituição de suas identidades, mas ambas são a base constituidora do bilinguismo, que permeia a educação das pessoas surdas, suas vidas e as relações com o mundo.

Ainda no que tange às línguas na escola bilíngue de surdos, temos o inglês, como língua estrangeira no currículo escolar. O inglês é uma língua estrangeira, que se processa na modalidade oral-auditiva, assim como a Língua Portuguesa. Dessa forma, ele é abordado na modalidade escrita (segunda modalidade – M2). Em nossas conversas com as professoras, levamos como disparador, um trecho das entrevistas realizadas com professoras das escolas de surdos (GIPES, 2014). Nessa contribuição a professora relatava:

*[...] P: Assim gurias, por exemplo inglês. Eu vou trabalhar as cores! Então, eu mostro as cores para eles, mostro o sinal, a palavra em português e depois em inglês. Então assim, é uma aula assim, que uma aula dura quase 10 dias aquela aula, e eu tenho com eles encontro 1x, 2x por semana. Mas tem que ser isso, não adianta eu chegar e largar assim para eles.*

*E: Uhum, uhum.*

*P: E, eu andei mostrando para eles também ASL, alguns sinais diferentes.*

*E: Uhum*

*P: Mas eu acho também importante o registro [...]”. (Contribuição 1)*

Esse trecho, que apresenta estratégias de ensino de língua estrangeira, mobilizou alguns relatos. A professora Bianca V, complementando a fala do professor Adão, destaca:

*“É porque assim, primeiro o Adão trouxe as imagens e explicou toda a parte da origem, tradição do 4 de julho e também o dia de ação de graças. E, depois eu entro com as atividades, a partir de imagens também, o português e o inglês”. (Reg. D - 40:01’)*

Nessa abordagem, as professoras buscam integrar as diferentes disciplinas, para trazer sentidos aos conteúdos explorados. Como uma língua de segunda modalidade, o ensino de inglês precisa, também, de uma estratégia visual. Nesse sentido

Sem dúvida, uma aprendizagem multimodal na aquisição de uma língua estrangeira, orientada por uma abordagem que priorize a língua em uso e com foco na interculturalidade, levará a uma observação crítica do mundo e um novo olhar numa leitura multilinear, que se refletirá inclusive diante do universo da língua e cultura maternas, nas várias esferas de uso da linguagem. (Cruz, 2020, p. 19)

A articulação do ensino da língua com os elementos culturais norte-americanos, coloca em foco as questões interculturais referentes às aprendizagens de uma nova língua. O trabalho colaborativo entre as professoras possibilita que diferentes saberes circulem na realização da prática pedagógica, fortalecendo e potencializando as aprendizagens. A professora Lídia completamente essa discussão dizendo que

*“[...] eles são bem curiosos com o inglês? Eu acho que eles não têm tanto preconceito com o inglês quanto tem com a língua portuguesa”. (Reg. D - 41:01’)*

Com base nessa fala, ponderamos com as professoras, em nossa conversa, que uma explicação para esse sentimento, em relação ao inglês, se deve ao uso em jogos de aplicativos e de videogames, que é algo que remete ao lazer. Apesar de não termos um estudo que possa fundamentar tal explicação, o fato é que estudantes surdos parecem se sentir mais confortáveis em relação ao inglês, do que à Língua Portuguesa. O que sabemos é que, tanto para o ensino de Língua Portuguesa como da segunda língua (L2), e do inglês como língua estrangeira – ambas de segunda modalidade (M2) – precisamos considerar a necessidade do uso de recursos bilíngues para desenvolver as práticas pedagógicas. Como apontado por Ribeiro em relação aos recursos multimídia para explorar a língua portuguesa

Com nossa compreensão atual das relações entre L1 e L2 na vida e na aprendizagem de pessoas surdas, aliada à disponibilidade de tecnologia, de fato é inaceitável conceber obras analógicas monolíngues ou com comandos instrucionais inacessíveis aos usuários. (Ribeiro, 2024, p. 123)

O que vemos nas escolas que colaboram com esta pesquisa de tese é um potencial nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Estas são pautadas na experiência visual, para trabalhar a Libras, a Língua Portuguesa e as demais disciplinas. Retomando o que pontua Lebedeff (2017) a respeito da teoria e da prática sobre o discurso do surdo ser visual, em consonância com o que diz Ribeiro (2024) sobre as obras analógicas monolíngues, consideramos que as escolas têm um movimento que busca a visualidade aplicada (Lebedeff, 2017), colocando em articulação esses elementos visuais nos processos de ensino e aprendizagem, dentro de um esboço para a produção de recursos bilíngues em multimídia. Ou seja, ainda temos que potencializar essas produções, para que as práticas pedagógicas contem com um repertório de recursos que englobem as línguas e os conteúdos curriculares. O que podemos ponderar, a partir das nossas conversas com as professoras, quando retornamos nas escolas com o processo de análise de dados em andamento, foi que

as professoras partilham da mesma percepção que tivemos, de que precisamos trabalhar mais fortemente os recursos bilíngues e, da mesma forma, buscar por diferentes metodologias que atendam às diferenças surdas no espaço da escola.

### 3.2.3 As relações entre línguas: Libras e Língua Portuguesa

Neste tópico, propomos uma discussão no que abrange as relações entre as línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, na educação bilíngue, em escolas de surdos. Para tanto, realizamos uma retomada de alguns pontos discutidos nos tópicos anteriores, sendo, respectivamente, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Conforme apontado no Relatório sobre a Política Linguística e a Educação Bilíngue de Surdos (MEC/SECADI, 2014), que subsidiou nossas abordagens sobre as línguas nas escolas bilíngues de surdos,

A Libras é língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e corpo (o que alguns entendem como gestos); o Português escrito é língua de leitura. Essas línguas se aproximam do ponto de vista físico, pelo aspecto visual, uma pelo movimento das mãos e pela dinâmica face a face; a outra pelo movimento dos olhos sobre o texto. (MEC/SECADI, 2014, p. 13)

A partir do relatório, podemos compreender que a Libras e a Língua Portuguesa possuem proximidades, que colocam essas línguas em relação na educação bilíngue de surdos. Como discutimos, a soletração (Quadros, 2019) é uma forma de acesso a Língua Portuguesa na modalidade escrita, por preservar elementos da fonologia da Libras. Quando colocada em articulação com elementos da experiência visual dos surdos, sejam eles imagens, pinturas, vídeos, entre outros, temos a visualidade aplicada (Lebedeff, 2017) se configurando como uma possibilidade de aquisição de línguas. Mediante todos esses elementos apresentados conceitualmente, criamos possibilidades de constituição de uma educação bilíngue. Com isso, entendemos que não basta as línguas estarem no espaço, elas precisam estar em relações de sentidos, respeitando suas estruturas, seus usos nos diversos contextos comunicacionais, e considerando as diferentes variantes linguísticas das pessoas surdas.

Essas relações entre as línguas constituem elementos fundamentais para uma educação bilíngue de surdos, contudo, como estamos discutindo, não são só as línguas que constituem essa educação das pessoas surdas. Tudo que envolve o currículo escolar, como base na BNCC, por exemplo, precisa estar em pauta na escola bilíngue de surdos. Para atender esses requisitos, são necessárias práticas pedagógicas que tenham um planejamento que englobe metodologias e estratégias

de ensino articulando diferentes disciplinas e saberes, com recursos bilíngues como suporte para o acesso ao conhecimento. Dadas essas condições de acesso, propor avaliações que considerem as aprendizagens dos estudantes em sua L1 e L2, como segunda língua na modalidade escrita. Esse planejamento precisa estar pautado nas diferenças culturais dos estudantes, para assim constituirmos uma educação bilíngue intercultural.

Diante das múltiplas identidades surdas, entendemos que é preciso lançar mão de diferentes bases teóricas para trabalhar com uma educação bilíngue intercultural de surdos. Nesse sentido, consideramos oportuna a articulação entre os estudos surdos, que trazem diferentes discussões e abordagens sobre a educação bilíngue de surdos, as pedagogias surdas, os estudos sobre interculturalidade e, como defendemos nesta tese, a diferenciação curricular. Essa última, está pautada nas possibilidades de se pensar as práticas pedagógicas, com diferentes estratégias metodológicas e de organização dos tempos e espaços das escolas, para atender todos os estudantes, indiferente de possuírem ou não uma especificidade (deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem). Dizemos isso, propondo pensar a diferenciação curricular para além do espaço da educação especial, por onde o conceito emergiu e vem sendo estudado e colocado em funcionamento.

Ainda pensando nas discussões interculturais que precisam pautar a educação bilíngue, a autora Silva (2015) fala sobre o espaço que as pessoas surdas têm para dizer sobre si, algo indissociável das discussões da interculturalidade. Assim,

Com relação ao **portador de necessidades especiais**<sup>58</sup> e, em especial, com relação ao surdo, fala por ele a escola, representando um saber/poder a que ele jamais terá acesso, enquanto sua estrutura for aquela que se sustenta até agora. Em seu nome, falam professores e pedagogos, médicos, psicólogos, terapeutas. Fala a família, fala a sociedade e permanece calado um sujeito que, como todos os outros, é “desejante”, participante da construção de sua própria existência. (Silva, 2015, p. 44)

Como discutimos, com base em Biesta (2020), em relação à tarefa do educador, no processo de ensinar, ele – o professor – precisa instigar o desejo no estudante de querer aprender, como uma forma de mediação do conhecimento, dando tempo e espaço para que a criança e o jovem possam entender e expressar aquilo que é importante para suas vidas. Trazendo essa reflexão para a educação bilíngue

---

<sup>58</sup> Nosso grifo - o termo não é mais utilizado. Atualmente a terminologia é pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades específicas.

de surdos, um dos aspectos relevantes são as relações das línguas. Os estudantes surdos querem a Libras, por ser a língua que lhes traz conforto linguístico, lhes permitindo constituir identidade e cultura. Mas, eles também querem acessar os conhecimentos, desejam aprender as coisas do mundo, como discutimos com Moraes (2021). Para tanto, necessitam da Língua Portuguesa com a qual, mesmo tendo resistência, compreendem que é através dela que podem acessar os conhecimentos do mundo, a partir de suas próprias interpretações.

Nesse contexto, a educação intercultural tem por base desenvolver concepções e estratégias educativas emancipatórias (Fleuri, 2022). Assim, as professoras precisam estar abertas a ouvir/ver os estudantes e a tentar novas metodologias que rompam com um ensino que não leve em consideração as especificidades, necessidades e interesses dos estudantes. A professora Joana faz uma colocação que reflete o que percebemos em ambas as escolas, com relação as práticas pedagógicas que buscam trabalhar o ensino das línguas em articulação com os saberes escolares. Ela diz,

*“E isso assim, gente, eu não sei se é o certo a fazer, nós aqui estamos sempre nos descobrindo e nos desafiando, mas não temos outra forma de saber se vai dar certo ou não, se não tentarmos”. (Reg. C - 01:01:31’)*

As professoras não estão acomodadas em seus saberes, já que estão sempre buscando por mais conhecimentos e por novas estratégias para o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Compreendemos, a partir das práticas pedagógicas relatadas, que as duas escolas bilíngues trabalham com base na experiência visual dos surdos e trazem as questões interculturais para o debate dentro da escola.

Contudo, temos pela frente muitos desafios, porque ainda há muito o que potencializar nas práticas pedagógicas que desenvolvemos. A necessidade de criação de mais recursos bilíngues, de modo a fomentar a formação docente em Libras para atuar nos espaços escolares, a presença de mais professoras surdas, e a criação cursos de formação continuada para todas as professoras, sendo realizados dentro da sua carga horária. É fundamental compreender que as línguas são vivas, e como tal, estão sempre em transformação. Dessa maneira, precisamos estar sempre nos aprimorando, para ser possível compreender as relações entre as línguas e como desenvolver o ensino, considerando suas aproximações e distinções.

Como disse a professora Luka, anteriormente, os alunos assistem a vídeos em casa, conversam com amigos surdos em outros espaços, e chegam na escola com novos vocabulários. Precisamos compreender as diferentes linguagens utilizadas pelas crianças e jovens surdos, para dar sentidos no espaço da sala de aula. O ensino de línguas e as relações entre elas – Libras e LP – não estão descolocados das interações sociais.

Cabe retomar, novamente, que na educação bilíngue de surdos, a Libras é a língua de instrução, que deve ser ensinada como L1. A Língua Portuguesa é a segunda língua, e deve ser ensinada na modalidade escrita. Como dito, a maioria das crianças surdas, nascem em famílias ouvintes, não vivenciando precocemente a Libras como língua de comunicação. Nesse sentido, Lebedeff (2017, p. 231) destaca “[...] a necessidade de discussão sobre o acesso do sujeito surdo, desde a mais tenra idade a uma experiência visual, uma cultura visual de leitura e compreensão do mundo”. A autora segue sua fala, apontando diferentes estudos que indicam a importância da experiência visual, em diferentes áreas do conhecimento, e elenca alguns, como: artes e leitura de imagens, matemática, física, leitura e compreensão de textos, entre outras. Tais proposições se tornam possíveis, quando as línguas são colocadas em articulações e negociações de saberes, sendo esse um ponto que discutiremos na categoria analítica a seguir.

### 3.3 Articulações e negociações de saberes na escola bilíngue

Esta categoria se constituiu da recorrência de práticas pedagógicas que envolviam diferentes disciplinas e professoras, configurando diferentes projetos e atividades e promovendo trocas de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, ponderamos que esse contexto nos encaminhava para uma discussão da interdisciplinaridade na educação bilíngue, em escolas de surdos, pelos aspectos da troca e contribuição entre as disciplinas, porém, nos surge também a abordagem multidisciplinar, quando vemos que essas disciplinas se unem em prol de um projeto.

E, ainda considerando os aspectos das trocas de conhecimentos entre as professoras, vemos elementos das transdisciplinaridades. Consideramos, aqui, as discussões de Edgar Morin (2002) que aponta esses conceitos: interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, dizendo “[...] que não foram definidas, porque são polissêmicas e vagas”. (Morin, 2002, p.78), mas que todos eles têm um

papel importante nas ciências. O autor ressalta que “[...] não é apenas a ideia de inter e transdisciplinaridade que é importante. Devemos efetivamente “ecologizar” as disciplinas, isto é, considerar tudo o que lhe é contextual, aí incluídas as condições culturais e sociais”. (Morin, 2002, p. 79). Por fim, em nossas análises, podemos perceber que práticas pedagógicas englobavam também saberes e vivências partilhadas, entre professoras e estudantes, que transcendem o conhecimento escolar. Contribuindo com essa reflexão,

Morin (2000), ao trabalhar com as noções de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade subvertendo-as, ajuda a pensar esses espaços de partilha e aprendizagem e solidariedade para além do encontro que apenas delimita espaços mantendo “cada um no seu quadrado”. A partir da subversão por ele proposta, tecemos as ideias de inter, multi e transencontros, produzindo, assim, uma metodologia de partilha de professores e professoras viabilizadas pelas conversas. (Reis; Oliveira, 2018, p. 70)

Considerando o que analisamos, a partir das conversas com as professoras, e das contribuições de Morin (2002) e Reis e Oliveira (2018), entendemos que essa categoria analítica envolvia a interação dos conteúdos curriculares que compõem as diferentes disciplinas e a articulação desses conteúdos, em uma trama com os saberes, conhecimentos e vivências de todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem – criando uma articulação e negociação de saberes no espaço da escola bilíngue. Considerando que essas articulações e negociações se apresentam em diferentes práticas pedagógicas, que remetem a questões de interculturalidade e emergem sentidos de diferenciação curricular (Scherer, 2022), que entendemos como potentes para pensar uma educação bilíngue intercultural. Assim, organizamos essa categoria analítica em três tópicos, quais sejam: i) Integrando vivências e saberes; ii) Partilhando conhecimentos; e, iii) Recursos bilíngues.

### 3.3.1 Integrando vivências e saberes

Começamos esse tópico trazendo um relato riquíssimo da professora Lídia, que se constitui de diferentes experiências, saberes e conhecimentos e que congrega com questões do currículo, da diferença e do fazer pedagógico. A professora Lídia começa sua fala dizendo

*“Eu tenho que colocar uma coisa que está sendo muito linda, feito aqui na escola, em relação ao mês da consciência negra, que não é só um dia, se trabalha antes e depois da data. [...] Mas assim, nós temos uma monitora, sobrinha até da Joana, ela é estudante, graduanda de dança da UFPEL e, nós usamos as qualidades e as*

*habilidades dos professores todos, porque não vamos usar da monitora? [...] Acho que foi a Luka que propôs os sinais dos Orixás?*

*Luka: confirma.*

*Lídia: e nós pesquisamos os sinais dos orixás, até é da Bahia, é um vídeo que tem, de um rapaz da Bahia fazendo os sinais, mas são uns quantos orixás, não sei quantos. E, as crianças foram aprendendo esses sinais, e a [nome da monitora dança] a dança. E agora vai sair um vídeo das crianças fazendo a dança, o movimento do orixá e o sinal do orixá. Vai ficar tão lindo! Eu ainda não vi, mas eu quero ver na hora. [...] Vai ficar muito lindo, porque está sendo um trabalho muito bem (elaborado). A Dina não está aqui hoje, mas é a Dina, as gurias estão fazendo, todo mundo colabora!*

*Rubia: A Dina é da educação física?*

*Lídia: Da educação física. Está ficando muito bonito. Eu acho, porque ela se preocupou com a cor do Orixá, eles construíram os artefatos, a espada, o espelho da lemanjá e outras coisas, \*alguém falou baixinho - o machadinho\*, foram construídos para fazer parte da ornamentação do Orixá, e tem o sinal do Orixá, a dança do Orixá, eu acho que vai ficar show de bola. [...] Quando tem um projeto legal assim, toda a escola ou algumas pessoas a mais se mobilizam". (Reg. D - 46:01)*

Nesse relato que acabamos de ler, temos a percepção de um trabalho colaborativo, que busca abordar os conteúdos curriculares estabelecidos pela BNCC, integrados à realidade dessa escola de surdos, trazendo elementos da interculturalidade: as religiões de matriz afro e a negritude, dentro do prisma da visualidade. Conforme fomos analisando esse trecho tão rico e potente, refletimos que

Para as comunidades surdas, nas quais, via de regra, a aquisição de língua de sinais é tardia, torna-se um agravante significativo para que o tema negritude possa não ser discutido em encontros familiares. Ainda que a família entenda ser a negritude uma construção própria do seu grupo, a aquisição da língua e o ensino para surdos, da forma como vem sendo realizados, não contemplam suas necessidades, uma vez que é feito majoritariamente por professores surdos brancos, em instituições majoritariamente dirigidas por brancos ouvintes. Desta forma, o distanciamento do tema torna-se uma constante, não questionável para ou pelos alunos negros surdos. (Campos; Bento, 2022, p. 11)

O que Campos e Bento (2022) denunciam é um ensino para as pessoas surdas negras, que negligencia suas existências e cultura. Tal apontamento nos faz perceber a relevância que essa prática pedagógica tem para o sentimento de pertencimento, constituição de identidade e para a aquisição de conhecimentos que envolve uma temática tão importância em nossa sociedade. Complementando o relato da professora Lídia, tivemos a oportunidade de assistir ao curta "Dança dos Orixás", que foi exibido no encontro de encerramento das atividades letivas do ano de 2023 – registramos esse momento de visita na escola, em nosso registro de atividade com as escolas. Esse encontro é aberto a toda comunidade escolar, e são apresentados os curtas – vídeos produzidos pelas professoras e estudantes, ao longo do ano. É um

momento de celebração, descontração e aprendizado, integrando professoras, estudantes e suas famílias.

