

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - PPGEES**  
**GRUPO DE PESQUISA EM SURDEZ E ABORDAGEM BILÍNGUE - GPSAB**

MILENA MARIA PINTO

**ESTUDO COMPARADO DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO  
BRASIL E NO URUGUAI**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA SORDOS  
EN BRASIL Y EN URUGUAY**

**São Carlos, 2024**

MILENA MARIA PINTO

**ESTUDO COMPARADO DAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO  
BRASIL E NO URUGUAI**

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA SORDOS  
EN BRASIL Y EN URUGUAY**

Orientadora: Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos

Tese de Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação  
em Educação Especial, pela Universidade Federal de  
São Carlos - UFSCar.

Apoio Financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**São Carlos, 2024**

Pinto., Milena Maria

Estudo comparado das propostas educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai / Milena Maria Pinto. -- 2024.  
161f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Lara Ferreira dos Santos

Banca Examinadora: Janaina Cabello., Vanessa Regina de Oliveira Martins., Lilian Cristine Ribeiro Nascimento., Leonardo Peluso Crespi.

Bibliografia

1. Educação de surdos. 2. Brasil . 3. Uruguai. I. Pinto., Milena Maria. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Milena Maria Pinto, realizada em 13/12/2024.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Janaina Cabello (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (UNICAMP)

Prof. Dr. Leonardo Peluso Crespi (UDELAR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## **Agradecimentos**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por garantir recursos para que esta pesquisa fosse realizada e apoiar financeiramente a produção científica.

A Lara Ferreira dos Santos, minha orientadora desde o início das minhas experiências acadêmicas, quem abraçou minhas ideias e meus desejos no TCC, no Mestrado, no Doutorado e, principalmente, na vida. Sempre com muita compreensão, dedicação e respeito, de forma leve me ensinou a ser professora e pesquisadora, me fazendo crescer. Em diversos momentos, confiou em mim, me dando muita força e suporte. Lara, obrigada imensamente por cada etapa vivida juntas, por se tornar minha parceira e viver meus sonhos comigo, aprendo diariamente com você e saiba que me inspira. É um privilégio ter chegado até aqui juntas.

A Cristina Lacerda, minha professora e pessoa querida, quem me abriu muitas portas, me inseriu na área da surdez, trouxe diversas contribuições e incentivo em diferentes etapas profissionais; além de ser uma das minhas principais referências. Obrigada pelo carinho e confiança.

Ao Prof. Leonardo Peluso, quem recebeu minha proposta para pesquisar no Uruguai com muita atenção e carinho, me acompanhou e me ensinou muito em tão pouco tempo. Obrigada por todo conhecimento e parceria, por possibilitar esta pesquisa.

Aos professores convidados para contribuir com esta pesquisa, especialmente a Profa. Janaina e a Profa. Lilian, pelas pontuações e proporcionarem diversas reflexões para a constituição desse texto, me fizeram crescer e aprender mais ainda.

Ao Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue (GPSAB), grupo do qual foi minha maior fonte de conhecimento, discussões e reflexões, que ressaltou a importância e responsabilidade da área científica, onde encontrei muito diálogo e construção conjunta. E também, ao meu, recente, Grupo de Pesquisa Educação de Surdos/Surdocegos e Formação de Recursos Humanos (GPeduSur), o qual tive o prazer de estar presente na sua criação.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lugar que me acolheu, que tenho muito carinho e que me fez crescer pessoal e profissionalmente nesses 10 anos. E ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES), programa de excelência onde encontrei suporte, orientação e referências profissionais.

As escolas participantes dessa pesquisa, do Brasil e do Uruguai, diversos pesquisadores, professores, profissionais e alunos surdos, que me receberam e possibilitaram trocas ricas, trouxeram sentido a todo trabalho feito.

Aos meus pais, por todo suporte nesse processo, por me ensinarem a valorizar a educação desde muito pequena. Aos meus irmãos, meus companheiros de vida que me acompanharam e me apoiaram em cada etapa.

E principalmente, às minhas amigadas, por serem fundamentais nesse processo, pelo suporte, por viverem cada fase complexa, especialmente, por compreenderem a importância dessa etapa para mim. Por me acolherem e incentivarem em todos os momentos necessários. Mas principalmente, por estarem felizes, encerrando esse ciclo junto comigo.

## **Estudo comparado das propostas educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai**

### **Resumo**

A educação dos alunos surdos deve considerar a diferença linguística e cultural dos sujeitos, tendo uma proposta que priorize o desenvolvimento de linguagem e a língua de instrução, a língua de sinais. As principais modificações no sistema educacional em diversos países nessa área foram impulsionadas pelo reconhecimento das línguas de sinais e pelos movimentos de inclusão. A partir de discussões sobre a educação de surdos na América Latina, esta pesquisa tem como objetivo compreender a educação para alunos surdos no Brasil e no Uruguai, sendo uma pesquisa em educação comparada, de abordagem qualitativa. A metodologia foi organizada em duas etapas, sendo a primeira etapa referente à identificação e discussão de documentos oficiais dos países, que orientam a educação de surdos; e a segunda, uma pesquisa de campo em contextos educacionais, aproximando-se da realidade de alunos surdos dos referidos países. Foram analisados três documentos oficiais brasileiros, sendo um sobre o reconhecimento da Libras, e os outros sobre a proposta de educação bilíngue para surdos; e dois documentos uruguaios, um sobre o reconhecimento da LSU, e outro sobre aspectos de um modelo plurilíngue, intercultural e pluritecnológico para alunos surdos. Na pesquisa de campo, foram feitas observações e registros em diário de campo de visitas realizadas em duas escolas no Brasil, e em uma escola do Uruguai. A partir da interpretação dos dados, foram definidos eixos temáticos para as reflexões comparativas, sendo: organização e modelo educacional; ensino e uso das línguas; relações sociais; e ao concluir os eixos apresentados discutimos o desenvolvimento linguístico e aprendizagem. Os resultados indicam que os conceitos nos modelos educacionais guiam as práticas dos profissionais, sendo um diferencial que o “plurilíngue” permite que maior liberdade e circulação nas línguas envolvidas no ensino, sendo menos enrijecido. Também, destacamos a importância de ampliar discussões sobre a Educação Infantil e o papel do profissional surdo. Indicamos necessidade de aprofundar as discussões sobre os modelos educacionais ofertados, especialmente quanto aos conceitos bilíngue e plurilíngue, refletindo sobre uma perspectiva de diferença linguística, (re)pensando experiências dos alunos surdos visando o desenvolvimento humano na e pela língua de sinais, de forma que seja central no desenvolvimento dos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos; Estudo Comparado; Brasil; Uruguai; Surdez.

## **Estudio comparativo de las propuestas educativas para sordos en Brasil y en Uruguay**

### **Resumen**

La educación de los estudiantes sordos debe considerar la diferencia lingüística y cultural de los sujetos, teniendo una propuesta que priorice el desarrollo del lenguaje y la lengua de instrucción, que es la lengua de señas. Las principales modificaciones en el sistema educativo en diversos países en esta área fueron impulsadas por el reconocimiento de las lenguas de señas y los movimientos de inclusión. A partir de las discusiones sobre la educación de los sordos en América Latina, esta investigación tiene como objetivo comprender la educación para estudiantes sordos en Brasil y Uruguay, siendo una investigación en educación comparada, con enfoque cualitativo. La metodología se organizó en dos etapas: la primera etapa fue la identificación y discusión de documentos oficiales de los países que orientan la educación de los sordos; y la segunda, una investigación de campo en contextos educativos, acercándose a la realidad de los estudiantes sordos de dichos países. Se analizaron tres documentos oficiales brasileños, uno sobre el reconocimiento de la Libras, y los otros sobre la propuesta de educación bilingüe para sordos; y dos documentos uruguayos, uno sobre el reconocimiento de la LSU, y otro sobre aspectos de un modelo plurilingüe, intercultural y pluritecnológico para estudiantes sordos. En la investigación de campo, se realizaron observaciones y registros en un diario de campo de visitas realizadas a dos escuelas en Brasil y a una escuela en Uruguay. A partir de la interpretación de los datos, se definieron ejes temáticos para las reflexiones comparativas, siendo: organización y modelo educativo; enseñanza y uso de las lenguas; relaciones sociales; y al concluir los ejes presentados, discutimos el desarrollo lingüístico y el aprendizaje. Los resultados indican que los conceptos en los modelos educativos guían las prácticas de los profesionales, siendo una diferencia importante que el "plurilingüe" permite mayor libertad y circulación de las lenguas involucradas en la enseñanza, siendo menos rígido. Además, destacamos la importancia de ampliar las discusiones sobre la Educación Infantil y el papel del profesional sordo. Indicamos la necesidad de profundizar las discusiones sobre los modelos educativos ofrecidos, especialmente en relación a los conceptos bilingüe y plurilingüe, reflexionando desde una perspectiva de diferencia lingüística, (re)pensando las experiencias de los estudiantes sordos con el fin de fomentar el desarrollo humano en y a través de la lengua de señas, de forma que sea central en el desarrollo de los estudiantes sordos.

**Palabras clave:** Educación de Sordos; Estudio Comparativo; Brasil; Uruguay; Sordera.

## **Comparative study of educational proposals for the deaf in Brazil and Uruguay**

### **Abstract**

The education of deaf students should consider the linguistic and cultural differences of the individuals, with a proposal that prioritizes the development of language and the language of instruction, which is sign language. The main modifications in the educational system in various countries in this area have been driven by the recognition of sign languages and inclusion movements. Based on discussions about the education of the deaf in Latin America, this research aims to understand the education of deaf students in Brazil and Uruguay, being a comparative education study with a qualitative approach. The methodology was organized in two stages: the first stage involved the identification and discussion of official documents from the countries that guide deaf education; and the second stage was a field research in educational contexts, approaching the reality of deaf students in the mentioned countries. Three Brazilian official documents were analyzed, one about the recognition of Libras, and the others about the proposal for bilingual education for the deaf; and two Uruguayan documents, one about the recognition of LSU, and another about aspects of a plurilingual, intercultural, and pluritechnological model for deaf students. In the field research, observations and records were made in a field diary during visits to two schools in Brazil and one school in Uruguay. From the interpretation of the data, thematic axes for comparative reflections were defined, being: organization and educational model; teaching and use of languages; social relations; and after concluding the presented axes, we discussed linguistic development and learning. The results indicate that the concepts in educational models guide the practices of professionals, with the "plurilingual" concept allowing greater freedom and circulation of the languages involved in teaching, being less rigid. Additionally, we highlight the importance of expanding discussions on Early Childhood Education and the role of the deaf professional. We emphasize the need to deepen discussions about the educational models offered, especially regarding the concepts of bilingual and plurilingual education, reflecting on a perspective of linguistic difference, (re)thinking the experiences of deaf students with the goal of human development in and through sign language, so that it is central to the development of deaf students.

**Keywords:** Deaf Education; Comparative Study; Brazil; Uruguay; Deafness.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS</b>	<b>12</b>
1.1 Educação de surdos: contextos históricos e propostas atuais	12
1.2 Considerações sobre o reconhecimento das Línguas de Sinais	29
<b>CAPÍTULO II: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA DO SUL</b>	<b>42</b>
2.1 Aspectos gerais da educação de surdos em países da América do Sul	42
2.2 A Educação no Brasil e no Uruguai	50
<b>III. MÉTODO</b>	<b>67</b>
3.1 Coleta de Dados	74
3.1.1 Etapa I	75
3.1.2 Etapa II	75
3.2 Forma de análise e apresentação dos dados	77
<b>VI. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>79</b>
4.1 Etapa I: Documentos sobre a educação de surdos no Brasil e no Uruguai	79
4.1.1 Documentos da educação de surdos no Brasil	80
4.1.2 Documentos da Educação de Surdos no Uruguai	87
4.2. Etapa II: Contextos educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai	91
4.3 Análises e Discussões de dados: reflexões comparativas	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>145</b>

## APRESENTAÇÃO

Durante minha formação em Educação Especial, comecei a me interessar pela área ao estudar conteúdos específicos sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e também ao cursar a disciplina de Libras. Esse interesse se aprofundou durante os estágios realizados em salas de aula com alunos surdos, onde pude refletir e questionar minha prática profissional em relação ao desenvolvimento e à educação de uma minoria linguística.

Com base nessa experiência, passei a participar de grupos de pesquisa e eventos científicos sobre esses temas, o que complementou minha formação acadêmica e foi fundamental para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Educação Especial, “Aquisição da Língua de Sinais através de jogos e brincadeiras” (2018), e da minha dissertação de mestrado em Educação Especial, “A criança surda na Educação Infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor” (2021), ambos realizados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Assim, me deparei com diferentes propostas e práticas educacionais voltadas para alunos surdos no Brasil, despertando novas inquietações sobre a área e sobre o desenvolvimento na língua de sinais. Esta pesquisa surgiu do interesse de aprofundamento acerca dos modelos de educação de surdos, ampliando-se para uma experiência de conhecer e estudar esse tema em outro(s) país(es). Proponho, então, uma perspectiva de intercâmbio e trocas internacionais para refletir sobre novas possibilidades na educação e promover uma discussão que contribua para o desenvolvimento científico da área.

Esta tese tem como objetivo compreender a educação de alunos surdos no Brasil e no Uruguai, com base na análise de documentos oficiais e em pesquisa de campo realizada em contextos educacionais.

O texto apresentado conta com dois capítulos teóricos, sendo o primeiro, uma contextualização sobre movimentos sociais, políticas e educacionais, tendo como pontos centrais discussões atuais versando sobre a educação, educação especial, inclusão e educação de surdos. Segue-se a este um tópico específico sobre reconhecimento e *status* linguísticos da(s) língua(s) de sinais, no qual também apresentamos a abordagem teórica escolhida para esta pesquisa: a teoria histórico-cultural. A partir disso, aprofundamos sobre questões que envolvem língua e desenvolvimento humano.

No segundo capítulo, trazemos considerações sobre reconhecimento da(s) língua(s) de sinais e aspectos da educação de surdos em países da América do Sul, a partir de documentos legais e produções científicas dos mesmos, com reflexões quanto às diferenças nos contextos

políticos e históricos. Em seguida, trazemos aspectos específicos sobre os países foco desta pesquisa - Brasil e Uruguai -, realizando uma breve contextualização sobre organização, estrutura e sistemas educacionais.

A partir das discussões apresentadas, justificamos a escolha do Uruguai com base em diversos pontos destacados nos estudos e no embasamento teórico realizados. O Uruguai se distingue por seu pioneirismo em várias áreas educacionais, especialmente quando comparado ao Brasil e a outros países da América do Sul. Foi o primeiro país das Américas a garantir uma educação primária universal, gratuita e obrigatória. Além disso, se destaca por documentos que reconhecem a educação como um direito humano fundamental e um bem público, ressaltando a responsabilidade das diversas instituições sociais no processo educacional. O país também se diferencia por suas políticas linguísticas que asseguram o respeito às diversas línguas no contexto uruguaio. Outro aspecto relevante é que o Uruguai é o único país da América do Sul que, em sua proposta de educação para surdos, adota três conceitos fundamentais: plurilíngue, intercultural e pluritecnológico. Esses fatores, somados à proximidade geográfica e histórica com o Brasil, e à sua influência no desenvolvimento das línguas de sinais, foram determinantes para a escolha do Uruguai como objeto de estudo.

Após as discussões sobre os contextos abordados nesta pesquisa, o capítulo três apresenta o método de pesquisa em educação comparada, que se mostrou relevante para fortalecer a perspectiva de troca e construção de conhecimentos entre os países. Esse método não envolve análises de valor ou juízos de oposição, ou seja, o objetivo desta pesquisa não é classificar como certo ou errado os aspectos específicos de cada país. Pelo contrário, busca-se discutir as possibilidades oferecidas por diferentes experiências e propostas educacionais, com o intuito de promover práticas que assegurem uma educação de qualidade, potencializando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos.

Em complemento a apresentação desta metodologia, indicamos como foi pensado e realizado o processo de coleta e análise de dados, organizado em duas etapas: a primeira refere-se à busca e seleção de documentos legais que versam sobre a educação de surdos no Brasil e no Uruguai; e, a segunda, o registro feito em diários a partir de visitas e observações realizadas em contextos educacionais referências para alunos surdos, nos dois países.

É importante destacar que as escolas participantes deste estudo foram selecionadas com base na proximidade com a proposta e na orientação legal dos respectivos países. Embora essas escolas representem o modelo seguido nesses contextos, elas não refletem a realidade de todas as escolas com alunos surdos, tanto no Brasil quanto no Uruguai. Portanto,

é fundamental ressaltar que as experiências são únicas e específicas, com características próprias de cada contexto.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados e discussões dos dados, os quais foram organizados em eixos temáticos que surgiram a partir dos processos de leitura aprofundada, relacionando os objetivos propostos e a perspectiva teórica que fundamenta a tese. Os eixos temáticos são: a) organização e modelo educacional; b) ensino e uso das línguas; c) relações sociais. Esses eixos são discutidos por meio de reflexões comparativas. Ao concluir os eixos apresentados, abordamos o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem.

Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais destacamos as diferenças e semelhanças entre os modelos educacionais propostos nos dois países, e discutimos como os resultados podem promover avanços e gerar novas reflexões para as pesquisas na área. Longe de esgotar as discussões, acreditamos que a pesquisa indicou pontos importantes que precisam ser repensados na educação de surdos atualmente estabelecida, que envolvem diversos aspectos e práticas.

# CAPÍTULO I: PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, SURDEZ E LÍNGUA DE SINAIS

## 1.1 Educação de surdos: contextos históricos e propostas atuais

A Educação Especial representa a diversidade humana em contextos educacionais, sendo muitas vezes protagonizada por lutas e desafios. Compreender a presença de diferentes alunos em um mesmo sistema indica a necessidade de reflexões e discussões sobre um ensino efetivo, que deve garantir direito, acesso e permanência de todos. As considerações acerca de recursos, materiais adequados e profissionais capacitados retratam os caminhos para a educação inclusiva, tratando-se de estruturar a escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. Entretanto, ao discutirmos a educação de alunos surdos, as questões levantadas são baseadas na garantia do desenvolvimento linguístico e na instrução em língua de sinais, tendo como principal modelo a educação bilíngue (Brasil, 2005; Lodi, 2013; Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Ao abordar a educação de surdos, é importante considerar que “a partir de discursos baseados em direitos humanos e reconhecimento da diversidade, o sistema educacional inclusivo começou a ganhar forças para avanços quanto ao atendimento e acesso do público-alvo específico, criando-se posteriormente os principais documentos legais na área” (Pinto, 2021, p.10). As discussões de Mendes (2006) sobre os percursos do sistema educacional inclusivo retratam que as principais mudanças ocorreram principalmente na década de 1990, momento que surge a proposta de inclusão escolar. Tal proposta, contribuiu para o reconhecimento dos alunos público-alvo da Educação Especial como “seres educáveis”, quebrando ideologias da época - ponto fundamental para avanços quanto acesso e direito das pessoas com deficiência, e também, para promover oportunidades para diversos grupos e minorias sociais.

Considerando o percurso educacional de alunos com deficiência, em âmbito mundial, a legislação sobre inserção e integração escolar se fortaleceu inicialmente nos anos de 1960 e 1970. Especificamente no Brasil, pelas orientações e mudanças apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nas edições de 1961 e 1971 (Valadão, Mendes, 2018).

