

Educação bilíngue para surdos em Portugal e Brasil: testemunhos de professores de Língua Gestual Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais

Bilingual Education for Deaf People in Portugal and Brazil: Testimonies of Portuguese Sign Language and Brazilian Sign Language Teachers

Lodenir Becker Karnopp

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Porto Alegre | RS | BR
lodenir.karnopp@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0002-5370-5587>

Cristina Gil

Instituto Politécnico de Setúbal (IPS)
Setúbal | PT
Universidade Católica Portuguesa (UCP)
Lisboa | PT
<https://orcid.org/0000-0002-1356-998X>

Paulo Vaz de Carvalho

Universidade Católica Portuguesa (UCP)
Lisboa | PT
paulo.carvalho@ucp.pt
<https://orcid.org/0000-0001-5345-3896>

Resumo: A educação de Surdos apresenta desafios na implementação da modalidade de educação bilíngue, no âmbito das políticas linguísticas e educacionais vigentes. A partir da discussão sobre a configuração da educação bilíngue em espaços escolares em Portugal e no Brasil, este artigo analisa narrativas de teor testemunhal de docentes Surdos Professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Professores de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), colocando-as em contraponto ao panorama das políticas educativas marcadas na legislação atual e desenvolvendo uma análise qualitativa e exploratória. Como resultado, identifica-se uma visão reducionista das políticas educacionais vinculadas à educação especial, que veem as Línguas Gestuais/de Sinais como instrumentos de apoio à comunicação, desconsiderando seu valor cultural e identitário; adverte-se que as escolas estão centradas no desenvolvimento da oralidade e terapias da fala, menorizando o papel da Língua Gestual/de Sinais e identificam-se esforços de defesa das Línguas Gestuais/Sinais e de presença da Cultura Surda enquanto *topos* de resistência. Conclui-se que a educação de Surdos requer revisões na política linguística e educacional, com um incremento do investimento na formação profissional docente (inicial e continuada) e com políticas públicas de valorização e divulgação das Línguas Gestuais/de Sinais. Para além da necessária revisão das políticas vigentes, faz-se fundamental uma monitorização da aplicação do modelo bilíngue para alunos Surdos no espaço escolar.



Palavras-chave: estudos surdos; educação bilíngue; inclusão; resistência; línguas gestuais/línguas de sinais.

Abstract: Deaf education presents challenges in the implementation of bilingual education, within the scope of current linguistic and educational policies. Drawing from the discussion on the configuration of bilingual education in school settings in Portugal and Brazil, this article analyzes testimonial narratives from Deaf teachers of Portuguese Sign Language (LGP) and Brazilian Sign Language (LIBRAS), contrasting them with the landscape of educational policies outlined in current legislation, while developing a qualitative and exploratory analysis. As a result, a reductionist view of educational policies linked to special education is identified, which regards signed languages as communication support tools, disregarding their cultural and identity value. It is noted that schools are focused on the development of oral language and speech therapies, downplaying the role of sign language, and efforts to defend signed languages and the presence of Deaf culture are identified as *topos* of resistance. The article concludes that Deaf education requires revisions in linguistic and educational policies, with increased investment in professional teacher training (both initial and ongoing) and public policies aimed at valuing and promoting signed languages. Beyond the necessary revision of current policies, it is crucial to monitor the implementation of the bilingual model for Deaf students in school settings.

Keywords: deaf studies; bilingual education; inclusion; resistance; sign languages.

1 Introdução

Este artigo propõe-se a analisar narrativas de teor testemunhal de docentes Surdos de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sobre a educação bilíngue em Portugal e no Brasil¹, relacionando-as com a situação do enquadramento legal de ambos

¹ Advertimos desde já ao/à leitor/a que utilizaremos para cada país a terminologia nele utilizada. Por isso, quando falarmos sobre o Brasil, falaremos em LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais, e, quando falarmos em Portugal, fala-

os países, com ênfase nos dados recolhidos através dos testemunhos de tais profissionais. Com esse ponto de partida, adotaremos as concepções teóricas abordadas em Ladd (2022) e em Svartholm (2010) para discutirmos as políticas para a educação bilíngue e os seus atritos com a educação especial, no atendimento aos alunos Surdos e como a presença das pessoas Surdas e os espaços que ocupam são, em si mesmos, pela presença inerente de Cultura Surda e Línguas Gestuais/de Sinais, *topos* de resistência² (Bourdieu, 1993; Gil, 2020).

Além disso, o artigo busca realizar uma crítica à visão reducionista de algumas políticas educacionais que encaram as Línguas Gestuais/Línguas de Sinais apenas como instrumentos de apoio à comunicação, desconsiderando elementos culturais e identitários fundamentais para a formação de crianças e jovens Surdos, diminuindo, assim, o seu estatuto de plenas línguas. Essas políticas educacionais resultam, frequentemente, em prejuízo à formação dos alunos, adotando-se uma abordagem pedagógica que subestima a riqueza e complexidade das Línguas Gestuais/de Sinais, e ignora frequentemente as potencialidades da Pedagogia Surda³ (Ladd, 2022), assim como o valor cultural que estas línguas desempenham no fortalecimento da identidade Surda e no acesso ao currículo (Ladd; Gonçalves, 2011).

Por fim, sistematizam-se os principais desafios enfrentados pelas docentes de Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) e Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) nas escolas de Surdos em Portugal e no Brasil, com especial enfoque na Cultura e Identidades Surdas, na valorização da Língua Gestual/de Sinais na escola, no modo como os Estudos Surdos contribuem para a educação de Surdos e nas mudanças necessárias às práticas pedagógicas e linguísticas para melhorar a educação de Surdos. A reflexão articula não só o conceito de inclusão, vigente nas legislações atuais, mas também os testemunhos evidenciam as experiências daqueles que já foram alunos no sistema e que são agora professores e cujas práticas pedagógicas são pensadas visando promover uma educação que valorize a diversidade e a equidade, respeitando a autonomia, o futuro e os direitos dos alunos Surdos.

Em Portugal, podemos encontrar a gênese da educação bilíngue de alunos Surdos a partir da década de 70 do século XX, quando o Ministério da Educação celebrou em 1974 um protocolo de cooperação com a Suécia (Programa de Cooperação Luso-Sueco para a investigação e desenvolvimento). Até essa data, a educação de Surdos estava mergulhada numa visão

mos em Língua Gestual Portuguesa (LGP). O mesmo irá ocorrer sobre a terminologia dos níveis de ensino, no contexto brasileiro fala-se em Educação Infantil (creches para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos), Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º e anos finais do 6º ao 9º) e Ensino Médio (com duração de 3 anos: 1º, 2º e 3º ano para jovens entre os 15 e 17 anos). No contexto português, designa-se em Educação Pré-escolar (jardim de infância para crianças até os 6 anos), Ensino Básico (com 1.º ciclo: do 1º ao 4º ano para crianças de 6 a 10 anos; 2.º ciclo: o 5º e 6º anos e 3.º ciclo: do 7º ao 9º ano, para alunos dos 10 aos 15 anos) e Ensino Secundário (com 3 anos de duração, que corresponde ao 10º, 11º e 12º anos, para alunos entre 15 e 18 anos).