Ainda sobre compartilhamento dessa produção, participamos do Festival de curtas bilíngues, que ocorreu em abril de 2024. A atividade foi em alusão aos 22 anos da oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, e contou com a presença de autoridades do município de Rio Grande e com pessoas que tiveram interesse em participar do evento. Nesse festival, a escola apresentou a comunidade com um compilado de curtas, produzidos nos últimos anos, abordando diferentes temáticas, trazendo um pouco do que a escola tem produzido – junto a esses vídeos, foi apresentada o curta “Dança dos Orixás”. Nesse movimento de apresentar para a comunidade externa a escola, aquilo que é produzido e discutido nas práticas pedagógicas desse espaço, especialmente as temáticas que abordam grupos minorizados, as professoras se propõem a construir uma educação intercultural, que conversa com as propostas de Paulo Freire. Como destacado,

Considero importante também para o tema ter presente todas as contribuições de Paulo Freire com a sua proposta de uma educação entendida como práxis política, humanizadora, libertadora, dialógica, promotora da autonomia e do reconhecimento do outro, com consciência de que educação é uma forma de intervenção no mundo que implica o desmascaramento da ideologia dominante e uma prática comprometida com a transformação da realidade cultural, social, econômica e política dos excluídos e subalternizados. (Sacavino, 2016, p. 192)

Dentro dessa temática, trazemos para a discussão o relato das professoras da outra escola, que compreendem o trabalho da musicalidade e africanidades com as crianças surdas. No registro das nossas conversas com as professoras, vemos diferentes interlocutores, complementando um a fala do outro, o que evidencia como essa prática pedagógica foi vivenciada e partilhada. A professora Cláudia lança o assunto e as demais professoras complementam a fala do professor Bruno, que é o professor que desenvolveu a atividade. Assim, a professora Cláudia diz

*“As aulas de música as crianças amam.*

*Rubia: E como são essas aulas de música?*

*Bruno: A arte da percussão?*

*Claudia: Ele trouxe tambor.*

*Rubia: Na aula de Educação Física?*

*Claudia: Nas aulas de Educação Física.*

*Janice: Teve um dia que eu estava em uma sala e eu ouvi e o ritmo era certo, era perfeito, era lindo. Eu fui olhar. E é lindo de ouvir, de ver.*

*Claudia: A escola muito feliz, todos!*

*Mel: eu senti a vibração, não escuto nada, mas senti a vibração do tambor, então fui ver, e eles estavam tocando.*

*Claudia: Ele ensinou o movimento, primeiro.*

*Bruno: Ah sim. Ali eu vi um método que eu chamo de café com pão. (Ele sinaliza exemplificando o método – seguindo o ritmo das batidas, ele bate com as mãos no tórax). E, já vai trabalhando.*

*Orquídea: sim, o café com pão.*

*Bruno: sinaliza momento de tambor, de pandeiro, de berimbau e no corpo.*

*Rubia: Que máximo! Todo esse movimento corporal.*

*Bruno: todo o movimento corporal – sonoro.*

*Rubia: A questão histórica?*

*Bruno: Sim, para fazer sentido! Nós temos essa vantagem, nós temos um esporte nacional que também agrega história. Então, porque não trabalhar essa questão mais para o último trimestre? E, é um crescente. Hoje nós estamos em uma fase, ano que vem nós vamos estar em outra fase da Capoeira. Eu uso também uma metodologia griô, que os africanos usavam muito. E aqui em Pelotas tinha uma mestra griô muito famosa e ela fazia um trabalho muito bom, nas escolas regulares da rede municipal e eu gostava muito do jeito que ela falava: Sirley Amaro. O marido dela criou um instrumento, o marido dela é um músico muito famoso. O marido dela criou um instrumento que a gente chama de sopapo<sup>59</sup>. É um atabaque para pessoas de um metro e oitenta, no mínimo, tocar. Ele tem um som muito estridente e é alto assim. Então tem que ser pessoas altas para tocar. E esse instrumento foi criado aqui em Pelotas. E ele é usado nas africanidades em todo o mundo. Imagina. É uma tradição africana, mas que foi criado aqui em Pelotas e daqui da nossa cidade se espalhou". (Reg. B – 14:01')*

O trecho com as falas das professoras apresenta um trabalho bastante significativo, que mobilizou a escola toda para assistir e partilhar da prática pedagógica. Um chamamento que foi feito pelo batuque do tambor – som e vibração – em que todos foram convidados para as vivências da interculturalidade.

Na proposta de trabalho das professoras, em ambas as escolas, nas aulas de educação física, discutindo a temática da consciência negra, são apresentados diferentes artefatos da cultura afro, como, por exemplo, a capoeira e a musicalidade, como vemos nos trechos das falas do professor Bruno, e da professora Lídia, em que a religiosidade, a dança e a arte estão presentes. Em ambas as propostas, a experimentação do novo, como do já conhecido, tomam diferentes contornos, para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

---

<sup>59</sup> Para elucidar historicamente a fala do professor, cabe dizer, que o tambor de sopapo é um instrumento de percussão, que possui grandes dimensões. Ele se originou no Rio Grande do Sul, nas Charqueadas onde trabalhavam pessoas escravizadas, no século XIX, e tem grande importância como símbolo de valorização da identidade negra no Sul. O marido da senhora Sirley Amaro está entre os músicos que, na década de 50, revitalizaram o uso do tambor de sopapo na cidade de Pelotas e região. Em suas aulas o professor utiliza o tambor de cordas.

A experiencição promove o encontro com o não visto, o não sabido, o não olhado. Ou se já visto, já sabido e já olhado, a experiencição põe tudo isso em suspensão e revisão. É preciso rever, olhar mais de duas vezes, revisar, no sentido de corrigir, mas, sobretudo, de qualificar, aprofundar, mudar a perspectiva de modo que haja mudança. (Giordani; Gai, 2017, p. 133)

Como destacam as autoras, são vivências pensadas para as crianças surdas, propiciando essa experimentação – quando dançam, tocam o tambor, praticam a capoeira – vivenciam a interculturalidade no espaço da escola. A visualidade está presente em todas essas atividades, um elemento fundamental das pedagogias surdas. Olhando para a constituição dessas práticas pedagógicas, percebemos que também emergem sentidos de diferenciação curricular (Scherer, 2022), porque essas atividades buscam diferentes estratégias e metodologias para a participação de todos. Refletindo sobre esse trabalho que articula diferentes saberes e conhecimentos, o professor Bruno faz a seguinte fala,

*“Eu gosto de uma área grande: Multidisciplinaridade.*

*Porque eu gosto de trazer informação. Então, eles trazem das aulas de História, algum contexto histórico. Hoje nós estamos trabalhando o 20 de setembro.*

*Rubia: 20 de novembro. Mês da consciência negra.*

*Bruno: 20 de novembro. Então, vamos trabalhar as lutas. Vamos trabalhar a Capoeira com todos os sentidos histórico. Então eles já conhecem a história do esporte, já conhecem a história da luta do negro escravo, já sabem porque se usa tal instrumento para fazer aquela aula. Então, cada um, isso é um exemplo, cada um dos alunos, dos pequenos aos grandes, respeitando a fase do desenvolvimento que eles estão e as normas da BNCC também, porque tem que contextualizar, eu procuro abordar aquele tema, aquele tema da Capoeira, das lutas na minha aula”. (Reg. B – 10:01’)*

Essa fala do professor Bruno, se vincula à discussão do trecho anterior, que se iniciou com a professora Claudia. São atividades que englobam o interdisciplinar, o multidisciplinar e o transdisciplinar, trazendo, com força, o intercultural para as práticas pedagógicas no espaço da escola. Como ressaltado pelo professor, é importante essa contextualização, em um trabalho que também siga as orientações da BNCC. A educação física,

[...] oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. (BNCC, 2017, p. 213)

Com base nas falas das professoras Lídia e Claudia, do professor Bruno, nas complementações de falas por parte das demais professoras, compreendemos que

ambas as escolas fazem um trabalho alinhado com a BNCC – referenciais para a educação física – buscando trazer para a realidade das suas escolas as abordagens das temáticas. Dentro da temática das africanidades, a professora Ana faz uma fala, relatando uma prática que desenvolveu em parceria com a professora Orquídea. Ela diz que no

*“[...] dia da consciência negra, Orquídea e eu trabalhamos juntas, utilizamos um vídeo do youtube, que tinha poesia em Libras, eles assistiram com muita atenção, e depois desenharam”. (Reg. B – 20:31’)*

Os mesmos estudantes que participaram da atividade com o tambor, experienciando a musicalidade das africanidades, puderam ter retomadas essas discussões com o vídeo em Libras, que explorou uma poesia sobre a temática. Como disseram Giordani e Gai (2017), é em uma experimentação do sabido e o não sabido, que vão construindo o conhecimento. Nessa perspectiva, a experiência visual na poesia em Libras abre a possibilidade de outras discussões, que podem se estender às disciplinas de Libras e Língua Portuguesa, que se alinham com a História. A experiência visual,

[...] não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio, e sim deve tensionar uma “visualidade aplicada”, ou seja, tensionar para que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos, sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual. (Lebedeff, 2017, p. 248)

As professoras exploram esses elementos apontados por Lebedeff (2017), em um trabalho colaborativo, reunindo duas turmas para participarem da atividade. Elas integram a temática da negritude com as pessoas surdas e com pessoas surdas negras. O uso da poesia em Libras apresenta diferentes elementos da expressão na língua de sinais, mas também da temática negritude, da tomada de consciência, identificação com aquilo que a poesia em Libras representa. Como alertam Campos e Bento (2022, p. 11), muitas vezes a temática das comunidades negras surdas ficam restringidas “as políticas públicas linguísticas e educacionais que observam as comunidades surdas sob um prisma mais geral, em um ciclo contínuo de invisibilização”. O que podemos observar e analisar, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, o trabalho que vem sendo realizado vai na contramão dessa invisibilidade.

Pensando na questão na interculturalidade, que compreende as diferentes pessoas e culturas que constituem os espaços, o professor Eg faz um interessante relato, a partir de uma prática pedagógica desenvolvida por uma das monitoras da escola. Aqui, cabe uma contextualização: a monitora é ex-professora contratada da escola, e, atualmente, mesmo com formação pedagógica e especialização no campo da educação, ocupa o cargo de monitoria, porque o município<sup>60</sup> não está contratando professoras surdas. Feita essa colocação, que remete aos desafios políticos governamentais que as escolas enfrentam, seguimos com nossa discussão. Como dito, o professor Eg faz um importante relato, que é complementado por outras professoras, já que estávamos em uma conversa. Assim, ele e elas contam<sup>61</sup>,

*“Outra coisa também, de vez em quando aparece, ontem, na turma da (nome da aluna) ali, a (nome da aluna) desandou a falar, desandou a falar da família, da tia, da vó, do não sei o que...”*

*Luzinha: “Por causa do trabalho que eles estavam fazendo da exposição!*

*Eg: E eu acho que, naquele momento, o que menos importava era o ensino da matemática.*

*Rubia: Sim, a matemática que se atravessou.*

*Eg: E eu comecei a puxar assunto com ela, (ela diz) ‘porque minha avó mora em São Paulo’ e, não parava de falar.*

*Lídia: São descendentes de Japoneses.*

*Eg: E, eu fui dando linha. Já foi no Japão? ‘Não’. Sabe falar alguma coisa de Japonês? ‘Não, mas a minha avó fala’ e fomos (conversado). E os outros começaram a prestar atenção, porque ela sinalizava um pouquinho também, então, os outros começaram a interagir com ela. Foi bem legal! Esse trabalho foi de quem?*

*Lídia: Da (nome da monitora).*

*Luzinha: É, estava tendo uma amostra de trabalhos aqui, e ela trouxe coisas da casa dela: kimono...*

*Eg: Sapatinhos japoneses.*

*Luzinha: É, tamanco.*

*Lídia: A sandalhinha.*

*Sil: E, ela trouxe uma foto dela bebê, e ela estava vestida com a roupinha.*

*Eg: Com o kimono.*

*Rubia: Que bacana!*

*Eg: Ela estava de \*inaudível\*?*

*Sil: Sim, rosinha.*

*Rubia: Sim, outras culturas.*

*Lídia: Sim, diversidade cultural, foi o que a (professora monitora) trabalhou.*

<sup>60</sup> Para as escolas públicas há a necessidade de concursos públicos. Porém, nestes concursos - que pouco tem ocorrido - não há a previsão de pensar a necessidade de professoras bilíngues. E, o modelo dos concursos que vem acontecendo, não contemplam as especificidades linguísticas de professoras surdas.

<sup>61</sup> O trecho que segue pode parecer extenso para um excerto, contudo, a riqueza do diálogo nos levou a apresentá-lo na sua integralidade.

*Rubia: Que bacana!*

*Luzinha: E, claro, acho que isso deve ter aflorado.*

*Sil: E estava exposto, então todo mundo, eu acho que ela se sentiu (à vontade).*

*Rubia: Sim, com vontade de se expressar.*

*Sil: É, porque ela é bem fechadinha.*

*Rubia: Olha que bacana o trabalho!*

*Eg: Ela estava... A mesa ali estava ocupada, com as coisas do professor, e eu sentei lá do outro lado para esperar. E, ela estava sentada aqui, me viu sentando lá, se levantou e foi.*

*Rubia: Ela estava com a necessidade de se expressar, as emoções afloraram a partir do trabalho da (nome da monitora).*

*Eg: É. Ela não é muito de falar.*

*Pessoal: Ela é fechada.*

*Sil: Nem muito de ficar na sala de aula, ela tem um tempo. Ela do nada levanta.*

*Rubia: Ela é ouvinte, não tem perda auditiva?*

*Lídia: Ela tem perda.*

*Rubia: Ah, tem perda auditiva. Está no processo (de perda de audição).*

*Carla: Ela só não \*inaudível\* dele.*

*Rubia: Sim.*

*Carla: No fim da aula, ela não queria ir embora, porque a professora pediu para fazer (uma atividade): escrever o que gostaram do projeto. E, ela ficou escrevendo, e escrevendo. A mãe dela esperando, e ela 'deixa a mãe esperar, porque eu tenho que escrever'". (Reg. D - 07:01')*

O projeto de diversidade cultural desenvolvido aponta, a partir dos relatos, que a proposta teve a participação de diversas professoras, e propiciou aos estudantes diferentes experiências. É uma atividade que articula e negocia saberes em relação à interculturalidade presente no espaço escolar. Os conhecimentos das crianças surdas são ampliados, diante de uma proposta que tem a experiência visual como base do trabalho, não a restringindo a um instrumento, como alertou Lebedeff (2017). Aqui, o projeto foi um disparador para outras conversas, para envolver a estudante que tem dificuldades se interagir.

A colaboração entre as professoras emerge novamente, trazendo à tona também o elemento da mediação pedagógica, que nos estudos de Lima e Pletsch (2018, p. 877) se evidencia que "[...] em todas as nossas relações a mediação está implícita, possibilitando essa troca de experiências e de conhecimento". Com base no relato do professor Eg, percebemos a sensibilidade de aguardar o momento do ensino da matemática, e utilizar aquele momento para trabalhar com as interações pessoais dos estudantes, que o projeto da professora monitora suscitou. A proposta foi de extrema relevância, e a mediação pedagógica no andamento da atividade foi potente para o processo de ensino e aprendizagem.

Entre as práticas pedagógicas que integram diferentes vivências e saberes, compreendendo a interculturalidade que constitui os estudantes, a professora Luka fala sobre um projeto desenvolvido por uma estudante da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, que se utiliza do RPG<sup>62</sup> para abordar diferentes temáticas. Ela conta que,

*“Nós tivemos agora uma experiência com uma menina da FURG, ela está trabalhando RPG com eles. E eu jamais pensei que fosse tão rico, sabe, é riquíssimo, são momentos riquíssimos para eles.*

*Rubia: E que temática vocês trazem para a sala de aula?*

*Luka: No RPG já trabalhamos sexualidade, já trabalhamos, são várias temáticas”.  
(Reg. C – 27:31)*

Esse trabalho, com os jogos de RPG pode englobar diferentes temáticas dos conteúdos das disciplinas, assim como temáticas que precisam compor o currículo, porque são questões pertinentes à vida social. Além disso, pode envolver a Libras e a Língua Portuguesa, trazendo diferentes contextos de comunicação, e são um excelente recurso para explorar a fantasia, a imaginação e a abstração.

Em dezembro de 2024, no encontro de encerramento das atividades letivas com os curtos bilíngues, uma das escolas apresentou um curta, que toma por base o trabalho desenvolvido com os jogos de RPG. Nesse curta, intitulado “Basilisco” os atores (estudantes dos anos finais da escola) interagem em um cenário de fantasia de bruxos e Elfos. Em nossa análise, mais importante que entender sobre esse universo, foi observar a desenvoltura dos estudantes, ao encenarem suas falas em Libras, dentro desse contexto narrativo. Esse é um trabalho que pode integrar diferentes disciplinas e professoras, abordar diferentes temáticas, como ressaltou a professora Luka, e agregar dinâmicas lúdicas, que se somam à construção do conhecimento.

Nesse contexto, os sentidos de diferenciação curricular (Scherer, 2022) emergem: o trabalho colaborativo, a mediação pedagógica e os recursos acessíveis

---

<sup>62</sup> "RPG é uma sigla em inglês que pode ser traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Nele um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de “narrador” ou “mestre”, que vai explicando o desenrolar da trama; e existem os jogadores, que modificam a história à medida que interpretam seus personagens”. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>.

(aqui nomeados de recursos bilíngues). Como já ressaltando, o trabalho colaborativo é uma constante, porque as dinâmicas de trabalho permitem diferentes conhecimentos em discussão, sendo assim, tem espaço para todas as disciplinas. Como sabemos, as práticas pedagógicas se constituem a partir da intervenção das professoras, para tanto a mediação pedagógica é fundamental. O jogo, por si só, não constrói conhecimento. O planejamento e a intencionalidade da atividade constroem. E, nesse sentido, as professoras estão presentes, acompanhando as dinâmicas dos jogos, e propondo temáticas a serem discutidas, considerando o contexto do cotidiano da escola, e dos estudantes em relação as suas especificidades.

A utilização do RPG pode ser um recurso pedagógico para qualquer grupo de estudantes. Compreendemos que o jogo de RPG, da forma que foi proposta na escola, se constitui como uma prática pedagógica em que emergem sentidos de diferenciação curricular (Scherer, 2022), que se vinculam aos recursos acessíveis (recursos bilíngues), porque ele é contextualizado e explorado a partir das vivências dos estudantes, com ou sem deficiência, trazendo questões que precisam ser trabalhadas no espaço da escola. Como já mencionamos anteriormente, a diferenciação curricular pode contribuir com todos os estudantes, porque trabalhar nessa perspectiva possibilita pensar novas estratégias e jeitos de ensinar e aprender.

As professoras falam de uma prática pedagógica que envolve, segundo elas, as brincadeiras antigas. Nessas práticas, todas as professoras participam, assim como os estudantes. São momentos de integração e descontração, que propiciam a partilha de vivências que constituem diferentes faixas etárias (gerações) e culturas – um ponto que está em relação com a interculturalidade presente nesse espaço.