Na publicação da Lei n°. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) - assim como na de 1961 (Lei n.º 4.024, 1961) - , foi dedicado um capítulo à Educação Especial, entendida como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, em diálogo com a Constituição Federal,

não há nela a defesa de “um modelo único de educação e, portanto, a inclusão de todos os alunos, de maneira indiscriminada, nas redes regulares” (Lodi, 2014, p.277), reconhecendo que, para algumas crianças, este não é o melhor modelo de ensino (por isso preferencial). O documento indica a necessidade de “professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, [n.p.]). No entanto, no tópico que trata especificamente “Dos Profissionais da Educação”, não há menção a como deve ser a capacitação desses profissionais.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), outros documentos foram publicados visando atender ao que foi disposto, sobre principalmente o atendimento dos alunos com deficiência nas salas de aula, para assegurar condições necessárias para a educação e para uma proposta pedagógica adequada.

Ao abordarmos discussões sobre a Educação Especial, é importante contextualizar as mudanças históricas no sistema educacional, juntamente com transições de termos que carregam os princípios da educação e, assim, chegarmos à proposta atual de educação, em que vigora educação inclusiva. Cabe enfatizar que suas origens são relacionadas à

[...] marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. Entretanto, entendemos que essa é uma versão romantizada dessa história, e a tese apresentada aqui é a de que o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (Mendes, 2006, p. 391).

Como citado no trecho acima, o termo “inclusão” aparece especificamente nos Estados Unidos e em países de língua inglesa para substituir o termo “integração”. Já os países europeus permaneceram por mais tempo baseados em premissas da terminologia “integração” (Mendes, 2006).

Utilizamos aqui principalmente as discussões de Mendes (2006) para retratar a transição destes termos e de práticas educacionais que impactaram a educação. A perspectiva de “integração” trouxe os primeiros movimentos para os direitos da pessoa com deficiência, para o fim da segregação social vivenciada por muito tempo; indicava o acesso e a participação em contextos educacionais, oportunidades de aprendizagem e convivências sociais. As experiências mostraram que os alunos com deficiência poderiam aprender, fato fundamental, mas não mais suficiente: era necessário preocupar-se também com outras

questões, como a qualidade da educação e de vida. Assim, as pesquisas acadêmicas voltaram-se para as formas de ensinar.

A integração gerou discussões sobre como os alunos eram inseridos na escola, especialmente por ainda existir separação e exclusão, mesmo que os alunos com deficiência estivessem no mesmo espaço de alunos sem deficiência. Assim, foram destacados tópicos quanto à seletividade de serviços ofertados aos alunos com deficiência; a fragmentação da estrutura escolar; os diferentes níveis de integração; a falta de mudanças e preparação da escola para receber os alunos - como reformulação dos currículos, formas de avaliação, formação de professores e política educacional adequada. Portanto, garantir acesso e participação em diferentes atividades e contextos tornaram-se temas para discussões sobre a educação e o modelo seguido (Mendes, 2006).

Neste cenário, as principais modificações no âmbito educacional ocorreram a partir da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) que, em resumo, defendeu a universalização da educação inicial à educação básica, assumindo que a educação tem como compromisso garantir a efetividade da aprendizagem e não somente a matrícula/acesso dos alunos às escolas (Lodi; Albuquerque, 2016):

Em conseqüência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990:

*Relembrando* que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

*Entendendo* que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

*Sabendo* que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

*Reconhecendo* que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

*Admitindo* que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

*Reconhecendo* que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

*Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, declaramos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990, [n. p.]).

A partir desta Declaração, o Brasil estabeleceu objetivos básicos para melhorar o sistema educacional nacional e, dentre eles, melhorar a educação de crianças e adolescentes com deficiência. Essas perspectivas foram avançando em nível mundial e, em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca, impulsionando mais mudanças no território brasileiro (Mendes, Almeida, Toyoda, 2011). Em vista disso, os princípios da inclusão começaram a ser discutidos, inicialmente pautados na ampliação de matrículas dos alunos com deficiência em salas regulares. Logo, teorias e práticas no ensino público contribuíram para o desejo e necessidade de mudanças políticas, assim como deram abertura para pesquisas sobre inclusão no contexto escolar.

O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais” (Mendes, 2017, p. 62).<sup>1</sup>

Sobre os diversos aspectos para a implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, Matos e Mendes (2015) apontam que é necessário relacionar valores hegemônicos à sociedade, que contribuam para a efetivação de práticas de diversidade na educação.

Considerando principalmente a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em salas regulares, pesquisas da área destacam que os desafios centrais são: a formação de professores (Mendes, 2002, 2008, 2010; Freitas, 2008; Jesus, 2008), a convivência com a diversidade (Pereira; Andrade; Anjos, 2009; Carvalho, 2000) e a relação família-escola (Colnago, 2008).

Conforme o debate desses aspectos avançou, enfatizou-se a busca pela junção dos recursos da educação regular e especial, visando atender as necessidades educacionais dos alunos, que eram, principalmente, acadêmicas (Mendes, 2006).

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do

---

<sup>1</sup> Embora a autora apresente em seu estudo questões envolvendo os termos “educação inclusiva” *versus* “inclusão”, neste trabalho utilizamos os termos, considerando, aspectos mais gerais sobre acesso e direito à educação regular para pessoas com deficiência, relacionados a momentos históricos.

século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (Mendes, 2006, p.395).

No caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a escolarização em tempo integral em classe comum, acrescido do AEE num espaço separado, que são as salas de recursos multifuncionais (SRM), ou nos centros de atendimento educacional especializado (CAEE), que concentram os recursos especializados. Entretanto, todos esses suportes são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos, quando estes se encontram na classe comum (Mendes, 2017, p.76).

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, [s.p.]).

A globalização dos princípios da educação, assim como os aspectos relacionados à inclusão, foram avançando, demandando de como modelos e instituições educacionais efetivariam os direitos dos alunos público-alvo da Educação Especial e proporcionar uma educação de qualidade. Embora a educação de surdos considere diretrizes específicas - que respaldam a diferença linguística e cultural -, elas só foram possíveis pelos documentos e leis da educação para todos os alunos, ou seja, foi importante este grupo estar vinculado a outras minorias para terem direitos e visibilidade impulsionados no referido período.

Os avanços da educação para todos, da educação inclusiva e da Educação Especial, contribuíram para o fortalecimento de políticas públicas e propostas para o atendimento dos alunos surdos. Quando mencionamos a quebra do preconceito estabelecido às pessoas com deficiência como “seres ineducáveis”, cabe também relacionar a tentativa de romper com a barreira e hierarquia linguística estabelecida, em um período que se considerava apenas a língua oral como língua e, conseqüentemente, apenas pessoas que a usam - considerando fala, escrita e uso nas relações sociais - são educáveis.

Como destacado por Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68), “políticas de educação especial voltadas ao alunado surdo são importantes porque podem induzir ações no sentido de criar melhores condições de aprendizagem para tal alunado, já que suas dificuldades não são inerentes à condição da surdez”; assim, indicam que a perspectiva educacional bilíngue favorece e promove o desenvolvimento dos alunos surdos.

Embora existam pontos de divergência significativos sobre aspectos da educação bilíngue de surdos e da inclusão, na prática de contextos educacionais muitas vias para pesquisas e aprofundamentos sobre a educação de surdos foram proporcionadas por uma perspectiva mais ampla de educação baseada na diferença.

As duas últimas décadas foram importantes para uma melhor compreensão das necessidades educacionais de alunos surdos e para o avanço de políticas públicas nessa direção. Assim, como resultado de debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, emerge uma nova legislação federal - Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) - o que é importante para nortear o atendimento escolar do aluno surdo com atenção a aspectos da abordagem bilíngue (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (United Nations, 2006) possibilitou significativa visibilidade e avanço quanto à educação de surdos, em nível mundial. Zambrano e Pedrosa (2020) apontam que muitos países, de diferentes regiões e continentes, assinaram o documento oficializando o compromisso com a comunidade surda em reconhecer a identidade linguística e cultural e, também, apoiaram o aprendizado das línguas de sinais. Apesar de quase todas as nações latino-americanas terem aprovado a Convenção, o reconhecimento da língua ou a qualidade da educação de surdos varia significativamente em cada país - ponto relevante para esta pesquisa e que iremos aprofundar em tópicos posteriores (Zambrano; Pedrosa; 2020, p. 21).

Em suma, há uma diferença entre práticas e história da educação de surdos, considerando que países que seguiam a referência da educação na Espanha, seguiam métodos oralistas; enquanto os que tinham uma influência francesa, como no Brasil, seguiam outra perspectiva de ensino para surdos. Sendo assim, os países possuem diferentes modelos e referências de aspectos da educação de surdos, por carregarem suas diferenças quanto a momentos e práticas históricas.

A educação bilíngue de surdos tornou-se objeto de estudos no Brasil no final da década de 1980, início da de 1990, devido a influências internacionais que demonstravam sua importância para a aprendizagem dos surdos (BEHARES, 1989; GHISI, 1993; KYLE, 1993; SÁNCHEZ, 1990, 1991) e o desenvolvimento de estudos sobre a Libras em algumas universidades brasileiras (FELIPE, 1989; FERREIRA-BRITO, 1990, 1995; PEREIRA, 1993). Desde então, tiveram início movimentos em prol da implementação desta modalidade educacional para surdos no Brasil liderados, inicialmente, por pesquisadores do campo da linguagem e da educação para, posteriormente, as comunidades surdas assumirem o protagonismo nesta luta que permanece até os dias atuais (Lodi, 2021, p.319).

Conforme apontado no trecho citado, novas políticas, linguísticas e educacionais, começaram a ser delineadas para os alunos surdos, decorrentes da luta empreendida pelas comunidades surdas desde o ano de 1996 a fim de assegurar seus direitos (Lodi, 2013). Reconhecer a importância do desenvolvimento de alunos surdos foi essencial para que discussões sobre a aprendizagem e o modelo de educação para estes alunos fossem aprofundadas, assim como os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - foram avançando.

No Brasil, a educação para surdos tem como referência o Decreto nº. 5.626 (Brasil, 2005), que apresenta a proposta de educação bilíngüe, como “escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005, [n.p.]).

O documento orienta sobre a implementação desta proposta, apresentando a necessidade reconhecer a Libras como primeira língua e língua de instrução no ensino, considerando o português como segunda língua - em modalidade escrita. Indica, ainda, quais profissionais devem estar presentes neste modelo educacional, sendo o professor bilíngüe, o instrutor de Libras<sup>2</sup> e o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa (Brasil, 2005; Pinto, 2018). Assim, garante o direito à educação às pessoas surdas, sendo as instituições federais responsáveis pela educação básica; e explica que cada etapa escolar possui princípios que devem ser respeitados, segundo necessidades e prioridades diferentes, como apresentado no Art. 22:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, [n.p.]).

A diferenciação nas etapas educacionais para alunos surdos atende a demandas linguísticas específicas, considerando que as fases iniciais devem focar no desenvolvimento e na aquisição da linguagem desses alunos.

---

<sup>2</sup> Posteriormente explanaremos a nomenclatura deste profissional, que chamaremos de instrutor surdo, considerando sua prioridade nestes cargos; todavia na legislação atual consta o termo “instrutor de Libras”.

Atenta a questão fundamental da necessidade de um desenvolvimento satisfatório de linguagem para a constituição dos sujeitos é que surge a proposta bilíngue, que enfatiza a necessidade de que o surdo adquira o mais precocemente possível uma língua de forma plena, a língua de sinais, considerada como primeira língua, e, como segunda, aquela utilizada por seus pais (Lacerda; Lodi, 2014, p. 14).

Como apontado por Moura (2013), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, tendo um contexto familiar e social sem compartilhamento de língua, ou seja, com relações e experiências linguísticas inacessíveis aos surdos. Assim, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos surdos devem ter acesso ao ensino completamente na Libras, tendo o professor bilíngue e o instrutor surdo como protagonistas nessas etapas - para priorizar o processo de aquisição de linguagem. A atuação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa é proposta a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando também o Ensino Médio e o Ensino Superior, considerando que nestas etapas os alunos surdos já possuem repertório e fluência na sua primeira língua - a língua de sinais - suficiente para vivenciarem o ensino pelo processo de tradução e interpretação.

Cabe ressaltar que o modelo bilíngue e a adequação da educação de surdos só foi possível pelo reconhecimento legal da Libras, por seu valor e *status* linguístico a partir de 2002, pela Lei nº. 10.436 (Brasil, 2002). A Lei permitiu a legitimidade da Libras em todos os contextos públicos e a inserção em diretrizes curriculares de cursos em nível médio e superior (Lodi, 2013). Assim, qualquer discussão sobre a educação de surdos deve considerar a importância do reconhecimento linguístico da língua de sinais, assim como seu papel no desenvolvimento pleno do sujeito.

Sobre os profissionais envolvidos na atuação com os alunos surdos, são escassas as pesquisas que abordam especificamente o papel dos adultos surdos na educação. A maioria dos estudos encontrados são da Europa Ocidental, Estados Unidos, e recentemente, no Brasil (Amaral, et al. 2016).

Quanto a este ponto, Santos e colaboradores (2016) - com base em pesquisas da área (Dizeu; Caporali, 2005, 2007) e também, com base na equipe educacional proposta pelo Decreto (Brasil, 2005) -, enfatizam que o ensino de Libras é fundamental para que o aluno se desenvolva e, a partir dela, ele possa ter acesso aos conhecimentos ofertados na escola.

É necessário, para tal, colocar a criança surda em contato com usuários adultos fluentes em Libras, considerando que a aquisição plena de uma língua se faz na convivência com aqueles que a dominam e empregam. A literatura da área propõe que para a aprendizagem de Libras é primordial a presença de um adulto surdo; na escola, este adulto é o instrutor surdo, pois, sem ele, e sem as oportunidades que a

sua competência e fluência na língua oferecem, dificilmente haverá inclusão educacional efetiva da criança surda (Santos et al. 2016, p. 128).

Pires (2018) afirma que a educação brasileira de surdos possui influência de autores nacionais e internacionais, e tem referência alguns documentos de organizações internacionais, como ONU - Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) - entre outras, voltadas para questões educacionais. Em resumo, destaca:

Como resultados desta pesquisa compreendeu-se que o discurso educacional brasileiro para surdos no século XXI está pautado no Bilinguismo e se apresenta em três vertentes: político, cultural e linguístico, sobretudo na vertente linguística que aparece como destaque para o reconhecimento do uso da língua de sinais na proposta atual para a educação de surdos. O discurso internacional também contempla o bilinguismo para educação de surdos e se configura na vertente política com os documentos internacionais para a educação de pessoas com deficiências. O discurso político destaca-se, sobretudo, na questão linguística defendida pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento da língua de sinais, fomentando o ensino dessa língua. Esse discurso internacional aparece também pela vertente cultural com o objetivo de mostrar que os surdos devem ser vistos como pessoas que utilizam uma língua própria e se expressam culturalmente por meio dessa língua (Pires, 2018, p.33).

Gesser (2009) indica que a origem da Libras está diretamente ligada ao processo de escolarização de alunos surdos, mesmo que em alguns momentos históricos tenha sido proibida, os surdos sempre a utilizaram entre si. Assim como a Língua de Sinais Americana (American Sign Language - ASL), a Libras também teve influência da língua de sinais francesa, especialmente pela participação de Huet no desenvolvimento da educação de surdos no Brasil; e também, que acompanhou a criação da primeira escola brasileira para surdos em 1857, atualmente chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES) (Gesser, 2009).

Embora o oralismo tenha protagonizado a educação de surdos por muitos anos, em dias atuais a referência de educação para surdos é o bilinguismo – aquisição da Libras como primeira língua (L1) e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (Brasil, 2005). Autores da área (Montes, 2023; Barbosa; Lichtig, 2014) trazem reflexões importantes sobre a proposta e, também, sobre o desenvolvimento das crianças surdas; principalmente quanto ao modelo citado, que considera proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento, enfatizando a discussão para ‘o que ensinar’, nas duas línguas, e ‘como ensinar’.

Sobre este ponto, cabe refletirmos sobre a importância de ser um modelo que envolve duas línguas, porém, cientes de que estas possuem diferenças em função e posição na educação. Considerar a Libras na educação de surdos é colocá-la como protagonista em todos os aspectos didáticos e pedagógicos, considerando que seja a língua de instrução, língua de maior fluência e repertório dos alunos. E somente a partir dela, o aprendizado de outras línguas pode ocorrer, como no caso, da língua portuguesa em modalidade escrita. Este, é um ponto sensível apontado por pesquisas da área, pois, ao colocar as duas línguas (oral e viso-gestual) em um mesmo contexto, a língua socialmente majoritária acaba sendo dominante, tanto na perspectiva do ensino quanto das relações sociais (Lodi, 2013). Esse é um tema amplamente discutido em pesquisas sobre educação bilíngue e educação inclusiva. Como destacado por Ramos e Hayashi (2018, p. 250) “o direito à Libras, língua natural do surdo, é secundarizado nas políticas de educação inclusiva, inviabilizando uma plena aquisição linguística e cultural pela criança surda”. Assim, as políticas podem indicar que garantir a presença do intérprete de Libras é suficiente para a educação, não se atentando a diversos fatores, como adequação das práticas pedagógicas e dos materiais utilizados, que considerem as necessidades linguísticas dos alunos surdos. Também, questões culturais complexas relacionadas a especificidades de quando o ensino envolve duas línguas - Libras e Língua Portuguesa (Franco et al, 2023).

Na busca de solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando de sua inserção no ensino regular, surgem propostas de reconhecimento de que estes estudantes necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades (...). Um desses apoios humanos é o intérprete de língua de sinais (Lacerda; Bernardino, 2014, p.65).

Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (Lacerda; Bernardino, 2014, p. 66).

Considerando os estudos e documentos que abordam bilinguismo e/ou educação bilíngue, e envolvem as discussões sobre direitos educacionais e linguísticos dos surdos, trazemos aqui reflexões, a partir do estudo desenvolvido por Tostes e Lacerda (2020). Diante dos percursos políticos e sociais, a questão sobre a língua de sinais ser constitutiva do sujeito surdo ganhou forças, ampliando as discussões acerca do valor da língua de sinais (Tostes; Lacerda, 2020). Nesse sentido, as autoras levantam questionamentos sobre a constituição

humana não se restringir a aspectos biológicos, de uma psicologia individual e/ou ser parte de um grupo, ou de uma cultura; mas de uma perspectiva biopsicossocial. Ao relacionar este fator à teoria de Vygotsky (2008), apontam que o “sujeito surdo, ao se envolver com duas línguas de modalidades diferentes, não está simplesmente ligado a dois sistemas linguísticos diferentes, mas sim a dois contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes” (Tostes; Lacerda, 2020, p. 548). Assim, não podemos relacionar o bilinguismo somente ao fato de considerar duas línguas e duas culturas distintas em um mesmo contexto, ou em uma prática; nem mesmo resumi-lo a determinação de posições de uso de uma primeira língua (L1) e o uso de uma segunda língua (L2) na aprendizagem (Maher, 2007; Nora, 2016; Tostes; Lacerda, 2020). Devemos considerar uma perspectiva de “interculturalidades” e não de “biculturalismo”, de forma que se compreenda que a presença e circulação de duas culturas (e línguas) não são suficientes para garantir os aspectos biopsicossociais citados pelas autoras.

Dessa forma, uma “educação com caráter de interculturalidade está orientada para o reconhecimento do “outro”, para promoção do diálogo entre os diferentes saberes, conhecimentos e vivências dos diferentes grupos sociais e culturais” (Tostes; Lacerda, 2020, p. 545). Até mesmo, cabe refletirmos que muitas vezes o bilíngue pode estar direcionado a finalidade do conhecimento e desempenho acadêmico, ou apenas uma via para que o objetivo final seja o desenvolvimento da leitura e escrita (do português, por exemplo). Ressalta-se, assim, que desta forma não são contemplados os inúmeros aspectos de desenvolvimento, que deve considerar um sujeito imerso em experiências e relações sociais. Ainda, cabe pensarmos nas estruturas da educação de surdos, em que muitas das práticas partem de um molde “tradicional” de línguas oral-auditivas, construídas a partir de vias típicas de desenvolvimento humano e de uma maioria social.