² Bourdieu (1993, p. 168) refere-se a “locais comuns”, para designar os locais ou obras, que, de forma abstrata, poderão ser encarados enquanto produções culturais, nas quais se condensam discursos onde o coletivo se encontra e se reconhece, pois já lhes são familiares. Nessa obra, Bourdieu também se debruça sobre o espaço de produção literária e artística, ou seja, a produção cultural, que qualifica como um “campo de forças” e um “campo de lutas” (p. 30) para os quais são estratégicos os posicionamentos patentes nas próprias produções culturais. A teoria de Bourdieu inspirou, posteriormente, Gil (2020) a designar como “*topos* de resistência” (p. 19) as produções culturais das Comunidades Surdas.

³ A Pedagogia Surda, de acordo com Paddy Ladd (2022), refere-se às abordagens educacionais desenvolvidas especificamente para atender às necessidades e características dos alunos Surdos, integrando de forma holística aspectos da Cultura Surda e das Línguas Gestuais/de Sinais. Essa pedagogia foi extraída a partir de metodologias que respondem às particularidades linguísticas, sociais e culturais presentes na educação de Surdos.

única, assentada no desenvolvimento da oralidade dos alunos Surdos, renegando a sua Língua Gestual e a sua Cultura, perspectiva que vinha sendo implementada em todo o mundo desde o Congresso de Milão de 1880, com a exceção dos EUA e da Suécia, que nunca ratificaram as resoluções desse congresso. O ensino de Surdos em Portugal dividia-se na época entre os dois grandes institutos de Surdos – O Instituto Araújo Porto, na cidade do Porto, e o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) da Casa Pia, de Lisboa, situado na cidade de Lisboa. Esses Institutos pertenciam ao Ministério do Trabalho e Previdência Social⁴. A celebração do protocolo luso-sueco, e a abertura do Ministério da Educação à área da educação de Surdos, trouxe a Portugal professores de Surdos suecos que apresentaram diversos modelos de educação alternativos ao modelo oralista, *i.e* Educação Bilíngue, Educação Bimodal, Comunicação Total. Deram-se assim os primeiros passos para uma mudança de paradigma na educação de Surdos em Portugal.

Sediado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, foi fundado um grupo de investigação, coordenado pela professora Raquel Delgado-Martins, que tinha como principais objetivos estudar a Língua Gestual Portuguesa e a Educação de Surdos. O trabalho desta equipe de investigação teve como resultados a publicação do primeiro dicionário de LGP (Prata, 1980) e a criação dos Núcleos de Apoio à Criança Deficiente Auditiva (NACDA) (designação da época) através da Lei 66/79, dando respostas à educação de Surdos em diversas regiões do território nacional.

Em articulação com esta equipe de investigação, em 1983, o professor Sérgio Niza, introdutor do Movimento da Escola Moderna em Portugal, e o presidente da Associação Portuguesa de Surdos, José Bettencourt, implementaram o primeiro projeto de educação bilíngue para alunos Surdos na escola A-da-Beja, baseado em 3 pilares – a Língua Gestual Portuguesa, o ensino da leitura e escrita do português e o respeito pelo momento de aprendizagem de cada aluno Surdo. Estas novas práticas, desenvolvidas pelo Ministério da Educação, vieram a ter influência direta no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, que, através da nova diretora, a professora Maria Augusta Amaral, desenvolveu um estudo sobre as competências dos alunos Surdos sujeitos ao ensino oralista e cujos resultados demonstraram uma necessidade urgente de mudança de política na educação de Surdos (Amaral, 1996). Apoiada pela Universidade de Gallaudet, dos Estados Unidos da América, e pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, implementou-se a educação bilíngue de alunos Surdos no IJRP, monitorizada pelas universidades referidas.

Quanto à legislação relacionada com a educação bilíngue de alunos Surdos, em Portugal ocorreu com o Despacho 7520/98, com a implementação das Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), que vieram substituir os NACDA, referidos anteriormente, um ano após o reconhecimento da LGP na Constituição da República Portuguesa, em 1997.

Neste enquadramento legal, prevê-se a contratação de docentes com formação especializada nas áreas de comunicação e linguagem e da deficiência auditiva, e, enquanto técnicos especializados, formadores⁵ de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala. Já se prevê, assim, a aprendizagem pela criança Surda da LGP enquanto primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2), ao nível da escrita e da leitura e que contempla ainda uma prática

⁴ Designação da época.

⁵ A terminologia “formador” era utilizada na época, carregando uma conotação hierárquica que indicava uma posição considerada inferior, tanto acadêmica quanto socialmente, em relação ao título de “professor”. Na época, estes profissionais eram contratados fora do enquadramento legal da contratação docente.

contínua de terapia da fala e treino auditivo. Nesse enquadramento existe ainda a previsão de colaboração com associações de pais, associações de Surdos e colaboração com a Comunidade Surda, visando a interação entre a Comunidade Surda e a comunidade ouvinte.

Dez anos volvidos, foram aprovados o Decreto-Lei 3/2008 e a Lei 21/2008, numa clara evidência de se posicionar e assumir enquanto ensino bilíngue, ao que logo à partida podemos evidenciar como se passaram a designar as escolas de Surdos: Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS). No artigo 23º do Decreto-Lei 3/2008, os formadores Surdos já são designados enquanto docentes de LGP, evidenciando não só uma mudança no estatuto linguístico e social da LGP, assim como na valorização dos profissionais de ensino da LGP.

No que diz respeito à contratação de professores/as com formação em educação especial na área da surdez, observa-se também uma mudança na terminologia, com um claro afastamento do paradigma médico e da designação ‘deficiência auditiva’, transitando para o paradigma biocultural, no qual se faz referência à pessoa Surda ou à área da surdez. Neste contexto, enfatiza-se que, segundo o artigo 23º do Decreto-Lei 3/2008, não só o/a professor/a de educação especial, mas todos os/as docentes que trabalham com Surdos devem ser competentes em LGP. Este enquadramento legal mantém a colaboração da Comunidade Surda e das comunidades escolar e ouvinte. Outra inovação, que surgiu em 2008, na educação de Surdos, foi a introdução de uma língua estrangeira escrita no 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

Na atualidade, vigora o Decreto-Lei 54/2018, que revoga o Decreto-Lei 3/2008 e não reúne consensos nem o favoritismo entre professores de LGP e alguns professores de Surdos de outras disciplinas curriculares. Neste decreto, as escolas passaram a designar-se Escolas de Referência para a Educação Bilíngue (EREB) e no seu texto não consta qualquer menção à pessoa/criança/jovem Surdo/a, revelando um total apagamento político e social daqueles a quem o decreto diz respeito. Alvo de duras críticas (Carvalho; Mineiro, 2020; Carvalho, 2012; Sofiato; Carvalho; Coelho, 2021), apesar de ainda se designar como o âmbito de ação à educação bilíngue, e prevalecer a LGP enquanto L1, e o Português enquanto L2, existe uma total omissão da necessidade de competências em LGP da parte dos docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez.