Na sequência temos três trechos que relatam essas práticas pedagógicas e trazem reflexões sobre elas. O professor Bruno diz:

*“[...] as brincadeiras tradicionais, antigas, todas as professoras trazem alguma brincadeira, nós colocamos na educação física, e as professoras surdas também participam [...]”. (Reg. B – 26:01’)*

Dentre essas brincadeiras, a professora Orquídea e o professor Bruno, estão elaborando uma forma de pular corda em grupo, criando uma sincronia no momento de pular, se utilizando de estratégias visuais. Durante os relatos, questionamos:

*“Vocês estão criando essa atividade de pular corda pensando em como o surdo consegue fazer isso em grupo?”*

*Bruno: sim”. (Reg. B – 30:31’)*

A professora Orquídea fala:

*“Para mim que sou adulta, essa questão da corporeidade está mais desenvolvida, é mais fácil, mas para as crianças eles ainda estão enrijecidos. E minha preocupação é com o futuro deles, principalmente pelo papel que as tecnologias têm na vida das crianças atualmente, porque ficam muito dentro de casa, no celular jogando, com o corpo “arqueado”, quando vem para a escola, eles se movimentam, e isso para o corpo é fundamental”. (Reg. B – 32:31’)*

E, a professora Ana complementa:

*“Nessas brincadeiras, em relação a participação dos professores, os alunos, quando veem os professores, eles se espantam, porque eles estão habituados a nos ver, dando aula, tem essa relação de autoridade, e naquele momento nós assumimos uma outra posição, que nos coloca em igualdade”. (Reg. B – 38:01’)*

Com relação às práticas pedagógicas que propõem as brincadeiras envolvendo todas as professoras e estudantes, vemos emergir um trabalho colaborativo, estabelecendo relações de partilha de vivências que transcendem o espaço da sala de aula. Como dito pela professora Orquídea, a corporeidade é fundamental para as crianças surdas. Sobre a corporeidade cabe dizer que,

Se admitimos este pressuposto da corporeidade como nó de significações vividas, o próprio corpo passa a ser entendido como suporte de nossa existência. Portanto, toda nossa existência só se realiza a partir das relações corporais (e subjetivas também – já que não partimos da idéia cartesiana da cisão entre mente e corpo) com as pessoas e o mundo. Esta é uma dimensão importantíssima para que possamos adentrar o universo do potencial educativo das relações com os diferentes e as pessoas especiais. (Santos, 2004, p. 36)

Nas salas de aulas de estudantes surdos, a dimensão física surge com muita intensidade, porque as Línguas de Sinais têm uma natureza visual (Gonçalves; Ladd, 2011). Quando estamos sinalizando uma estória, por exemplo, nós incorporamos os personagens, para indicar quem está falando, e localizamos no espaço as mudanças de turnos de fala. Então,

Estas características são, em parte, geradas pelo papel central da personificação (SUTTON-SPECE, 2005) desempenha nos discursos surdos, onde usos diversificados do olhar, da posição no espaço e da expressão facial podem rapidamente transmitir características pessoais, qualidades e

atitudes das personagens, dentro de uma dada situação. Estas se prestam a uma dimensão dramática para que, na sala de aula surda, o educador e os alunos estejam de fato representando, quase atuando, mesmo que se comuniquem em um nível básico. (Gonçalves; Ladd, 2011, p. 321)

Com isso, a prática pedagógica das brincadeiras antigas propostas a partir de um trabalho colaborativo, não só fortalecem as relações entre professoras-professoras, professoras-estudantes e estudantes-estudantes, como dito pela professora Ana, mas se trabalha com questões da corporeidade, que são essenciais para a aquisição da língua de sinais.

### 3.3.2 Partilhando conhecimentos

Um aspecto bastante presente nas escolas bilíngues de surdos participantes de nossas conversas são as trocas e partilhas entre as professoras. Esse ponto já apareceu no decorrer de nossas análises, e fomos estabelecendo relações com os sentidos de diferenciação curricular (Scherer, 2022), quando apontamos para o trabalho colaborativo. Mas, retomamos esse ponto novamente, pela recorrência com a qual ele emerge, durante nossas conversas, prioritariamente centrado nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, e na partilha entre todas as professoras, indiferentemente da disciplina.

Um dos disparadores das nossas conversas, que mobilizou muitas discussões, porque muitas professoras se identificaram, foi um trecho que aponta para as solicitações informais de ajuda e partilha de sinais nos momentos das aulas. O trecho é da contribuição 4, e diz:

*“P: Qual é o sinal disso? Tenho que dar o sinal. Qual o sinal daquela outra palavra? Eu ensino. As vezes também estou dando aula e aparece um professor e fala: Você pode me ajudar? Tem essa palavra aqui, qual o sinal? Doou o sinal. E as vezes acaba incomodando esse processo de aula, mas enfim”. (Contribuição 4)*

Assim que começamos a discussão, a partir deste excerto disparador, a professora Luzinha se manifestou dizendo:

*“Eu sou a quatro (referindo-se a sua identificação com a contribuição 4). “Qual é esse sinal aqui?” \*burburinho\* \*risos de todos\*. Estou sempre pedindo um apoio, quando leu a quatro, meu Deus, pegaram minha fala e eu nem falei ainda.  
Rubia: \*Risos\* Você se identifica?*

*Luzinha: Porque, claro, eu ainda sei pouquinho, então quando os alunos têm alguma dúvida, ou eu também tenho, eu acho que é uma forma de aprender?*

*Rubia: Sim!*

*Luzinha: Agora essa semana estávamos conversando, eu e a Pamila, que está fazendo curso, a Luka auxiliou, eu fico sempre de olho porque, cada dia vamos pegando um pouquinho, mas eu sou a que bato, peço ajuda, que eu acho que é melhor do que eu dizer que não sei, ou ficarmos na dúvida, então eu vou recorrendo a que está mais perto, às vezes, alguém passando no corredor, eu peço". (Reg. C – 18:01')*

A fala da professora Luzinha reflete a fala de outras professoras. A necessidade que as professoras sentem dessas trocas é muito latente, especialmente em relação às formas de sinalizar as explicações de conteúdos. As trocas são realizadas entre todas elas, mas, sem dúvida, quando tem professora surda na escola, ela é certamente a mais demandada, porque suas vivências com a Libras são mais significativas. Isso não quer dizer que professoras ouvintes não tenham a fluência necessária para trabalhar os conteúdos. O que queremos ressaltar é que a experiência visual e linguística da pessoa surda é muito mais potente do que a da pessoa ouvinte.

Compreendemos a fala da professora, descrita no trecho da contribuição 4, por ter inúmeras interrupções durante o período de aula, o que atrapalha o andamento das atividades. Cabe pensar em estratégias, para minimizar interrupções, e poder criar momentos de partilhas construtivos para todas as envolvidas. A professora Luzinha faz referência às trocas no corredor, nessa perspectiva de trabalho colaborativo de partilhas que ela relata, quando vai nomeando as colegas que estão em sala de aula com ela, no dia a dia. Essa referência, às trocas no corredor, faz refletir que,

Claro que este trabalho colaborativo não se resume única e exclusivamente à preparação das informações a facultar aos professores do CT na(s) reunião(ões), mas também, nos vários momentos que vão surgindo e, até, as chamadas "conversas de corredor" que, normalmente, são as mais preciosas. (Moreira, 2017, p. 70)

Sobre o trabalho colaborativo, o professor Adão faz o seguinte relato:

*"Uma coisa que eu gostaria de compartilhar é que eu, nós temos trabalhado muito em duplas com os estudantes, por exemplo, com a professora Bianca V, é uma tarde inteira. Eu e a professora Bianca V trabalhamos a independência dos Estados Unidos, ela é professora de Inglês. E trabalhamos também o dia da Ação de graças, em história e em inglês, a tarde inteira. E, eu e o professor Albino trabalhamos as questões dos vulcões, dessa vez em história e geografia. Com a Tilsciane, trabalhamos uma produção cinematográfica*

*Rubia: Sim, que a Tilsiane da Artes.*

*Adão: Sim, foi em artes e história. Então, é a tarde inteira, sempre com dois professores e, eu achei bem legal! Achando bem legal essa experiência, de não ficar em uma sala só, de ter outra pessoa para debater. Eu e as professoras também trazendo a interpretação. Com a Luzinha também, fazemos esse trabalho.*

*Luzinha: Eu boto ele para caminhar! \*risos\**

*Rubia: \*risos\* A educação física sempre mobilizando as pessoas.*

*Luzinha: Nós saímos da escola.*

*Adão: Aqui raramente o professor está sozinho com seus estudantes, ele está em parceria com outro professor ou professora, para fazer o trabalho em dupla ou em trio, e quem mais sai ganhando com isso são os estudantes, porque aprendem várias coisas". (Reg. D - 10:01)*

Dessa fala das professoras, surge um dado importante sobre as condições da estrutura da escola, conforme relatamos na caracterização das escolas. A Escola Carmen Baldino não tem um espaço adequado para educação física e outras atividades de recreação e intervalos. Possui um pequeno pátio, equivalente ao pátio de uma residência, o que inviabiliza muitas atividades esportivas e outros exercícios físicos dentro da escola. As professoras utilizam todos os espaços possíveis, mas de forma improvisada. Assim, um dos recursos é ir até a pracinha próxima, que tem quadra e espaço livre para as aulas. Ter outras professoras acompanhando é fundamental, não só pelo trabalho colaborativo entre as professoras, integrando saberes e práticas, mas pela segurança das crianças.

Feita essa colocação sobre a estrutura de escola, que impacta nas condições de trabalho, retomamos as discussões sobre o trabalho colaborativo explicitado pelo professor Adão. O trabalho colaborativo entre as diferentes disciplinas, como ressaltado pelo professor, contribui para diferentes aprendizados, e quem ganha são os estudantes. Em alguns momentos, podemos analisar que o trabalho colaborativo acontece quando as professoras reúnem as turmas, considerando que não existem professoras excedentes ao número de turmas. Com isso, ponderamos que também ocorre a colaboração entre os estudantes, nas trocas de experiências dos saberes e também das línguas.

Contudo, cabe pensar sobre a condição de se ter mais de uma turma, com diferentes adiantamentos reunidas. São momentos ricos de trocas sem dúvida, mas é importante preservar a estrutura das turmas, em relação ao ano, porque existem conteúdos a serem ministrados, que possuem uma sequência didática para cada turma.

A professora Maria faz uma fala complementar ao que explicitou o professor Adão. Ela diz,

*“Eu só vou colocar assim, complementar um pouquinho o que o professor Adão está falando, assim, o quanto é bom podermos contar com o colega e se sentir acolhida, porque às vezes tem situações que você precisa fazer e não sabe. Passei por uma agora a pouco tempo. E você poder chegar em uma pessoa e dizer ‘me ajuda’ e essa pessoa poder te ajudar de bom grado, sabe, isso é muito legal”.* (Reg. D - 13:01’)

A fala da professora Maria dialoga com os apontamentos de Reis e Oliveira (2018), quando as autoras discutem o trabalho coletivo desenvolvido dentro de um projeto realizado em uma escola. As autoras colocam,

[...] o quanto é importante o trabalho coletivo dentro das escolas, pelas tantas aprendizagens que ensejam em virtude dos diálogos que se estabelecem entre diferentes saberes. Um desses aspectos é o da segurança que emerge dessa interação, relacionada à convicção de que não se está só. Ou seja, as professoras se sentem mais seguras em relação ao que vêm trabalhando com as crianças, porque têm o apoio de outros profissionais que trabalham junto com ela. (Reis; Oliveira, 2018, p. 66)

O que vemos é uma potência nas práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as escolas, trazendo diversas temáticas e conhecimentos para serem trabalhados e discutidos com os estudantes. Consideramos que,

Muitas professoras sabem que há diferentes modos de tecer/criar conhecimentos; trançam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada uma de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única, ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutoras da complexidade e riqueza de cada eu e de cada nós. (Alves; Garcia, 2002, p. 101)

As professoras se utilizam de diferentes estratégias e metodologias para desenvolver as atividades e promover processos de ensino e aprendizagem significativos. Percebemos um trabalho latente, naquele momento, em relação às questões interculturais que abordaram as africanidades e as temática LGBTQIA+. Vemos emergir em muitas práticas pedagógicas, sentidos de diferenciação curricular, que potencializam o trabalho realizado na educação das crianças surdas e, em articulação com a interculturalidade, contribuem para uma educação bilíngue intercultural.

### 3.3.3 Recursos bilíngues

Encaminhamo-nos para o fechamento das categorias analíticas, tópico que tem como foco a articulação e negociação de saberes na escola bilíngue. Para tanto, propomos como temática os recursos bilíngues que circulam nas práticas pedagógicas. Como já explicitamos na seção que discute sobre a diferenciação curricular, os recursos bilíngues (recursos acessíveis) são um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, porém eles não constituem aprendizagens por si só, mas a mediação pedagógica das professoras, planejada e com intencionalidade, sendo elementos essenciais para sua utilização. Como apontado por Scherer (2022), esses recursos precisam constituir possibilidades de uma justiça curricular, ou seja, ofertar a todos os estudantes as mesmas condições de aprendizagem, levando em consideração suas necessidades e especificidades.

A temática dos recursos bilíngues atravessa todas as categorias analíticas apresentadas nessa tese. Ao analisarmos as falas das professoras e ao relatarmos suas práticas pedagógicas, vimos aparecer a questão dos recursos que foram utilizados, tais como: materiais, jogos, brincadeiras, entre outros. Nos propomos, neste tópico, a realizar uma retomada de alguns trechos, apresentar outras discussões que emergiram em nossas conversas no retorno às escolas com o processo de análise, e tecer alguns apontamentos referentes aos recursos bilíngues, em sua utilização e a necessidade de sua produção.

Em setembro de 2023, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, realizou o XXII Congresso Internacional e XXVIII Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos – COINES, que teve como temática os materiais didáticos na educação de surdos. Compreendemos que os recursos didáticos apresentados e discutidos no evento, nas apresentações de trabalhos, nos relatos de experiências, nas mesas temáticas e minicursos estão em relação com as discussões dos recursos bilíngues.

Nós tivemos a oportunidade de participar do evento, compreendendo a importância desses recursos bilíngues para a educação de surdos. Esses aprendizados nos atentaram para pautar, em nossas conversas com as professoras, essa temática, nos utilizando dos disparadores – trechos das contribuições da pesquisa GIPES (2014) – que trazem essa discussão. Além de ser um ponto que se relaciona com os sentidos de diferenciação curricular, também é um ponto latente de discussões na educação bilíngue de surdos, na atualidade. Apresentamos, a seguir,

os dois disparadores selecionados para suscitar as discussões em torno da temática dos recursos bilíngues, sendo, respectivamente, a contribuição 2 e 3:

*“P: Materiais didáticos eu uso o dicionário do Capovilla, um outro livro do Madson é Língua e Mistério, é um livro amarelo eu utilizo bastante ele, porque tem também a questão da escrita de sinais, eu utilizo na disciplina de didática e materiais com adaptação. Por exemplo, eu aprendi muita coisa no magistério, na ilusão, e eu adapto e esses materiais para a língua escrita de sinais, por exemplo, um jogo de dados que tem os números, eu substituo pelo sinal, não pela palavra em língua portuguesa pelo número na matemática, utilizo o sinal com a datilologia na verdade, o sinal do número”. (Contribuição 2)*

*“E: Que recursos que tu utilizas ou que embasamento que tu utilizas para esse ensino de português como segunda língua?*

*P: Eu procuro trabalhar com eles assim... montagem de frases de histórias também, eu trago as imagens para eles em sequência assim, para eles fazerem contação de história.*

*E: Uhum*

*P: Trago os desenhos. Depois eu peço para eles botarem em ordem. E depois a partir dali eles põem em ordem, para eles me contarem a história. Depois eles colocam em Libras, que eles contam historinha e a nós tentamos fazer pela parte escrita”. (Contribuição 3)*

No levantamento que realizamos sobre as produções que abordavam a diferenciação curricular, localizamos o artigo intitulado *Professores Sateré-Mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada* de autoria de Lima, Weigel e Marreiro (2015). O artigo aborda um estudo realizado em comunidades da área indígena do povo Sateré-Mawé, focando no processo de construção de uma escola específica e diferenciada para essa comunidade, tendo o foco na questão do material pedagógico. Esse estudo nos interessa, particularmente, porque olha para a produção de material pedagógico (nesta tese discutidos como a nomenclatura recursos bilíngues) em um contexto de escola que não é o de inclusão,

tampouco tem a preocupação com os aspectos das necessidades específicas inerentes à inclusão.

A discussão do artigo está voltada para os materiais pedagógicos que as professoras da escola, na comunidade indígena, utilizam em suas aulas buscando dar sentidos aos conteúdos e conhecimentos científicos, aliados às vivências e experiências daquela comunidade, em uma aproximação cultural. As autoras colocam que

O uso dos materiais pedagógicos se insere no planejamento de ensino e nas sequências didáticas a desenvolver em sala de aula, com vistas a dar sentido ao fazer docente, sendo referidos na literatura respectiva como todo e qualquer elemento de apoio usado pelo professor para fundamentar suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula; citamos como exemplo: brincadeiras, jogos, livros pedagógicos e para pedagógicos, dicionários, gramáticas, material dourado, ábaco, entre outros. Esses materiais constituem um conjunto de recursos pedagógicos sobre diversos suportes com o objetivo de ensinar. (Lira; Weigel; Marreiro, 2015, p. 9)

Cada um dos materiais, mencionados pelas autoras, precisam ser contextualizados, pensados e apresentados aos estudantes, a partir de um planejamento das práticas pedagógicas que atenda as especificidades dos alunos da referida comunidade indígena. Nesse sentido, deve-se buscar estabelecer uma aproximação entre a pesquisa realizada nas comunidades indígenas e a pesquisa que realizamos nas escolas bilíngues de surdos. Entendemos que ambos partilham de alguns desafios em comum, no seu processo educacional. Nos referimos aos desafios de romper com um currículo tradicional, constituído por processos de colonização, ainda permeados pela colonialidade do saber. Muitas vezes, a rigidez do sistema educacional, especialmente em sua organização, desenvolvimento e avaliação, que na maioria das vezes, não contemplam recursos bilíngues como suporte para acessar o conhecimento, inviabilizam os processos de ensino e aprendizagem com alunos de comunidades, em contextos linguísticos e culturais diferentes.

Diante do exposto, temos certeza da importância dos recursos bilíngues na educação das crianças surdas. É preciso discutir sobre a temática e produzir materiais que atendam às especificidades da educação bilíngue. Nas discussões das três categorias analíticas propostas nessa tese, percebemos que as professoras utilizam diferentes recursos bilíngues. A seguir, retomamos, brevemente, algumas das falas das professoras, de ambas as escolas, sobre suas práticas pedagógicas, que evidenciam a utilização de alguns desses recursos bilíngues.

O professor Eg fala:

“[...] e tem uma coisa que eu uso com eles, que é isso aqui! Fala tabela de multiplicação, mas é tábua pitagórica o nome, nós conseguimos tirar vários conceitos de matemática que muitas vezes ficam perdidos lá atrás, então eu consigo trabalhar raiz quadrada, multiplicação, divisão, raiz quadrada, múltiplos divisores”.<sup>63</sup> (Reg. D - 05:01’).

03/04/2023

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30	33	36
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	48
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60	66	72
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70	77	84
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80	88	96
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120
11	0	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132
12	0	12	24	36	48	60	72	84	96	108	120	132	144

Figura 5 - Material disponibilizado pelo professor Eg, ilustrando o excerto acima. Foto da autora da tese.

A professora Joana faz uma fala sobre suas estratégias para explorar a língua portuguesa, partindo, inicialmente, de registros em Libras. Ela diz:

“Ajudava eles a organizar o pensamento e também, depois olhar e registrar os sinais, porque era um registro da ideia deles”. (Reg. C – 47:01’).