Franco e colaboradores (2023) realizaram uma revisão sistemática de literatura, de produções de 2015 a 2021 na *SciElo* com a finalidade de encontrar evidências e lacunas da literatura acadêmica sobre educação bilíngue no desenvolvimento de alunos surdos; os autores apresentaram, em uma das áreas de análise, que a maioria dos estudos selecionados apontam para

[...] uma série de desafios a serem superados pelos diferentes níveis e etapas da educação no Brasil (Educação Básica- Educação Infantil, Fundamental, Médio; Ensino Superior), pois os alunos surdos, usuários da língua de sinais ainda se deparam com práticas pedagógicas e abordagens metodológicas, muitas vezes, pensadas somente para alunos ouvintes (Franco et al., 2023, p.18).

Para além da adoção de abordagens que, muitas vezes, são pensadas e organizadas para alunos ouvintes, os estudos apontados anteriormente indicam que a educação bilíngue de surdos tem se baseado em ajustes e adaptações curriculares, visando o ensino acessível para surdos - deste modo, as discussões são sempre pautadas no ensino de L1 e L2, como se apenas isso fosse suficiente para o aprendizado. Todavia faltam propostas em que o ensino seja de fato pensado para os alunos surdos, com propostas metodológicas que considerem, por exemplo, que a constituição linguística e cognitiva do surdo se dão por outras vias, que não as da audição; com objetivos que visem o aprendizado e o conhecimento pela criança (em sua língua de conforto), e não apenas a escrita de um texto dentro das normas da língua portuguesa ou o bom desempenho em provas de larga escala. Parece que os princípios que norteiam a educação bilíngue na atualidade estão mais voltados à acessibilidade que ao ensino de acordo com as especificidades dos surdos. Essa questão relaciona-se, também, a outro aspecto da educação: a valorização da escrita. Considerando-a central no registro e na avaliação de desempenho dos alunos e sendo, especialmente para os alunos surdos, uma questão complexa, pois indica que a escrita é o principal parâmetro da aprendizagem. Assim, índices e pesquisas educacionais, em sua maioria, envolvem a leitura e escrita, sendo estes antecedentes a quaisquer outros conhecimentos específicos.

Nessa perspectiva, trazemos aqui, brevemente, o conceito de textualidade diferida, desenvolvida por Peluso (2022), como possibilidade de valorizar o conhecimento por outras vias, não apenas pela escrita. Assim, o autor aponta que “a textualidade diferida inclui a escrita e as gravações, e está na base do desenvolvimento da cultura pluriletrada” (Peluso, 2022, p. 856) (tradução nossa). Sendo um conceito que surgiu pelo aprofundamento de estudos sobre as relações entre escrita e oralidade, que se relaciona com o trecho acima.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015) garante a educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino; contemplando, assim, os alunos surdos e possibilitando a oferta da educação bilíngue tanto em escolas ou classes bilíngues quanto em escolas inclusivas. Porém, Lodi (2013, 2021) ressalta que a relação entre as políticas inclusivas e linguísticas são um grande desafio para a área educacional, considerando que os anos iniciais devem preocupar-se com a aquisição de linguagem dos alunos; que deveriam ocorrer em contextos bilíngues, a partir de práticas em Libras e por professores fluentes na língua.

As vertentes da política inclusiva e da proposta bilíngue remetem, com frequência, aos processos que ocorriam quando o aluno com deficiência precisava se adaptar ao modelo educacional proposto. Quanto aos alunos surdos, observam-se tais práticas

quanto às metodologias de ensino, pensadas para os ouvintes e às quais o surdo deve se adaptar, em um contexto monolíngue e majoritariamente oral. Mesmo com a intenção de proporcionar o acesso linguístico, a maioria das propostas não considera a circulação da Libras de forma ampla, de modo que os surdos tenham contato integralmente com a língua de sinais, priorizando a instrução e os pares linguísticos (Lacerda, 2006; Lodi, 2013; Martins; Lacerda, 2016; Silva et al. 2018) (Pinto, 2021, p. 24).

A inclusão tem como princípio não deixar nenhum aluno fora do sistema educacional, assim, a inserção dos alunos surdos no ensino regular é um dos pontos centrais da política nacional de educação. Sendo “um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas segundo as necessidades dos alunos, acredita-se que a inclusão escolar possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e escrita” (Lacerda; Lodi, 2014, p.15). Em complemento, as autoras indicam que

[...] quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo. Isso não parece fácil de ser alcançado e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional (Lacerda; Lodi, 2014, p.15).

Por conseguinte, quando abordamos propostas educacionais para surdos é necessário discutir quais são os aspectos centrais que proporcionam efetividade e qualidade no ensino, de modo que considerem favorecer o desenvolvimento acadêmico do aluno a partir de processos cognitivos e de aprendizagem, diferentes.

O número de escolas que oferecem educação para surdos pautadas em pressupostos de “educação bilíngue” vem crescendo de forma significativa nos últimos anos, especialmente a partir de 2015 (Mizukami, 2020). Entretanto, há algumas fragilidades no uso do termo e nas práticas envolvidas, principalmente pelo fato de as escolas não definirem o lugar de cada língua (primeira ou segunda língua, considerando a Libras e o português) e como estão presentes no currículo escolar (não especificam se as disciplinas serão ministradas nas duas línguas ou se cada uma possui períodos específicos para o uso) (Lodi, 2021).

Dessa forma, Lodi (2021) traz pontos relevantes para a educação de surdos em relação à importância de aspectos do modelo de educação conforme cada língua, que devem ser explicados e detalhados em documentos e práticas. Ao responder à questão “Por que, então, no caso da educação dos surdos há toda esta dedicação em explicar o que significa educação

bilíngue?”, a autora apresenta como aspecto central o pouco reconhecimento social da Libras, relacionado aos seguintes pontos: a) tratamento da Libras como sinônimo de português, realizado por intermédio de sinais e/ou por não se acreditar que os processos educacionais podem ser construídos nela (Libras) de forma análoga a uma educação em qualquer língua oral; b) crença de que por meio de intérpretes nas salas de aula, crianças surdas, que nunca tiveram relações com a Libras, possam “aprender Libras” e a língua portuguesa, como forma de se assegurar o “bilíngue” almejado; c) discurso em circulação social de que ainda faltam sinais específicos na Libras para as diferentes áreas do conhecimento (Lodi, 2021). Assim, a escola permite e aceita a circulação da Libras “sem questionar seu valor e seu papel constitutivo para os surdos e, menos ainda, as implicações de uma educação construída a partir desta língua” (Lodi, 2021, p. 322).

Esse recorte enfatiza que políticas e diretrizes educacionais se relacionam, envolvendo movimentos de diversos lugares, países, culturas e economias. Assim, a educação é uma pauta que possui influências e deslocamentos em diferentes níveis, distanciando-se de uma perspectiva de isolamento, pois está em constante modificação. Em complemento, ao discutir aspectos da educação nacional de surdos, pode ser interessante também compreender como o tema e seu desenvolvimento estão sendo discutidos em outros países - considerando que, lutas educacionais são coletivas e que é um desafio que envolve diversas áreas e profissionais. Dessa forma, o entendimento de diferentes contextos e práticas proporcionam trocas de experiências que podem contribuir para reflexões de modelos adequados, assim como enfatizar quais são os principais pontos de potência e fragilidades para estudos e pesquisas da área.

Para compreender as vertentes teóricas e metodológicas para a educação de surdos no século XXI, Pires (2018) identificou temas para a educação de surdos mais frequentes no discurso educacional brasileiro e autores internacionais mais presentes na formulação desse discurso. A pesquisa feita foi baseada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC), restringindo produções de 1995 a 2015 e organizou em temas mais presentes nas produções encontradas, como: Educação de surdos e processos pedagógicos; Língua de sinais e Linguística; Sujeitos; Intérpretes; Formação de professores, Políticas, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Surdez. A partir dos dados selecionados - 51 teses e 100 dissertações -, a autora apresentou a seguinte tabela, conforme anos de publicação e temáticas.

**Figura 1: Quantidade de produções sobre a educação de surdos publicada no BTDC - de 1995 a 2015**

SUBTEMAS	ANOS															TOTAL						
	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009		2010	2011	2012	2013	2014	2015
Educação de 'Surdos e Processos Pedagógicos		2	1					1	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	3	2	1	25
Língua de Sinais e Linguística		1		2	1	2				1			1	2	5	3	6	6	3		1	34
Sujeitos	1	1		2		2	1	3		2	2	6	6	9	4	5	5	5	1	3		58
Intérpretes											1		2	1	2	1				1		7
Formação de Professores												1	1			1		1	1		2	7
Políticas												1		2	1	1	1	1	1			8
TICs		1					1					1		1			2	1	2		1	10
Surdez									1												1	2

Fonte – Banco de Teses e Dissertações da CAPES-2016.

Fonte: Pires, 2018, p. 21.

Os dados acima demonstram que houve um aumento significativo das produções sobre o tema educação de surdos a partir de 2005, e a leitura dos resumos permitiu verificar o foco em temáticas relacionadas aos “Sujeitos surdos” e suas relações com o mundo e a “Língua de sinais e Linguística” com um total de 58 e 34 trabalhos, respectivamente. A temática “Educação de surdos e processos pedagógicos” manteve o mesmo nível de produções até a data de 2015. O subtema “Formação de professores” teve destaque a partir do ano de 2006 e o subtema “Surdez” teve apenas 2 trabalhos de 1995 a 2015 (Pires, 2018, p.21).

O apontamento feito pela autora contribui para destacarmos questões fundamentais sobre o desenvolvimento da área educação de surdos no referido período, assim como indica quais aspectos avançaram e contribuíram para as condições atuais. O estudo ressalta que a intensificação de leis e políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência no século XXI incentivaram o crescimento e o interesse em estudos na área de educação de surdos. Nesse sentido, destacamos que os temas "intérpretes; formação de professores; políticas; e TICs" tiveram espaço a partir de 2005 nos resultados, o que relacionamos com a promulgação do Decreto n°. 5.626 (Brasil, 2005) e a necessidade de profissionais especializados para demandas linguísticas na educação. O documento, o qual dá orientações ao nível nacional para a proposta de educação bilíngue para alunos surdos, está diretamente relacionado com os

temas de análise da autora, pois, também, instituiu a formação do Tradutor/Intérprete ao nível superior.

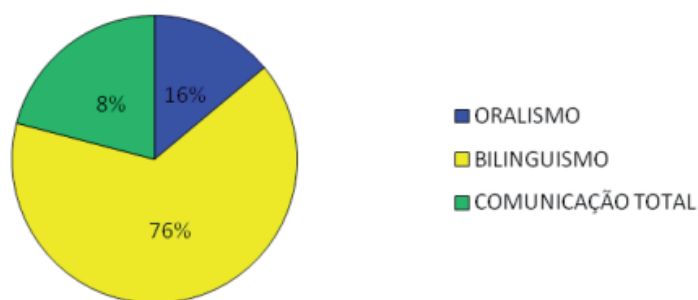
Outro estudo, realizado por Azevedo, Giroto e Santana (2015) objetivou realizar um mapeamento da produção científica sobre surdez publicada na Revista Brasileira de Educação Especial, considerando publicações de 1992 a 2013; os resultados se relacionam com as discussões feitas por Pires (2018) e reforçam pontos relevantes de como a surdez vem sendo pesquisada, e também traz questões sobre a área educacional.

Com base em categorias temáticas definidas pelos autores para organização das produções, os resultados indicam que os assuntos mais abordados nas pesquisas selecionadas são “letramento/surdez”, “inclusão”, “abordagens” e “família e escola”. A categoria “letramento/surdez” foi composta por 13 artigos, “com reflexões sobre os variados aspectos do processo de apropriação do português escrito como segunda língua (L2), por pessoas com surdez, além da discussão sobre técnicas e avaliações, tendo sido o tema mais recorrente, no total de artigos analisados” (Azevedo; Giroto; Santana, 2015, p. 468).

Outro aspecto relevante que merece destaque diz respeito à relação entre letramento e surdez, retratada numa quantidade maior de artigos (13), tema esse ligado diretamente à educação. Cabe ressaltar, contudo, que a expressão letramento relacionada à surdez começou a ser usada nas produções científicas na RBEE, mais sistematicamente, a partir do ano de 2009, possivelmente refletindo as mudanças ocorridas nos estudos nas áreas da linguística e da educação, com o início do emprego dessa expressão (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995) e a adoção desse conceito, nos estudos sobre a surdez (Azevedo; Giroto; Santana, 2015, p. 469).

Outro ponto que podemos destacar é sobre os modelos na educação de pessoas surdas, referido como “abordagens” pelos autores, sendo “oralismo”, “bilinguismo” e “comunicação total”. Foram analisadas 37 produções, sendo três com base na comunicação total - o uso da língua de sinais e outros recursos; seis abordando o oralismo - com enfoque na linguagem oral; e 28 com base no bilinguismo - que compreendiam a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Os dados foram organizados da seguinte forma:

**Figura 2 - Distribuição dos artigos conforme as abordagens de exposição à linguagem e a relação com a aprendizagem na educação de pessoas com surdez**



Fonte: Azevedo; Giroto; Santana, 2015, p. 470.

Em discussões sobre os dados apresentados, o oralismo estava mais relacionado aos sujeitos com implante coclear, e o bilinguismo, indicado como abordagem para pessoas surdas usuárias da Libras. A comunicação total foi abordada principalmente como marco histórico na transição das abordagens anteriores, considerando questões sócio-históricas de cada, em determinada época (Azevedo; Giroto; Santana, 2015). Em análises, os autores trazem uma importante contribuição para área, reiterando que:

Grande parte dos relatos de pesquisa seguiu a orientação teórica do Bilinguismo, o que compreendeu 28 relatos distribuídos em todos os anos, todos os tipos de pesquisa e todas as áreas. Os relatos anteriores à Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) apontaram a necessidade de reconhecer a língua de sinais como o melhor caminho para o desenvolvimento da educação dos surdos. Por sua vez, relatos de pesquisas publicados posteriormente só foram possíveis de realização graças a tal legislação, como, por exemplo, os que apresentaram análises do desempenho de intérprete de Libras no ensino superior. A maior parte dos participantes dessas pesquisas compreendeu usuários de Libras (Azevedo; Giroto; Santana, 2015, 470).

As pesquisas apresentadas expõem a importância de políticas públicas que direcionam a educação de forma adequada, de modo que oriente profissionais específicos e práticas pedagógicas, refletindo na estrutura do sistema educacional, a fim de assegurar as necessidades educacionais de modo geral. Conjuntamente, contribuem para indicar elementos que devem ser aprofundados e discutidos em pesquisas da área, como encontrar desafios e lacunas; refletir sobre possíveis avanços que potencializam a educação de surdos. A formação de professores é uma pauta relevante, tendo em vista que os conceitos de inclusão e

diversidade tem pouco espaço nesse processo formativo, especialmente quanto à educação de surdos (Menezes, 2008).

## **1. 2 Considerações sobre o reconhecimento das Línguas de Sinais**

Antes de adentrar nas questões de reconhecimento das línguas de sinais, mostra-se relevante marcar, de forma breve, nossa concepção de língua e linguagem, bem como nosso intuito ao pesquisar língua e educação.

Esta pesquisa baseia-se na abordagem histórico-cultural, sobre aspectos de língua, linguagem, educação e cultura, por Vygotsky (1991, 1993, 1998, 2008, 2011). Destacado por desenvolver uma perspectiva diferente da psicologia tradicional, em seus estudos apresentou pontos relevantes sobre a educação da criança com deficiência. Especialmente para compreender uma concepção social da deficiência, em que a diferença exige caminhos que fogem do padrão.

A deficiência relacionava-se a uma concepção da falha, da falta, do menos, limitando o desenvolvimento da criança - este que dependia de ter ‘condições biológicas perfeitas’. Quando Vygotsky (2011) aborda esse ponto, propõe reflexões sobre duas vertentes: a primeira, de que realmente a deficiência relaciona-se aos desafios e dificuldade da criança, e a segunda, de que estes mesmos desafios e dificuldades exigem caminhos de adaptação, cumprindo uma nova ordem no processo humano. Assim, a nova perspectiva do desenvolvimento humano, é explicada por ele: desenvolvimento não depende da deficiência orgânica (Vygotsky, 2011). Portanto “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 2011, p. 869).

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais.

Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo. O primeiro mérito da nova pesquisa consiste exatamente em ter revelado um quadro complexo onde antes se via um simples. Mas esse ponto de vista produz uma verdadeira revolução nos princípios da educação quando nos aproximamos da educação da criança anormal (Vygotsky, 2011, p. 867).

Tal perspectiva do desenvolvimento surge para que a educação de pessoas com deficiência avance em direção aos aspectos da diferença, e não do defeito. Os caminhos alternativos, não considerados antes, possibilitaram compreender a relação social como principal fator para o desenvolvimento ocorrer.

Relacionando-se ao campo educacional, a psicologia tradicional “partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função”, ou seja, “a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método de subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal”, valorizando assim, o aspecto biológico (Vygotski<sup>3</sup>, 2011, p. 869). A nova perspectiva propôs considerar não somente “características negativas da criança, não só suas faltas”, mas sim “complexos caminhos indiretos para o desenvolvimento”, portanto, possibilidades pelos caminhos do desenvolvimento cultural (Vygotski, 2011, p. 869). Dessa forma, a psicologia foi ganhando o viés cultural e social para compreender o desenvolvimento humano.

Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vygotski, 2011, p. 864).

Ao afirmar que o desenvolvimento cultural do comportamento não depende necessariamente da função orgânica, indica que a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador. Embora não tenha estruturado diretamente estudos das línguas de sinais (muito pelo período histórico e tempo de vida), o teórico contribuiu significativamente para o embasamento de pesquisas que indicam que as línguas de sinais cumprem a mesma função no desenvolvimento que as línguas orais. Neste sentido, incentivou a (re)pensar a educação, que pode possibilitar o desenvolvimento considerando as diferenças, e também, reconhecer que o contexto educacional é um potente meio de relações e experiências sociais, de aquisição de linguagem.

Portanto, na perspectiva da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1991, 1993, 1998, 2008, 2011) podemos enfatizar a relevância de tratar a(s) língua(s) de sinais como língua(s), e não como um tipo de linguagem, meio/ferramenta de comunicação, gestos, mímicas e outros

---

<sup>3</sup> Neste texto, usaremos a escrita do nome do autor “Vygotsky”, porém, respeitando a variação de escrita em referências, conforme outros trabalhos e textos utilizados do mesmo autor.

diversos termos que inferiorizam seu poder e *status* linguístico. A questão da terminologia nos remete ao valor que é atribuído a(s) mesma(s), e assim, determina práticas em esferas políticas, sociais, educacionais e culturais. Esse ponto estará presente em discussões relevantes ao objetivo deste estudo, relacionando-se a como as línguas de sinais são tratadas legalmente e em experiências práticas na educação. Neste tópico faremos algumas considerações sobre o reconhecimento das línguas de sinais, trazendo perspectivas gerais e específicas da América do Sul.

Por muito tempo as línguas de sinais não possuíam um reconhecimento científico da natureza linguística, eram consideradas como um tipo de linguagem - assim como a escrita - e não um sistema de signos convencionais - como as línguas orais. As principais mudanças tiveram início na segunda metade do século XX, com o surgimento de pesquisas que destacavam as características linguísticas e gramaticais das línguas de sinais (Montes, 2018).