Apesar do surgimento, em 2007, do programa curricular de LGP para a educação pré-escolar e o ensino básico, da introdução, em 2008, do mesmo programa para o ensino secundário, da criação, em 2011, do programa curricular de português L2 para alunos Surdos, e da implementação, em 2018, do grupo de recrutamento para os docentes de LGP, permitindo-lhes concorrer à carreira docente tal como os/as demais professores/as (Decreto-Lei 16/2018), os/as professores de LGP não estão otimistas quanto ao retrato que fazem do ensino de crianças Surdas em Portugal na atualidade.

Em Portugal, a LGP passou a ser lecionada no Ensino Superior a partir de 1997, com a criação da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), voltada para a formação de intérpretes de LGP. Posteriormente, essa formação também foi disponibilizada em 2001 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e, em 2005, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (ESEC). Além disso, a LGP passou a ser disponibilizada também no Ensino Superior no contexto das Licenciaturas para a formação de professores/as de LGP, nas extintas ESE/IPS, onde funcionam em regime noturno e numa edição

única no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, e atualmente ainda é oferecida na ESEC. No entanto, há uma escassez de intérpretes no Ensino Superior em outros cursos, uma vez que não existe um enquadramento legal que contemple a presença de intérpretes de LGP nesse contexto.

No Brasil, a educação de Surdos é uma temática inquietante e com muitos desafios, conforme já indicava Cristina Lacerda, pesquisadora no campo dos Estudos Surdos, no final dos anos de 1990:

A educação de surdos é um assunto inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações. As propostas educacionais direcionadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificar tais problemas (Fernandes 1989, Trenché 1995 e Mélo 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (Góes 1996 e Lacerda 1996) (Lacerda, 1998, p. 69).

Diante desse contexto, as primeiras investigações sobre educação bilíngue ocorreram no início da década de 1990, especialmente pelas influências internacionais que circulavam nas universidades brasileiras e em eventos na área de educação de Surdos. Pesquisadores das áreas de educação e linguagem, juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), assumiram a defesa da educação bilíngue a Surdos. No Decreto n.º 5.626/2005, o capítulo VI assegura a educação bilíngue a Surdos, sendo essa a primeira vez que tal proposta educacional surge em documentos legais, uma vez que prevê, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma educação sob a responsabilidade de professores/as bilíngues LIBRAS/Português. Já para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é prevista a presença de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa (TILSP), a fim de atuarem nas escolas (Lodi, 2021).

Nos últimos 30 anos, ocorreram mudanças significativas na legislação, indicando os direitos linguísticos e educacionais dos Surdos. Destaca-se o reconhecimento da LIBRAS, em nível nacional, por meio da Lei 10.436 (Brasil, 2002) e das disposições presentes do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a referida Lei. Exemplos dessas mudanças foram a criação de cursos de graduação para a formação de professores/as de LIBRAS e tradutores-intérpretes (TILSP) e a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos superiores de licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia.

A partir da legislação brasileira, no âmbito da educação, a educação de Surdos tem diferentes e contraditórios enfoques, em que se efetivam a educação bilíngue, a educação bilíngue inclusiva e a educação inclusiva. Entretanto, no âmbito da Educação Básica, recentemente ocorreu a aprovação da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, alterando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa recente alteração foi considerada uma importante conquista para a implementação da educação bilíngue no território nacional. O capítulo V-A trata da Educação Bilíngue de Surdos e explicita que:

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

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

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021, n. p.).

A partir dessas legislações, presenciou-se o impacto dessas mudanças na escolarização de Surdos, que vêm mobilizando ações na configuração de espaços que garantam a acessibilidade, a permanência, o aprendizado e a participação de Surdos nas escolas. Entretanto, acompanhar esses movimentos, suas tendências, desafios, (im)possibilidades e questionamentos tem sido a necessária tarefa de pesquisadores do campo dos Estudos Surdos em articulação a outras áreas e campos investigativos. Neste artigo, não será realizada uma análise detalhada dos aspectos históricos e legais, mas certamente serão pautados, quando necessário, tendo em vista as condições de possibilidade sobre as quais se desenvolvem as propostas educacionais.

Em investigações mais recentes, desenvolvidas por pesquisadoras do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos, Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) analisam a educação escolar bilíngue desenvolvida em escolas de Surdos no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Como resultados dessa investigação, indicam a potencialidade das escolas de Surdos a partir de três eixos: (1) as práticas de ensino bilíngues direcionadas aos estudantes Surdos, (2) o acesso e permanência na escola devido ao uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, (3) o encontro com diferentes Surdos e contato com artefatos da Cultura Surda. As autoras advertem que, nas escolas de Surdos, os significados culturais das Comunidades Surdas são cotidianamente negociados e (re)inventados, no conjunto das relações de poder/saber, em contato com outras experiências culturais. Evidencia-se um ambiente de permanente negociação entre línguas e significados culturais, que constituem a escola de Surdos como um espaço singular.

Mudanças na legislação, produção de pesquisas na área, formação de profissionais bilíngues, atuação de Surdos em diferentes espaços sociais e educacionais impactam potencialmente a educação de Surdos em diferentes níveis escolares. Esses aspectos, dentre outros, marcam os tempos em que nos situamos e servem como pistas às permanentes encruzilhadas investigativas.

2 Caminhos Investigativos: entrevistas cruzadas

2.1 Seleção e caracterização da amostra

Neste artigo, prioriza-se a seguinte questão de investigação: quais são os desafios atuais da educação de Surdos e como se configura a educação bilíngue em espaços escolares em

Portugal e no Brasil? A metodologia de pesquisa é qualitativa e exploratória, sendo que, para discutir a questão de investigação, foram realizadas entrevistas com seis docentes Surdos que atuam na educação de Surdos no Brasil e em Portugal. Primeiramente, foram convidadas três professoras de LGP e duas professoras e um professor de LIBRAS, que atuam na Educação Básica, nos seguintes espaços de escolarização: escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos. Os critérios para a seleção dos entrevistados foram: mais de dez anos de experiência em ensino de Língua Gestual/Língua de Sinais, mínimo de três anos de tempo de serviço na educação de Surdos; formação compatível com a docência (por exemplo, licenciatura em Letras-Libras/em Língua Gestual Portuguesa; profissionalização de Professores de LGP; pedagogia bilíngue) e atuação nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. E um critério fundamental: terem sido eles mesmos também, no passado, alunos Surdos, agora professores Surdos, dando ênfase à sua experiência enquanto narrativa de resistência, num ambiente educativo por vezes hostil à Cultura Surda. O Quadro 1, a seguir, apresenta informações gerais sobre os entrevistados.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Docente Surdo/ País	Formação	Ciclos/Séries de Ensino na atuação profissional	Tempo de serviço
Carla Benge/ PT	Professora de LGP	Professora de LGP em escola de Surdos. Primeiro ciclo. LGP como L1 e L2.	15 anos
Sandra Coelho/ PT	Professora de LGP	Professora de LGP desde a creche ao Ensino secundário, em diferentes escolas. Atualmente trabalha com o Ensino Secundário.	24 anos
Sónia Serras/ PT	Professora de LGP	Foi Professora de LGP em muitas escolas, de Norte a Sul, incluindo zonas bastante isoladas, desde o pré-escolar até ao Ensino Secundário, sendo a maior parte do tempo com os ciclos, entre o 5º e o 12º anos. No momento, está em licença saúde.	18 anos
Juliane Emmert/ Rio Grande do Sul, Brasil	Pedagogia. Letras-Libras Licenciatura. Pós-graduação: especialização em educação especial.	Professora regente em escola de Surdos, no 4º ano do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, é professora da disciplina de Cultura Surda. Professora em curso de lideranças surdas e de LIBRAS para ouvintes.	12 anos
Cristiane Andrade/São Paulo, Brasil	Pedagogia. Letras-Libras Licenciatura. Pós-graduação: especialização em ensino de Surdos e em tradução.	Atuou como instrutora de Surdos durante 16 anos. Professora de LIBRAS para ouvintes. Após concluir Pedagogia, começou a trabalhar como professora em uma escola municipal bilíngue para Surdos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	23 anos
Fábio Escalace/ São Paulo, Brasil	Pedagogia bilíngue.	Trabalha com estudantes Surdos na educação infantil, no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É concursado como instrutor de LIBRAS.	3 anos

Fonte: Elaboração dos autores.