E, o professor Bruno relatou uma prática com as brincadeiras antigas, realizadas em parceria com as professoras surdas, buscando criar estratégias que tivessem como base a visualidade surda. Ele relata:

<sup>63</sup> Esse trecho compôs as discussões da categoria analítica sobre os estudantes da/na escola bilíngue, quando abordamos quem são os estudantes esses estudantes.

*“[...] as brincadeiras tradicionais, antigas, todas as professoras trazem alguma brincadeira, nós colocamos na educação física e as professoras surdas também participam [...]”. (Reg. B – 26:01’)*

O trabalho colaborativo entre as professoras – surdas e ouvintes – mobiliza trocas potentes entre as línguas e entre as culturas envolvidas, propiciando que se possa pensar em recursos bilíngues, neste caso, as brincadeiras, que contemplem as especificidades surdas.

A partir dessa retomada das falas das professoras, temos alguns exemplos do uso de recursos bilíngues, que, atrelados à mediação pedagógica e às trocas em um trabalho colaborativo, são potencialidades para a educação bilíngue. Contudo, no processo de análise dos dados produzidos, consideramos que, em nossas conversas com as professoras, o tema dos recursos bilíngues apareceu, superficialmente, nos aspectos que envolvem a produção em vídeo, tanto das professoras como dos estudantes. Assim, quando realizamos o retorno nas escolas, para partilhar com as professoras nosso processo de análise, os recursos bilíngues fizeram parte das temáticas por nós propostas para debate. A professora Janice coloca que:

*“Depende. Eles têm vergonha, eles tão começando a sinalizar, mas eu percebo a importância de convidar, de tentar, de mostrar, de ajudar eles a participarem, porque eles vão se acostumando, e conseguem, claro, do jeitinho deles, cada um é diferente. Mas é importante igual, acho que isso está crescendo na escola”. (Reg. E – 34:31’).*

A professora Janice se refere à produção de vídeos sinalizados com as crianças dos anos iniciais, em que algumas crianças estão em processo de aquisição de língua. O professor Bruno diz:

*“Mas como tu falou, contribuindo, acho que a fragilidade, pelo menos aqui, no contexto de escola é mais por não encontrar, não ter. Não por não produzir, porque aqui a gente adapta, cria, recria, recorta, faz, o que falta é vir pronto, produzido, por exemplo, vir do MEC, já tem essa metodologia bilíngue pronta e vocês utilizam isso, não tem. Uma plataforma sabe, específica, vamos usar isso aqui e isso aqui vai ser pontual para todas as escolas, não tem”. (Reg. E – 39:31’).*

O professor Bruno ressalta que as professoras estão sempre produzindo materiais para utilizar com estudantes, incluindo materiais sinalizados. Mas, do que realmente sentem falta, são de recursos produzidos de forma institucionalizada e distribuídos entre as escolas de surdos, como um referencial de trabalho. Nesse sentido, os estudos de Ribeiro (2024) sobre a produção de materiais didáticos – MD –, especialmente do Livro didático – LD – para o ensino de língua portuguesa para surdos, apontam que quase não existem, no mercado editorial, produções com esse fim. Ela diz que,

A ênfase na importância da produção de LD considera a necessidade de projeção de políticas públicas capazes de enfrentar problemas nacionais, isto é, enquanto MD experimentais resolvem problemas do varejo, LD são capazes de “resolvê-los” no atacado, o que é imprescindível quando pensamos num país de dimensões continentais como o Brasil. (Ribeiro, 2024, p. 122)

Podemos identificar, nas análises das práticas pedagógicas, que diferentes recursos bilíngues são utilizados no espaço da escola. Isso mostra que as professoras têm uma preocupação com o uso e a produção desse importante suporte para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, ainda temos uma inquietação em relação à produção de recursos bilíngues em multimídias: O que temos de recursos bilíngues multimídias (em vídeo) sendo utilizados e produzidos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dá conta de promover acesso ao conhecimento, considerando a educação bilíngue intercultural de surdos?

Não estamos dizendo que as professoras não tenham produzindo, ou que não estejam estimulando os estudantes a produzir e analisar produções em Libras. Da mesma forma, não queremos atribuir às professoras mais sobrecarga de trabalho e a integral responsabilidade sobre a produção de recursos bilíngues, porque esse deveria ser um trabalho realizado em diferentes frentes, e não só na escola. Mas, estamos problematizando se o que vem sendo produzido atende a uma educação bilíngue, que pense em uma justiça curricular (Scherer, 2022), para o acesso ao conhecimento. As professoras Lídia e Joana realizam um debate muito pertinente em relação à produção de recursos bilíngues multimídias, que vem ao encontro de nossas inquietações e problematizações. A seguir, temos uma sequência de diálogos entre as duas professoras, sobre a produção e utilização desses recursos na escola, e como compreendemos essas abordagens em relação ao que se tem discutido no campo da educação de surdos. A professora Lídia introduz essa discussão, dizendo:

*“Com relação aos vídeos, nós já fizemos muitos vídeos que leva toda uma preparação, uma organização, uma pesquisa para passar para as crianças. Fez o sinal errado, repete, refaz o vídeo, tudo isso é muito trabalhoso, mas o que eu penso a respeito disso, que é muito positivo, as crianças aprendem, o processo todo é muito positivo, mas depois, realmente, esse vídeo quando é produzido e pronto, tem que ser explorado um pouquinho mais, ou, não fazer esse vídeo somente para apresentar o trabalho que está sendo feito, mas também para ficar como material para o professor usar numa próxima atividade, ou em um próximo ano que vai pegar uma turma, e vai trabalhar aquele vídeo de novo. Isso talvez nós pequemos em não guardar, até porque nosso celular não comporta tudo. Às vezes também não passa para um computador, mas isso é um material que não é tão explorado”. (Reg. F – 19:31’)*

Este trecho é bastante interessante, porque aborda o processo de produção de vídeos elaborados pelas professoras, juntamente com os estudantes. A fala traz, ainda, as experiências que os estudantes têm, ao vivenciarem outras formas de construção textual, pensando em roteiros, posição em cena, e o uso das tecnologias. Assim como, implicam o assistir e refazer aquilo que não saiu como esperado, a partir do que foi planejado. Além disso, os estudos do professor e pesquisador Leonardo Peluso Crespi, sobre a Língua de Sinais Uruguaia, e a produção de texto em vídeo, o que ele nomeia de textualidade diferida, dialogam com a fala da professora Lídia. Nesse sentido

La escritura es una tecnología representacional, las viso-grabaciones son una tecnología de registro. Representación y registro logran el mismo fin: fijar el texto y, por lo tanto, de generar textualidad diferida, pero se diferencian fuertemente en la forma en que lo hacen y en las consecuencias que tiene esto en el procesamiento del lenguaje y en la amplificación de las funciones metalingüísticas y metacognitivas. (Peluso<sup>64</sup>, 2018, p.49)

Todas essas etapas de produção destacadas pela professora Lídia promovem processos de ensino e aprendizagem colaborativos, e, como ressaltado por Peluso (2018), a possibilidade de ampliação das funções metalingüísticas e metacognitivas. Além de todas essas experiências, esses materiais registrados podem possibilitar a sua reutilização, sendo, potencialmente, materiais que possibilitam subsidiar novas práticas pedagógicas. Contudo, como ressalta a professora Lídia, existe a dificuldade de armazenamento, porque, certas vezes, as gravações são realizadas nos celulares das próprias professoras. Nesse sentido, cabe refletir sobre o quanto ainda necessitamos de políticas públicas com investimento para a educação bilíngue de

---

<sup>64</sup> Optamos por utilizar o nome mais reconhecido deste autor no Brasil.

surdos, especialmente no que diz respeito aos materiais didáticos. A professora Lídia prossegue sua fala, reforçando esse ponto, dizendo que

*“É muito rico, muito trabalhoso, muito difícil de fazer, porque não temos as condições certas, estúdio, iluminação, uma sala apropriada, uma câmera carregada, vai no celular da professora mesmo, mas esse material, depois, acaba se perdendo, colocamos na internet, ou não, usa internamente ou bota para as mídias, mas não fica como um material que possa ser explorado depois pela própria escola”. (Reg. F – 20:31’)*

Essa falta de estrutura para atender os diferentes requisitos necessários à produção de vídeos com qualidade (Galasso et al., 2019), se constituem como desafios para termos esses recursos bilíngues, produzidos pelas escolas, à disposição para serem utilizados e reutilizados. Além disso, muitas vezes, esses vídeos e outros materiais dependem, exclusivamente, do engajamento das professoras. Há necessidade de se pensar sobre os desafios de produção de materiais como, efetivamente, uma questão de gestão pública, como já citado, com investimento de recursos financeiros e de formação para sua efetivação. A professora Joana complementando a fala da professora Lídia, ressaltando que

*“Isso que a Lídia falou é bem importante, porque eu penso assim, tu estavas falando e nós pensando nisso quando você mostrou a questão, até de ser algo novo e não estar ainda estabelecido, o que acontece, tudo começa com uma inquietação, e foi assim quando comecei a pensar nos vídeos, até relatei lá em Pelotas, tinha aquela questão de eu saber a necessidade de ter registros, e o vídeo, a produção do vídeo. [...]”*

*“[...] Hoje eu estou me sentindo bem desmotivada, eu nem quero fazer, porque não temos uma estrutura que nos ajude a fazer, não é culpa de ninguém, é como está organizada a sala, os alunos, a nossa sobrecarga, tudo que vivemos e temos passado nessa gestão, cobranças, então isso também desestabiliza, é um movimento que foi necessário, que vejo o quanto foi necessário, o quanto é importante”. (Reg. F – 21:01’)*

Esse desabafo da professora Joana se alia ao que estamos destacando, pois as professoras não podem ser as únicas responsáveis por toda a produção. São necessárias políticas em que se pense nos recursos bilíngues para os estudantes surdos, algo que o professor Bruno já mencionou anteriormente, em relação à disponibilidade de materiais. Nesse sentido, Ribeiro (2024), quando discute a produção de materiais didáticos para surdos e, principalmente, a questão dos Livros didáticos para serem utilizados na educação bilíngue, problematiza:

[...] não há dúvida de que todo professor precisa desenvolver competências para elaborar seu próprio material didático, e esse material apresentará potencialmente vantagens sobre os materiais produzidos por terceiros. Será pensado por quem ensina e feito “sob medida” para quem aprende, e isso resume a eficácia certa de materiais experimentais”. (Ribeiro, 2024, p. 122)

A partir do que diz a autora, em relação às falas da professora Lídia e Joana, compreendemos que elas assumem a responsabilidade da produção desses materiais didáticos (recursos bilíngues). Elas, em coletivo, buscam desenvolver suas competências para atender essa importante demanda, não se eximindo de suas responsabilidades, e tendo o entendimento de que elas conhecem as demandas dos estudantes. Contudo, o que problematizamos é a falta de recursos que elas enfrentam, tanto no processo de elaboração, como no de armazenamento. Como indicado pela professora Joana sobre o trabalho com a produção vídeos:

*“Se você me perguntar, Joana, você acha que dá certo? Super dá! Mas obviamente, como qualquer coisa que a gente se propõe a fazer na vida, temos que estruturar e melhorar, é estruturar. Talvez conversar mais sobre isso, ter uma abertura maior para começar a entender, **isso que você está fazendo é muito bom, porque está trazendo à tona um assunto que vai problematizar e nos fazer pensar**<sup>65</sup>, [...] Outra coisa também que penso, são duas perspectivas, a primeira pergunta, que é a principal O que eu quero fazer com esse vídeo? Qual objetivo? Tem uns vídeos que a gente vai publicar, por exemplo, que são feitos para a publicação, e é importante, porque eles vão se ver nas redes sociais, isso está trabalhando com coisas que são dos gostos deles, que atraindo e eles gostam de produzir, esse material vai ser produzido numa perspectiva, talvez, não tanto de explorar o conteúdo, até pode, mas ele é um vídeo com uma proposta diferente. Agora eu vou fazer outra pergunta, eu quero fazer um vídeo onde eu vou trabalhar conteúdos, coisas específicas, eu vou ensinar a partir dele, é isso que temos que saber, em que lugar, de onde eu estou falando? Como eu vou fazer? Qual a proposta? Precisa de planejamento e intenção”. (Reg. F – 23:01’)*

A fala da professora Joana ressalta a necessidade do planejamento na produção de vídeos para serem utilizados como recursos bilíngues. Não é possível tratar essa questão de forma simplificada, considerando apenas que os surdos são visuais, e que, para tanto, precisam de materiais em vídeos. Materiais bilíngues necessitam ser pensados, planejados e terem uma intencionalidade, como muito bem destaca a professora. Como aponta Ribeiro (2024) sobre os materiais didáticos para surdos

[...] precisam assumir o compromisso de alicerçar e expandir os sistemas de conhecimento dos usuários, sobretudo o conhecimento de mundo, arrolado a partir de necessidades específicas dos surdos – tópico que evidencia a

---

<sup>65</sup> Nosso destaque.

inutilidade de obras adaptadas, incapazes de levarem isso em consideração. (Ribeiro, 2024, p. 130)

E, corroborando com o que destacou a autora, é preciso pensar na criação de materiais, para que essas necessidades específicas dos surdos sejam atendidas, porque as adaptações, muitas vezes, não atendem ou não são significativas no processo de ensino e aprendizagem. Essas criações estão presentes no espaço das escolas bilíngues de surdos, como indica a fala da professora Joana, em uma das nossas conversas:

*“[...] porque adaptação não é legal. Nós estamos criando, nós estamos criando aqui”.*  
(Reg. C - 01:02:31’)

Esse destaque é fundamental para pensar em recursos bilíngues em uso nas práticas pedagógicas, que consideram a interculturalidade. Quando falamos em criar, pensando nos estudantes, e em suas especificidades, compreendemos que esses são sujeitos interculturais, e que, para tanto, é preciso pensar em estratégias que considerem essas diferenças no espaço escolar. Nesse aspecto, as pesquisas e produções em relação a diferenciação curricular – Roldão (2003), Pacheco (2008), Mainardes (2021) e Scherer (2022) – se articulam com as discussões que estamos propondo, porque entendem que considerar as especificidades dos estudantes para desenvolver o trabalho, a partir delas, é um ponto substancial nos processos de ensino e aprendizagem, e potentes para a constituição de uma educação bilíngue intercultural de surdos.

Com relação à fala da professora Joana, gostaríamos de retomar o trecho que colocamos em destaque, que diz “[...] isso que você está fazendo é muito bom, porque está trazendo à tona um assunto que vai problematizar e nos fazer pensar [...]”. Essa fala reforça, também, o que tivemos como pressuposto teórico-metodológico, de pensar a conversa como metodologia de pesquisa, pensando no processo formativo coletivo, no momento em que levamos os disparadores, constituídos a partir das entrevistas realizadas pelo GIPES (2014) e as provocamos para as discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço das escolas bilíngues de surdos.

Durante nossa conversa, a discussão sobre a temática dos recursos bilíngues se estendeu por mais alguns minutos, em que as professoras Lídia e a Joana ressaltam a importância das trocas, do estudo e da reflexão sobre a produção de

recursos bilíngues multimídia. Essa é uma problematização pertinente ao trabalho que vem sendo realizado, mas, sobretudo, aquilo que ainda precisa ser potencializado.

Não se pode produzir qualquer coisa, mas diante das dificuldades e da falta de materiais já produzidos que possam ser compartilhados, as professoras trabalham dentro das condições que possuem, produzindo conforme é possível. Conforme estudos realizados por Galasso et al. (2019, p. 115), sobre a produção de recursos bilíngues, “Diversas pesquisas têm revelado que o desvio da atenção conduz a uma utilização excessiva da memória de trabalho do aluno, diminuindo, portanto, a eficácia do processo de aprendizagem”. Como problematiza a professora Joana, um vídeo para as redes sociais tem um determinado formato. De modo geral, esses vídeos buscam ser atrativos, e com um compilado de informações dinâmicas e rápidas, que podem desviar a atenção. Um vídeo que aborda os conteúdos de sala de aula, demanda um outro formato e ritmo.

Com essas problematizações, reiteramos que é preciso pensar em uma educação bilíngue que considere as diferenças dos estudantes surdos: a) em que se potencialize o desenvolvimento de práticas pedagógicas, promovendo a participação de todos; b) em que a produção de recursos bilíngues, principalmente os multimídias, se consolidem como uma forma de acesso ao conhecimento. Esses são pontos importantes para as aprendizagens dos estudantes surdos, como apontado na pesquisa de Moraes (2021), que analisa as entrevistas com estudantes das escolas de surdos do Rio Grande do Sul.

Apesar de os estudantes reconhecerem que a escola de surdos possibilita o encontro surdo, o uso da língua de sinais e o respeito à cultura surda, eles não se sentiam cobrados o suficiente para disputar um mundo de competição com os demais sujeitos e entendiam que a escola de ouvintes poderia oferecer a aprendizagem necessária para isso. De certa forma, o que os adolescentes solicitavam não era o espaço da escola de ensino regular, ou seja, a chamada escola de ouvintes, mas que a escola de surdos oferecesse as mesmas condições de aprendizagem, que são possibilitadas aos ouvintes. (Moraes, 2021, p. 39-40)

Os estudantes surdos reivindicam por educação que lhes dê condições de aprendizagens, com as mesmas possibilidades que estudantes ouvintes possuem. Nesse sentido, retomando as discussões que nos propomos defender nessa tese, as pessoas surdas precisam de uma educação bilíngue que considere as suas diferenças, porque, como abordamos na categoria analítica sobre os “Estudantes da/na escola bilíngue”, existe uma heterogeneidade que constitui as escolas bilíngues

de surdos. Canclini (2009) nos ajuda a compreender a dimensão de sujeitos interculturais, dizendo que existem

Mais mestiçagens étnicas e sincretismos religiosos do que em qualquer outra época, novas formas de hibridização entre o tradicional e o moderno, o culto e o popular, entre músicas e imagens de culturas distantes nos tornam a todos sujeitos interculturais. (Canclini, 2009, p. 202)

Entendendo que a interculturalidade permeia todas as pessoas. Assim, pensar em uma escola bilíngue de surdos que trabalhe nessa perspectiva, demanda pedagogias diferenciadas. Defendemos que a diferenciação curricular possibilita potencializar as práticas pedagógicas desenvolvidas, buscando diferentes estratégias, metodologias e recursos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, que atendam essas diferenças. Dentro dessa abordagem podemos pensar em uma educação bilíngue intercultural de surdos.

### **Por ora, encerramos essa conversa**

Para essa última seção da tese, apresentamos uma síntese das análises realizadas, a partir das conversas com as professoras, em discussão com o referencial teórico-metodológico da pesquisa, pontuando os objetivos alcançados. Assim, retomamos a questão problema que abordou, no espaço da escola de surdos, como se evidenciam as articulações entre educação bilíngue, diferenciação curricular e a interculturalidade?

Para desenvolver essa problematização, estabelecemos como um dos objetivos específicos investigar como práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de surdos evidenciam possibilidades de diferenciação curricular. Para tanto, a partir da perspectiva da decolonialidade, que subsidiou a postura e condução da pesquisa que assumimos, compreendemos que a conversa, como metodologia de pesquisa, possibilitaria um diálogo com as professoras, sobre suas práticas pedagógicas. Nessas conversas intencionamos construir uma trajetória de pesquisa constituída dentro de um processo formativo coletivo, em que todas nós pudéssemos ensinar e aprender na/com a pesquisa. Para as conversas, tivemos os disparadores – excertos das entrevistas com professoras das escolas de surdos do RS, realizadas em pesquisa do GIPES (2014) –, que nos guiaram pelos objetivos que havíamos definido na pesquisa, mas sempre com a possibilidade de serem abordadas outras questões. Focamos nas discussões das práticas pedagógicas, buscando perceber as recorrências nas falas das professoras, assim como os elementos que emergiam de sentidos de diferenciação curricular.