A Língua de Sinais Francesa (LSF) proporcionou elementos linguísticos para que as demais línguas de sinais fossem adquirindo estrutura linguística adequada às especificidades territoriais dos surdos de diferentes localidades” (Couto, 2023, p. 37); portanto, a LSF tem grande influência na constituição e formação das línguas de sinais pelo mundo (Pinheiro, 2020).

Logo, as línguas de sinais têm origem linguística francesa, entretanto ganharam forças a partir dos estudos linguísticos de William Stokoe (1960), que foram fundamentais para investigar aspectos linguísticos das línguas de sinais, especialmente da *American Sign Language* (ASL) - Língua Americana de Sinais (que também sofreu influências da LSF). Ele realizou uma análise descritiva da ASL, revolucionando a linguística na época, pois até então, todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas orais. O que proporcionou importantes contribuições para a área, considerando descobertas e aprofundamento em estudos linguísticos quanto ao reconhecimento das línguas de sinais em outros países.

Os estudos feitos por Stokoe (1960) trouxeram resultados para as décadas de 1970 e 1980, principalmente nos Estados Unidos, por meio do reconhecimento acadêmico e linguístico da ASL, língua que atuou, especialmente, como difusora das línguas de sinais pela América do Sul - estas relacionadas à expansão e influências de línguas de sinais europeias e estadunidenses (Couto, 2023).

A partir de seus estudos, pesquisadores de línguas de sinais se esforçam para demonstrar que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais compartilham as mesmas propriedades básicas das línguas naturais como, por exemplo, a

produtividade e arbitrariedade (FRYDRYCH, 2013). Nesse sentido, a visão do sujeito surdo como “pessoa com deficiência” começa a ser deixada de lado, e o argumento de grupo minoritário, com direitos linguísticos, começa a aparecer, ainda que nas entrelinhas. Os estudos de Stokoe (1960) e ações internacionais em consonância com a luta das minorias começaram a desencadear efeitos nas décadas de 1970 e 1980 no que se refere à comunidade surda, principalmente nos Estados Unidos, por meio do reconhecimento acadêmico e linguístico da língua de sinais. Nos anos subsequentes, diversas línguas de sinais também passaram a ser descritas em níveis linguísticos, como as línguas de sinais inglesa, chinesa, costarriquenha, tcheca, venezuelana, iugoslava (RÉE, 1999), francesa, sueca, dinamarquesa, holandesa, alemã, italiana (JOHNSON, 1994), portuguesa (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994) e, também, a brasileira (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004), além da produção de uma vasta quantidade de estudos sobre a língua de sinais americana (Montes, 2018, p. 19-20).

Cabe considerarmos, também, o avanço das discussões sobre a comunidade surda, envolvendo estudos em diversas áreas - como linguística, ciências humanas e políticas - , com diferentes sentidos; alguns tratando este grupo como uma nação, e outros se aproximando às questões de etnia (Peluso, 2022; Erting, 1982). Mesmo com diferentes abordagens, o reconhecimento das comunidades surdas - como uma comunidade linguística, contribuiu para reconhecer o repertório linguístico deste grupo na língua de sinais, reforçando também o *status* de uma primeira língua.

As décadas de 70 e 80 ficaram conhecidas por serem um período de “ressurgimento dos surdos” na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, principalmente pelo desenvolvimento de estudos da língua de sinais e pelo reconhecimento de pessoas surdas pela diferença linguística - confrontando os preconceitos vinculados a pessoas com deficiência. Isso também contribuiu para discussões sobre políticas linguísticas, direitos humanos e direitos específicos para pessoas surdas, resultando na luta para proteger e promover legalmente as línguas de sinais (Montes, 2018; De Meulder, 2016).

Montes (2018) e De Meulder (2015) ao abordarem questões sobre as línguas de sinais e seu reconhecimento, apresentam que mesmo que alguns países reconheçam a língua de sinais, isto não garante todos os direitos linguísticos que a educação de surdos seja adequada, especialmente quando se refere a uma educação que priorize a aquisição de linguagem. Cabe complementar que “muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o *status* de língua e considerando-a apenas uma alternativa para surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral” (Dizeu; Caporali, 2005, p.284-285).

Zambrano e Pedrosa (2020) apontam a relevância mundial do documento da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (United Nations, 2016), o qual a maioria dos países assinou para o compromisso com a

identidade linguística e cultural dos surdos, e também, como apoio para o aprendizado das línguas de sinais. “Apesar de quase todas as nações latino-americanas terem ratificado a Convenção, a situação dos Surdos, por exemplo, quanto ao reconhecimento da sua língua ou à qualidade na sua educação, varia significativamente, a depender do país e de suas condições” (Zambrano; Pedrosa, 2020, p.27).

O reconhecimento das línguas de sinais no mundo percorre o campo da política e dos direitos de língua, sendo que é possível perceber uma relação entre um movimento do multilinguismo aos efeitos da mundialização que estabelecem “uma desconstrução das fronteiras linguísticas dos Estados, outrora tão fortemente erigidas” (Baalbaki, 2016, p. 327). E estas fronteiras “se abrem para diferentes línguas, ao mesmo tempo em que continuam a trabalhar a unidade de uma língua da nação” (Baalbaki, 2021, p. 258). Com base em estudos linguísticos da autora Baalbaki (2021), essas discussões contribuem para compreendermos significados ao reconhecer uma língua de sinais em âmbito legal, atribuindo valores como o respeito pela diversidade linguística, o empoderamento linguístico, conquista por direitos linguísticos, liberdade de uso da língua, dentre outros possíveis que podem se estender à área educacional.

Por outra perspectiva, Baalbaki (2021) aponta que a trajetória de reconhecimento linguístico é sustentada pelo discurso sobre direitos humanos, que conta com diversas tensões por tratar de desigualdades entre línguas. Como, por exemplo, quando abordamos a língua de sinais, podemos encontrar uma intenção de circulação social (como em mídias, jornais, propagandas políticas e outros), mediação educacional, de ser uma língua apenas tolerada pela língua considerada majoritária. E que as principais reflexões sobre os direitos linguísticos se relacionam a determinados momentos nos quais surdo é considerado uma pessoa com deficiência e em outros é considerado uma minoria linguística.

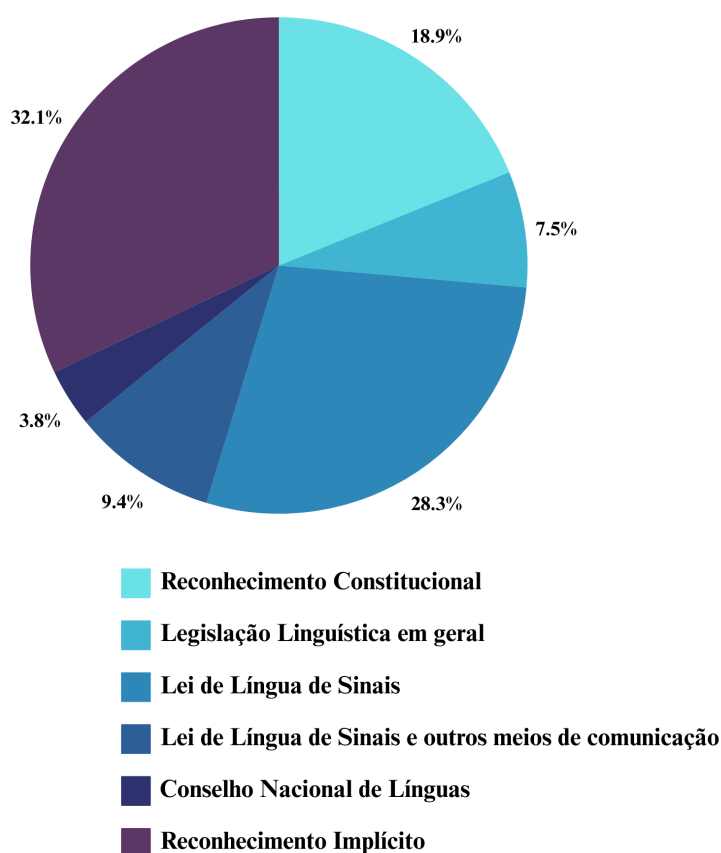
O estudo da autora tem enfoque em discussões sobre a Lei Libras (Brasil, 2002) na proposta teórico-metodológica da Análise do Discurso, abordando os movimentos sociais para o reconhecimento da língua (Baalbaki, 2021). Em seu texto, aponta que é importante e complexo contextualizar o reconhecimento da língua de sinais, pois envolve questões sociais e históricas de quando não eram consideradas línguas, principalmente pela relação de poder entre línguas, sociedade e cultura (Baalbaki, 2021; Orlandi, 2012).

Em uma pesquisa nesta temática, Montes (2018) apresenta que dentre 193 países, cerca de 36 reconhecem a(s) língua(s) de sinais em legislação específica ou geral, proporcionando um reconhecimento explícito. Considerando movimentos históricos, políticos, culturais e sociais de cada país - assim como apresentamos inicialmente -, o modo

de reconhecimento da língua de sinais, segundo De Meulder (2015), é variado, podendo ser descrito e organizado em cinco categorias: 1) Reconhecimento Constitucional; 2) reconhecimento por meio de Legislação Linguística em geral; 3) reconhecimento por meio de Lei (Ou Ato) Da Língua De Sinais; 4) reconhecimento por meio de Lei (Ou Ato) da Língua De Sinais, incluindo outros meios de comunicação, e 5) reconhecimento por meio de Lei do Conselho Nacional de Línguas (De Meulder, 2015). “Os diferentes tipos de direitos concedidos a respeito de uma língua de sinais, por meio do reconhecimento a nível nacional, são resultados das diferentes maneiras como cada país compreende a diversidade linguística e cultural da comunidade surda” (Montes, 2018, p. 35).

Associado às discussões feitas por Montes (2018), a figura abaixo organiza o reconhecimento oficial de língua de sinais conforme as cinco categorias estabelecidas por De Meulder (2015) e, distribui os 36 países estudados conforme o reconhecimento dado à língua de sinais.

**Figura 3 - Categorias de reconhecimento de línguas de sinais pelos países**



Fonte: Elaboração da autora, baseado em Montes (2018) e adaptado de De Meulder (2016).

Os dados presentes em pesquisas da área de reconhecimento das línguas de sinais (Montes, 2018; De Meulder, 2015, 2016) representados acima, apontam que a maioria dos países que possuem reconhecimento legal encaixam-se na categoria de Lei de Língua de Sinais - 15 países. O segundo tipo de reconhecimento mais frequente nos países é o Reconhecimento Constitucional, abarcando 10 países. Cinco países possuem a língua de sinais como Lei de Língua de Sinais e outros meios de comunicação; quatro em Legislação Linguística e dois como Conselho Nacional de Línguas. Porém, as pesquisas destacam que a maioria dos países possui um reconhecimento implícito da língua de sinais, sendo 17 ao todo. Ou seja, conforme os países estudados por De Meulder (2016), 67,9% possuem reconhecimento dentre as categorias estabelecidas pelo autor (36 países) e outros 17 países (32.1%) possuem reconhecimento implícito.

A partir do número de países que possuem o reconhecimento implícito,<sup>4</sup> é possível indicar uma fragilidade quanto à garantia dos direitos linguísticos e a necessidade de alcançar e analisar as medidas legais quanto às práticas relacionadas às línguas de sinais (Montes, 2018). E também, reforçar a importância de discutir e incentivar estudos e aspectos que fortaleçam as línguas de sinais, desde um contexto social ao de implementação/orientações oficiais nos países.

Há um movimento de exigir que as línguas de sinais tenham um reconhecimento legal explícito mediante o reconhecimento implícito existente, para poderem ser mais efetivas; de forma que o reconhecimento explícito faça o reconhecimento implícito funcionar efetivamente, ou complementá-lo (Montes, 2018). Mesmo que este texto não tenha intenção de identificar e nem aprofundar sobre o reconhecimento de todos os países ou trazer detalhes mundiais sobre o tema, cabe contextualizar sobre o reconhecimento - seja explícito ou implícito dos países da América do Sul - que tem enfoque neste estudo, e que se relacionam também aos direitos das pessoas surdas, assim como refletem sobre os aspectos de respeito e direito da língua de sinais na esfera educacional.

Trazemos como exemplo o estudo realizado por Montes e Lacerda (2019), que analisou como as línguas de sinais são reconhecidas por leis no Brasil e na Suécia - em uma perspectiva comparada. Damos enfoque no caso da Suécia, por ser “o primeiro país do mundo a dar *status* de língua a uma língua de sinais (Bagga-Gupta, 2010; Svartholm, 2014);

---

<sup>4</sup> O reconhecimento implícito das línguas de sinais segundo De Meulder (2016), pode ser compreendido como reconhecimento informal - em contato e/ou um conhecimento sobre a língua de sinais -, sem necessariamente ter um documento ou formalização no país sobre a existência da mesma, e não depende de um conhecimento aprofundado sobre as questões linguísticas sobre esta língua.

influenciando, por isso mesmo, processos de reconhecimento e educação de surdos em todo o mundo” (Montes; Lacerda, 2019, p.3).

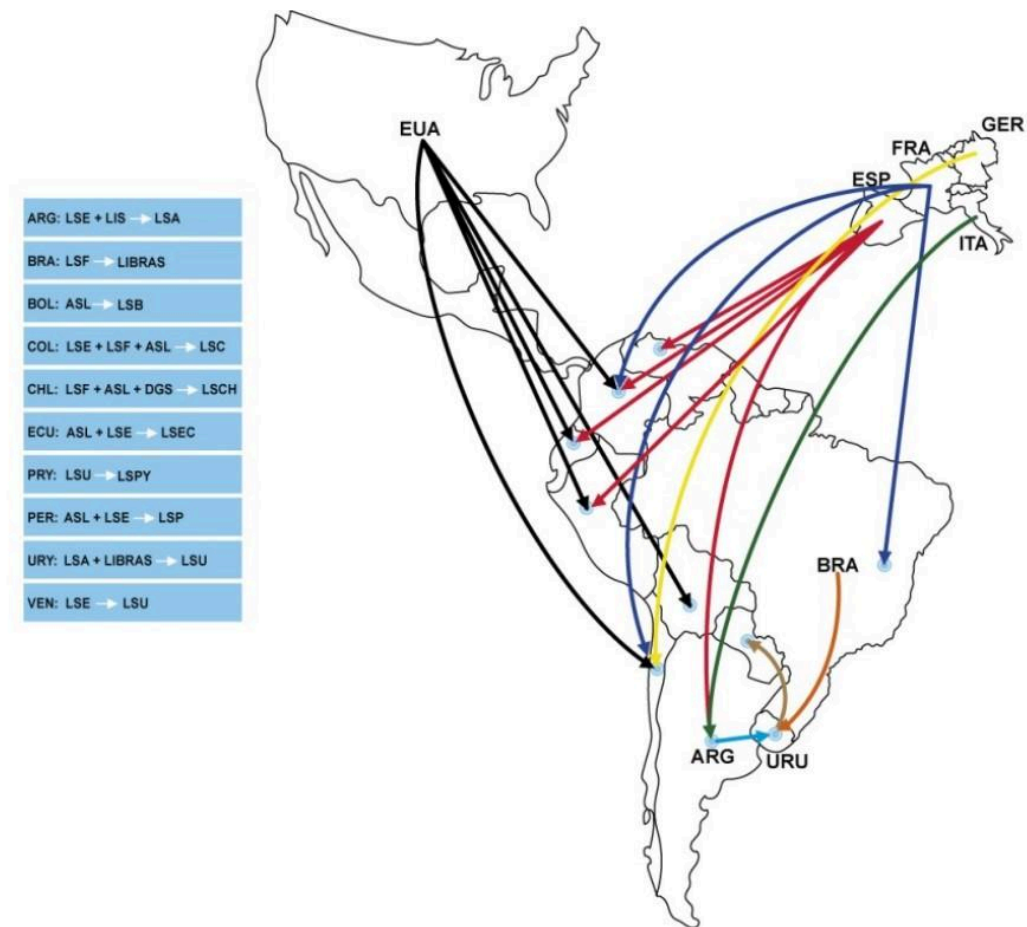
As autoras analisaram principalmente a Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600) - que se encaixa como Lei Linguística em geral, conforme as categorias de De Meulder (2015) . Também, analisaram a Lei Sobre Minorias Nacionais e Línguas Minoritárias (SFS 2009:724) e Lei da Educação (SFS 2010:800), que contribuíram para as discussões no desenvolvimento da pesquisa. Em suas considerações, apresentaram que o diferencial do país é compreender que a “função da língua de sinais não é cultural, mas sim uma língua constitutiva que favorece o desenvolvimento dos surdos, que são vistos, primeiramente, como suecos”. De forma que:

[...] o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei, e o país contribui efetivamente na criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda; as políticas linguísticas regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua aos surdos (Montes; Lacerda, 2019, p.19).

Essa questão é relevante para nossas discussões, pois se refere a uma perspectiva importante que diz respeito à língua, que vai muito além de oportunizar o contato e acesso social; mas é necessário compreendê-la como fundamental para o desenvolvimento, deve ter devida atenção e reflexão para assegurar a aquisição de linguagem, sendo considerada um direito linguístico e um direito de cidadania.

Couto (2023) na intenção de entender as ideologias linguísticas e políticas presentes nos textos das legislações sobre as línguas de sinais na América do Sul, apresenta estruturação, ideologias, influência de movimentos sociais e contexto histórico vinculados à legislação. A partir de uma análise documental e bibliográfica, o autor aponta que o estabelecimento de políticas linguísticas incentivaram a compreensão e expansão das línguas de sinais, contribuindo para seu *status* linguístico. E, também, explica que há diversos movimentos e estudos que discutem sobre a difusão das línguas de sinais, que pode ser exemplificado na figura abaixo:

Figura 4 - Cartografia linguística familiar de línguas de sinais nacionais da América do Sul



Fonte: Pinheiro, 2020, p. 86.

A figura de Pinheiro (2020) representa as influências das línguas de sinais francesa, espanhola, italiana e estadunidense. E reiteramos que as línguas de sinais possuem origem linguística francesa, que influenciou na constituição da *American Sign Language* (ASL) - Língua de Sinais Americana - a qual atuou como difusora das línguas de sinais na América no Sul (Couto, 2023).

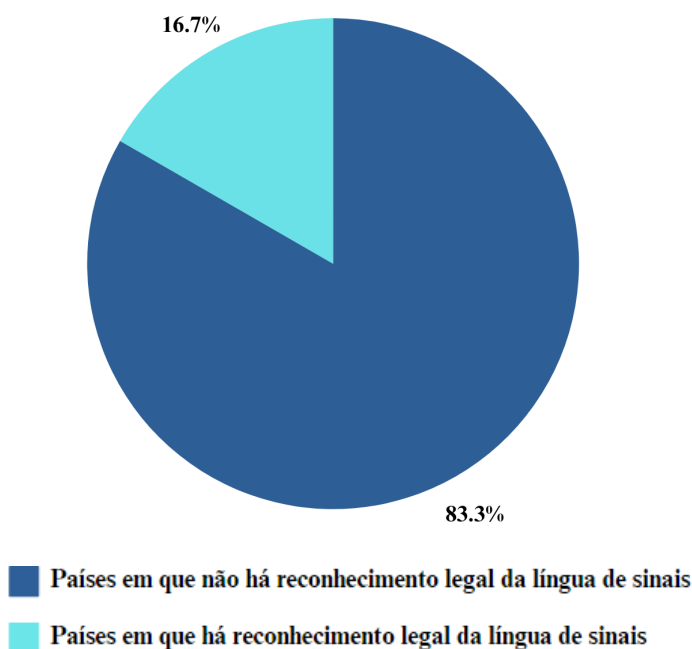
Especialmente na América Latina, a interculturalidade se fortalece nas últimas décadas, com o empoderamento das discussões pós-coloniais que colocam em campo de disputa a relação entre as diferentes culturas, para questionar a hegemonia linguística e cultural imposta pela ocupação de países colonizadores. “Em grandes centros, como Estados Unidos e Europa, a discussão também ganha força, amparada pelos Estudos Culturais, como resposta à

dinâmica trazida pela ocupação daqueles países por grupos de países colonizados ou periféricos” (Bar; Leal, 2018, p.11).