As cinco professoras e o professor entrevistado são pessoas Surdas, apresentam formação compatível com a docência e atuam em escolas ou em polos de educação de Surdos com turmas específicas de Surdos. Trabalham como professor/as regentes, bem como no ensino de LGP ou LIBRAS.

Em Portugal, as três professoras possuem profissionalização em ensino de LGP e atuam em escolas de Surdos, há mais de 15 anos, com vasta experiência, que inclui o ensino desde a creche ao Ensino Secundário. No Brasil, as docentes possuem formação em curso de graduação (licenciatura em Letras-Libras ou Pedagogia Bilíngue) e em curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), com experiência de atuação na Educação Básica (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio), nos seguintes espaços de escolarização: escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos.

O material produzido durante as entrevistas foi potente para o desenvolvimento de diversas análises em torno da discussão sobre educação de Surdos. Entretanto, para fins de análise, realizamos um recorte, neste artigo, a fim de indicar as problemáticas apontadas por profissionais que atuam na educação bilíngue e que apresentam histórias de vida relacionadas à educação de Surdos. Consideramos que essa experiência pessoal e profissional permite um olhar amplo a questões que se vinculam à escolarização, Comunidade Surda, Língua Gestual/de Sinais, inclusão e educação bilíngue, dentre outros temas.

2.2 Instrumento de recolha dos dados: entrevista semiestruturada

As entrevistas foram realizadas em formato público, *online* (plataforma *Zoom*), com a participação dos organizadores, das entrevistadas⁶ e de tradutores-intérpretes de LGP e LIBRAS. Os autores deste artigo, organizadores das entrevistas, enviaram o convite às professoras e explicitaram o propósito da entrevista e as questões de debate. A entrevista, em formato de conversa, está disponível no *YouTube* e os dados são públicos. Seguindo orientações da Resolução 510/2016, a pesquisa contou com o consentimento das convidadas e utilizou informações de acesso público. A duração das entrevistas foi de duas horas para cada grupo.

O roteiro para o desenvolvimento das entrevistas⁷ foi dividido em duas partes. Na parte inicial, houve uma entrevista para a caracterização da amostra e, por isso, contemplou a apresentação pessoal de cada participante, bem como um detalhamento com informações sobre a formação e atuação profissional, tempo de serviço na educação de Surdos, caracterização da escola e da turma onde trabalham. Na segunda parte, aplicou-se a entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento de recolha de dados sobre educação e cultura, a partir das seguintes questões dirigidas: de que modo a Cultura Surda está presente na escola? Citar exemplos e práticas da (des)valorização da Cultura Surda e da Língua Gestual/de Sinais na escola. Quais são os desafios/obstáculos da educação bilíngue de Surdos? De que modo os

⁶ Como o grupo docente entrevistado constituiu-se por cinco professoras e um professor, optamos por adotar o gênero feminino quando nos dirigirmos a tal conjunto.

⁷ As entrevistas foram conduzidas pelos autores deste artigo, nos dias 6 e 7 de novembro de 2024, e promovidas pelo *Deaf Studies Lab* do Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC), da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, com o apoio do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES). Agradecemos a operacionalização técnica da *live* no *YouTube*, realizada pela estudante e monitora do GIPES, Luciana Feijó Caetani.

Estudos Surdos impactam/contribuem na educação de Surdos? Citar exemplos de mudanças necessárias às práticas pedagógicas e linguísticas para melhorar a educação de Surdos. Além dessas questões, surgiram outras, que foram propostas pelos organizadores e também pelas pessoas que estavam assistindo às *lives* pelo *YouTube*.

2.3 Procedimentos Metodológicos

A primeira sessão intitulou-se *O impacto dos Estudos Surdos na Educação de Surdos*, com foco no contexto português⁸, realizada no dia 06 de novembro, no horário das 18h às 20h (hora de Lisboa), pelas professoras Surdas de LGP Carla Benge, Sandra Coelho e Sónia Serras. A sessão está disponível *online* e acessível em LGP e Português, com a participação das tradutoras-intérpretes de LGP: Joana Sousa e Rafaela Cota Silva⁹.

A segunda sessão, *O impacto dos Estudos Surdos na Educação de Surdos*, com destaque para o contexto brasileiro¹⁰, foi o tema discutido no dia 07 de novembro, no horário das 18h30 às 20h30 (hora de Brasília), pelas docentes de LIBRAS, Juliane Emmert, Cristiane Esteves de Andrade e o docente Fábio Luis Escalace. A entrevista está disponível *online* e acessível em LIBRAS e Português, com a participação dos tradutores-intérpretes Camila Sogertz Vargas e Lucas Magnus¹¹.

Em relação à transcrição das entrevistas do *YouTube*, optou-se pela ferramenta *Transkriptor*, serviço *online* que viabiliza a conversão de conteúdo de áudio em texto. A transcrição foi feita a partir da tradução da LGP e da LIBRAS para o português, com posterior revisão pelos mesmos tradutores-intérpretes que atuaram nas *lives*. Na sequência, com o texto transcrito, foi necessária a revisão detalhada pelos pesquisadores, para ajustes finais da transcrição do áudio em texto. A transcrição das entrevistas do contexto brasileiro resultou em 30 páginas (14.555 palavras e 84.111 caracteres) e, do contexto português, 31 páginas (15.355 palavras e 90.786 caracteres).

3 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

A partir das entrevistas com as docentes, sintetizamos algumas questões que contextualizam a escola de Surdos, o trabalho pedagógico das professoras de LGP/LIBRAS, a situação dos estudantes Surdos e de suas famílias, a fim de analisar as narrativas de teor testemunhal de docentes Surdos de LGP/LIBRAS sobre a educação bilíngue em Portugal e no Brasil. São evidentes os contrastes e atritos entre as políticas para a educação bilíngue e a educação especial no atendimento de estudantes Surdos, em ambos os países. Tais questões se vinculam

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/live/ziJkG77ke_8?si=MkhUHRcACzjWEBH. Acesso em: 11 mar. 2025.

⁹ O financiamento para o pagamento dos Tradutores-Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa foi realizado pelo Centro de Estudos de Comunicação e Cultura (CECC).