Esse objetivo nos permitiu constituir as categorias analíticas, que evidenciam aquilo que as professoras têm abordado em suas práticas pedagógicas, e o que tem mobilizado o espaço escolar, pensando na educação bilíngue de surdos. Nessas falas, ficam evidenciadas as múltiplas identidades surdas, e o quanto isso mobilizou o trabalho das escolas. A categoria analítica, os estudantes da/na escola bilíngue, ajudou-nos a compreender como esse espaço escolar é composto pelas diferenças, mostrando-nos que é essencial pensar nas relações interculturais.

Na categoria analítica, as línguas da/na escola bilíngue, vimos que é fundamental compreender que as línguas são vivas, e como tal, estão sempre em transformação. Assim, precisamos estar sempre nos aprimorando, para ser possível

compreender as relações entre elas, seus usos e como desenvolver o ensino, considerando suas aproximações e distinções. Consideramos que a educação bilíngue intercultural de surdos não se resume, apenas, em adquirir/aprender e ter a Libras como língua de instrução, assim como, é mais do que dominar a Língua Portuguesa. Para tanto, é preciso articular a aquisição e o aprendizado das línguas aos conhecimentos que são produzidos e partilhados no mundo.

Com a categoria analítica articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue, pudemos perceber as práticas pedagógicas desenvolvidas, e como a interculturalidade é tensionada nessas práticas, no espaço da escola, fazendo um exercício inicial de ruptura com os preconceitos, e buscando pensar nessa interação e negociação entre as diferentes culturas. Nesse processo, vemos emergir, com muita potência, o trabalho colaborativo, em diferentes momentos, e, com dinâmicas e estratégias diversas, sejam: em projetos, atividades, aulas partilhadas, ou nas trocas de corredor, que conforme apontam os autores que nos acompanharam na construção desta tese, têm um caráter importante, de partilha para as professoras. Também, inferimos que o trabalho colaborativo, especialmente em práticas de docência compartilhada bilíngue, possui uma contribuição significativa no espaço da escola de surdos e na constituição da educação bilíngue intercultural.

A produção de recursos didáticos, no espaço da escola, evidencia aspectos de criação, pensando nas especificidades dos estudantes. Esses recursos trazem elementos da visualidade, algo primordial, quando pensamos em educação de surdos. Na fala das professoras também vemos a preocupação para que esses recursos (materiais, jogos, brincadeiras, entre outros) sejam utilizados por todos os estudantes. Assim, todos esses elementos evidenciados se articulam com a diferenciação curricular, quando pautam as dinâmicas no princípio da aprendizagem para todos. Entendemos que emerge o sentido dos recursos acessíveis, que, discutidos em articulação com a educação bilíngue, estamos nomeando como recursos bilíngues.

A mediação pedagógica também se apresenta de forma muito intensa nas interações entre as professoras e os estudantes, nas diferentes atividades e nos sentidos que são dados a esses recursos, para o acesso ao conhecimento. A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas, de acordo com os relatos das professoras, existe uma preocupação com a interação de todos nas atividades. Para tanto, são feitos os ajustes e as criações de modo que todos possam partilhar de aprendizagens significativas.

O outro objetivo específico que tivemos foi de compreender as potencialidades das discussões sobre a diferenciação curricular na constituição da educação bilíngue intercultural de surdos. Assim, conforme fomos percebendo as recorrências nas falas das professoras, que refletem suas práticas pedagógicas permeadas pelas relações interculturais, e aquilo que emergia em relação à diferenciação curricular, fomos realizando cruzamentos com o referencial teórico, para sustentar o que entendemos como potentes nessas articulações.

A educação bilíngue de surdos, assim como outros campos da educação, é uma construção epistemológica (Karnopp; Muller, 2015). Assim, considerando os atuais estudos e discussões sobre o campo, precisamos pensar em outras formas de educação de surdos, entendendo que a visualidade (Lebedeff, 2017) está muito além de vídeos e imagens sendo utilizados nas aulas. Da mesma forma que reduzir a educação bilíngue, as línguas – Libras e Língua Portuguesa – é produzir uma simplificação do que é essa modalidade de ensino. A educação bilíngue de surdos engloba a multiplicidade das identidades surdas, que são atravessadas pelas diferentes hibridizações que circulam por distintas culturas (Canclini, 2009). Dessa forma, a interculturalidade está impregnada nesse espaço, não há como, e nem há motivos para fugir dela. Com isso, ensinar e aprender nesse espaço escolar não pode considerar um único método. Nessa problemática, defendemos a aproximação com as discussões da diferenciação curricular.

Consideramos que a diferenciação curricular, mais do que atender em sala de aula as necessidades das deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, diz sobre as múltiplas possibilidades de ensinar e aprender. E isso vai muito além de um diagnóstico ou laudo relativo a um ou mais alunos. Isso é sobre poder acessar os conhecimentos, é sobre justiça curricular (Scherer, 2022), é sobre todas as pessoas que partilham desse espaço escolar poderem ter condições de avançar, individualmente e coletivamente, em suas aprendizagens. Ainda, como dito por Mainardes (2021), a diferenciação curricular tem uma dimensão ética com o compromisso da aprendizagem de todos estudantes. Ele partilha da mesma visão de Roldão (2003), entendendo que a diferenciação curricular é uma ação curricular inteligente das professoras, porque parte dos saberes dos estudantes, buscando avançar nas suas aprendizagens.

Nesse sentido, entendemos que a diferenciação curricular dialoga com a interculturalidade dos espaços escolares, na construção de uma educação

intercultural, que vê as pessoas, suas culturas e diferenças como um potencial para as aprendizagens e partilhas de conhecimentos. Durante a tese, buscamos a aproximação desses conceitos com a educação bilíngue de surdos, acreditando que tanto as discussões da interculturalidade, como as abordagens da diferenciação curricular possuem um potencial para contribuir com a construção de uma educação bilíngue intercultural de surdos. Isso porque, devido às suas bases de sustentação, e às formas de ver e reconhecer as pessoas nos espaços, as abordagens buscam o “com” nas interações culturais e identitárias, para criar espaços, metodologias, entre outros, olhando para as especificidades das pessoas.

A educação bilíngue, como modalidade de ensino, reforça a necessidade de pesquisas e estudos do campo, que problematizem os currículos, metodologias de ensino e a própria produção de recursos para esse ensino. Entendemos que a diferenciação curricular tem discussões sólidas sobre a aprendizagem, que consideram as especificidades dos sujeitos e que tencionam as formas de pensar o ensino. A partir dos autores com quem nos filiamos, a diferenciação curricular traz a dimensão ética de que a aprendizagem é para todos, e busca trazer sentidos para que estratégias de ensino sejam traçadas para atender todos estudantes.

Essa aproximação entre a educação bilíngue de surdos, a interculturalidade e a diferenciação curricular, buscando estabelecer articulações entre os campos, possibilita outras formas de pensar educação. Com isso, surgem as brechas para o novo, para a criação, para o fazer de uma outra forma, e como vimos, o espaço escolar de surdos é múltiplo, ele precisa do específico e do diferenciado. Para melhor responder ao que é responsabilidade da escola, “como espaço de pluralidade para criação do comum”, conforme abordou Moraes (2021, p. 25), em sua pesquisa.

As escolas buscam diferentes estratégias e recursos para dar conta dessas multiplicidades, sendo essas um aspecto potente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Mas é preciso potencializar esses aspectos, para pensarmos em uma educação escolar bilíngue, que propicie às pessoas surdas equidade no processo escolar. Para tanto, acreditamos que não é só papel da escola, mas precisamos de mais investimentos na educação bilíngue de surdos, formação contínua dos professoras e tempo de planejamento e produção de recursos, que permitam às escolas oferecer a educação bilíngue que todos os estudantes precisam e almejam para se desenvolvem com respeito e dignidades aos seus direitos.

A partir de nossas discussões e análise, com base nas conversas com as professoras sobre suas práticas pedagógicas, em discussão com o referencial teórico-metodológico, Defendemos a tese de que as atuais discussões sobre a educação bilíngue nos provocam a pensar sobre outras formas de constituir as práticas pedagógicas nos espaços escolares de surdos, buscando criar estratégias e metodologias para ensinar e aprender, em que as partilhas de saberes entre as professoras se configuram como um aspecto relevante nesse contexto. A diferenciação curricular, a partir da premissa de promover as aprendizagens para todos os estudantes, tem um potencial para a constituição da educação bilíngue intercultural de surdos.

Esperamos que esta tese possa fazer emergir outras discussões e desdobramentos para o campo dos estudos surdos, em especial para a construção de uma educação bilíngue intercultural de surdos, que pense no ensinar e aprender para todos, com equidade de acesso e com justiça curricular, entendendo o compromisso ético que temos com as aprendizagens dos estudantes das escolas de surdos. Desejamos, ainda, que possibilite subsidiar princípios, diretrizes, metodologias, recursos e objetivos, considerando a educação bilíngue intercultural de surdos como uma modalidade do sistema de ensino. Essa educação precisa ser considerada específica e diferenciada, visto que ela faz parte de um campo maior, que é o da educação e, como tal, precisa ofertar as mesmas oportunidades para todos.

## Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L (org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. **Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L (org). O sentido da Escola. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AIRES, Rubia Denise Islabão. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 288 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

AIRES, Rubia Denise Islabão; KLEIN, Madalena. **Bidocência na educação bilíngue para surdos: Um estudo de caso**. Revista Momento diálogos em educação. v. 29 n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9350>. Acesso em: 20 dez. 2024.

AIRES, Rubia Denise Islabão; KLEIN, Madalena. **Bidocência e educação bilíngue para surdos e o desenvolvimento profissional docente**. In: 7º Seminário brasileiro de estudos culturais e educação/ 4º Seminário Internacional de estudos culturais e educação. Ulbra/Canoas, 2017. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495631510\\_ARQUIVO\\_AIRES\\_KLEIN-Artigo.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/7/1495631510_ARQUIVO_AIRES_KLEIN-Artigo.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Lei 10.436 de abril de 2002. **Lei da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS**. 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: 05 jun. 2024.

BRASIL. Lei 14191/21. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a **modalidade de educação bilíngue de surdos**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Linguagens - Educação Física – Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESTA, Gert J. J. **A (Re)descoberta do ensino**. Tradução Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Política Pública Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WGRRYtXpZDHDNmM6XXhGzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BOAVENTURA, Thiago. Experiências de surdos gays: panorama das pesquisas e produções. In: **XII Reunião regional da ANPED Sul**. 2018. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2489-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2489-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. **Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos**. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/wDrPtHrjKsknfW78RBZS98j/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão E. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBffmgmBRgGN6NDzT6MPsDm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. 3ª ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 2009.

COSTA, Gilmara Jales da. **Perfis linguísticos de Cotas bilíngues e as suas relações com as línguas**. 2021. 127 p. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

CRUZ, M. L. O. B. As TICS no uso da linguagem e aprendizagem de línguas. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 1, n. 2: p.15-24, mai-ago/2020.

CRUZ, Osilene; SANTOS, Paula. **Leitura Fácil – da teoria à prática: Diretrizes em Língua Portuguesa para o ensino a estudantes Surdos**. Curitiba: CRV, 2023.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversão. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs) **Introdução à linguística – domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula – uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos**. 1999. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/documento\\_a\\_educacao\\_que\\_nos\\_surdos](https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos). Acesso em: 05 jun. 2024.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos – princípios e reflexões para o ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2021.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (orgs.) **Escola e diferença – caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

GALASSO, Bruno et al. **Processo de produção de materiais didáticos bilíngues**. In: GALASSO, Bruno; ESDRAS, Dirceu (orgs.) **Pedagogia bilíngue**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2019.

GIORDANI, Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal. Escolarização de alunos surdos com deficiência: afirmação da aprendizagem por meio de uma cultura visual bilíngue. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

GUELMAN, Anahí; PALUMBO, María Mercedes. Hacia una metodología coherente en la construcción de saber descolonizado. In: GUELMAN, Anahí (Org.); PALUMBO, María Mercedes (Org.). **Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en**

los movimientos sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; CLACSO, 2018, p. 91-118.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico prática para a educação especial**. Tese. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15837>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchidos; KARNOPP, Lodenir Becker. **Ética e pesquisa em educação – questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. Diálogos traduzidos: Leitura e escrita em comunidade de surdos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação – um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005. 244 p.

KARNOPP, Lodenir Becker; MULLER, Janete Inês. Educação escolar bilíngue de surdos. Florianópolis/SC, 2015. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

KRAUSE, Keli. O brilho das mãos na comunicação. In: ZIESMANN, Cleusa Inês et al. (org.). **Famílias sem Libras: até quando?** Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação em Psicologia**. v. 5, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LACERDA, Cristina Broglia de; LODI, Ana Claudia Balieiro. (org.) **Uma escola duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora mediação, 2009.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1 – colonização dos surdos**. Europress, Industria Grafica, 2013.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889. dez. 2018.

LIRA, Márcia Josanne de Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros; MARREIRO, Thelma Lima da Cunha. **Professores sateré-mawé e materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada.** Anais eletrônicos. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3748.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LOPES, Maura Corcini, et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul – Relatório de Pesquisa, 2009** (versão em PDF).

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**. 2006. P. 81-100. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541/10078>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

LOGUÉRCIO, Márcia Dias et.al. Docência compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva. In: TRAVERSINI, Clarice Saete et. al. (org.) **Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 238p disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. In: **Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, maio-ago. 2017, p. 160-173.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDION-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 27-53.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; BERTHO, Juliana Carvalho; CAMPOS, Patrícia Regina Infanger; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Arte e educação de surdos: trajetórias interdisciplinares para uma educação bilíngue cotidiana**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (Orgs.) **Escola e diferença – caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue de surdos**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília/DF: 2014 Disponível em: [file:///C:/Users/55539/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC\\_SECADI\\_FENEIS.pdf](file:///C:/Users/55539/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI_FENEIS.pdf). Acesso em: 20 dez. 2024.

MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 05 jun. 2024.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES, Magali Mendes de. Em tempos pós-modernos a educação como lugar de (des)encontros. IN: FORNET-BETANCOURT, Raúl (org.). **Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung - Concordia Reihe Monographien**. Band 48. Aachen: M Verlag Mainz, Wissenschaftsverlang, 2008. (versão digitada/PDF)

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco; PACHECO, Suzana Moreira. Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: PERSCH, Maria Isabel; FERRARI, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela (Org.). **Uma escola para todos – uma escola para cada um**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de educação, 2006.

MORAES, Violeta Porto. **A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo**. 2021. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MOREIRA, Rute Cristina dos Santos Almeida Ferreira. **Diferenciação Curricular: Práticas Pedagógicas e Regulação das Aprendizagens – Estudo de caso**.

Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalence. 2017. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/1935/1/TME%20578.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MORIN, Edgar. **Articular os saberes**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L (orgs). O sentido da Escola. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOUJÁN Inés Fernández. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. In: MOUJÁN, Inés F.; CARVALHO, Elson S. Silva; RAMOS JÚNIOR Dernival V. (org). **Pedagogias de(s)coloniais saberes e fazeres**. Goiania/GO, Econuvem (e-book), 2020, p. 25- 100.

MOURA, Cecilia; BEGROW, Desirée De Vit. Aprendendo com a experiência das famílias. In: MOURA, Cecilia; BEGROW, Desirée De Vit. **Libras e Surdos – Políticas, Linguagem e Inclusão**. São Paulo: Contexto, 2024.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6ª edição. Campinas/SP: Papirus, 2004.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul.-dez./2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PELUSO, Leonardo Crespi. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida deaf people, their languages and their registered textuality. **Revista Latinoamericana de lectura y escritura**. v. 5, julio, 2018.

PRADO-BARROS, Thatiane do; TAVARES-SANTOS, Valdiceia; ALBUQUERQUE, Rodrigo. (De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos/as no Brasil: trajetórias para o futuro. 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/article/view/6803>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Quadros, Ronice Muller. **Linguística para o ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

QUADROS, Ronice Muller de et al. **Língua Brasileira de Sinais – Patrimônio Linguístico Brasileiro**. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

REIS, Graça; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendizagens coletivas e ecologia de saberes: as rodas de conversa como auto-formação contínua. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen. (orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen. (orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen. (orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos – princípios e reflexões para o ensino**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão – da educação a sociedade**. Porto/Portugal: Editora Porto, 2003.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? **Revista Espaço Acadêmico**. Nº 127. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/55539/Downloads/12715-Texto%20do%20artigo-61031-1-10-20111206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55539/Downloads/12715-Texto%20do%20artigo-61031-1-10-20111206%20(1).pdf). Acesso em: 05 jun. 2024.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 188-202.

SANDERSON, Helenne Schroeder; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Escola, culturas e identidades: processos de negociação, hibridismos e interculturalidade na educação de surdos. In: ROSA, Emiliana Faria; BRESCIANI, Luciane Lopes (orgs.). **Aprender, debater e praticar – temáticas para a disciplina de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SANTOS, Angela Nediane. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016. 402 f.

SANTOS. Luís Henrique Sacchi dos. Por um babelismo ético na educação: reflexões acerca das implicações e possibilidades de se proceder à ética coconstitutiva dos modos de se fazer pesquisa. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 174-182, maio-ago. 2017.

SANTOS, Marcos Ferreira. Educação de surdos e corporeidade: do silêncio ao grito na gesticulação cultural. **Revista INES**. 2004. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/602>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SCHERER, Renta Porcher; Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11492, Fev. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11492>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entro o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

SILVA, Antonio Zaquiel Barbosa da. **As relações de mediação, aprendizagem e desenvolvimento humano: um diálogo entre Vigotski e Paulo Freire**. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, 2014.

SILVA, Gilberto Ferreira da; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012.

Silva, Maitê Maus. **Codas Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais Brasileira: percurso para o profissionalismo**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, SC, 2016. 204 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades – Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, José Carlos F. **INTÉRPRETES CODAS: Construção de identidades. 2014. Dissertação** (Mestrado em Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUSA, Aline Nunes de; QUADROS, Ronice Müller de. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **Rev Virtual Estud Ling**. 2012. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3874247/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e Debate em educação. v. 10, n. 2, jul-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 20 dez. 2024.

STUMPF, Mariane. Educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Mariane Rossi. **Estudos surdos IV**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior. Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua**. v. 1, [livro eletrônico]. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**. Edição Especial n. 2, p. 33-50. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann; ALLAN, Susan Demirsky. **Liderar projectos de diferenciação pedagógica**. Porto: Edições Asa, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. In: **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001, p. 22 – 31.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VILELA, Eugênia. Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LARROSA, Skliar. **Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença**. 2001, p. 233 -253.