O processo histórico de influência e formação das línguas de sinais, especificamente na América do Sul, demonstra o poder da “geopolítica no processo de constituição das línguas de sinais nos procedimentos educacionais, nas políticas sociais, nas legislações e na formação cultural” dos surdos (Couto, 2023, p. 44). Estes processos se relacionam aos pontos históricos abordados no início deste capítulo, de forma que as pesquisas da área de reconhecimento e influência das línguas de sinais nos direcionam também para aspectos que vão além de uma orientação legal quanto ao uso dessas línguas, mas também sobre a finalidade de promover a garantia de direitos linguísticos.

O levantamento feito por Couto (2023) a partir da *World Federation of the Deaf (WFD)* - Federação Mundial De Surdos (tradução nossa) - em dezembro de 2022, aponta que 76 países já possuem uma legislação voltada para a língua de sinais. Considerando que em estudos de anos anteriores (De Meulder, 2015, 2016; Montes, 2018) foram apontados cerca de 36 países, percebe-se um aumento de 30 países que reconheceram legalmente suas respectivas línguas de sinais. Este fato indica um avanço em movimentos, discussões e conquistas voltados para a garantia de políticas e direitos linguísticos para as línguas de sinais, (re)afirmando seus aspectos de ser uma língua em outra modalidade (viso-gestual) (Couto, 2023). Em discussões sobre o reconhecimento legal da(s) língua(s) de sinais por continentes (Couto, 2023), a seguir trazemos os dados referentes à América do Sul.

**Figura 5 - Reconhecimento das Línguas de Sinais em países da América do Sul**



Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Couto (2023), baseado em *World Federation of the Deaf* (2022).

A figura representa os países que possuem ou não um reconhecimento legal da língua de sinais especificamente na América do Sul. Há leis e/ou decretos de reconhecimento legal em 10 países e dois que não há (Guiana e Suriname). É importante pontuar que segundo o autor, os países são afetados por seus vizinhos geográficos, ou seja, pelos países vizinhos, considerando fatores culturais, sociais e, especialmente neste caso, aspectos que envolvam as pessoas surdas, o que converge com discussões feitas sobre as influências e formação das línguas de sinais, abordadas a partir da Figura 1.

Em estudo anteriores (Montes, 2018; De Meulder, 2015, 2016), os países da América do Sul presentes, que reconhecem as línguas de sinais legalmente, são: Colômbia em 1996 (Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação), Venezuela em 1999 (Reconhecimento Constitucional), Uruguai em 2001 (Lei de Língua de Sinais), Brasil em 2002 (Lei de Língua de Sinais). Os países Argentina, Bolívia, Chile, Equador, Paraguai, Peru e Suriname - que também fazem parte da América do Sul -, não constam na lista da autora, entendendo-se que as línguas de sinais de cada encontram-se em diferentes condições.

**Quadro 1– Reconhecimento legal de língua de sinais em países da América do Sul**

<b>ANO</b>	<b>PAÍS</b>	<b>TIPO DE RECONHECIMENTO</b>
1996	COLÔMBIA	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios
1999	VENEZUELA	Reconhecimento Constitucional
2001	URUGUAI	Lei de Língua de Sinais
2002	BRASIL	Lei de Língua de Sinais

Fonte: Elaboração da autora, baseado em Montes (2018), De Meulder, 2015c; 2016.

Em estudo mais recente (Couto, 2023), são apresentados os países da América do Sul de forma mais completa, pois se trata de uma pesquisa aprofundada sobre o reconhecimento das línguas de sinais neste continente; sendo:

**Quadro 2 - Reconhecimento legal das línguas de sinais na América do Sul (completo)**

PAÍS	LEGISLAÇÃO	ANO
COLÔMBIA	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios	1996
VENEZUELA	Constituição Federal - Capítulo V, Art. 1	1999
URUGUAI	Lei Federal da Língua de Sinais - n°. 17.378	2001
BRASIL	Lei Federal da Língua Brasileira de Sinais - n°. 10.436	2002
	Decreto Federal da Língua Brasileira de Sinais - n°. 5.626	2005
EQUADOR	Constituição Federal - Artigo 47	2008
BOLÍVIA	Decreto Federal de Língua de Sinais Boliviana - n°. 0328	2009
CHILE	Lei Federal da Deficiência - n°. 20.422 <sup>5</sup>	2010
	Lei Federal da Deficiência - n°. 21.303	2021
	Lei Federal da Deficiência - n°. 21403	2022
PERU	Lei Federal da Língua de Sinais - n°. 29.535	2010
PARAGUAI	Lei Federal da Língua de Sinais - n°. 6.530	2020
ARGENTINA	Lei Federal da Língua de Sinais Argentina - n°. 27.710	2023

Fonte: Elaboração da autora, baseado em Montes (2018), De Meulder, 2015c; 2016; Couto (2023).

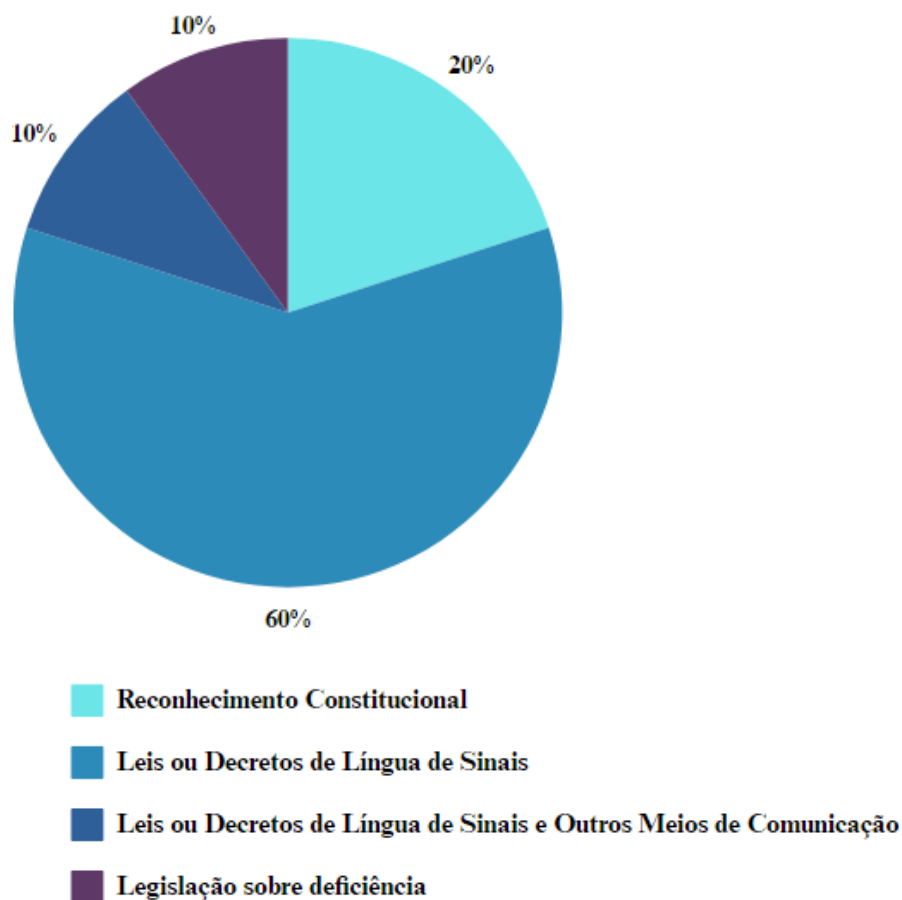
Portanto, a Colômbia foi o primeiro país na América do Sul a mobilizar e sancionar uma legislação dessa envergadura que, mais tarde, foi implantada em diversos outros países.

Em ambas pesquisas, a Guiana e o Suriname não estão presentes, portanto, compreendemos que não possuem legislações para o reconhecimento de suas respectivas línguas de sinais. Ainda, ao organizar os países conforme o tipo de reconhecimento encontrado (segundo as categorias de De Meulder 2015, 2016), apresentamos o seguinte gráfico:

---

<sup>5</sup>Diferentemente de outros países, o Chile teve o reconhecimento da língua de sinais em uma lei sobre deficiência, a qual estabelecia normas sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência. Especificamente no Artigo 26, o qual reconhece a língua de sinais como meio de comunicação natural da comunidade surda, no país.

**Figura 6 – Tipos de Reconhecimento das Línguas de Sinais na América do Sul**



Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Couto (2023), baseado em *World Federation of the Deaf* (2022).

Com base nesses dados, o reconhecimento por Leis ou Decretos de Língua de Sinais é mais frequente entre os países (6 países). Dois países possuem o Reconhecimento Constitucional da língua. E por fim, um por Leis ou Decretos de Línguas de Sinais e outros meios de comunicação, e um em Legislação sobre pessoas com deficiência. Nas discussões do estudo, o autor apresenta análises referentes a discursos, termos e ideologias identificadas nos documentos, para compreender a legislação como um todo. De forma que,

Nota-se que estes países não seguem uma legislação padrão quanto aos reconhecimento da língua de sinais. Isto se dá porque diversos são os fatores que corroboram para a concepção dos documentos legais, os quais é possível citar: movimentos surdos, influência histórica, influência política, contexto educacional, consolidação de associações de surdos, lutas surdas como um todo. Alguns países possuem o reconhecimento da língua de sinais por meio de leis já instituídas, decretos e constituições (Couto, 2023, p. 165).

Além disso, pontua que a análise feita nos documentos legislativos de 10 países - os que possuem o reconhecimento legal da língua de sinais - apresentam diferentes formas de estruturação textual e de ideologias. Enfatizando a diversidade dos tipos de legislação, seja em formato de lei e/ou decreto, seja específica quanto às línguas de sinais, ou ligada diretamente à Constituição Federal; e isto relaciona-se a questões dos sistemas culturais de cada país.

O modo como a língua de sinais é reconhecida influencia na compreensão de perspectivas e orientações sobre a educação para surdos em cada país, a partir de aspectos sociais, políticos, culturais e outros. A partir dos estudos apresentados, percebemos que o reconhecimento de uma língua enfatiza sua existência, mas não garante que esteja presente de maneira adequada em práticas sociais e linguísticas.

Ao retomarmos as experiências sobre questões educacionais, percebemos que mesmo com o reconhecimento legal destas línguas, em alguns casos a língua é utilizada como uma ferramenta e/ou recurso de apoio no ensino, e não como língua de instrução e das relações sociais. E, às vezes, um “meio facilitador do aprendizado em geral, até mesmo para a aprendizagem da língua oral (Tostes; Lacerda, 2020, p.546). Ainda, cabe enfatizar que a língua não é apenas uma possibilidade para a aprendizagem e para o acesso aos conhecimentos, é a centralidade do desenvolvimento humano - considerando planejamento psíquico, estruturação do pensamento e processos linguísticos (Vygotsky, 2008; Pinto, 2021).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, elementos sobre a educação de surdos no cenário da América do Sul, abordando questões sobre cultura, língua, política e educação.

## **CAPÍTULO II: PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMÉRICA DO SUL**

Neste capítulo, apresentamos os aspectos importantes sobre a educação de surdos nos países da América do Sul, sendo eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. A partir disso, aprofundaremos sobre os países foco deste estudo: Brasil e Uruguai.

### **2.1 Aspectos gerais da educação de surdos em países da América do Sul**

**Imagem 1: Mapa Países da América do Sul**



Fonte: Mundo Mapa. Mapa da América do Sul. [s.d.].

Como parte do processo de construção desta pesquisa, foi realizada uma consulta prévia sobre produções que abordem a educação de surdos em países da América do Sul, a fim de contextualizar as perspectivas linguísticas e educacionais nos países selecionados. Assim, utilizou-se a combinação dos termos “educação de surdos”, “América Latina”, “América do Sul”, e também, cada país específico - “Argentina”, “Bolívia”, “Brasil”, “Chile”, “Colômbia”, “Equador”, “Paraguai”, “Peru”, “Suriname”, “Uruguai” e “Venezuela” -, em plataformas *online*.

A Colômbia conta com documentos legais para fundamentar a educação de surdos, principalmente o Decreto n°. 2.369, de 1997. Este faz referência a programas na *Lengua de Señas Colombiana (LSC)* - Língua de Sinais Colombiana, para menores de 5 anos, indicando que são programas com adultos surdos sinalizantes (modelos linguísticos), tendo como base

diretrizes do Ministério da Educação Nacional, através do Instituto Nacional de Surdos (Colômbia, Ministério da Educação, 2003, [n.p.], tradução nossa). O país conta com a Resolução n°. 2.565, de 2003, para garantir que instituições educacionais públicas e privadas -, que possuem alunos surdos, tenham modelos surdos usuários da LSC como parte da equipe pedagógica.

O Instituto Nacional de Surdos da Colômbia (INSOR) em parceria com o Ministério de Educação Nacional República de Colômbia, possui um documento titulado *Los Modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos* - Os modelos linguísticos surdos na educação de alunos surdos (tradução nossa), o qual dá orientações sobre a educação de surdos no país. Este tem enfoque na participação de sujeitos surdos na Educação Básica e dá outras orientações educacionais quanto à LSC. Destaca-se que o reconhecimento da LSC e concepções sociais e culturais dos surdos possibilitaram a construção de propostas educacionais, para adquirir e utilizar a LSC. Assim, nos anos iniciais, são indicadas salas para surdos, nas quais a língua de instrução seja a língua de sinais, e a partir do fundamental e médio, salas regulares com a interpretação/tradução.

A educação de surdos no Equador foi evoluindo conforme espaços foram sendo conquistados por pessoas com deficiência, principalmente pela criação das primeiras instituições educacionais, tanto escolas especiais quanto instituições para surdos - a partir dos anos de 1940. Estas, partiam do enfoque clínico dos surdos, principalmente pelas metodologias oralistas da época. No entanto, a criação desses contextos proporcionaram experiências e relações entre as pessoas surdas do país, fazendo com que a língua de sinais se consolidasse; e, gerou a necessidade de criar organizações que garantisse este contato entre pares linguísticos, onde a língua de sinais fosse respeitada e evoluísse (Guerrero, 2020).

Assim, as associações de surdos foram sendo criadas no país, e seguidamente, instituiu-se a *Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador* FENASEC - Federação Nacional de Pessoas Surdas do Equador (tradução nossa), em 1992. A criação da Federação incentivou discussões sobre a educação de pessoas surdas, em especial por questões relacionadas a escolas especiais e sobre os movimentos da educação inclusiva. A educação para surdos no país foi impulsionada somente em 2014, com a *Ley Orgánica de Discapacidades* (Equador, 2012) - Lei Orgânica da Deficiência (tradução nossa). No Artigo 39, o documento apresenta o modelo de educação intercultural e o da educação bilíngue-cultural, garantindo “formação e o ensino na língua de sinais equatoriana em diferentes níveis educacionais, bem como a promoção da identidade linguística das pessoas surdas” (Entrevistado 1, 2014, [n.] [p.], tradução nossa). Embora seja recente, é um dos

poucos países que apresenta legalmente uma proposta para educação de surdos e, assim, o Estado reconhece o direito das crianças e adolescentes surdos terem uma educação adequada. Carrera (2015) enfatiza que a proposta educacional promove o uso e o desenvolvimento da língua de sinais, considerando também a identidade e cultura surda. Assim, ressalta a contratação de modelos linguísticos - professores surdos, para o ensino.

No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira (Libras), foi reconhecida pela Lei n.º.10.436 (Brasil, 2002), possibilitando direito às pessoas surdas, em aspectos sociais e educacionais e formalizando seu caráter linguístico, essencial para a proposta de educação bilíngue apresentada, posteriormente, no Decreto n.º 5.626, de 2005. O documento, de alcance nacional, reconhece a Libras como primeira língua dos surdos e seu protagonismo na educação, tendo o português como segunda língua, na modalidade escrita. Também propõe os profissionais necessários neste modelo: professor bilíngue, instrutor surdo e tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e diferentes atuações em cada etapa educacional.

O Chile segue proposta de *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) - Educação Intercultural Bilíngue (tradução nossa), que foi promovida nos anos 90. Ao fazer uma revisão de etapas da educação de surdos no Chile, Fernández (2017) aponta que os surdos chilenos possuem três opções educacionais: oferta de escolas especiais e centros de formação profissional, a inserção de alunos surdos em escolas e salas regulares, e outra, escolas e classes hospitalares, em formato de apoio pedagógico a alunos hospitalizados. Embora apresente avanços na incorporação da língua de sinais nas escolas, o país está distante da adoção de um modelo de educação bilíngue ao nível nacional. É mais frequente a inserção das crianças com deficiência na escola regular -, seguindo a proposta inclusiva, indicando falta de direito linguístico das crianças surdas, quanto a contato, acesso e instrução em LSCh (Lissi; Svartholm; González, 2012).

Banfí, Rettaroli e Moreno (2015) caracterizam as propostas de educação bilíngue para surdos na Argentina como transitórias e de propósitos assimilacionistas, ou seja, que não negam a existência da *Lengua de Señas Argentina* (LSA) - Língua de Sinais Argentina, mas que a consideram apenas um meio para a aprendizagem do espanhol; dessa forma, poucos programas valorizam realmente a cultura surda, especialmente na proposta pedagógica. Assim, “o reconhecimento oficial da *Lengua de Señas Argentina* (LSA) - Língua de Sinais Argentina, acontece somente em algumas províncias, em detrimento de algumas leis provinciais, não sendo, todavia a nível nacional” (Nolevaiko, 2018, p. 83). Porém, em estudo mais recente, Couto (2023) apresenta que a LSA foi reconhecida em 2023, pela Lei n.º. 27.710 - Lei Federal da Língua de Sinais Argentina, o que pode ser considerada uma

conquista importante para os surdos do país, que pode influenciar em ações futuras em diversas áreas - como direitos humanos, educação, políticas e outras.

A partir do reconhecimento da *Lengua de Señas del Paraguay* (LSPY) - Língua de Sinais Paraguaia (tradução nossa), o Paraguai conta com a obrigatoriedade desta em informativos e meios de comunicação audiovisuais, em busca de garantir acesso às informações sociais, econômicas, políticas, educacionais, esportivas e culturais (Paraguai, 2011). Entretanto, o documento não dá orientações específicas para a educação de surdos. Nesse sentido, os surdos paraguaios buscam cada vez mais reconhecer a língua e a cultura como centrais em suas vidas, de forma com que a LSPY vá se incorporando na educação (Parks; Park, 2015).

Os surdos bolivianos contam com a *Federación Boliviana de Sordos* (FEBOS) - Federação Boliviana de Surdos, buscando avanços na educação e na visibilidade de surdos no país. Em 2009, foi promulgado o Decreto n°. 0328 (Bolívia, 2009), o qual reconhece a *Lengua de Señas Boliviana* (LSB) - Língua de Sinais Boliviana, e orienta sobre a necessidade de utilizá-la em diferentes espaços, como eventos públicos nacionais, programas televisivos, e também, garante o direito da educação em LSB. Assim, o documento propõe que o Ministério da Educação amplie instituições de ensino com apoio técnico-pedagógico, assegurando profissional especializado para a inclusão de alunos surdos. E orienta a incorporação da LSB como matéria complementar no currículo no Ensino Superior para a formação integral de professores (Bolívia, 2014).