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/live/yhngWCFn53g?si=9xy_AYli8GHJEyOk. Acesso em: 11 mar. 2025.

¹¹ O financiamento para o pagamento dos Tradutores-Intérpretes de LIBRAS foi realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/ PQ1D - Processo nº 317132/2021-0), taxa de banda de Lodenir Karnopp.

a aspectos mais gerais, como a legislação no âmbito educacional e as representações sobre Surdos e Línguas Gestuais/de Sinais na atualidade, resultando em narrativas de resistência.

Quanto à escola, os relatos indicam que as docentes atuam em escolas/polos que adotam a educação bilíngue como principal projeto político-pedagógico da educação pública. Entretanto, a educação bilíngue se apresenta conceitualmente frágil e com uma prática escolar diversa, pois há escolas que se aproximam ao conceito de escola bilíngue e outras nem tanto. As experiências relatadas pelas docentes indicam a necessidade de mudança/revisão no conceito de educação bilíngue, nas políticas e práticas que envolvem o uso da Língua Gestual/de Sinais e do português. As entrevistadas questionaram, com ênfase na sua intervenção, a atuação de professores/as ouvintes sem competência na LGP na educação de Surdos, numa clara manifestação de resistência e descontentamento em relação ao *status quo*.

Muitos professores, que trabalham com o ensino bilíngue, não sabem a LGP, portanto, como é que podem ensinar? Como podem trabalhar com alunos Surdos? Como? Como? (Sandra Coelho, YouTube 2024, 00:58:03 a 00:58:25).

Há uma denúncia de que, nos espaços educacionais, há privilégio da Língua Portuguesa e a valorização da oralidade, bem como situações que envolvem linguicismo¹² (Skutnabb-Kangas; Phillipson, 1996) e neo-oralismo (Peluso, 2016). Em outras palavras, a prática da educação bilíngue está direcionada prioritariamente para o desenvolvimento da oralidade, conforme argumenta Sandra Coelho.

Então, a educação bilíngue é uma palavra maravilhosa, linda, linda. No entanto, na realidade, não é assim tão lindo. É normal, a maioria das pessoas dizem 'Ai meu Deus, educação bilíngue, que bom, oralidade, oralidade, oralidade, que bom'. Mas, se nós pensarmos na LGP enquanto primeira língua e, o português, como segunda língua escrita, é claro, para nós, não é? No entanto, isso não é a realidade do bilinguismo em Portugal: a realidade é o contrário, portanto, é oralidade em primeiro lugar (Sandra Coelho, YouTube 2024, 00:57:20 a 00:58:00).

Os desafios vão na direção de conjugar a língua gestual com oralidade; considerando a proposta político-pedagógica, bem como o uso balanceado das línguas. Nesse sentido, Carla Benge indica que:

Os desafios são a questão de conjugar a língua gestual com oralidade, porque, efetivamente, o nosso objetivo não é trabalhar a oralidade. Mas a verdade é que muitos pais querem que os filhos sejam muito bilíngues. É importante efetivamente que os filhos sejam bilíngues, mas coloca-se um enfoque muito na oralidade, esquecendo e menosprezando um pouco a aquisição da língua gestual e da aquisição dos conceitos em língua gestual, que é uma base fundamental para depois também desenvolver a escrita (Carla Benge, YouTube 2024, 00:19:44 a 00:20:15).

¹² O linguicismo refere-se à discriminação linguística ou ao tratamento desigual ou injusto de indivíduos ou grupos com base nas características da sua língua, sotaque, modalidade, vocabulário ou estrutura sintática, resultando em marginalização.

As críticas às formas como a educação bilíngue tem sido conduzida nas escolas estão centradas no privilégio que é dado à oralidade, em detrimento da Língua Gestual. Tal centralidade [na oralidade] traz prejuízos ao desenvolvimento linguístico da Língua Gestual, bem como da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Além disso, lingüicismo evidencia a assimetria entre as línguas, pois os depoimentos das professoras indicam que “os aplausos são direcionados aos que oralizam, mesmo que precariamente. Não há aplausos para quem é fluente na LGP”. Carla Benge pondera:

E o aluno, tendo a língua gestual e tendo a escrita, é também bilíngue e, portanto, não estamos a falar de duas línguas? É isso que é o bilinguismo, mas a preocupação das escolas, hoje em dia, é muito focada na oralidade, que os alunos desenvolvam oralidade (YouTube 2024, 00:20:40 a 00:21:08).

Isto transparece também porque muitos/as professores/as apenas avaliam os alunos Surdos com base no seu uso do Português, sem as competências necessárias para avaliar os alunos nas suas disciplinas por meio da LGP e, assim, dessa forma, é-lhes mais cômodo sonegar e minorizar a existência da língua gestual/de sinais no contexto escolar. Por isso, afirmar que a educação é bilíngue, por contar com a presença de um intérprete de Língua Gestual, é um argumento que cai por terra quando verificamos como é feita a avaliação dos alunos Surdos.

A desvalorização da LGP se evidencia tanto nas práticas pedagógicas quanto na atuação de professores/as que não são fluentes/sem LGP, que trabalham no ensino bilíngue de crianças Surdas ou que não apresentam formação pedagógica adequada para o ensino a Surdos. Novamente a pergunta, “sem LGP, como pode um Professor ensinar um aluno Surdo?”, que confirma a hegemonia da oralidade no ensino, em detrimento à LGP. A oralidade permanece como prioridade no currículo e indicador único de avaliação do estudante e do seu desempenho linguístico e cognitivo.

No Brasil, semelhante questão é abordada pelas docentes, quando manifestam o desejo de que a LIBRAS esteja em uso na escola de forma completa e fluente por todos. Cristiane Esteves de Andrade pondera:

Hoje eu enxergo a escola bilíngue (pelo menos onde eu estou) assim. Eu sonho com uma escola bilíngue, entre professores, ouvintes, surdos, que todo mundo sinalize de forma fluída com as crianças, todo mundo utilizando a língua de sinais, durante o almoço, todo mundo conversando, se divertindo. O pessoal, os funcionários da limpeza, o pessoal da direção, todo mundo em língua de sinais proficiente... mas na prática é um choque, é um choque cultural, porque, apesar de a cultura surda ser forte, a proficiência não está em sua totalidade dentro da escola (YouTube 2024, 00:27:57 a 00:28:40).

Cristiane defende um ambiente linguisticamente adequado para o desenvolvimento educacional dos estudantes Surdos, para que a LIBRAS seja a língua visualmente em uso pela comunidade escolar. Afirma que a escola precisa garantir a aquisição da Língua de Sinais e combater o isolamento linguístico que os alunos vivenciam.

Além das questões destacadas até o momento, há outros desafios/obstáculos da educação bilíngue de Surdos, tais como: discussão da política de educação bilíngue articulada à inclusão; contratação de intérpretes para trabalho em duplas e para atendimento da comunidade escolar; necessidade de produção de materiais para a educação bilíngue; atualizações

do programa curricular de LGP com a atualidade dos Estudos Surdos e a promoção de um ambiente bilíngue no espaço escolar e não apenas na sala de aula.