VILHALVA, Shirley; SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. Criança surda e sem língua constituída, não é permitido. In: ZIESMANN, Cleusa Inês et al. (org.). **Famílias sem Libras: até quando?** Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

VIEIRA, José Francisco Duran. **Sou Surdo(a), Sou LGBTI+ e agora? relações de poder e as interseccionalidades na Comunidade Surda**. 2023. 397f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 65-75.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América**

**Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2009, p. 12-42.

## **Apêndices**

Apêndice A – Tabela com o levantamento das produções sobre diferenciação curricular

Produções localizadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES			
TÍTULO	AUTOR	ANO PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
<b>Link:</b> <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4937457">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4937457</a>			
A diferenciação curricular na escola de educação básica: um compromisso da gestão educacional	FACCINI, Giovana Saraiva	2016	Conhecer, através de um estudo de caso, as concepções dos gestores de uma escola de educação básica, da rede privada de Porto Alegre, acerca da diferenciação curricular na perspectiva inclusiva e contribuir para a construção de diretrizes institucionais de diferenciação curricular.
<b>Link:</b> <a href="https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9251">https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9251</a>			
Diversificação e diferenciação da estrutura curricular: Ensino Secundário de S. Tomé e Príncipe	<a href="#">COELHO,</a> <a href="#">António</a> <a href="#">Seabra, Filipa</a>	2018	No resumo disponibilizado não foi possível identificar o objetivo. Não conseguimos localizar a dissertação.
<b>Link:</b> <a href="https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12004">https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12004</a>			
A flexibilização curricular e as mudanças no processo de ensino-aprendizagem: um estudo numa escola não agrupada do distrito de Lisboa	<a href="#">ROGÃO,</a> <a href="#">Micaela</a> <a href="#">Cardoso</a>	2022	Realizar uma análise compreensiva do processo de flexibilização curricular e a mudança introduzida no processo de ensino-aprendizagem.

Produções localizadas na ANPED Nacional			
TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVO
<b>Link:</b> <a href="https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3748.pdf">https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3748.pdf</a>			
Professores Sateré-Mawé e	LIRA, Márcia Josanne De	2015	Compreender a tendência pós-moderna ao “hibridismo”, com destaque às noções

materiais pedagógicos na luta por uma educação específica e diferenciada	Oliveira; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira De Medeiros; MARREIRO, Thelma Lima Da Cunha.		de “entrelugar” e “intercultural” que colaboram para a compreensão do papel da educação escolar e do material didático na mediação com o conhecimento em escolas sateré-mawé.
<b>Link:</b> <a href="http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5472-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf">http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5472-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf</a>			
Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo: possibilidades e limites	BAUER, Adriana; BRAZ, Jéssica Munhoz Araújo.	2019	Apresentar os resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou e analisou práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de educação de São Paulo.

### Produções localizadas no Congresso Brasileiro de Educação Especial

**Link de acesso:** <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5143>

Título	Autoria	Ano publicação	Objetivo
Adaptação curricular e a importância da língua de sinais na superação de barreiras entre L1 e L2	PEREIRA, Solange de Oliveira Silva; ZEN, Rosane Toebe;	2021	Propiciar uma reflexão do aprendizado de alunos surdos inclusos no ensino regular e suas respectivas dificuldades entre L1 e L2.

**Link de acesso:** <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/4952>

Título	Autor	Ano publicação	Objetivo
Análise de uma proposta curricular: ensino de português escrito para estudantes surdos	MIRANDA, Clara Lúcia Puertas; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de;	2021	Apresentar os resultados desta análise, por meio de levantamento de textos da atualidade acerca de currículo, bilinguismo e biculturalismo – considerando as reflexões sobre os referidos conceitos e o estudo das propostas para o ensino de surdos já em andamento.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/diferenciacao-pedagogica-atendimento-educacional-especializado-e-o-ensino-colabo?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Objetivo
Diferenciação pedagógica, atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo na perspectiva inclusiva	PAULA, Maria Candida Bandeira Lacerda de;  GUTHIERR EZ, Carla Cordeiro Marçal y;  QUINTANILHA, Beatriz Almeida.	2018	Evidenciar a necessidade de planejar estratégias e recursos considerando a diferenciação pedagógica como um pressuposto; enfatizar a necessidade do trabalho colaborativo entre os docentes do AEE e da sala de aula comum.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/insercao-de-praticas-colaborativas-na-formacao-de-professores-nos-municipios-da?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
Inserção de práticas colaborativas na formação de professores nos municípios da região metropolitana de Curitiba	<a href="#">STOPA, Paula Cristina</a>  <a href="#">ALLES, Elisiane Perufo</a>  <a href="#">BOUERI, Lasmin Zanchi</a>	2018	Formar os profissionais para incluir alunos público-alvo da educação especial de modo efetivo no ambiente educacional.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/praticas-curriculares-do-ensino-fundamental-em-contextos-de-inclusao-escolar-com?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
--------	-------	----------------	--------

Práticas curriculares do Ensino Fundamental em contextos de inclusão escolar como objeto de estudo	<a href="#">PIRES, Yasmin Ramos;</a>  <a href="#">MENDES, Geovana Mendonça Lunardi.</a>	2018	Investigar movimentos curriculares nas salas de aula do Ensino Fundamental, procurando indicativos de adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular no Ensino Fundamental, em escolas de Itajaí – SC e Florianópolis – SC, com foco nos alunos com deficiência intelectual.
--	---	------	---

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/adaptacao-curricular-na-escolarizacao-de-alunos-com-sindrome-de-down-concepcao-e?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
Adaptação curricular na escolarização de alunos com síndrome de down: concepção e atuação dos professores	<a href="#">FLORES, Natália Fernandes</a> ; <a href="#">GALVAN, Márcia Duarte.</a>	2018	Analisar a concepção dos professores do ensino regular a respeito da adaptação e flexibilização do currículo escolar como estratégia de apoio à escolarização dos alunos com síndrome de Down.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/inclusao-bidocencia-ensino-colaborativo-quem-ganha-com-isso?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
Inclusão, bidocência, ensino colaborativo: quem ganha com isso?	<a href="#">YGUTHIE RREZ, Carla Cordeiro Marçal;</a>  <a href="#">OLIVEIRA, Crizan;</a>  <a href="#">BARREIROS, Claudia.</a>	2016	Temática (Não identifiquei o objetivo)  Relatamos uma experiência de bidocência numa proposta de ensino colaborativo.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/ensino-colaborativo-como-pratica-pedagogica-em-educacao-especial-a-visao-dos-pro?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
--------	-------	----------------	--------

Ensino colaborativo como prática pedagógica em educação especial: a visão dos professores	<p><a href="#">PEREIRA, Aline da Rosa Bilhar;</a></p> <p><a href="#">BORGES, Cristiane Espindola</a> ;</p> <p><a href="#">TRINDAD E, Rosecleia Machado;</a></p> <p>HONNEF, <a href="#">Cláucia;</a></p> <p><a href="#">CASTRO, Sabrina Fernandes de;</a></p>	2016	(Não identifiquei o objetivo)  A pesquisa foi um constructo elaborado durante a disciplina de “Ensino Colaborativo como Prática Pedagógica em Educação Especial” do Curso de Educação Especial, noturno, da Universidade Federal de Santa Maria.
---	--	------	--

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/ensino-colaborativo-proposta-de-trabalho-para-professores-que-atendem-alunos-com?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
Ensino colaborativo: proposta de trabalho para professores que atendem alunos com deficiência no ensino regular	<p>JESUINO, Mirtes Santos;</p> <p>NANTES, Maria Sylvania Padial;</p>	2016	Uma proposta de análise compreensiva da configuração do serviço de apoio pedagógico especializado do Auxiliar Pedagógico Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, identificando aspectos na prática pedagógica favorecedores no acesso ao currículo comum dos alunos com deficiência e transtorno globais do desenvolvimento matriculados.

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/aspectos-multissensoriais-em-adaptacoes-curriculares?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
--------	-------	----------------	--------

Aspectos multissensoriais em adaptações curriculares	AZEVEDO, Ana Beatriz Vaz de;  FERNANDES, Ediclea Mascarenhas;  SILVA, Thamyris Romeu da;	2016	Explorar a importância das adaptações curriculares e a exploração dos aspectos multissensoriais nelas.
--	--	------	--

**Link de acesso:** <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/a-nao-adocao-de-metodologias-diferenciadas-para-inclusao-de-um-aluno-com-paralis?lang=pt-br>

Título	Autor	Ano publicação	Resumo
A (não) adoção de metodologias diferenciadas para inclusão de um aluno com paralisia cerebral	<a href="#">FREITAS, Andréa Jara Peralta;</a>  SILVA, Rita de Fátima da;  <a href="#">SOUSA, Ana Paula Moreira de;</a>	2016	Investigar a (não) adoção de metodologias diferenciadas para inclusão de um aluno com paralisia cerebral, em que se iniciou uma pesquisa bibliográfica acerca do tema inclusão.

## Apêndice B – Termo de consentimento Livre e esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)

**PESQUISA DE DOUTORADO:** Diferenciação curricular no contexto da educação bilíngue de surdos – Vinculada ao projeto de pesquisa Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue.

**DOUTORANDA:** Rubia Denise Islabão Aires (PPGE/UFPel)

**ORIENTADORA:** Dra. Madalena Klein (PPGE/UFPel)

**NATUREZA DA PESQUISA:** A pesquisa tem como objetivo geral: analisar no espaço da escola de surdos as articulações possíveis entre a diferenciação curricular e a educação bilíngue pautadas nas relações interculturais. E como objetivos específicos da pesquisa: - Compreender como se apresenta a interculturalidade na escola de surdos; e - Investigar as possíveis intersecções da diferenciação curricular com a educação bilíngue no espaço da escola de surdos.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA.** Participarão da pesquisa professoras/es de 02 escolas de surdos, do sul do Rio Grande do Sul, que quiserem contribuir com a pesquisa.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA.** As atividades da pesquisa envolverão encontros, nas escolas, com as/os professoras/es, para conversarmos sobre suas práticas no cotidiano da escola. Serão tomados como base para as discussões, trechos das entrevistas com professoras/es realizadas em 2017 e 2018, pelo GIPES, na pesquisa Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. Esses recortes não divulgarão os nomes das/os professoras/es entrevistadas/os ou das escolas participantes. Esses encontros serão filmados e fotografados, assim como serão realizados registros escritos em diário de campo, para posteriormente serem analisados.

**RISCOS E DESCONFORTO.** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

**CONFIDENCIALIDADE.** Os dados coletados não serão identificados e haverá sigilo quanto ao nome das/os participantes da pesquisa assim como das escolas envolvidas. As filmagens e registros escritos dos encontros realizados serão utilizados unicamente para análise da pesquisa, tendo como intenção contribuir com a educação bilíngue de surdos.

**BENEFÍCIOS.** Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição, bem como, certificação de participação em ação do projeto de extensão Tempos e espaços na educação de surdos (FaE/UFPel).

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_ de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

( ) Encontros previamente agendados das atividades da pesquisa que serão filmados, fotografados e registrados em diário de campo .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)



Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, e-mail: ética@propesq.ufrgs.br

Telefones das pesquisadoras: Doutoranda Rubia Denise Islabão Aires (PPGE/UFPel) – (53)991560798  
Profª. Drª. Madalena Klein (PPGE/UFPel) – (53)91195448.

Apêndice C – Dados e consulta de identificação

**Dados dos participantes da pesquisa, da doutorada Rubia Aires, necessários para serem cadastrados no sistema da UFPel (SEI), para emissão de certificado.**

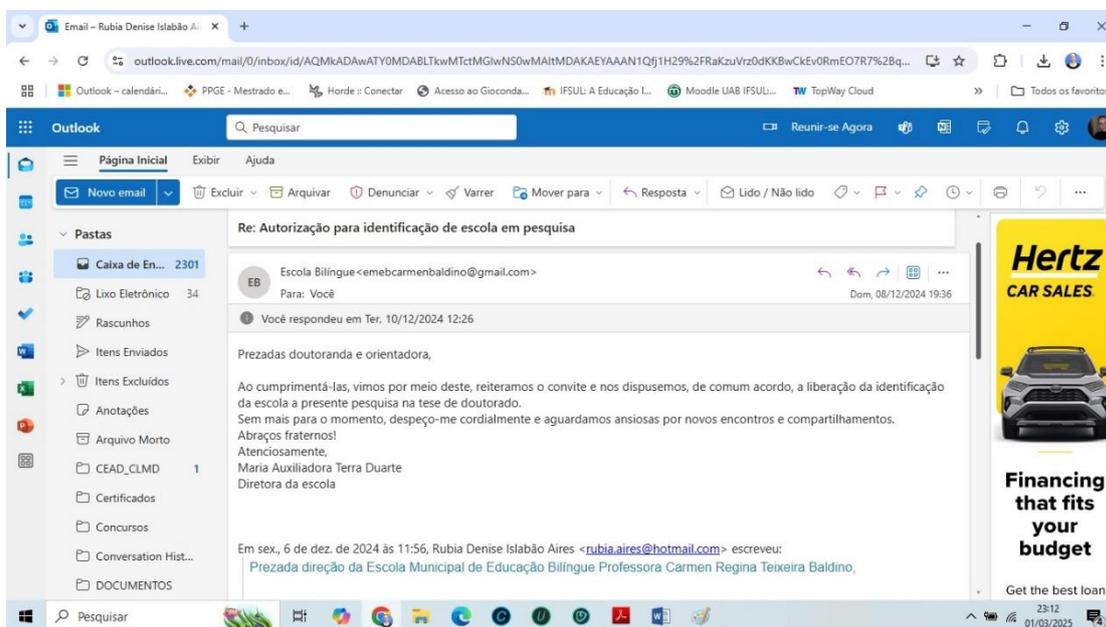
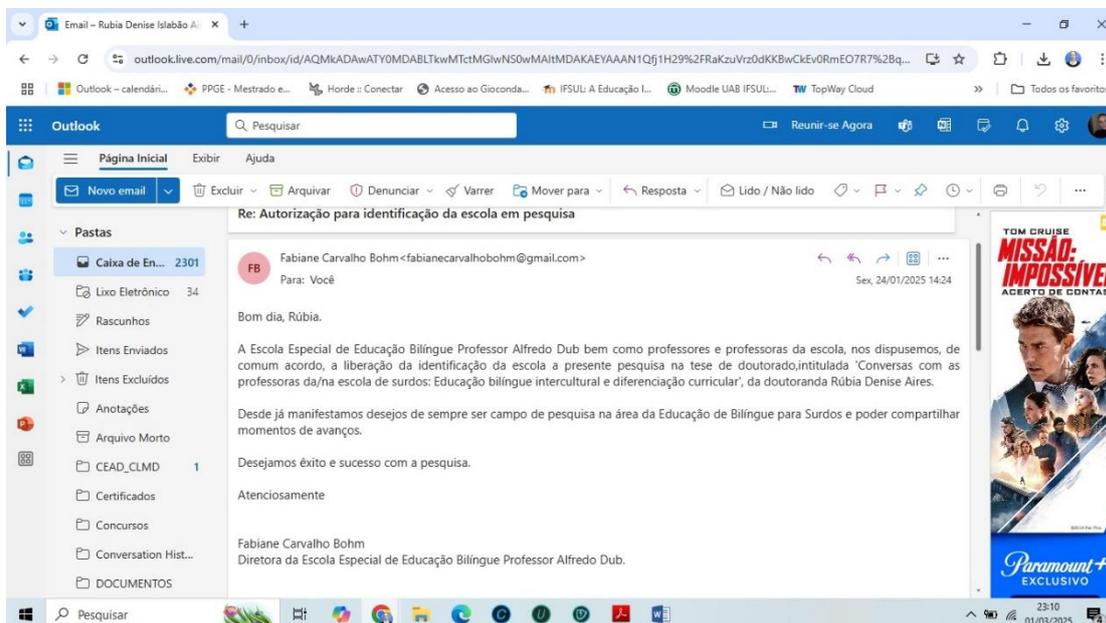
<b>Nome completo</b>	
<b>Data de nascimento</b>	
<b>Sexo</b>	( <input type="checkbox"/> ) F      ( <input type="checkbox"/> ) M
<b>CPF</b>	
<b>RG</b>	
<b>Órgão expedidor do RG</b>	
<b>Nacionalidade</b>	
<b>E-mail</b>	
<b>Telefone</b>	

Para o processo de escrita da tese, considerando o referencial teórico metodológico, é importante que os participantes da pesquisa possam escolher como querem ser nomeados no texto. Assim, pedimos gentilmente que você escolha um pseudônimo para se identificar, ou se preferir utilizar seu próprio nome.

**Como você quer ser nomeado na pesquisa?**

\_\_\_\_\_

## Apêndice D – E-mail autorização identificação das escolas



## Apêndice E – Categorias analíticas e compilado dos excertos das conversas

<b><i>Categoria analítica Estudantes da/na escola bilíngue</i></b>	
<b>Professora</b>	<b>Trecho da conversa</b>
Lídia	<i>“Tem Coda, tem criança com perda, tem surdo. Então, o professor dentro da sala de aula tem que ser um polvo”. (Reg. C - 52:31’)</i>
Maria	<i>“[...] na verdade eu tenho deficiente auditivo, Coda e tenho surdo. Um surdo, uma Coda e, acho, quatro deficientes auditivos”. (Reg. D – 03:01’)</i>
Claudia	<i>“[...] adaptação das atividades, porque, por exemplo, eu tenho um aluno autista e surdo, então, atividades longas não podem ser realizadas, se tornam difíceis. É preciso atividades práticas, muito práticas, precisa toca, precisa ver o que gosta, é assim, então, organizar as atividades, esse processo é importante, porque o surdo ele é muito visual, e o autista, as vezes ele não gosta de olhar, ele gosta de olhar aquilo que o interessa, ele gosta de sentir, e as vezes isso se torna muito difícil, precisa estudar [Sinaliza com uma das professoras surdas]: precisamos de muitas trocas entre nós. A minha principal dificuldade é essa questão, do surdo que é visual, mas o meu aluno autista, não gosta de contato visual, ele não gosta de olhar, ele tem muita dificuldade com isso, então é preciso muita [atividade] prática”. (Reg. A – 22:01’).</i>
Ana	<i>“[...] um aluno com 13 anos, na turma do 5 ano, e ele tem muitas dificuldades, ele é PC, em algumas práticas ele consegue ter um bom desempenho, em outras ele não se sai tão bem. E, eu estou sempre buscando estratégias, fazendo mudanças nas atividades. Por exemplo, se eu proponho uma atividade de escrita, e ele tem dificuldade, eu ajudo ele na caligráfica, porque ele tem dificuldade motora, se ele se sente cansado durante a atividade, eu proponho para ele pintura, pois se torna mais leve, e ele consegue explorar mais os movimentos. Também quando trabalho atividades visuais. Eu distribuí imagens, por exemplo, hoje eu estava trabalhando questões monetárias: ele tem dificuldade com os cálculos de matemática, com as operações de soma e subtração de dinheiro, eu estou sempre propondo essas atividades, mas eu percebi que ele já estava saturado daquela atividade, então eu chamei os</i>

	<i>alunos de outra sala, do quarto ano, da turma da [nome da professora], ela não está hoje, então nós juntamos as turmas, e isso trouxe uma motivação, ele se animou. E esse auxílio visual também é necessário”. (Reg. B – 18:31’)</i>
Eg	<i>“Eu tenho um sexto ano aqui nessa sala do lado, e eu peguei uma prática de trabalho de separar eles em grupos, então tem um grupo que e eu deixo livre para eles se separarem e, tem um grupinho que sempre junta a [nome aluna], que é surda, o [nome aluno], que é DI [Deficiente Intelectual], e o [nome aluno], que é ouvinte, eles se trocam muito, tem uma troca muito legal. A [nome da aluna] evoluiu muito, muito em relação a isso, e tem uma coisa que eu uso com eles, que é isso aqui! Fala tabela de multiplicação, mas é tábua pitagórica o nome, nós conseguimos tirar vários conceitos de matemática que muitas vezes ficam perdidos lá atrás, então eu consigo trabalhar raiz quadrada, multiplicação, divisão, raiz quadrada, múltiplos divisores”. (Reg. D - 05:01’)</i>
Lidia	<i>“E isso acontece com os alunos também, como o Eg estava falando, as vezes o professor está lá, explicando, e o aluno que compreendeu ajuda, sinaliza, mostra, de uma outra maneira que não é aquela que o professor está fazendo, para o colega entender. Isso acontece várias vezes, e em todos os níveis. Assim, desde os pequenos até os maiores, e também acontece dos maiores em relação aos menores”. (Reg. D – 13:31’).</i>
Márcia	<i>“[...] por eles terem essa deficiência intelectual e também a deficiência motora, nós não conseguimos fazer os sinais próprios, porque dificulta. Porque são enrijecidos os dedos, a forma, mas dentro do que eles conhecem e a vivência na escola, eles sinalizam, nós entendemos, mas sempre é deficitária. E, eu trabalho muito com os projetos do cotidiano, então assim, eu início o ano primeiro com o nome próprio, o sinal, sempre nas duas línguas, depois vou para o alfabeto, e eu vou apropriando eles, sempre na questão das letras, números, e depois nós partimos para datas que são comemorativas. E, por exemplo, este ano teve um momento que foi bem assim, crucial, porque entrou uma abelha em sala de aula e eles começaram ‘mata, mata, mata’ e eu ‘não, não podemos matar’, e, surgiu o projeto Colméia. Foi bem interessante, porque eles não conheciam mel, favo de mel, e tudo isso eu pude propiciar a eles, trazendo para sala de aula, e eles conhecendo, por vídeos, que tenham</i>