Sobre a educação de surdos na Bolívia, Segales (2020) apresenta leis e documentos do país avançam na tentativa romper a educação cognitivista, permitindo uma educação com o uso da LSB, e também, considerando a língua castelhana como segunda língua. A Lei n°.070 (Bolívia, 2010b) apresenta uma educação inclusiva, que promove o plurilinguismo, impulsionando questões sobre diversidade, respeitando características específicas de cada cultura, citado como questões de "*redescubrimiento y recuperación*" - redescobrimto e recuperação (tradução nossa), considerando a cultura surda e o desenvolvimento da LSB (Segales, 2020).

Na Venezuela, considera-se a orientação da educação de surdos na proposta de educação inclusiva, envolvendo profissionais especializados. A estrutura do contexto linguístico considerando a *Lengua de Senas Venezuelana* (LSV) - Língua De Sinais Venezuelana (tradução nossa), propõe que a escola tenha a finalidade promover a aquisição da LSV como primeira língua, por meio do intercâmbio linguístico com os educadores surdos, com colegas surdos - em diferentes idades e níveis de conhecimento da LSV. Nesse sentido, Morales

(2008) aponta que existem duas formas de uma criança surda ter contato com a LSV, ou quando nasce em uma família de surdos ou na escola (Morales, 2008). Assim, o país deve contar com um Currículo Bilíngue-Bicultural Básico para Surdos (CBBBS), para promover e desenvolver programas educacionais para surdos.

A partir do *Programa de Deficiencias Auditivas de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación* - Programa de Deficiências Auditivas da Direção de Educação Especial do Ministério de Educação - implementa a *Propuesta de Atención Integral al Niño Sordo (PAINS)* - Proposta de Atenção Integral à Criança Surda (Venezuela, 1985). A proposta estabelecia uma nova perspectiva para educação de surdos no país, valorizando a diferença linguística e cultural dos surdos e considerando vertentes socioantropológicas da surdez, e aspectos visoespaciais para a educação (Luque; Pérez, 2013). Além disso, em 1997 foi criada a versão oficial da *Conceptualización y Política de Atención Integral al Deficiente Auditivo* - Conceitualização e Política de Atenção Integral ao Deficiente Auditivo (tradução nossa). O documento, em semelhança ao PAINS, estabelece o caráter bilíngue da educação, que segue até os dias atuais. Devido a momentos de tensão não somente quanto à educação bilíngue, mas na educação em geral, uma nova equipe da política em 2014, realizou uma consulta nacional sobre a qualidade educativa, com docentes, famílias e estudantes da área da surdez, resultando em novas orientações para a educação de surdos. Sendo: a) Antes de integrar as crianças surdas nas escolas regulares, com sensibilização e formação adequadas dos professores, bem como disponibilizar intérpretes LSV solicitados; b) Exija-se que todo o pessoal envolvido no fato pedagógico tem domínio da LSV, além de de "educar para a independência, para o trabalho e para a vida a partir da Educação Primária" (Venezuela, 2014, p. 27); c) A abordagem docente deve ser mais dinâmica, "[...] onde podemos aprender diferentes manifestações culturais [...] bem como habilidades que ajudem a ser independentes" (op. cit., p. 30); e (d) Os alunos surdos não se sentem confortáveis na escola de ouvintes (op. cit.) (Luque; Pérez, 2023).

Essa contextualização permite o reconhecimento de dois pontos centrais na educação de surdos na Venezuela: atualização da concepção social e política da educação de surdos e práticas para um currículo escolar coerente com a educação bilíngue e bicultural. Fundamentalmente, a elaboração de contextos que considerem a LSV e o desenvolvimento da/na mesma, assim como a relação com comunidade e cultura surda, tendo professores fluentes que tenham a perspectiva de potencializar a educação nesses aspectos.

No Uruguai, o processo de reconhecimento da *Lengua de Señas Uruguaya (LSU)* - Língua de Sinais Uruguia, ocorreu no fim dos anos 80, incentivando as primeiras produções

científicas que reconhecem a LSU como língua. Assim como em outros países, os anos de proibição e extermínio da língua eram baseados no conceito de que a LSU não era uma língua, dessa forma, este marco de *status* linguístico permitiu a publicação do primeiro dicionário da língua de sinais, chamado *Lengua de Señas uruguaya, Su Componente Léxico Básico* - Língua de Sinais uruguaia, Seu Componente Léxico Básico (tradução nossa) (Behares; Monteghirfo; Davis, 1987), buscando formalização e padronização da língua, fator essencial para ser utilizada no sistema educacional oficial do país posteriormente (Peluso, 2016). O reconhecimento da LSU como a língua das pessoas e comunidades surdas acontece em 2001, pela Lei n.º.17.378 e posteriormente, a Lei n.º. 18.437, de 2009, a qual estabeleceu “que a educação deve promover e promulgar o livre exercício das práticas linguísticas da comunidade surda” (Uruguai, 2001; 2009). Atualmente, a educação de surdos no Uruguai segue aspectos de uma educação plurilíngue, que será aprofundada posteriormente.

A partir do reconhecimento da *Lengua de Señas Peruana (LSP)* - Língua de Sinais Peruana (LSP) (Peru, 2010), Clark (2017) aponta que a língua de sinais peruana, ainda não presente em documentos do país, era anteriormente chamada de Língua de Sinais Inmaculada e tem influência da ASL. Porém, foram encontrados poucos estudos sobre educação, surdez e desenvolvimento da língua de sinais no Peru, o que indica a necessidade de produções e aprofundamento da área.

Compreender como a história da(s) língua(s) de sinais e a formação social dos surdos em cada contexto nos direciona a refletir como se dão as políticas públicas, especialmente no que se diz respeito à educação deste grupo e como cada contexto foi se fortalecendo. Os movimentos para inclusão social e educação ressaltaram o direito a acesso e formação de qualidade, buscando com que a diferença linguística não fosse considerada uma limitação e/ou barreira no sistema. Sendo assim, percebemos que não há uma homogeneidade de educação de surdos, em nenhum território. A análise entre diferentes contextos pode promover aprendizados de amplo alcance, construindo discussões e modelos a serem seguidos, o que pode ocorrer mediante pesquisas como esta.

Enquanto em países como Brasil, Colômbia, Equador e Uruguai encontramos uma proposta de educação para surdos sustentada, seja por produções científicas e/ou por documentos legais, em outros, como Chile e Argentina, as produções se mostram em desenvolvimento. Em países como Bolívia e Paraguai indicamos ser necessário aprofundar discussões sobre um modelo adequado, sendo que atualmente é mais frequente a realização de adequações na estrutura e organização educacional, não havendo um respaldo de documentos legais e/ou uma proposta de alcance nacional a ser seguida.

Não foram encontradas pesquisas aprofundadas sobre a educação de surdos no Peru, que abordassem o funcionamento da língua de sinais e a proposta de educação para alunos surdos peruanos. O Suriname não possui registros da língua de sinais em âmbito legal, e também, há indícios de falta de produções e estudos sobre o assunto no país. Cabe refletir que, onde a língua de sinais encontra-se reconhecida legalmente, há uma estrutura mais bem fundamentada para a educação de surdos.

Couto (2023) explica que

[...] estes países não seguem uma legislação padrão quanto aos reconhecimento da língua de sinais. Isto se dá porque diversos são os fatores que corroboram para a concepção dos documentos legais, os quais é possível citar: movimentos surdos, influência histórica, influência política, contexto educacional, consolidação de associações de surdos, lutas surdas como um todo. Alguns países possuem o reconhecimento da língua de sinais por meio de leis já instituídas, decretos e constituições (Couto, 2023, p. 165).

Além disso, o autor destaca que alguns países avançam quanto à implementação de leis, decretos, artigos e emendas quanto aos direitos e necessidades das pessoas surdas, e que, ter políticas linguísticas voltadas à(s) língua(s) de sinais reconhecidas e estabelecidas de forma legal contribui para fortalecer e impulsionar tanto a participação social quanto assegurar que terão direitos respeitados (Couto, 2023).

Os estudos que utilizamos para discutir pontos sobre a língua de sinais em países apresentam algumas distinções quanto ao estudo mais recente na área, de Couto (2023). Assim, por se tratar de um estudo mais recente e específico sobre o reconhecimento legal das línguas de sinais na América do Sul, consideramos as principais discussões deste estudo, principalmente por apresentar cada referência de leis e decretos sobre o tema.

Além de questões linguísticas legais, ao discutirmos a educação de surdos, é importante considerar o conceito intercultural envolvido na proposta educacional em alguns países, o qual considera a marca cultural no processo pedagógico e busca atender necessidades fundamentais de sujeitos social e culturalmente diferentes (Bär; Leal, 2018). Nesse sentido, a educação bilíngue e o interculturalismo envolvem a ideia de orgulho da cultura e língua própria de cada grupo; assim como a promoção de conhecimento e entendimento entre culturas, indicando respeito entre elas e disposição para deslocamentos importantes para a convivência (Bär; Leal, 2018).

Este tipo de proposta educacional enfatiza, além da diferença cultural em relação, também a língua –ou as línguas –como fator preponderante tanto no cenário educativo quanto sociocultural. Embora a educação bilíngue intercultural seja

reivindicada –e assumida em alguns discursos ou diretrizes educacionais –por alguns países, em especial latino americanos, a partir das discussões em torno da educação dos povos indígenas, no cenário da educação de surdos, a interculturalidade ainda é coadjuvante tanto dentro dos movimentos surdos quanto nos discursos oficiais. Além disso, é possível perceber que a condição da pessoa surda é vista, também dentre os grupos que reivindicam a diferença e a interculturalidade, como não pertencentes a esta mesma esfera (Bär; Leal, 2018, p.10).

Considerando a apresentação de perspectivas sobre as línguas de sinais da América do Sul, e aspectos da educação de surdos nestes países, percebeu-se que as discussões se baseiam em um processo que vem sendo construído pelos países - tendo como base documentos e orientações legais, e a realidade encontrada nas práticas dos contextos educacionais. Isso se relaciona com o fato de que uma proposta adequada envolve reflexões e discussões contínuas nos países. Mesmo que estes países estejam geograficamente próximos, encontram-se em diferentes condições educacionais, devido ao percurso de reconhecimento das línguas de sinais e, também, às variadas questões históricas, sociais, políticas e culturais de cada um.

Nota-se também as diferenças de termos utilizados/designados pelos países que já possuem propostas educacionais para surdos, por exemplo, “bilíngue e intercultural” (Chile), “inclusivo e plurilíngue” (Bolívia), “bilíngue” (Brasil, Equador), “plurilíngue, intercultural e pluritecnológico” (Uruguai), bilíngue e bicultural (Venezuela). Assim, percebemos que os países Brasil e Equador envolvem apenas um conceito, de “bilíngue”, enquanto o Uruguai, envolve três conceitos, “plurilíngue, intercultural e pluritecnológico”. Estes talvez sejam indícios das principais discussões e fatores que os contextos consideram para a estruturação da educação para surdos.



## **2. 2 A Educação no Brasil e no Uruguai**

### **Breve contextualização e caracterização dos países**

A fim de contextualizar como estes países se organizam quanto à educação, trazemos neste tópico aspectos de organização social - envolvendo educação, política e economia, para posteriormente aprofundarmos sobre a educação de surdos. Para isso, utilizamos de dados e informações fornecidos, principalmente, pela Comissão Econômica para a América Latina

(CEPAL)<sup>6</sup>, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estatística (INE) do Uruguai, e outros estudos que se relacionam com a temática.

**Quadro 3 - Dados demográficos do Brasil e Uruguai**

PAÍS	Área em km <sup>2</sup>	População	Densidade Demográfica
<b>BRASIL</b> 	8.510.417 km <sup>2</sup>	203.080.756 pessoas	23,86 hab/km <sup>2</sup>
<b>URUGUAI</b> 	175.016 km <sup>2</sup>	3.444.263 pessoas	20,2 hab/km <sup>2</sup>

Fonte: Elaboração do autor, com base em dados do INE (Anuário Estatístico do Uruguai, 2022) e do IBGE (Censo do Brasil, 2022).

Segundo o Anuário Estatístico de 2022 (INE, 2022), o Uruguai possui população total de 3.444.263 habitantes, em uma área de 175.016 km<sup>2</sup>, resultando em uma densidade demográfica de 20.2 hab/km<sup>2</sup>. Enquanto o Censo de 2002, feito pelo IBGE, aponta que 203.080.756 habitantes no Brasil, em 8.510.417 km<sup>2</sup>, resultando em uma densidade demográfica de 23,86 hab/km<sup>2</sup>.

---

<sup>6</sup> É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, criada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, considerando coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo (Souza, 2017).

**Imagem 2 - Ampliação da Imagem 1**



Fonte: adaptado de Mundo Mapa. Mapa da América do Sul. [s.d.].

Segundo as informações apresentadas pelo último relatório do CEPAL (2022), o Brasil possui taxa de alfabetização de 99.4%, e o Uruguai de 99.2%. E, quanto ao investimento público em educação, considerando o valor do PIB, foi de 5.8% pelo Brasil e de 4.4% pelo Uruguai.

Souza (2017) ao estudar o direito à educação nos países membros do Mercado Comum do Sul (Mercosul)<sup>7</sup>, de forma comparativa, apresentou informações interessantes sobre o Brasil e Uruguai (que são membros do Mercosul). O Brasil é o maior país em dimensão territorial da América do Sul, onde estão concentrados cerca de 70% da população total do grupo (Souza, 2017). Entretanto, é o único país que tem como idioma oficial o português, e não o espanhol como os demais. A partir deste comparativo, a autora aponta:

---

<sup>7</sup> O Mercosul foi criado (1991) para promover a livre circulação de bens, serviços e capitais entre os países do Cone Sul – Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, por meio da eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias de mercadorias. Trata-se de um pacto regional para o fortalecimento econômico dos respectivos países (Souza, 2017).

A assimetria populacional também resulta em desdobramentos ao contingente de falantes dos idiomas oficiais. Ainda que o português seja adotado apenas pelo Brasil, dada a diferença de número de habitantes em relação aos demais países de língua espanhola, é o idioma, no sentido absoluto, mais falado. É relevante destacar o dado, pois o tratamento destinado às questões linguísticas nas políticas públicas pode ser um facilitador ou entrave para a perspectiva da integração regional (Castro, 2013) (Souza, 2017, p. 181).

Também é possível identificar que é o único país do Mercosul que faz fronteira com os demais países do bloco, o que pode indicar uma maior oportunidade de diálogo entre as demais nações (Souza, 2017).

Essa característica acentua o protagonismo do Brasil no Mercosul, fator que não é decorrente apenas da dimensão geográfica e populacional, mas também dos aspectos logísticos, que permitem a ampliação das zonas de interação econômica, social e cultural em função da extensão das suas regiões fronteiriças (Souza, 2017, p.183).

Quanto às formas de governo, o Brasil e o Uruguai possuem o sistema atual, a República Presidencialista, organizada em três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Considerando que neste sistema, o chefe de governo também é o chefe de Estado (Souza, 2017). Contudo, o Brasil realiza suas eleições gerais para os dois poderes a cada quatro anos; e o Uruguai, a cada cinco anos (Brasil, 1988; Uruguai, 1967) (Souza, 2017). Conforme a formação histórica de cada e as formas de governo vivenciadas, os países possuem nomenclaturas oficiais diferentes, sendo: República Federativa do Brasil, e República Oriental do Uruguai. Estruturados de forma administrativa em: Brasil – 26 Estados e um Distrito Federal e Uruguai – 19 Departamentos. Portanto, o Uruguai é um Estado Unitário e o Brasil, um Estado Federado. Essa distinção reflete no modo de distribuição da autoridade político-administrativa, ou seja, no grau de centralização e descentralização do Estado (Souza, 2017).

Outro aspecto relacionado aos países, que diz respeito à caracterização dos mesmos e também ao interesse desta pesquisa, são as questões linguísticas. O Brasil tem o português reconhecido como língua oficial no país desde a Constituição Federal de 1988, apresentado no Artigo 13, Inciso I\*\*: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (Brasil, 1988). Isto significa que por lei, todos os atos oficiais, documentos governamentais, legislação e comunicações formais devem ser feitas nesta língua. Mesmo que existam legislações específicas que reconheçam a diversidade cultural e linguística no Brasil, visando garantir os direitos linguísticos às comunidades indígenas e à comunidade surda, o português é considerado a única língua oficial no país.

O documento menciona sobre as comunidades indígenas e o uso de suas línguas maternas (Artigo 210, § 2º), havendo reconhecimento constitucional quanto ao seu uso em contextos educacionais e administrativos específicos dentro das comunidades indígenas. Há outras leis e decretos que regulamentam o uso e a promoção das línguas indígenas, incluindo história e cultura indígenas nos currículos escolares (Brasil, 1998, 2007, 2008). E, também, a Lei nº11. 645 (Brasil, 2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Além disso, como já abordamos neste texto, há o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em lei específica (Brasil, 2002), e outras orientações legais para garantia de direitos linguísticos deste grupo (Brasil, 2005, 2021).

Como complemento a este tema, trazemos algumas discussões sobre aspectos linguísticos, históricos e políticos sobre questões de “língua” no Brasil e no Uruguai. O estudo de Santo e Santos (2018) com enfoque nas “principais políticas que colaboraram para a invenção das ‘línguas’ e consolidaram a ideologia monolíngue no Brasil”, abre caminhos para problematizar que “não só como as orientações monolíngues ainda permeiam nossa forma de ensinar e de se pensar as práticas de linguagem, como também buscam compreender o papel sócio-histórico das políticas linguísticas nessa configuração” (Santo; Santos, 2018, p. 153). Nesse contexto, os autores discutem algumas políticas que sustentam a existência do português e como refletem no processo de ensino. A partir disso, destacamos os seguintes trechos:

O que nos empenhamos em debater até aqui é que o processo de invenção das línguas foi também um processo de invenção, hierarquização e exaltação de identidades sociolinguísticas específicas.

(...)

Desse modo, falar do processo de invenção das “línguas” é também falar, de um lado, sobre o processo de invenção de um grupo, e de outro, sobre o apagamento de identidades (Santo; Santos, 2018, p. 155).

A citação acima reforça que a língua possui funções que vão além da perspectiva de comunicação, como socialmente se costuma valorizar; indica que o papel e reconhecimento social representam identidade, cultura e o pertencimento a um grupo social - questões que podem ser relacionadas à abordagem teórica de Vygotsky (1998, 2008, 2011), que além desses aspectos que fazem parte da constituição do indivíduo, enfatiza o papel da língua no desenvolvimento humano.

Percebemos a partir destes trechos, também, que há diversas questões postas quando uma língua e/ou um grupo protagonizam determinado contexto. Questiona-se, por exemplo,

se a definição de que a língua portuguesa é a única língua oficial do Brasil pode inferiorizar e/ou enfraquecer outras. Trata-se de uma reflexão que também envolve a instauração de “uma forma única e correta de se expressar em português” segundo o estudo (Santo; Santos, 2018, p. 155), e pode se relacionar com o não reconhecimento das diversas variações linguísticas e regionalidades que existem no Brasil. Neste sentido, as práticas educacionais e o sistema de ensino, de forma geral, podem direcionar a uma ideia de uma “pureza linguística” ou chamado “monolinguismo” (Santo; Santos, 2018).