A preocupação das docentes está centrada em políticas e ações que promovam a preservação da LGP e sua sustentabilidade linguística, por meio da atualização dos programas, da participação e presença de estudantes em eventos da Comunidade Surda. Destacam também a necessidade de ensinar Português como L2 para alunos Surdos com interpretação de LGP, bem como Língua Gestual como língua adicional para funcionários/as da escola e familiares de Surdos.

Existe a noção da necessidade de resistir e preservar a sustentabilidade da LGP, com a recuperação da LGP da clandestinidade e do perigo de retrocesso, especialmente em contexto de legislação direcionado às políticas de inclusão. As professoras de LGP trazem exemplos e práticas de valorização da Cultura Surda e da Língua Gestual/de Sinais na escola, embora sejam atividades raramente oferecidas. Com a percepção de que o enfoque da escola é na oralidade, as professoras Surdas tentam criar estratégias para que os alunos desenvolvam e valorizem a identidade e Cultura Surdas. Um dos exemplos é o projeto de preservação da LGP: clube de desenvolvimento da LGP, proposto por Sônia Serras:

Era o clube de desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa, da LGP. Eu queria que isso fosse uma salvaguarda e uma defesa para a LGP dentro da escola, para evitar que a língua gestual se perdesse nas escolas e a cultura também (YouTube, 2024, 00:34:13 a 00:34:50).

O Clube de LGP é um claro esforço de resistência pela sustentabilidade da Cultura Surda e da LGP em contexto educativo e teve o objetivo de preservar a língua, trazer reflexões amplas sobre a língua, sobre o passado, presente e futuro da comunidade, dentre outras atividades que envolvem produção de vídeos e testemunhos. Entretanto, as atividades foram encerradas, devido à inexistência na escola de outros/as professores/as no desenvolvimento do Clube de LGP.

No Brasil, as docentes apresentaram relatos semelhantes, no que se refere à importância da preservação da Língua de Sinais e de sua transmissão intergeracional. Nesse sentido, garantir a aquisição da linguagem (LIBRAS), por meio do convívio entre Surdos de diferentes idades, é uma das estratégias adotadas por alguns docentes. Juliane Emmert salienta que o convívio entre Surdos de diferentes idades proporciona uma integração entre eles e a percepção de diferentes formas de usar a LIBRAS.

Então é muito interessante que eles percebam, através dessa integração, as diferentes formas de se comunicar em língua de sinais e de se expressar também. E aí a gente vê, às vezes, crianças e jovens falando em LIBRAS muito rápido, sinalizando muito rápido, adolescentes se desenvolvendo também e desenvolvendo gírias, sua forma também de se comunicar através de classificadores. [...] Isso é muito interessante e esse espaço é muito importante pra valorização da língua de sinais, pra cultura e pra valorização da cultura surda também como um todo (Juliane Emmert, YouTube 2024, 00:14:00 a 00:15:00).

Juliane Emmert destaca a potencialidade da escola bilíngue e a compara a uma terra fértil, onde a Língua de Sinais brota e floresce. É nesse espaço escolar que os estudantes suprem suas necessidades de informação sobre os acontecimentos diários. Assim, a escola assume muitas funções, além da escolarização, como informar e responder questões do cotidiano (especialmente aquelas veiculadas nos meios de comunicação), pois a maioria dos pais não se comunica com os seus filhos em Língua de Sinais.

Esse espaço é como se fosse uma sementeira, a gente vai plantando essas sementes nessa terra fértil, que é a escola. E a língua de sinais vai brotando e vai florescendo. E a gente vai vendo esse espaço lindo e rico que é a escola, que tem a língua de sinais como primeira língua, que é a escola bilíngue. O ambiente bilíngue na escola de Surdos traz inúmeros desafios. Muitas vezes a escola precisa suprir necessidades de comunicação da criança que extrapolam o ambiente de sala de aula. Em casa, a maioria não tem acesso completo às informações, porque os pais não usam a Língua de Sinais. Eles chegam com perguntas sobre o que eles viram na televisão, mas eu não sei do que se trata, então eles explicam claramente com classificadores e eu consigo entender (Juliane Emmert, YouTube 2024, 00:15:57 a 00:17:45).

As informações sobre acontecimentos diários, notícias veiculadas na televisão – que em sua maioria estão sem legendas e sem intérpretes de Língua Gestual/de Sinais –, questões pessoais, emocionais ou familiares, muitas vezes demandam atenção e discussão em sala de aula. Entretanto, situações como essa frequentemente entram em confronto com as orientações políticas de escolas que adotam uma perspectiva conteudista. As docentes defendem que a escola deve atender aos questionamentos dos estudantes e que muitos assuntos precisam ser tratados, em um diálogo informativo e adequado à idade e escolaridade dos estudantes. Cristiane, por exemplo, defende que a escola não é uma linha de produção, não deve ter um enfoque apenas conteudista, mas precisa de um olhar sensível e contextualizado. Acrescenta ainda que o tipo de trabalho realizado em sala de aula depende da aquisição e desenvolvimento da Língua Gestual/de Sinais de cada aluno.

O coordenador pedagógico precisa ter esse olhar sensível e precisa pensar nas políticas educacionais da Secretaria de Educação, porque às vezes é aquela preocupação em nota e conteúdo, aquela perspectiva muito conteudista, de que precisa seguir corretamente o mesmo conteúdo do dia. E, nesse cronograma, [o professor] tem que colocar o check list ali direitinho, né? Não é uma linha de produção, a escola não é uma linha de produção. Isso não pode acontecer. A prática tem que ser diferente (Cristiane Esteves, YouTube 2024, 1:43:30 a 1:44:15).

As docentes destacam que a presença de professor bilíngue em sala de aula traz contribuições para uma escola flexível e acolhedora. Além disso, estudantes Surdos se identificam com professores/as Surdos/as e, por isso, sentem-se mais à vontade para compartilhar dúvidas pessoais, questionamentos e impasses. Salientam também a importância de maior variedade de convívio com outros modelos Surdos, por meio, por exemplo, de atividades organizadas em colaboração com associações de Surdos. Nesse sentido, relatam que promovem atividades de passeio e contato com Surdos de associações, em atividades culturais e de lazer, sempre que possível.

*E a presença do professor bilíngue é muito importante e é maravilhoso para que eles possam se desenvolver. Então, na Educação Infantil, ter esse acompanhamento do professor bilíngue é muito importante (Fábio Escalace, YouTube 2024, 00:55:55 a 00:56:20).
E eu acho que o professor também é isso. É muito importante que nós professores possamos ser modelos... para que estes alunos possam se desenvolver futuramente (Carla Benge, YouTube 2024, 00:16:31 a 00:17:00).*

Professores/as Surdos/as transmitem a herança cultural da Comunidade Surda, por meio da Língua Gestual/de Sinais e da Literatura Surda, que passa de geração a geração,

por meio do compartilhamento de experiências e convívio com pessoas Surdas de diferentes idades. Temas sensíveis e difíceis de serem trabalhados nas escolas, tais como enfrentamento ao preconceito, discriminação, desprezo, dentre outros, são abordados na direção de promover o fortalecimento da identidade e Cultura Surda, para que não percam o interesse pela própria escola e pela comunidade. As entrevistadas defendem que, quando estudantes Surdos/as convivem com Surdos/as adultos, aprendem formas de resistência ao desprezo, ao menosprezo e à indiferença, pois os contextos sociais discriminam pessoas Surdas e a Língua Gestual/de Sinais. Desse modo, destacam elas que a Cultura Surda sempre existiu na escola de Surdos, pois este é o seu berço, proporcionando a transmissão intergeracional das Línguas Gestuais/de Sinais, bem como dos elementos fundamentais que sustentam a Cultura Surda, como um *Mythomoteur Surdo* (Gil, 2019), que alimenta a sua coesão, num esforço coletivo de resistência enquanto minoria linguística e cultural, e sendo assim mantida pela atuação de professores/as Surdos/as e de membros da Comunidade Surda (colegas, profissionais etc.).