	<i>veracidade nas suas afirmações, e depois levei eles em um apicultor, que mostrou [o espaço]”. (Reg. D - 42:31’).</i>
Lidia	<i>“[...] foi iniciativa dos alunos, apresentar os sinais e os conceitos de LGBT, gay, transsexual, enfim, os sinais, eles queriam explicar. Eles fizeram uma pesquisa, certo, Albino? Pesquisa para os sinais e os conceitos, e eles fizeram a apresentação no powerpoint, e fizeram a apresentação para os outros colegas. Foi muito legal, desmistificando essa coisa de preconceito, de dizer ‘viadinho’, essas coisas sabe? Foi uma iniciativa muito legal deles, e os professores deram suporte na pesquisa”. (Reg. D – 01:03:31’)</i>
Dinair	<i>“[...] questão de abrir os horizontes, de experiências, nós tivemos esse ano a experiência de levá-los para a SurdoOlimpíada e o quanto foi rico, essa vivência para a identidade deles. Eles verem que existem surdos em outros países, que existem surdos, por exemplo, teve uma questão bem interessante. O nosso aluno negro dizia ‘como tem surdo negro’, acho que ele nunca tinha visto tantos, principalmente de outros países. E assim, questões de com a vivência deles com outros surdos, em outras línguas, que eles interagem. E também de viverem potencialidades, que muitas vezes eles não se veem com essas convivências mesmo, sabe, de poderem estar participando também de um futuro como um atleta, assim, todas essas questões de enriquecimento para eles, porque eles quando estão só nessa bolhinha, deles, da casa que não tem nada da identidade deles, a escola tem, mas também é pouco. E quando eles saem para essas experiências, assim, que ampliam, que eles se empoderam, se identificam, é muito interessante”. (Reg. C – 35:01’)</i>
Dinair	<i>“Até a fala deles, assim, vão falar e pronunciam a palavra errada, o nosso aluno que é mais velho, nas minhas aulas ele sempre fala errado, então agora ele já tem um vínculo que não fica mais com vergonha, ele pergunta, ele fala ‘ah mas acho que não é assim’, eu falo, ele repete [...] então tem isso também, o aprender o português, porque eles não sabem, querem falar as coisas e não conseguem. Não consegue expressar a ideia, ou até mesmo a pergunta, porque eles não têm esse vocabulário, mesmo sendo ouvintes”. (Reg. C - 54:01’).</i>
Luka	<i>“[...] também me chama atenção as perguntas dele, ele faz umas perguntas que eu fico, nossa, como é que eu vou responder uma coisa tão simples? Que eu tenho dificuldade</i>

	<p><i>até de dar esse retorno para ele, porque ele não tem isso em casa, a mãe dele tem uma Libras assim, é precária, ela não tem fluência na Libras, ela não tem conhecimento”. (Reg. C - 51:31’).</i></p>
Mel	<p><i>“[...] essa é a importância deles ingressarem em uma escola bilíngue, para desde crianças aprenderem Libras, para os Cudas como é essa comunicação, quando eles me veem? Eu tenho uma monitora, que fica junto comigo, ela é minha monitora [aponta para a monitora]. Porque, eles nunca sinalizaram (se referindo aos alunos Cudas), três deles não sabem nada de Libras, então eles olham, veem uma pessoa surda, tem a ‘interprete’ [monitoria que faz a mediação dos diálogos quando necessário], eles ficam espantados, mas vão entendendo e se adaptando. Um deles, que é ouvinte, sinaliza fluentemente, porque cresceu com pai e mãe surdos, e os outros três tem ele como referência, como modelo, em relação a sinalização, nessa aquisição da linguagem. Eu busco trazer atividades, como por exemplo cores, eu mostro o sinal ‘amarelo’, e associo um jogo, onde tem a cor amarela [na sala], eles correm para pegar, e pegam certo, então, eu parabenizo, digo: você pegou, muito bem! Faço o sinal de casa, por exemplo, eles rapidamente apontam para a imagem que está na fixada na parede da sala, esse visual é sempre muito presente, mesmo eles sendo ouvintes, e no intervalo eles tem esse contato com os demais colegas surdos”. (Reg. B – 04:31’)</i></p>

<b><i>Categoria analítica o lugar das línguas da/na escola bilíngue</i></b>	
<b><i>Professora</i></b>	<b><i>Trecho da conversa</i></b>
Maria	<p><i>“Eu me identifico com essa, porque eu peço bastante ajuda para as gurias, assim, sinais, e alguma coisa que não sei, eu vou, corro e peço. Pergunto para a Joana, pergunto para a Eulália, pergunto para a Lídia... Então eu me identifico bastante com essa”. (Reg. C - 19:01’)</i></p>
Eulália	<p><i>“Sim, eu me identifico muito aqui, porque eu peço muita ajuda. Trabalho com a Joana, que é super fluente, amo, adoro, e paciente também.</i></p> <p><i>Professoras: todas concordam.</i></p> <p><i>Eulália: paciência conosco. Mas, já corri para Lídia, porque nós nunca sabemos tudo, e como eu sou professora, sempre fui durante muitos anos de educação infantil, e</i></p>

	<p><i>agora trabalho com terceiro, quarto, quinto, ministro português, matemática, ciências, e é muito sinal. E aqui no quarto e quinto ano, tem alunos que chegaram na escola sem sinal nenhum, e agora eles têm uma fluência sabe, que te passam a perna, rasteira, então eu peço muita ajuda, e que às vezes acaba incomodando esse processo de aula, eu acho que não incomoda nada, eu acho que só agrega”. (Reg. C - 20:31”)</i></p>
Bruno	<p><i>“Todos os recortes, tem um pouco da [escola], pelo menos, eu, que trabalho na educação física, nas minhas aulas eu preciso de ajuda, porque eu sinalizo pouco.</i></p> <p><i>Rubia: está aprendendo, está no processo.</i></p> <p><i>Bruno: e as meninas [aponta para Adri e Claudia] elas trocam muito comigo. Tem muita contribuição”. (Reg. A - 16:01’)</i></p>
Luka	<p><i>“E eu penso também pelo outro lado, de tu estar nessa posição, ter essa humildade também, de ir até o colega, e de perguntar, e até para os alunos também”. (Reg. C - 25:31’)</i></p>
AP	<p><i>“É, o sair. É diferente quando eles saem com a família e quando eles saem com os colegas, e sem a família, com os professores.</i></p> <p><i>Rubia: Sim.</i></p> <p><i>AP: Acredito que proporciona muito mais estímulos, uma vivência diferente.</i></p> <p><i>Luzinha: às vezes é uma saída para alguma atividade.</i></p> <p><i>AP: Sim. Nós fomos... levamos, mas foram até mais turmas, para o sítio da mãe da Pamila, que fica na praia, e nós fizemos um passeio da casa até a praia e eles iam perguntando. Passamos por uma pracinha, paramos na pracinha, fomos a praia. Falei ‘água não pode passar do joelho’, *risos*, mas para muitos ali, eles não têm noção.</i></p> <p><i>Pamilla: Sim, a [nome estudante] mesmo, acho que nunca tinha ido.</i></p> <p><i>AP: É. Assim, foi lindo de ver.” (Reg. C – 30:01’)</i></p>
Luka	<p><i>“Sim! Deles trazerem, conseguirem trocar aquela experiência, porque assim, eu acredito que alguns, acredito não... nós sabemos, que alguns não têm a língua em casa, não tem essa... não conseguem compartilhar essas experiências em casa. E, aqui, nós proporcionamos</i></p>

	<i>momentos em que eles conseguem fazer isso”. (Reg. C - 27:01’)</i>
Borboleta	<i>“[...] a criança é deixa de lado muitas vezes, não dão importância, muitas vezes, até na hora de fazer o tema, fazem errado, porque não tiveram ajuda. Alguns pais contribuem outros não”. (Reg. A - 27:01’)</i>
Mel	<i>“[...] a maioria dos pais não sabem Libras, e acaba que as crianças ficam muito sozinhas, precisaria que os pais utilizassem Libras”. (Reg. A - 27:31’)</i>
Lidia	<i>“Nós temos agora a crise pré-férias, porque eles não querem ir para as férias”. (Reg. C - 34:01’)</i>
AP	<i>“Então, uma das dinâmicas que eu faço com eles, apresento a história, e depois eu separo por partes e peço para eles recontarem a história, porque às vezes eles podem encontrar um outro final para história, eles podem acrescentar coisas, e é bom até para nós sabermos o que eles pensam sobre o assunto, como é a vivência deles em relação àquela temática, e o que eles sabem, como abordariam, então eu deixo solto assim, para eles na mesa, e peço para eles fazerem [...] E para que eles recontem. E eles vão contando a partir da vivência deles, do que eles entenderam depois da hora do conto”. (Reg. C – 39:31’)</i>
Joana	<i>“[...] porque o que acontece, um surdo, ele vai ter muito mais fluência, talvez as estratégias e tudo mais, e também pela questão da identidade de ser surdo e ensinar de uma forma diferente, então talvez ele se sinta dessa forma, sendo mais interrompido, e ali tem uma outra questão que eu quero destacar também, que existem as identidades das escolas porque na verdade, se compararmos a escola aqui com a Escola Alfredo Dub, existem essas diferentes identidades, do local, da cultura. A gente aqui mesmo, tem toda essa questão de manter muito os surdos dentro da escola, fluentes. Nós, na verdade, fazemos esse trabalho muito sozinhas de buscas. Então, tudo isso tem que se levar em consideração, se questionar, como são nossas buscas? Como nós fazemos? Nós fazemos o nosso melhor, mas isso tudo também são fatores que influenciam. Lá no Alfredo Dub sabemos que existe mais, é uma escola onde existem mais surdos”. (Reg. C - 23:31’)</i>
Borboleta	<i>“Relacionado ao que a Orquídea está dizendo, há uns anos atrás, nos brincávamos de stop [escrito] e atualmente não</i>

	<p><i>se faz mais isso, percebo que as estratégias mudaram, eu por exemplo, utilizo as configurações de mãos,</i></p> <p><i>Orquídea: jogar stop é mega importante.</i></p> <p><i>[Orquídea e Mel tem uma conversa paralela sobre stop]</i></p> <p><i>Borboleta: Então aqui, eu uso esse relógio com as configurações, então, a configuração 'C', eles precisam de sinais com a configuração 'C'. Então, eles precisam ver nomes de coisas, que o sinal é feito com a configuração 'C', o sinal e o nome em língua portuguesa. Por exemplo, nome próprio, a Claudia, o sinal dela é feito com a configuração C, fruta: maçã; Roupa...</i></p> <p><i>Rubia: Mais exemplos.</i></p> <p><i>Borboleta: Então sempre seguindo a configuração, a mesma configuração, por exemplo, animal: urso, girafa. Com a proposta de competição, para ter o desafio, aqui está o exemplo de como faço, porque antes de usava apenas o português, mas assim é mais fácil".</i></p>
Borboleta	<p><i>"[...] nas aulas de Libras, não é só Libras, é bilíngue, não pode ser só Libras, é preciso estimular o português também". (Reg. A - 23:01')</i></p>
Mel	<p><i>"[...] ano passado na disciplina de Libras que eu trabalhei com o terceiro e quarto ano, eu falava que as palavras em português e Libras são diferentes, tem estrutura, por exemplo, "sei lá", sei é de saber, e lá e de onde fica, e eu explicava que na língua portuguesa isso tem um outro sentido, e o surdo fica na dependência do sentido isolado de cada palavra, sendo esse "sei lá" é de não saber na língua portuguesa. E eles me questionavam sobre isso, porque queriam entender porque estava errada a compreensão deles. E é difícil para o surdo, quando são palavras compostas, porque a Libras e o português não são iguais". (Reg. A -34:31')</i></p>
Eulália	<p><i>"Eu ministro português também, junto com a Joana, para o quarto e quinto ano.</i></p> <p><i>Rubia: Vocês fazem trabalho em conjunto?</i></p> <p><i>Joana: Sim.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Eulália: Nós temos muitas trocas. Mas quando eu dou um texto em português para eles, geralmente tenho muita contribuição também da professora Maria, que é do</i></p>

	<p><i>segundo, porque eles são meio que pares, na Libras, pelos surdos. E, eu uso assim, se eu dou um texto, geralmente tem na internet, mas eu dou também, escrito ali. E, a estratégia assim, que eu uso, que me ajuda muito também, é cada um ir ali e sinalizar o texto como entende, e cada um vai complementando”. (Reg. C - 57:01’)</i></p>
Joana	<p><i>“[...] comecei a pensar em uma estratégia de fazer vídeos deles sinalizando espontaneamente. E, isso começou bem lá no início, quando eu estava na EJA, no início quando eu vim para escola, e era uma forma bem livre, bem desprovida, eu deixava eles bem tranquilos, vamos conversar. E, isso ajudava eles a organizar o pensamento [...]”</i></p> <p><i>“[...] O texto era na estrutura da Libras, mas era um registro para o Português. A partir disso íamos mostrando como poderia ficar, e organizando a estrutura do português. Foi uma estratégia que deu muito certo, assim, claro, evoluiu bastante. Hoje eu trabalho bastante com vídeos, e eles fazem isso nos próprios vídeos que eles produzem. E temos esses momentos de mostrar também essa questão do registro, como vamos trabalhar no vídeo e pensar no registro para o português”. (Reg. C - 47:01’)</i></p>
Joana	<p><i>“[...] isso tem sido assim, tem sido uma ferramenta maravilhosa! E eu uso muito a tela, e na questão dos textos mesmo, nós podemos explorar mais com eles, estipular ali o que é mais interessante, fazer esse resumo, e os estudos dos sinais e palavras. Então, nós fazemos, é como se abrisse um pouco mais a cabeça deles, o olhar deles, passar para outro plano visual aquele texto, sabe? Então, nós podemos fazer tudo isso na tela interativa, então, você vai desenhando, puxando, fazendo como se fosse um... como se diz... um esquema mesmo”. (Reg. C - 59:31’)</i></p>
Orquídea	<p><i>“Por exemplo: Bola, você mostra a bola, faz a datilologia de B-O-L-A, várias vezes, até eles entenderem, e essa compreensão não se dá em um dia, ela leva um tempo. Eles precisam exercitar para conseguir fixar, e é preciso fazer isso através da Libras, porque é mais leve, porque o português para os alunos é bem mais estressante”. (Reg. A - 30:31’)</i></p>
Orquídea	<p><i>“Nós conversamos sobre isso, os surdos precisam saber o nome do ônibus, não pode quando questionados para informar o nome, dizer ‘veja com a minha mãe’. Eu sempre</i></p>

	<i>digo, pare um pouco, os ouvintes sabem, eles não perguntam para a mãe”. (Reg. A - 20:31’)</i>
Bianca V	<i>“É porque assim, primeiro o Adão trouxe as imagens e explicou toda a parte da origem, tradição do 4 de julho e também o dia de ação de graças. E, depois eu entro com as atividades, a partir de imagens também, o português e o inglês”. (Reg. D - 40:01’)</i>
Lídia	<i>“[...] eles são bem curiosos com o inglês? Eu acho que eles não têm tanto preconceito com o inglês quanto tem com a língua portuguesa”. (Reg. D - 41:01’)</i>
Joana	<i>“E isso assim, gente, eu não sei se é o certo a fazer, nós aqui estamos sempre nos descobrindo e nos desafiando, mas não temos outra forma de saber se vai dar certo ou não, se não tentarmos”. (Reg. C - 01:01:31’)</i>

***Categoria analítica articulações e negociações de saberes da/na escola bilíngue***

<b>Professora</b>	<b>Trecho da conversa</b>
Lídia	<p><i>“Eu tenho que colocar uma coisa que está sendo muito linda, feito aqui na escola, em relação ao mês da consciência negra, que não é só um dia, se trabalha antes e depois da data. [...] Mas assim, nós temos uma monitora, sobrinha até da Joana, ela é estudante, graduanda de dança da UFPEL e, nós usamos as qualidades e as habilidades dos professores todos, porque não vamos usar da monitora? [...] Acho que foi a Luka que propôs os sinais dos Orixás?</i></p> <p><i>Luka: confirma.</i></p> <p><i>Lídia: e nós pesquisamos os sinais dos orixás, até é da Bahia, é um vídeo que tem, de um rapaz da Bahia fazendo os sinais, mas são uns quantos orixás, não sei quantos. E, as crianças foram aprendendo esses sinais, e a [nome da monitora dança] a dança. E agora vai sair um vídeo das crianças fazendo a dança, o movimento do orixá e o sinal do orixá. Vai ficar tão lindo! Eu ainda não vi, mas eu quero ver na hora. [...] Vai ficar muito lindo, porque está sendo um trabalho muito bem [elaborado]. A Dina não está aqui hoje, mas é a Dina, as gurias estão fazendo, todo mundo colabora!</i></p>

	<p><i>Rubia: A Dina é da educação física?</i></p> <p><i>Lídia: Da educação física. Está ficando muito bonito. Eu acho, porque ela se preocupou com a cor do Orixá, eles construíram os artefatos, a espada, o espelho da lemanjá e outras coisas, *alguém falou baixinho - o machadinho*, foram construídos para fazer parte da ornamentação do Orixá, e tem o sinal do Orixá, a dança do Orixá, eu acho que vai ficar show de bola. [...] Quando tem um projeto legal assim, toda a escola ou algumas pessoas a mais se mobilizam”. (Reg. D - 46:01’).</i></p>
Claudia	<p><i>“As aulas de música as crianças amam.</i></p> <p><i>Rubia: E como são essas aulas de música?</i></p> <p><i>Bruno: A arte da percussão?</i></p> <p><i>Claudia: Ele trouxe tambor.</i></p> <p><i>Rubia: Na aula de Educação Física?</i></p> <p><i>Claudia: Nas aulas de Educação Física.</i></p> <p><i>Janice: Teve um dia que eu estava em uma sala e eu ouvi e o ritmo era certo, era perfeito, era lindo. Eu fui olhar. E é lindo de ouvir, de ver.</i></p> <p><i>Claudia: A escola muito feliz, todos!</i></p> <p><i>Mel: eu senti a vibração, não escuto nada, mas senti a vibração do tambor, então fui ver, e eles estavam tocando.</i></p> <p><i>Claudia: Ele ensinou o movimento, primeiro.</i></p> <p><i>Bruno: Ah sim. Ali eu vi um método que eu chamo de café com pão. [Ele sinaliza exemplificando o método – seguindo o ritmo das batidas, ele bate com as mãos no tórax]. E, já vai trabalhando.</i></p> <p><i>Orquídea: sim, o café com pão.</i></p> <p><i>Bruno: sinaliza momento de tambor, de pandeiro, de berimbau e no corpo.</i></p> <p><i>Rubia: Que máximo! Todo esse movimento corporal.</i></p> <p><i>Bruno: todo o movimento corporal – sonoro.</i></p> <p><i>Rubia: A questão histórica?</i></p> <p><i>Bruno: Sim, para fazer sentido! Nós temos essa vantagem, nós temos um esporte nacional que também agrega história. Então, porque não trabalhar essa questão mais para o último trimestre? E, é um crescente. Hoje nós estamos em uma fase, ano que vem nós vamos estar em outra fase da Capoeira. Eu uso também uma metodologia</i></p>