A Constituição da República Oriental do Uruguai foi promulgada em 1967, tendo modificações ao longo dos anos. Em sua versão atual, não menciona explicita e diretamente o espanhol como língua oficial no país; entretanto, esta é a língua presente nos documentos legais, administrativos e judiciais. Ou seja, o uso predominante do espanhol em setores do governo e da vida pública indicam um *status* de língua oficial, que possui maior uso e circulação.

As questões linguísticas no Uruguai são abordadas principalmente em leis e decretos que tratam do uso de línguas em contextos específicos, que indicam um reconhecimento da diversidade linguística dentro do contexto uruguaio, e também, que precisam de orientações específicas e documentos para garantir a educação e direitos linguísticos e culturais das mesmas - assim, os documentos e leis do país contam com expressões como “variedades linguísticas”, “segunda língua” e “línguas estrangeiras” (Cáceres, 2022).

A partir dessas informações, cabe refletir que o Brasil, por ter uma língua reconhecida em todo o território como idioma oficial, pode enfrentar maiores barreiras ao lidar com o desenvolvimento de outras línguas e grupos linguísticos. Isso o diferencia do Uruguai, no que diz respeito ao tratamento e à existência de outras línguas. Embora o espanhol seja o idioma mais utilizado e protagonista em diversos meios sociais, ele não possui um *status* definido como “língua oficial”. A questão do plurilinguismo no Uruguai é abordada não apenas no contexto da educação de surdos, mas também como uma representação da diversidade linguística presente no país, especialmente em regiões como a fronteira com o Brasil.

Em complemento a este tema, trazemos o estudo de Cáceres (2022), o qual aborda as políticas linguísticas públicas educacionais do Brasil e do Uruguai, sobre a oferta de línguas estrangeiras na primeira década do século XXI. A autora organiza suas discussões em dois tópicos de análises comparativas entre os países, uma em “Legislação pública educativa para as línguas “estrangeiras”: interpretação dos casos brasileiro e uruguaio (2000-2010)” e outro “Colocando os elementos lado a lado: as línguas “estrangeiras” nas leis federais da primeira década do século XXI no Brasil e no Uruguai” (Cáceres, 2022). Discutindo, assim,

orientações em documentos legais e educacionais dos países sobre o ensino de língua(s) no currículo. Que permite enfatizar a existência de diferentes políticas, que representam a complexidade que é tanto abordar aspectos linguísticos, quanto de relacionar o que é proposto nos documentos e o que de fato ocorre.

A pesquisa, além de apresentar documentos e leis dos países, traz, por exemplo, no caso do Uruguai, a *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (CPLEP, 2007) - Comissão de Políticas Linguísticas na Educação Pública (tradução nossa), formada por pesquisadores da área da linguagem, e vinculada à *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP). Que se relaciona a um ponto importante do país, presente nos documentos, que diz respeito à chamada *Educación lingüística* (Educação linguística - tradução nossa), relacionando o conceito de plurilinguismo não somente para a inserção de línguas estrangeiras, mas referindo-se a outras línguas presentes no território uruguaio, chamadas de segundas línguas.

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguai, 2008, p.[n.]).

A partir disso, e relacionando a organização de diferentes documentos do país, Cáceres (2022) aponta que:

Diz-se que os objetivos da educação linguística consistem em considerar as diferentes *lenguas maternas* existentes no país e, por meio das *lenguas extranjeras*, prover uma formação plurilíngue. O apelo à “consideração” de várias línguas maternas atesta, em outras palavras, que o Uruguai não é um país monolíngue. Entendemos a partir disso que é preciso reconhecer essas línguas e, por estarem linearmente dispostas em sequência no texto, dar o mesmo grau de importância para todas elas: *o español del Uruguay, o portugués del Uruguay e a lengua de señas uruguaya* (Cáceres, 2022, p. 833).

Assim, nos deparamos com dois cenários distintos em parâmetros legais das línguas nos países - o Brasil sendo um país monolíngue e o Uruguai não -, de forma que os aspectos legais refletem e influenciam a perspectiva social e educacional das línguas. Destacamos este ponto relacionado às considerações finais do estudo:

(3) Na lei educativa do Brasil (LDB de 1996), a realidade sociolinguística do país está implícita textualmente, uma vez que as escolhas das línguas estrangeiras deveriam ser dependentes das “características regionais e locais”, expressão que só é

mais bem compreendida com o auxílio de documentos orientadores do Ministério da Educação; no Inciso 5 da LGE de 2008 uruguaia, a realidade sociolinguística do país é apresentada mais explicitamente, já que reconhece diferentes status e funções das línguas como estrangeiras, segundas ou maternas;

(4) Na LDB de 1996, no Brasil, não há menção explícita ao estudo de línguas como um componente que contribui para a educação e formação dos indivíduos; no Uruguai, o Inciso 5 da LGE de 2008 é intitulado “*educación lingüística*”, o que, independentemente de qualquer motivação para sua escolha, mostra mais claramente uma relação entre línguas e educação (Cáceres, 2022, p.837).

Por fim, considerando o período estudado (2000 a 2010), ressalta-se que no Brasil, mesmo que seja garantido por lei que as línguas estrangeiras tenham lugar nos contextos educacionais, elas podem “ficar deslocadas do eixo central, conforme a organização escolar, já que são apenas uma parte diversificada do currículo e assume-se a dificuldade de incluí-las como disciplinas da grade regular” (Cáceres, 2022, p. 838). O que se difere do Uruguai, em que as línguas estrangeiras são “como parte das linhas transversais, devem perpassar todas as disciplinas, advogando-se por uma inserção plural no currículo, também a cargo das direções gerais” (Cáceres, 2022, p. 838). Partimos deste ponto para compreender que no contexto uruguaio há um reconhecimento da realidade linguística, em que, isso pode ser um ponto significativo no tratamento da língua de sinais no país e nas possibilidades da educação plurilíngue.

A partir desta discussão sobre questões linguísticas dos países, o próximo tópico visa contextualizar sobre os aspectos do sistema educacional dos países, que pode contribuir na compreensão da educação para surdos - foco deste trabalho.

### **Aspectos do Sistema Educacional no Brasil e Uruguai**

Considerando estas características quanto à estruturação do Brasil e do Uruguai, e também, questões linguísticas, neste tópico apresentamos aspectos gerais do sistema educacional dos dois países, a fim de contextualizar como se dá sua organização em cada país e como se relaciona com o ensino para alunos surdos.

Retomamos que os anos de 1990 foram um marco nos sistemas educativos, especialmente para os países latino-americanos, conforme abordamos no primeiro capítulo deste texto. As mudanças foram impulsionadas pelas reformas que ocorriam em diversos países, incentivadas por organismos internacionais vinculados à ONU que apresentavam influência direta na determinação das políticas públicas. Também, as mudanças carregavam vários aspectos da educação, para além de uma discussão sobre descentralização, mas, sobre

mudanças quanto à formação de professores e desenvolvimento profissional, avaliações nacionais, currículo, métodos de ensino, livros didáticos, investimentos e outros para garantir um contexto educacional adequado e de qualidade (Rosenbaum, 2014).

Nesse percurso, é importante considerar que as maiores dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais da América-Latina “referem-se: às altas taxas de reprovação (especialmente nas séries iniciais e nas áreas rurais) atribuída ao insucesso escolar e seu papel básico de alfabetização; às altas taxas de abandono; à insuficiência da escola; à falta de recursos de educação e ensino; e à centralização” (Rosenbaum, 2014, p.92); ou seja, tanto o Brasil quanto o Uruguai compartilha(ra)m dessas dificuldades.

Mathias (2009) em busca de compreender as trajetórias de direito e universalização da educação obrigatória ao longo dos séculos XX a XXI no Brasil e Uruguai, realizou um estudo comparativo a partir do levantamento e interpretação de documentos legais sobre a educação obrigatória nestes. Foi realizado um aprofundamento sobre períodos históricos dos dois países, enfatizando discussões sobre questões políticas e econômicas de cada momento, que influenciaram a formação e organização atual da educação.

Antes de apresentar as discussões feitas pela autora, cabe pontuar que “embora estejam sendo comparados, que estes dois territórios possuem modelos diferentes na política, sociedade e economia, os quais irão influenciar a dinâmica de afirmação e universalização de maneira diversa” (Mathias, 2009, p. 153). Isto aparece em discussões de outras pesquisas que serão citadas, que retratam e se relacionam com a temática.

Ao abordar aspectos históricos para compreender como se formou a estrutura educacional atual, o autor aponta que o contexto econômico, social e político do Brasil e Uruguai perpassam pelas mesmas crises cíclicas do capitalismo, sendo as principais: insuficiência de recursos internos, dívidas externas, população majoritariamente de renda média-baixa - que contavam com auxílio de políticas públicas. Assim, os países compartilham de uma relação e influência quanto aos ciclos econômicos mundiais, que implicaram na formação de períodos democráticos (com direitos políticos) precedidos de períodos ditatoriais (com restrição de direitos); sendo que, o sistema econômico capitalista é o principal responsável pelas variações em modelos políticos, que refletia em mudanças quanto aos direitos educacionais, no decorrer do século XX e XXI (Mathias, 2009).

Apresentamos diferenças importantes entre os países no que diz respeito ao processo de obrigatoriedade e gratuidade da educação nos países: o Brasil afirmou primeiro a gratuidade e depois a obrigatoriedade, já o Uruguai, foi pioneiro tanto em um quanto no outro aspecto. Também, há diferenças quanto à cobertura da educação obrigatória; no Brasil, o ensino

fundamental foi a única etapa da escolaridade declarada obrigatória; no Uruguai, a partir da segunda metade do século XX, contemplou tanto o ensino primário quanto o secundário, e depois, parte do pré-primário (Mathias, 2009). Ambos encontraram dificuldades quanto à evasão educacional - no Uruguai, mesmo que haja uma taxa baixa, trata-se de uma preocupação para os órgãos públicos, e no Brasil, as taxas são significativas, mas as proporções da evasão têm diminuído no decorrer do século XX e XXI, considerando a etapa tida como obrigatória (Mathias, 2009).

De forma resumida, o estudo aponta que tanto o Brasil quanto o Uruguai não foram tão efetivos na constituição da democracia em todos seus aspectos, principalmente por desafios quanto ao direito e a universalização da educação obrigatória - considerando principalmente a instabilidade econômica, insuficiência na cobertura das políticas públicas, oscilação de direitos positivados e negação na prática política. Apesar disso, efetivaram direitos educacionais, especialmente o acesso à educação obrigatória, segundo Mathias (2009). E mesmo garantindo o acesso à educação, tiveram que se atentar a outros pontos, como a permanência e a conclusão do ensino obrigatório, para buscarem cumprir a concretização de uma educação comum e concluída para todos. Portanto, de formas diferentes, os países passaram por similaridades quanto a esforços e discussões sobre a importância da ampliação da educação obrigatória, que refletem no modelo atual de cada um (Mathias, 2009).

Atualmente, o sistema regular educacional brasileiro possui duas legislações principais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as diretrizes da Constituição Federal de 1988. A LDB estabelece a estrutura do sistema educacional brasileiro e relaciona-se com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a aprendizagem. Também, se caracteriza por centralizar e descentralizar as decisões ao delegar aos Estados e Municípios a responsabilidade e a distribuição de recursos pela Educação Básica (Rosenbaum, 2014). Assim, a Educação Básica no Brasil é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; sendo que: os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; os Estados e o Distrito Federal no Ensino Fundamental e Médio, prestando assistência financeira e técnica para os estados e municípios (Rosenbaum, 2014). Ou seja, “as três esferas de governo possuem responsabilidades no financiamento da educação, para o qual concorrem definições de prioridades de cada esfera de governo e outras mais gerais” (Farenzena et al., 2018, p. 607).

Logo, a educação obrigatória brasileira é dos quatro aos 17 anos, conforme as três etapas: Educação Infantil (para crianças com até cinco anos), Ensino Fundamental (de seis a 14 anos) e Ensino Médio (para alunos de 15 a 17 anos). A creche encaixa-se como parte da

Educação Infantil, para crianças até três anos, mas não é obrigatória. Entretanto, é uma fase em que o número de matrículas tem sido crescente nos últimos anos - segundo o censo escolar (2019) feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC).

**Quadro 4 - Sistema da Educação Básica e obrigatória no Brasil**

SISTEMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA NO BRASIL				
EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
<i>Creche</i>	Pré-Escola	Ciclo 1	Ciclo 2	
<i>até 3 anos de idade</i>	04 e 05 anos de idade	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ao 3º ano
		06 a 11 anos de idade	11 a 14 anos de idade	a partir dos 15 anos de idade

Fonte: Elaboração do autor.

Já o Uruguai “foi o primeiro país das Américas a ter uma educação primária universal, gratuita e obrigatória” impulsionado pela *Ley de Educación Común* - Lei de Educação Comum (tradução nossa), em 1877 (Farenzena et al., 2018, p. 110). Anos depois, pela *Constitución de La República Oriental del Uruguay (1967)* - Constituição da República Oriental do Uruguai, declarou a obrigatoriedade do ensino para todos os níveis educacionais, contemplando crianças dos quatro aos 17 anos. Atualmente, o país conta com as orientações da *Ley General de Educación* (LGE) n.º.18.437 (2008; 2009) - Lei Geral da Educação (tradução nossa), que trata a educação como um direito humano fundamental e como um bem público. Além disso, o documento apresenta outros aspectos importantes, como a preocupação em garantir fiscalização em investimentos públicos em educação; e garantir uma educação de qualidade, com base em equidade e democratização (Uruguai, 2008). Portanto, o Sistema de Ensino Nacional do Uruguai é organizado principalmente pela Constituição uruguaia (1967) e pela LGE (2009).

No país, a Educação Formal (ou Básica) é compreendida por: Educação Inicial (de quatro a cinco anos), Educação Primária (de seis a 11 anos), Educação Média Básica (de 12 a 14 anos), Educação Média Superior (ou Ciclo Superior) (de 15 a 17 anos). A etapa chamada de Primeira Infância é orientada para crianças até três anos, mas não é caracterizada como educação formal e obrigatória no país.

**Quadro 5 - Sistema da Educação Básica e obrigatória no Uruguai**

<b>SISTEMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OBRIGATÓRIA NO URUGUAI</b>			
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL ou INICIAL</b>	<b>EDUCAÇÃO PRIMÁRIA</b>	<b>EDUCAÇÃO MÉDIA</b>	
04 e 05 anos de idade	1° ao 6° ano	Média Básica	Média Superior
		Ciclo Básico	Ciclo Superior ou Bachilerato
	06 a 11 anos de idade	1° ao 3° S	4° a 6° S
		12 a 14 anos de idade	a partir dos 15 anos de idade

Fonte: Elaboração do autor.

A pesquisa feita por Farenzena e outros autores (2018) traz importantes pontos para compreendermos a educação uruguaia em relação à brasileira. Por exemplo, a administração da educação básica formal é centralizada, de modo que são os órgãos nacionais que têm a responsabilidade de gestão direta da educação pública. E, na *Ley General de Educación* (Uruguai, 2009) - Lei Geral da Educação (tradução nossa), “a educação é considerada um direito humano, um bem público e social, e seu art. 14 proíbe a assinatura de tratados internacionais” que de forma direta ou indireta possibilite compreender a educação como um serviço lucrativo ou incentivar sua mercantilização (Farenzena et al., 2018).

Nesse sentido, os autores analisaram que:

Ao atribuir o dever de educar à família, em primeiro, e ao Estado, em seguida, vemos como a concepção que se tem da educação subjaz os documentos avaliados e mais as culturas presentes em cada país. Enquanto no Brasil há a divisão da responsabilidade, o documento uruguaio prevê a educação como um bem público. Agora como livre interpretação nossa, se é um bem público, entendemos como responsabilidade dos órgãos públicos de garanti-la com o apoio das diversas instituições sociais, o que é diferente de responsabilizar primeiramente à família (Farenzena et al., 2018, p. 114).

O documento uruguaio nos apresenta a preocupação que não entramos nos documentos brasileiros: os acordos firmados pelo país em instrumentos internacionais. O documento declara que atenderá à Declaração Universal dos Direitos Humanos, porém, uma vez que a educação é formalmente considerada um “bem-público”, não se trata de firmar qualquer tratado internacional que implique fomentar o mercantilismo da educação e evitar que seja colocada como um serviço lucrativo (Farenzena et al., 2018, p. 114).

Este é um dos pontos que precisamos destacar no processo de pesquisa e de conhecimento na organização da educação nos países: a legislação do Uruguai ressalta a responsabilização de diversas instituições sociais em garantir a educação, enfatizando-a como um direito humano; e no Brasil, a educação é reconhecida como um direito de todos, porém como um dever do Estado e da família.

Nessa perspectiva, a partir do estudo feito por Junior (2020), ao apresentar e analisar os ordenamentos normativos associados à obrigatoriedade e à gratuidade da educação no Brasil, no Chile e no Uruguai considerando os últimos 30 anos, destacamos que:

Ao levarmos em conta a organização do Estado de Direito, compreendemos que a educação precisa ser, necessariamente, normatizada através do arcabouço legal de cada país. Entendemos, contudo, que os ordenamentos normativos, por si só, não garantem a efetivação do direito à Educação (Unesco, 2013). Nesse cenário, organismos internacionais, em especial aqueles vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), através de suas declarações e convenções, exercem um papel importante e decisivo. A própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), agência da ONU, aponta que o direito à educação está imbricado na ideia e na necessidade de se garantir a universalização do acesso à escola, por meio de normatizações que delimitem a escolaridade obrigatória, para que assim possam, através de políticas públicas, garanti-lo (Unesco, 2013) (Junior, 2020, p. 51).

O autor utilizou da pesquisa documental para obter informações dos países, portanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica buscando diferentes estudos e produções científicas sobre o tema, a partir de uma abordagem comparativa. Foram analisados documentos editados da ONU - sobre direito à educação, ordenamentos normativos do Brasil, Chile e Uruguai - sobre obrigatoriedade e gratuidade da educação, e por fim, foram feitas reflexões e análises sobre os aspectos encontrados de cada país.

Junior (2020) reforça os pontos abordados anteriormente neste texto sobre a mobilização de países no sentido de implementar medidas e políticas para promover o direito à educação - principalmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1984 (ONU, 1984) e Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), pensando em desenvolvimento social; e como propõe valorizar o papel e compromisso internacional com esse direito, de forma com que cada país garanta o ordenamento normativo próprio. E a partir desse princípio, o Estado tem a responsabilidade de criar, implementar e garantir políticas públicas que atendam a isso. Portanto, as reflexões e análises feitas percorrem as mudanças principalmente na década de 1990, ressaltando como um período de elaboração de novas leis sobre educação.

Considerando as discussões feitas, as mudanças são fundamentalmente sobre os anos e etapas de obrigatoriedade da educação nos países, sendo que o Brasil teve mudanças legais em todos os períodos considerados na pesquisa - anterior a década de 1990, durante a década de 1990 e após a década de 1990 - e o Uruguai, teve regulamentação antes da década de 1990, que se manteve até o período posterior a 1990 (Junior, 2020). O quadro a seguir apresenta que, no caso do Brasil, a obrigatoriedade e a gratuidade foram estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Sendo as mudanças, nestes períodos, focadas na faixa etária - que antes era de sete a 14 anos e passou a ser de 4 a 17 anos.