Além disso, as docentes indicam a potência da articulação entre instituições e a construção de um trabalho coletivo e colaborativo entre escola, família e comunidade. Fábio destaca as orientações e os cursos para formação de professores/as, desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o que contribui para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola em que atua.

Então eu tenho contato com a orientação da universidade e é muito importante para poder atender essas crianças, saber como adaptar os materiais, como melhorar sempre as atividades, o que funciona e o que não funciona. E também pensar em estratégias criativas para que essas crianças consigam se desenvolver (Fábio Escalace, YouTube 2024, 00:58:15 a 00:58:50).

A colaboração entre investigações desenvolvidas em Universidades, no âmbito dos Estudos Surdos, deve ser desenvolvida de acordo com aquilo que é a realidade das escolas, ponderam as docentes. A investigação em Estudos Surdos, executada por ouvintes sem a participação da Comunidade Surda e/ou do investigador Surdo, provoca uma ruptura entre produção de conhecimento e engajamento político, o que traz prejuízos para a educação de Surdos. Neste sentido, é preciso investigar com, produzir conhecimento com, mais do que investigar para/sobre temáticas vinculadas aos Surdos e às Línguas Gestuais/de Sinais.

A representação social, que investigadores têm da pessoa Surda, prejudica a participação em pesquisas, pois há desconfiança quanto à capacidade das pessoas Surdas em ler e escrever em português, além do fato de que geralmente a investigação conduzida por uma pessoa Surda é desvalorizada em relação a uma pessoa ouvinte. Em muitos casos, Surdos não dispõem de tradutores-intérpretes para o desenvolvimento de investigações, para acompanhamento em pesquisas de campo e para tradução de materiais da LGP/Libras para o português, nas instituições em que desenvolvem as suas pesquisas.

Efetivamente os estudos são uma prova de que os métodos podem contribuir para o desenvolvimento da educação. Se, por exemplo, estes desafios que vão surgindo, se nós não tivermos unidos—todas as pessoas—se as pessoas não trabalharem em conjunto e a própria área dos estudos Surdos não estiverem com as escolas, com a realidade da educação, o próprio ensino certamente não se irá desenvolver, não haverá desenvolvimento. Portanto, eu acho que falta aqui uma colaboração entre os estudos Surdos e aquilo que é a realidade das escolas (Carla Bengue, YouTube 2024, 00:22:30 a 00:23:00).

Outro problema é que a produção de conhecimento pelos Estudos Surdos não está contemplada na formação da maioria dos docentes. Em geral, docentes têm contato com as Línguas Gestuais/de Sinais, mas não há formação que aborde temáticas vinculadas à educação bilíngue, metodologias de ensino a Surdos, ensino de Português como L2, currículo, avaliação em Línguas Gestuais/de Sinais, adaptações curriculares, dentre outros temas.

As lutas da Comunidade Surda persistem, sendo necessário um trabalho pedagógico colaborativo para atender as necessidades e a diversidade de estudantes Surdos, especialmente quando estão isolados e carecem de contato com outros Surdos e com as associações de Surdos; quando são estrangeiros e necessitam de programa de língua estrangeira, em articulação com sua língua materna; quando ingressam tardiamente nas escolas e requerem programas e adequações curriculares, dentre outras possibilidades.

4 Conclusões

As questões que envolvem os desafios da educação de Surdos estão vinculadas à construção de políticas educacionais e linguísticas que também carecem, por sua vez, de implementação nos espaços escolares, especialmente com investimento na formação inicial e continuada de professores/as, na promoção e valorização das Línguas Gestuais/de Sinais, tanto na escola quanto fora dela, na produção de materiais bilíngues, no tipo de relação entre educação especial e educação de Surdos nos espaços educacionais, na promoção e divulgação da História e Cultura Surdas como um movimento de resistência contra a discriminação e segregação.

A docência de professores/as que atuam na educação de Surdos foi destacada e está resumidamente indicada neste artigo, a constituir ainda tópicos que necessitam de uma abordagem mais detalhada. As narrativas e discursos recolhidos permitem destacar que o/a professor/a de LGP/LIBRAS desenvolve atividades em torno do desenvolvimento da LGP/LIBRAS e da Cultura Surda – o que é em si mesmo um ato de resistência. Ao coexistirem nos espaços educacionais, as pessoas Surdas, que gestuam/sinalizam, tornam visível o *topos* de resistência, pois subsiste ainda a falta de rigor nas atribuições das funções dos/as professores/as de Educação Especial, dos/as intérpretes e professores/as de LGP/LIBRAS.

As participantes da pesquisa salientaram que não existem alunos/as bilíngues sem professores/as bilíngues; que faltam professores/as bilíngues para o ensino de diversas áreas científicas; que há carência de abordagem sobre a educação de Surdos, de pedagogia Surda, em cursos de formação inicial e contínua de professores/as e que capacite os/as profissionais. Por fim, elas indicaram que os concursos públicos e a colocação de professores/as nas escolas não apresentam uma política de gestão escolar coerente com as atribuições necessárias para a atuação na educação bilíngue de Surdos.

Elas consideram que a educação bilíngue deve privilegiar o ensino da Língua Gestual/ Língua de Sinais como língua primeira e, a Língua Portuguesa, como segunda na modalidade escrita, e com a sua oralidade com cariz facultativo, contrastando epistemologicamente com as abordagens mais centradas em adaptações, reduções curriculares e estratégias voltadas para o desenvolvimento da oralidade, da reabilitação e terapia, típicas da abordagem clínica da educação especial. As docentes indicam a necessidade de autonomização da educação bilíngue de Surdos da Educação Especial, visto que, de forma generalizada, a supremacia da

língua majoritária ouvinte continua a ser a que dita e impõe leis e práticas, contradizendo o que ela própria plasmou na lei: a inclusão.

Embora experiências com educação bilíngue tenham antecedido o reconhecimento, enquanto modalidade de ensino a Surdos em legislação vinculada às políticas educacionais, nos dois países em estudo percebe-se que um longo caminho de lutas empenhadas pela comunidade Surda e pela comunidade escolar ainda se fez necessário, tanto no âmbito do reconhecimento e implementação de políticas mais eficazes, quanto na formação de professores/as e gestão da educação bilíngue. Neste sentido, o reconhecimento das Línguas Gestuais/de Sinais, como línguas das pessoas Surdas (L1), e a língua portuguesa como língua segunda (L2), foi um marco importante no reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas Surdas enquanto minoria linguística.