	<p><i>griô, que os africanos usavam muito. E aqui em Pelotas tinha uma mestra griô muito famosa e ela fazia um trabalho muito bom, nas escolas regulares da rede municipal e eu gostava muito do jeito que ela falava: Sirley Amaro. O marido dela criou um instrumento, o marido dela é um musicista muito famoso. O marido dela criou um instrumento que a gente chama de sopapo. É um atabaque para pessoas de um metro e oitenta, no mínimo, tocar. Ele tem um som muito estridente e é alto assim. Então tem que ser pessoas altas para tocar. E esse instrumento foi criado aqui em Pelotas. E ele é usado nas africanidades em todo o mundo. Imagina. É uma tradição africana, mas que foi criado aqui em Pelotas e daqui da nossa cidade se espalhou”. (Reg. B – 14:01’)</i></p>
Bruno	<p><i>“Eu gosto de uma área grande: Multidisciplinaridade. Porque eu gosto de trazer informação. Então, eles trazem das aulas de História, algum contexto histórico. Hoje nós estamos trabalhando o 20 de setembro.</i></p> <p><i>Rubia: 20 de novembro. Mês da consciência negra.”</i></p> <p><i>Bruno: 20 de novembro. Então, vamos trabalhar as lutas. Vamos trabalhar a Capoeira com todos os sentidos histórico. Então eles já conhecem a história do esporte, já conhecem a história da luta do negro escravo, já sabem porque se usa tal instrumento para fazer aquela aula. Então, cada um, isso é um exemplo, cada um dos alunos, dos pequenos aos grandes, respeitando a fase do desenvolvimento que eles estão e as normas da BNCC também, porque tem que contextualizar, eu procuro abordar aquele tema, aquele tema da Capoeira, das lutas na minha aula”. (Reg. B – 10:01’)</i></p>
Orquídea	<p><i>“[...] dia da consciência negra, Orquídea e eu trabalhamos juntas, utilizamos um vídeo do youtube, que tinha poesia em Libras, eles assistiram com muita atenção, e depois desenharam”. (Reg. B – 20:31’)</i></p>
Eg	<p><i>“Outra coisa também, de vez em quando aparece, ontem, na turma da [nome da aluna] ali, a [nome da aluna] desandou a falar, desandou a falar da família, da tia, da vó, do não sei o que...”</i></p> <p><i>Luzinha: “Por causa do trabalho que eles estavam fazendo da exposição!</i></p> <p><i>Eg: E eu acho que, naquele momento, o que menos importava era o ensino da matemática.</i></p>

*Rubia: Sim, a matemática que se atravessou.*

*Eg: E eu comecei a puxar assunto com ela, [ela diz] 'porque minha avó mora em São Paulo' e, não parava de falar.*

*Lídia: São descendentes de Japoneses.*

*Eg: E, eu fui dando linha. Já foi no Japão? 'Não'. Sabe falar alguma coisa de Japonês? 'Não, mas a minha avó fala' e fomos [conversado]. E os outros começaram a prestar atenção, porque ela sinalizava um pouquinho também, então, os outros começaram a interagir com ela. Foi bem legal! Esse trabalho foi de quem?*

*Lídia: Da [nome da monitora].*

*Luzinha: É, estava tendo uma amostra de trabalhos aqui, e ela trouxe coisas da casa dela: kimono...*

*Eg: Sapatinhos japoneses.*

*Luzinha: É, tamanco.*

*Lídia: A sandalinha.*

*Sil: E, ela trouxe uma foto dela bebê, e ela estava vestida com a roupinha.*

*Eg: Com o kimono.*

*Rubia: Que bacana!*

*Eg: Ela estava de \*inaudível\*?*

*Sil: Sim, rosinha.*

*Rubia: Sim, outras culturas.*

*Lídia: "Sim, diversidade cultural, foi o que a [professora monitora] trabalhou."*

*Rubia: Que bacana!*

*Luzinha: E, claro, acho que isso deve ter aflorado.*

*Sil: E estava exposto, então todo mundo, eu acho que ela se sentiu [à vontade].*

*Rubia: Sim, com vontade de se expressar.*

*Sil: É, porque ela é bem fechadinha.*

*Rubia: Olha que bacana o trabalho!*

*Eg: Ela estava... A mesa ali estava ocupada, com as coisas do professor, e eu sentei lá do outro lado para esperar. E, ela estava sentada aqui, me viu sentando lá, se levantou e foi.*

	<p><i>Rubia: Ela estava com a necessidade de se expressar, as emoções afloraram a partir do trabalho da [nome da monitora]</i></p> <p><i>Eg: É. Ela não é muito de falar.</i></p> <p><i>Pessoal: Ela é fechada.</i></p> <p><i>Sil: Nem muito de ficar na sala de aula, ela tem um tempo. Ela do nada levanta.</i></p> <p><i>Rubia: Ela é ouvinte, não tem perda auditiva?</i></p> <p><i>Lídia: Ela tem perda.</i></p> <p><i>Rubia: Ah, tem perda auditiva. Está no processo [de perda de audição].</i></p> <p><i>Carla: Ela só não *inaudível* dele.</i></p> <p><i>Rubia: Sim.</i></p> <p><i>Carla: No fim da aula, ela não queria ir embora, porque a professora pediu para fazer [uma atividade]: escrever o que gostaram do projeto. E, ela ficou escrevendo, e escrevendo. A mãe dela esperando, e ela 'deixa a mãe esperar, porque eu tenho que escrever'". (Reg. D - 07:01)</i></p>
Luka	<p><i>"Nós tivemos agora uma experiência com uma menina da FURG, ela está trabalhando RPG com eles. E eu jamais pensei que fosse tão rico, sabe, é riquíssimo, são momentos riquíssimos para eles.</i></p> <p><i>Rubia: E que temática vocês trazem para a sala de aula?</i></p> <p><i>Luka: No RPG já trabalhamos sexualidade, já trabalhamos, são várias temáticas". (Reg. C – 27:31')</i></p>
Bruno	<p><i>"[...] as brincadeiras tradicionais, antigas, todas as professoras trazem alguma brincadeira, nós colocamos na educação física, e as professoras surdas também participam [...]". (Reg. B – 26:01')</i></p>
Rubia	<p><i>"Vocês estão criando essa atividade de pular corda pensando em como o surdo consegue fazer isso em grupo?</i></p> <p><i>Bruno: sim". (Reg. B – 30:31')</i></p>
Orquídea	<p><i>"Para mim que sou adulta, essa questão da corporeidade está mais desenvolvida, é mais fácil, mas para as crianças eles ainda estão enrijecidos. E minha preocupação é com o futuro deles, principalmente pelo papel que as tecnologias têm na vida das crianças atualmente, porque ficam muito dentro de casa, no celular jogando, com o corpo</i></p>

	<p><i>“arqueado”, quando vem para a escola, eles se movimentam, e isso para o corpo é fundamental”. (Reg. B – 32:31’)</i></p>
Ana	<p><i>“Nessas brincadeiras, em relação a participação dos professores, os alunos, quando veem os professores, eles se espantam, porque eles estão habituados a nos ver, dando aula, tem essa relação de autoridade, e naquele momento nós assumimos uma outra posição, que nos coloca em igualdade”. (Reg. B – 38:01’)</i></p>
Luzinha	<p><i>“Eu sou a quatro (referindo-se a sua identificação com a contribuição 4). “Qual é esse sinal aqui?” *burburinho* *risos de todos*. Estou sempre pedindo um apoio, quando leu a quatro, meu Deus, pegaram minha fala e eu nem falei ainda.</i></p> <p><i>Rubia: *Risos* Você se identifica?</i></p> <p><i>Luzinha: Porque, claro, eu ainda sei pouquinho, então quando os alunos têm alguma dúvida, ou eu também tenho, eu acho que é uma forma de aprender?</i></p> <p><i>Rubia: Sim!</i></p> <p><i>Luzinha: Agora essa semana estávamos conversando, eu e a Pamila, que está fazendo curso, a Luka auxiliou, eu fico sempre de olho porque, cada dia vamos pegando um pouquinho, mas eu sou a que bato, peço ajuda, que eu acho que é melhor do que eu dizer que não sei, ou ficarmos na dúvida, então eu vou recorrendo a que está mais perto, às vezes, alguém passando no corredor, eu peço”. (Reg. C – 18:01’)</i></p>
Adão	<p><i>“Uma coisa que eu gostaria de compartilhar é que eu, nós temos trabalhado muito em duplas com os estudantes, por exemplo, com a professora Bianca V, é uma tarde inteira. Eu e a professora Bianca V trabalhamos a independência dos Estados Unidos, ela é professora de Inglês. E trabalhamos também o dia da Ação de graças, em história e em inglês, a tarde inteira. E, eu e o professor Albino trabalhamos as questões dos vulcões, dessa vez em história e geografia. Com a Tilsciane, trabalhamos uma produção cinematográfica</i></p> <p><i>Rubia: Sim, que a Tilsciane da Artes.</i></p> <p><i>Adão: Sim, foi em artes e história. Então, é a tarde inteira, sempre com dois professores e, eu achei bem legal!</i></p>

	<p><i>Achando bem legal essa experiência, de não ficar em uma sala só, de ter outra pessoa para debater. Eu e as professoras também trazendo a interpretação. Com a Luzinha também, fazemos esse trabalho.</i></p> <p><i>Luzinha: Eu boto ele para caminhar! *risos*</i></p> <p><i>Rubia: *risos* A educação física sempre mobilizando as pessoas.</i></p> <p><i>Luzinha: Nós saímos da escola.</i></p> <p><i>Adão: Aqui raramente o professor está sozinho com seus estudantes, ele está em parceria com outro professor ou professora, para fazer o trabalho em dupla ou em trio, e quem mais sai ganhando com isso são os estudantes, porque aprendem várias coisas”. (Reg. D - 10:01’)</i></p>
Maria	<p><i>“Eu só vou colocar assim, complementar um pouquinho o que o professor Adão está falando, assim, o quanto é bom podermos contar com o colega e se sentir acolhida, porque às vezes tem situações que você precisa fazer e não sabe. Passei por uma agora a pouco tempo. E você poder chegar em uma pessoa e dizer ‘me ajuda’ e essa pessoa poder te ajudar de bom grado, sabe, isso é muito legal”. (Reg. D - 13:01’)</i></p>
Eg	<p><i>“[...] e tem uma coisa que eu uso com eles, que é isso aqui! Fala tabela de multiplicação, mas é tábua pitagórica o nome, nós conseguimos tirar vários conceitos de matemática que muitas vezes ficam perdidos lá atrás, então eu consigo trabalhar raiz quadrada, multiplicação, divisão, raiz quadrada, múltiplos divisores”. (Reg. D - 05:01’)</i></p>
Joana	<p><i>“Ajudava eles a organizar o pensamento e também, depois olhar e registrar os sinais, porque era um registro da ideia deles”. (Reg. C – 47:01’)</i></p>
Bruno	<p><i>“[...] as brincadeiras tradicionais, antigas, todas as professoras trazem alguma brincadeira, nós colocamos na educação física e as professoras surdas também participam [...]”. (Reg. B – 26:01’)</i></p>
Janice	<p><i>“Depende. Eles têm vergonha, eles tão começando a sinalizar, mas eu percebo a importância de convidar, de tentar, de mostrar, de ajudar eles a participarem, porque eles vão se acostumando, e conseguem, claro, do jeitinho deles, cada um é diferente. Mas é importante igual, acho que isso está crescendo na escola”. (Reg. E – 34:31’)</i></p>

Bruno	<p><i>“Mas como tu falou, contribuindo, acho que a fragilidade, pelo menos aqui, no contexto de escola é mais por não encontrar, não ter. Não por não produzir, porque aqui a gente adapta, cria, recria, recorta, faz, o que falta é vir pronto, produzido, por exemplo, vir do MEC, já tem essa metodologia bilíngue pronta e vocês utilizam isso, não tem. Uma plataforma sabe, específica, vamos usar isso aqui e isso aqui vai ser pontual para todas as escolas, não tem”. (Reg. E – 39:31’)</i></p>
Lídia	<p><i>“Lídia: Com relação aos vídeos, nós já fizemos muitos vídeos que leva toda uma preparação, uma organização, uma pesquisa para passar para as crianças. Fez o sinal errado, repete, refaz o vídeo, tudo isso é muito trabalhoso, mas o que eu penso a respeito disso, que é muito positivo, as crianças aprendem, o processo todo é muito positivo, mas depois, realmente, esse vídeo quando é produzido e pronto, tem que ser explorado um pouquinho mais, ou, não fazer esse vídeo somente para apresentar o trabalho que está sendo feito, mas também para ficar como material para o professor usar numa próxima atividade, ou em um próximo ano que vai pegar uma turma, e vai trabalhar aquele vídeo de novo. Isso talvez nós pequemos em não guardar, até porque nosso celular não comporta tudo. Às vezes também não passa para um computador, mas isso é um material que não é tão explorado”. (Reg. F – 19:31’)</i></p>
Lídia	<p><i>“É muito rico, muito trabalhoso, muito difícil de fazer, porque não temos as condições certas, estúdio, iluminação, uma sala apropriada, uma câmera carregada, vai no celular da professora mesmo, mas esse material, depois, acaba se perdendo, colocamos na internet, ou não, usa internamente ou bota para as mídias, mas não fica como um material que possa ser explorado depois pela própria escola”. (Reg. F – 20:31’)</i></p>
Joana	<p><i>“Isso que a Lídia falou é bem importante, porque eu penso assim, tu estavas falando e nós pensando nisso quando você mostrou a questão, até de ser algo novo e não estar ainda estabelecido, o que acontece, tudo começa com uma inquietação, e foi assim quando comecei a pensar nos vídeos, até relatei lá em Pelotas, tinha aquela questão de eu saber a necessidade de ter registros, e o vídeo, a produção do vídeo. [...]”</i></p> <p><i>“[...] Hoje eu estou me sentindo bem desmotivada, eu nem quero fazer, porque não temos uma estrutura que nos ajude</i></p>

	<p><i>a fazer, não é culpa de ninguém, é como está organizada a sala, os alunos, a nossa sobrecarga, tudo que vivemos e temos passado nessa gestão, cobranças, então isso também desestabiliza, é um movimento que foi necessário, que vejo o quanto foi necessário, o quanto é importante”. (Reg. F – 21:01’)</i></p>
Joana	<p><i>“Se você me perguntar, Joana, você acha que dá certo? Super dá! Mas obviamente, como qualquer coisa que a gente se propõe a fazer na vida, temos que estruturar e melhorar, é estruturar. Talvez conversar mais sobre isso, ter uma abertura maior para começar a entender, <b>isso que você está fazendo é muito bom, porque está trazendo à tona um assunto que vai problematizar e nos fazer pensar, [...]</b>”</i></p> <p><i>[...] Outra coisa também que penso, são duas perspectivas, a primeira pergunta, que é a principal O que eu quero fazer com esse vídeo? Qual objetivo? Tem uns vídeos que a gente vai publicar, por exemplo, que são feitos para a publicação, e é importante, porque eles vão se ver nas redes sociais, isso está trabalhando com coisas que são dos gostos deles, que atrai e eles gostam de produzir, esse material vai ser produzido numa perspectiva, talvez, não tanto de explorar o conteúdo, até pode, mas ele é um vídeo com uma proposta diferente. Agora eu vou fazer outra pergunta, eu quero fazer um vídeo onde eu vou trabalhar conteúdos, coisas específicas, eu vou ensinar a partir dele, é isso que temos que saber, em que lugar, de onde eu estou falando? Como eu vou fazer? Qual a proposta? Precisa de planejamento e intenção”. (Reg. F – 23:01’)</i></p>
Joana	<p><i>“[...] porque adaptação não é legal. Nós estamos criando, nós estamos criando aqui”. (Reg. C - 01:02:31’)</i></p>

Apêndice F – Registro de encontros e acompanhamento de atividades junto às escolas

<b>Data</b>	<b>Descrição simples do encontro/atividade com a escola</b>
<b>22/09/2023</b>	Conversamos com a gestão da escola Carmen Baldino para formalizar o convite para participar da pesquisa.
<b>06/11/2023</b>	Conversamos com a gestão da escola Alfredo Dub para formalizar o convite para participar da pesquisa.
<b>07/11/2023</b>	Conversamos com o grupo das professoras da escola Alfredo Dub para formalizar o convite para participar da pesquisa.
<b>17/11/2023</b>	Conversamos com o grupo das professoras da escola Carmen Baldino para formalizar o convite para participar da pesquisa.
<b>17/11/2023</b>	Realizamos o primeiro encontro com as professoras da escola Alfredo Dub, para conversarmos sobre suas práticas pedagógicas.
<b>21/11/2023</b>	Realizamos o segundo encontro com as professoras da escola Alfredo Dub, para conversarmos sobre suas práticas pedagógicas.
<b>24/11/2023</b>	Realizamos o primeiro encontro com as professoras da escola Carmen Baldino para conversarmos sobre suas práticas pedagógicas.
<b>01/12/2023</b>	Realizamos o segundo encontro com as professoras da escola Carmen Baldino para conversarmos sobre suas práticas pedagógicas.
<b>15/12/2023</b>	Assistimos a Mostra dos Curtas bilíngues da escola Carmen Baldino.
<b>Março 2024</b>	Acompanhamos as mobilizações da escola Alfredo Dub na Câmara de Vereadores de Pelotas, para garantir o repassa de verbas e assegurar o pagamento dos salários em atraso das professoras.
<b>24/06/2024</b>	Mediamos a conversas entre as professoras da escola Alfredo Dub com as professoras da escola Carmen

	Baldino – para a troca de experiências sobre o ensino de Língua Portuguesa – dentro do projeto de extensão Tempos e Espaços na Educação de Surdos.
<b>13/07/2024</b>	Participamos da Festa Junina da escola Alfredo Dub, em parceria com a Associação de Surdos de Pelotas.
<b>23/08/2024</b>	Mediamos a conversas entre as professoras surdas da escola Alfredo Dub com as professoras da escola Carmen Baldino – para a troca de experiências sobre o ensino de Libras – dentro do projeto de extensão Tempos e Espaços na Educação de Surdos.
<b>18/10/2024</b>	Participamos das festividades da Escola Alfredo Dub pelo dia do Professor, dia da Criança e aniversário da escola.
<b>02/08/2024</b>	Retorno na Escola Alfredo Dub, para conversarmos com as professoras sobre o processo de análise em andamento.
<b>16/08/2024</b>	Retorno na Escola Carmen Baldino, para conversarmos com as professoras sobre o processo de análise em andamento.
<b>12/12/2024</b>	Assistimos a Mostra dos Curtas bilíngues da escola Carmen Baldino.
<b>21/02/2025</b>	Encontro das escolas bilíngues – organizado pelo grupo do projeto de extensão Tempos e Espaços na Educação de Surdos