Tal reconhecimento buscou implementar ou aprimorar a educação de Surdos nos espaços de escolarização. Entretanto, é necessário ainda construir colaborativamente propostas para que a educação bilíngue atenda aos estudantes Surdos em sua aprendizagem ao longo da vida. Para isso, é necessário que exista uma monitorização de qualidade da aplicação dos modelos de educação bilíngue à realidade(s) do terreno e que as leis não sejam apenas um conjunto de intenções não realizáveis. Essa monitorização só será eficaz se quem a efetue tenha conhecimento da área que está a monitorizar. Essas equipes de monitorização devem ser constituídas por Surdos e ouvintes com formação na área da educação bilíngue para alunos Surdos e competentes em ambas as línguas – LGP/LIBRAS e português –, permitindo a diferenciação pedagógica tão necessária para a heterogeneidade da população escolar surda.

As entrevistas com as docentes Surdas, que atuam na educação bilíngue, indicam que a implementação da educação bilíngue não é tarefa simples e exige trabalho colaborativo entre instituições, agentes educacionais e com a participação ativa da Comunidade Surda. A questão central é o reconhecimento da importância da aquisição e desenvolvimento das Línguas Gestuais/de Sinais na educação pelas crianças Surdas na mais tenra idade. A escola é o berço da Cultura Surda e, em muitos casos, o primeiro espaço em que os Surdos têm a possibilidade de adquirir pleno desenvolvimento linguístico e pedagógico. Isso requer a atuação de docentes Surdos, tradutores intérpretes de LGP/LIBRAS e docentes bilíngues na educação de Surdos.

Uma crítica recorrente é quando professores/as ouvintes atuam na educação de Surdos sem competência suficiente em Língua Gestual/de Sinais, e desconhecimento da Cultura Surda e de metodologias da pedagogia Surda (como anteriormente referida na introdução), comprometendo significativamente o processo de ensino/aprendizagem do estudante Surdo. Desse modo, a educação de Surdos requer política linguística e educacional, com investimento na formação profissional (inicial e continuada) de docentes e com políticas públicas de valorização e divulgação das Línguas Gestuais/de Sinais. Isso pressupõe uma revisão das políticas educativas no que concerne à educação bilíngue e à sua complementaridade com as propostas de educação inclusiva nas políticas públicas direcionadas aos estudantes Surdos, que problematize o atual privilégio da oralidade, em detrimento das Línguas Gestuais/de Sinais, e que questione a prevalência do neo-oralismo (Peluso, 2016) e linguicismo (Skutnabb-Kangas; Phillipson, 1996) (referidos anteriormente na análise e discussão de resultados) nos esforços de resistência pelo direito à educação de Surdos.

Declaração de autoria

Durante a realização da investigação, Lodenir Karnopp indicou e convidou as pessoas Surdas do Brasil, bem como os/as tradutores/as-intérpretes de Libras, para participarem da entrevista. Cristina Gil e Paulo Vaz de Carvalho indicaram e convidaram as professoras Surdas e os tradutores-intérpretes de LGP de Portugal para a realização das entrevistas. Os três autores atuaram durante as *lives*, realizaram a transcrição e revisão dos dados. Os documentos e informações referentes a cada país foi providenciado de acordo com a nacionalidade dos autores. A escrita do artigo, a elaboração dos referenciais teórico-metodológicos e o desenvolvimento das análises foram realizados pelos três autores de modo colaborativo.

Referências

- AMARAL, M. A. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira Contribuições para a sua História Recente. *Para Além do Silêncio*, Revista da Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos, p. 25-33, 1996.
- BOURDIEU, P. *The Field of Cultural Production*. Oxford: Columbia University Press, 1993.
- BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 79, seção 1, p. 23, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 246, seção 1, p. 28, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRASIL. Conselho nacional de saúde. *Resolução nº 510/2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 19, de 18 de março de 2019*. Aprova o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/files/2019/12/resolucao-19-2019.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos e altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 146, p. 1-5, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 7 out. 2025

- CARVALHO, P. V. A educação bilíngue para surdos: uma experiência portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 11; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 17, 2012. *Anais [...]*. 2012. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7& idart=308>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CARVALHO, P. V.; MINEIRO, A. Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 24, p. 1-11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.19456>.
- GIL, C. “O Mythomoteur Surdo” em Línguas de Sinais: Cultura Educação Identidade. In: CORREIA, I. S. C.; CUSTÓDIO, P. B.; CAMPOS, R. M. R. *Línguas de Sinais: Cultura Educação Identidade*. Lisboa: Ex-Libris, 2019. p. 75-92.
- GIL, C. *Deaftopia: Utopian Representations and Community Dreams by the Deaf*. 2020. Tese (Doutoramento) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2020.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Cultura Surda na Contemporaneidade: (re) significações. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, INES, n. 56, p. 61-77, 2021.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68–80, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32621998000300007>.
- LADD, P. *Seeing Through New Eyes: Deaf Culture and Deaf Pedagogies - the unrecognized curriculum*. San Diego: Dawn Sign Press, 2022.
- LADD, P.; GONÇALVES, J. C. Cultura Surda e o Desenvolvimento de Pedagogias Surdas. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ulbra, 2011. p. 296-329.
- LODI, A. C. “Educação em língua brasileira de sinais: um direito dos surdos a ser assegurado”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 316-330, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40916>.
- PELUSO, L. La lengua de señas uruguayana y las políticas lingüísticas. *Revel*, v. 14, n. 26, p. 120-146, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b8ab9d9f392bbe6d21545e30d2521438.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- PORTUGAL. Despacho nº 7520/98. *Diário da República*, 2.ª série, número 104, 6 de maio, 1998. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7520-1998-3149475>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 3/2008. *Diário da República*, 1.ª série, número 4, 7 de janeiro, 2008a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- PORTUGAL. Lei n.º 21/2008. *Diário da República*, 1.ª série, número 91, 12 de maio, 2008b. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/21-2008-249230>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 16/2018. *Diário da República*, 1.ª série, número 47, 7 de março, 2018a. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- PORTUGAL. Decreto-lei n.º 54/2018. *Diário da República*, 1.ª série, número 129, 6 de julho, 2018b. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- PRATA, I. *Mãos que Falam*. Laboratório de Fonética da Universidade de Lisboa & Divisão do Ensino Especial da Direção Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação. Lisboa, 1980.

SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. Linguicide and Linguicism. Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de Contact. Ein Internationales Handbuch Zeitgenössiger Forschung. V. 1. In: GOEBL, H.; NELDE, P. H.; STARÝ, Z. K.; WÖLCK, W. (ed.). *An International Handbook of Contemporary Research*. Manuel International Des Recherches Contemporaines. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1996. p. 667-675.

SOFIATO, C. G.; CARVALHO, P. V.; COELHO, O. Experiências de educação bilíngue para surdos: entrelaçamentos entre Brasil e Portugal. In: SILVA, R. A. F.; HOLLOSI, M (org.). *Educação de surdos, linguagens e experiências*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-60-4-0>.

SVARTHOLM, K. Bilingual Education for Deaf Children in Sweeden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, London, 2010.