**Quadro 6 - Ordenamentos normativos da educação no Brasil**

<b>BRASIL</b>			
<b>PERÍODO</b>	<b>OBRIGATORIEDADE</b>	<b>GRATUIDADE</b>	<b>COBERTURA</b>
<b>ANTES DA DÉCADA DE 1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 208 de Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (Brasil, 1988).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 07 a 14 anos (Brasil, 1971, Art. 47); Ensino Fundamental (7 a 14 anos) (Brasil, 1988, Art. 1988).</li> </ul>
<b>DÉCADA DE 1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, a partir da Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996 (Brasil, 1996a);</li> <li>• Artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasil, 1996).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 07 a 14 anos (Brasil, 1996, Art. 4; Art. 5º; Art. 87).</li> </ul>
<b>APÓS A DÉCADA DE 1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 208 da Constituição da República Federativa do Brasil, a partir da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 a 14 anos (Brasil, 2006, Art. 3 – altera o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional);</li> <li>• 04 a 17 anos (Brasil, 2009).</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Junior (2020).

No caso do Uruguai, os ordenamentos normativos que determinaram a obrigatoriedade e a gratuidade da educação ocorreram em 1967, na *Constitución de la República Oriental del Uruguay* - Constituição da República Oriental do Uruguai (tradução nossa), cobrindo de seis a 14 anos (Uruguai, 1985). Isto se manteve durante décadas, e sofreu alteração apenas em 2008, pela *Ley General de Educación* n.º 18.437 - Lei Geral da Educação (tradução nossa), alterando-a para quatro a 17 anos (Uruguai, 2008).

**Quadro 7 - Ordenamentos normativos da educação do Uruguai**

URUGUAI			
PERÍODO	OBRIGATORIEDADE	GRATUIDADE	COBERTURA
<b>ANTES DA DÉCADA DE 1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 70 da Constitución de la Republica Oriental del Uruguay, de 15 de fevereiro de 1967 (Uruguai, 1967)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 71 da Constitución de la Republica Oriental del Uruguay, de 15 de fevereiro de 1967 (Uruguai, 1967)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 06 a 14 anos (Uruguai, 1985)</li> </ul>
<b>DÉCADA DE 1990</b>	(Idem à anterior)		(Idem à anterior)
<b>APÓS A DÉCADA DE 1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo 7º da Ley General de Educación, nº 18.437, de 12 de dezembro de 2008 (Uruguai, 2008)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigos 15 e 16 da Ley General de Educación, n.º 18.437, de 12 de dezembro de 2008 (Uruguai, 2008)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 a 17 anos (Uruguai, 2008)</li> </ul>

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Junior (2020).

Embora tenham ocorrido no mesmo período estabelecido nas análises do estudo, destacamos que a obrigatoriedade e gratuidade da educação nos países possuem uma diferença de 21 anos (Uruguai, 1967; BRASIL, 1988). Foi possível observar que os países avançaram em relação à maior abrangência da obrigatoriedade e da gratuidade, estabelecendo que a partir dos quatro anos a criança deve ser inserida na Educação Infantil/*Educación Parvularia/Educación Primaria*, estendendo-se até a Ensino Médio/*Educación Media/Educación Secundaria Superior* (Junior, 2020).

Além disso, Junior (2020) indica que foi possível perceber que antes e durante a década de 1990, há uma priorização em determinada etapa da educação; no caso brasileiro, o Ensino Fundamental e no uruguaio, a Educação Primária e Secundária. E também, essa questão de priorizar determinada etapa pode contribuir para desigualdades educacionais, especialmente para alunos matriculados e/ou em idade escolar nas etapas não obrigatórias. Também, o governo pode concentrar recursos e investimentos em determinada etapa (obrigatória) em relação a outras (as não obrigatórias).

Ao nos depararmos com o estudo feito por Farenzena e colaboradores (2018), encontramos dados que se relacionam com os aspectos da educação nos países - como a taxa de alfabetização, o investimento de PIB em educação, número de matrículas por nível de ensino e outros que contribuiriam para caracterizar e analisar os países, em uma pesquisa de

caráter comparativo. Os autores discutiram sobre as políticas de financiamento da educação na Argentina, Uruguai e Brasil, destacando pontos políticos e econômicos - do período de 1990 a 2014 - vinculados à educação nestes países. Assim, explicam que:

Os países da América Latina destinavam à educação 4,3% de seu produto interno bruto (PIB) no ano 2000. Uma década depois, esse percentual acercou-se aos 5%. Essa evolução foi impulsionada por contextos nacionais e por compromissos internacionais que convocam para maiores investimentos na educação básica, com destaque para a sinalização da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005) de investimento num nível de 6% do PIB (Farenzena et al., 2018, p. 601).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), avalia o desempenho escolar de alunos de 15 anos - idade que indica o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, em três áreas: leitura, matemática e ciências. Assim, o PISA é um estudo comparativo de nível internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e também, coleta informações sobre indicadores de cada contexto, relacionando o desempenho com fatores educacionais, socioeconômicos e demográficos dos contextos (INEP).

Os dados do PISA podem indicar a qualidade e equidade da aprendizagem, resultados alcançados em todo o mundo, e permitem que educadores e formuladores de políticas aprendam das políticas e práticas aplicadas em outros países (PISA, 2022). Estes resultados são considerados para analisar parâmetros de desempenho dos países e também, em pesquisas sobre a educação mundial. Nesse sentido, o estudo realizado por Dias, Mariana e Cunha (2017) analisou a qualidade da educação pública em sete países da América Latina que participaram do PISA - sendo Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai, no período de 2006 a 2015. O resultado do PISA foi correlacionado com o índice de *status* econômico, social e cultural dos países.

Melhores níveis de aprendizagem estão associados a índices mais elevados de produtividade da força impactando positivamente o desenvolvimento nacional. O reconhecimento da educação como fator central para o desenvolvimento dos países levou a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a criar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, visando aferir o conhecimento de jovens em linguagem, matemática e ciências. Trata-se de uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (OECD, 2015). Participam da iniciativa os países membros da OCDE e outras nações convidadas. Os resultados obtidos têm subsidiado a formulação de políticas públicas no campo da educação e influenciado, sobremaneira, o debate sobre o tema (Dias; Mariana; Cunha, 2017, p. 2).

A análise dos resultados do PISA indica que os países da América Latina estão nas últimas posições no ranking mundial do PISA, juntamente com países do norte da África. O que pode ser relacionado com o crescimento econômico inferior aos outros países, nível baixo quanto à qualidade do capital humano, sendo que políticas educacionais e qualidade da educação refletem em desenvolvimento nacional (Dias; Mariana; Cunha, 2017). Assim, a partir dos dados educacionais, dos indicadores sociais e demográficos dos países, principalmente pela base de dados do Unesco *Institute for Statistics* (2015) utilizado para a pesquisa, trazemos aqui, de forma resumida, questões abordadas pelos autores - que também consideraram o histórico da educação dos países (Brasil e Uruguai) já abordado neste texto.

Quanto ao Brasil, sendo o mais populoso dentre os países analisados da América Latina, “possui o maior percentual de repetentes no nível primário, a segunda pior taxa de transição para o nível secundário e a menor média de escolaridade” (Dias; Mariana; Cunha, 2017, p. 9), e também, é o país que possui maior taxa de analfabetismo da população adulta. O investimento e as verbas destinadas à educação aumentaram significativamente nos últimos anos no país; somente em 2013, que o ensino primário teve percentagem menor em relação ao ano anterior. Os autores pontuam que há lacunas na disponibilização e organização dos dados referentes aos indicadores que prejudicaram as análises.

O Uruguai, após avanços na área de obrigatoriedade e gratuidade, possui uma “elevada taxa de alfabetização da população, incluindo a população adulta, o que demonstra um sistema sólido, pelo menos para os anos iniciais de formação” (Dias; Mariana; Cunha, 2017, p.16). Entretanto, foram encontradas dificuldades no nível secundário de ensino, que apresenta a menor taxa de transição do ensino primário para o ensino secundário, ou seja, possui baixa desempenho do nível secundário de ensino, ficando a frente somente do México (Dias; Mariana; Cunha, 2017). Assim como nas discussões sobre o Brasil, os autores retratam uma preocupação, quanto a falta de indicadores disponíveis nas diferentes bases de dados, indicando lacunas nas séries históricas, o que fragilizou também a análise deste contexto.

Em resumo, as discussões apresentam que ambos países melhoram seus respectivos indicadores, o que pode indicar melhora na qualidade de ensino devido às políticas públicas que estão sendo desenvolvidas. Porém, estavam abaixo da média dos países da OCDE em 2015. Além disso, existe a preocupação com a falta de indicadores disponíveis em base de dados, que podem ser utilizados em pesquisas e discussões aprofundadas sobre aspectos educacionais, políticos e econômicos dos países.

A partir dos elementos e informações que orientaram a apresentação dos países estudados, retomamos alguns aspectos do Uruguai que fundamentaram a escolha deste país

para a realização desta pesquisa. O Uruguai se destaca por seu pioneirismo em diversas áreas educacionais, especialmente quando comparado ao Brasil e mesmo a outros países da América do Sul. Foi, por exemplo, o primeiro país a instituir a educação primária universal, gratuita e obrigatória. O país também se distingue por documentos que reconhecem a educação como um direito humano fundamental e um bem público, enfatizando a responsabilidade das diversas instituições sociais no processo educacional, o que difere do modelo que coloca a responsabilidade sobre principalmente as famílias. Nesse contexto, esses aspectos se conectam à abordagem pioneira do Uruguai na educação de pessoas surdas, concebida sob uma perspectiva plurilíngue, intercultural e pluritecnológica.

### **III. MÉTODO**

Retomamos neste momento o objetivo geral deste estudo, que se propõe a descrever e analisar a educação para alunos surdos no Brasil e no Uruguai, a partir de documentos oficiais e pesquisa de campo em contextos educacionais. Como objetivos específicos pretende-se: compreender como é proposta a educação para surdos no Brasil e no Uruguai; identificar e comparar documentos legais sobre a proposta de educação de surdos em cada país; apresentar quais são os profissionais envolvidos na educação de surdos nos dois países e quais suas funções; discutir a estrutura educacional brasileira e uruguaia para surdos, considerando as diferentes etapas educacionais.

Com a finalidade de alinhar os objetivos propostos às considerações teóricas apresentadas na Introdução, assim como nos Capítulos I e II, optou-se pelo desenvolvimento deste estudo com base na metodologia de pesquisa em educação comparada (Bray; Adamson; Mason, 2015). Dessa forma, trata-se de uma pesquisa qualitativa, estruturada em duas etapas: coleta e análise de dados. Conforme exposto na introdução, a metodologia adotada está em consonância com os aspectos da abordagem teórica, contribuindo para a compreensão da educação em um contexto social específico, considerando fatores como cultura, política, língua e relações sociais, sob uma perspectiva dialógica.

A escolha do método de pesquisa em educação comparada foi fundamentada no fato de que essa abordagem se alinha aos objetivos deste trabalho. A educação comparada caracteriza-se por sua natureza interdisciplinar, reunindo informações e perspectivas de diversas áreas do conhecimento, o que possibilita a análise de questões educacionais em um contexto comparativo. Para uma estruturação mais eficaz, a metodologia utiliza as chamadas

unidades de comparação, que serão detalhadas a seguir, juntamente com as orientações sobre modelos de pesquisa, que podem adotar uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa (Bray; Adamson; Mason, 2015).

Autores desta área (Bray, 2015; Fairbrother, 2015) explicam que é fundamental considerar a finalidade da pesquisa e a identidade do pesquisador, de modo que a educação comparada permita fazer escolhas metodológicas específicas, para, assim, responder às perguntas específicas levantadas. Este ponto foi relevante para a escolha metodológica deste estudo, proporcionando reflexão e a escolha de uma forma de pesquisar que incluiria diferentes etapas para coleta e análise de dados (que serão explicadas posteriormente), que poderiam contemplar adequadamente os objetivos estabelecidos, ressaltando também, as possibilidades de uma discussão mais dialógica e interpretativa, com base na perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1998; 2011).

Há diferentes possibilidades na perspectiva comparada, reforçando a característica de liberdade que o pesquisador pode adotar para o desenvolvimento da pesquisa, alinhado aos seus objetivos. Por exemplo, o estudo pode ser realizado em um só contexto, fazendo comparações em várias dimensões - esferas das políticas, da cultura e dos sujeitos, ou podem investigar sobre esses mesmos aspectos em diferentes contextos.

Neste tipo de pesquisa encontramos as unidades de comparação, que podem estar presentes em apenas um nível ou em múltiplos níveis (Bray, 2015). Utilizaremos as unidades que relacionam o objetivo desta pesquisa diante de dois contextos escolhidos, abrangendo aspectos presentes na educação, como comparação entre lugares, política, cultura e currículo. Manzon (2015) destaca que as comparações entre países e seus sistemas oferecem informações relevantes para situar, entender e interpretar relações entre a educação e a sociedade. Ainda, a autora aponta que a maioria dos estudos comparados escolhem escolas de um mesmo país, província ou distrito, entretanto, estudos nos quais são escolhidas escolas em diferentes países enriquecem e aprofundam a compreensão conceitual da realidade educacional.

Em relação à pesquisa internacional e comparada, Bray (2015) aponta que os aspectos culturais são únicos de determinados lugares, mesmo que tenham pontos semelhantes a outros. Como é uma metodologia que pode ser aplicada a diferentes grupos, é importante refletir que são “grupos em países diferentes, operando em línguas diferentes, com tradições acadêmicas diferentes, os quais, da mesma forma, poderiam se comunicar com seus pares em outros países, pertencentes a outros grupos linguísticos ou não” (Bray, 2015, p. 84). E que, os pesquisadores da área não podem ignorar pontos de vista diferentes.

Nos apontamentos do autor, percebemos que em estudos que utilizam dessa metodologia, geralmente trabalham aspectos de um único país - analisam um sistema, um processo histórico, uma inovação ou uma situação nacional especial -, distanciando-se de comparações que podem ser interessantes em outros contextos. Assim, ao orientar pesquisadores em um viés internacional, cabe destacar os vários tipos de relações culturais e educacionais que podem existir entre os contextos; de forma que, “a educação comparada que abrange os aspectos mais acadêmicos e científicos do campo enquanto a educação internacional tem seu foco na cooperação, entendimento e intercâmbio de elementos” (Bray, 2015, p. 87).

Nesse sentido, Bray e Jiang (2015) ao abordarem pesquisas comparadas com foco em sistemas educacionais, explicam que é fundamental determinar qual a compreensão de “sistema educacional”, que estes podem ser operados de diversas formas - conforme cada território. Assim, nos aproximamos de definições como “uma série de instituições diferenciadas, com abrangência nacional, dedicadas à educação formal, cujos controle e supervisão geral, são, parcialmente, governamentais e cujos componentes e processos são inter-relacionados” (Bray, Jiang, 2015, p. 172), em outra explicação, os “sistemas educacionais se formam quando os componentes deixam de ser conjuntos incongruentes de estabelecimentos ou redes, independentes e sem relações entre si, para se tornarem inter-relacionados, formando um todo unificado” (Bray; Jiang, 2015, p. 172). A partir disso, optamos por estudar contextos que fazem parte dos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai que sejam ofertados de maneira pública e gratuita, que seguem orientações e diretrizes de âmbito legal, e de alcance nacional, respectivamente.

Para justificar as pesquisas que comparam sistemas, Bray e Jiang (2015) destacam a possibilidade de realizar discussões e considerações mais amplas, que podem ser vinculadas ao campo da educação comparada como um todo e não somente focando os sistemas em si. Nessa perspectiva, apresenta que “os homens estudam sistemas educacionais de outros países simplesmente porque querem saber; porque os homens sempre se empenham em busca de iluminação” (Bereday, 1964, p.5). Também, especialmente porque a partir do século XIX, a educação começou a ser vista como uma potência para o poder nacional.

Ademais, fazer comparações entre países com sistemas educacionais introduz o risco de produzir perspectivas um tanto estáticas, porque as fronteiras nacionais de estados mudam com pouca frequência. Análises de sistemas que não são delimitados geograficamente são mais propensas a levar em consideração a flexibilidade de fronteiras e características. Portanto, em certas circunstâncias, o fato de concentrar a análise nos sistemas poderá minimizar os riscos de generalizar

excessivamente e contribuir para a revelação de padrões dinâmicos de mudança (Bray; Jiang, 2015, p. 174).

Mason (2015) destaca que os fatores culturais influenciam e estão associados à educação, e explica que as vivências em sala de aula e nas escolas retratam a sociedade na totalidade, e não como uma parte separada. Nesse sentido, “uma cultura não para no portão da escola. A natureza e a dinâmica da vida escolar são moldadas pelos mesmos valores que moldam outros aspectos da vida nacional” (Alexander, 2000, p. 22).

Embora esta pesquisa não tenha a finalidade de realizar uma comparação apenas entre culturas - que é uma das unidades de comparação apresentadas nesta metodologia - ao estudarmos sobre a educação de alunos surdos, compreendemos que estaremos em contato tanto com questões culturais dos dois países, quanto com questões que dizem respeito às pessoas surdas, as quais serão importantes no processo de discussão e que não podem ser ignoradas por fazerem parte daquele contexto social e especialmente, porque se relacionam à diferença linguística e cultural presente na educação.

Um dos pontos centrais nas discussões sobre essa unidade de comparação, é o conceito e significado atribuído à cultura. Mason (2015) estudou diversos conceitos de cultura, por diferentes estudiosos da área e também, considerando o percurso de mudanças de significado conforme os anos, o que marcou a compreensão de que não há apenas uma cultura no mundo. Uma conceituação encontrada, enfatiza o aspecto simbólico, sobre o que uma cultura faz, além do que ela é; o que destaca que a cultura seria entendida como além de artefatos materiais, mas como um conjunto de práticas que levam a produção e a troca de significados em um grupo. Nessa linha, Mason (2015) associa a língua, como centro de práticas que possibilita o compartilhamento, por se tratar de um sistema linguístico comum. Essa perspectiva também é apontada por Masemann (2013):

A cultura se refere a todos os aspectos da vida, inclusive às formas mentais, sociais, linguísticas e físicas da cultura. Refere-se às ideias que as pessoas tenham, às relações que mantenham com outros membros de suas famílias e com instituições sociais maiores, às línguas que falem e às formas simbólicas que compartilhem, tais como a língua escrita ou as formas de arte ou música. Concerne, também, às suas relações com o ambiente físico em que se encontrem e à tecnologia que é empregada em qualquer sociedade (Masemann, 2013, p. 14).

Dessa forma, encontramos o destaque para as relações sociais de determinado meio e assim, este conceito de cultura, que considera língua e relações sociais, se conecta com a abordagem teórica que indicamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esse ponto é relevante para esta pesquisa, considerando que as discussões educacionais dos alunos surdos em cada país, estarão relacionadas ao desenvolvimento linguístico a partir da abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1998, 2011). Logo, iremos nos aproximar de reflexões sobre cultura, pois ela está presente no meio educacional, assim como nas relações sociais e na perspectiva de diferença linguística. Ou seja, como afirma Alexander (2000, p.3), “a prática do ensino e da aprendizagem (...) se relaciona com o contexto de cultura, a estrutura e a política no qual está inserida”. Portanto, a partir desta abordagem, a escola é um contexto cultural, socialmente organizado para facilitar o uso ou apropriação de atividades e instrumentos culturais pelas crianças, incluindo a linguagem - tendo, assim, impactos importantes para a formação do pensamento. Ou seja, a escola pode representar a concentração de experiências culturais potentes para a formação e desenvolvimento do pensamento humano (Moll, 2006).

A unidade de comparação entre políticas, principalmente as que são voltadas para a área educacional, orientam os modelos e práticas das instituições, e os profissionais da educação. Em tópicos seguintes, iremos abordar como consideramos os documentos legais dos países - que se associam às políticas - para apresentação de diretrizes nacionais, e também, uma descrição internacional para discussões e análises de práticas na educação.

Por um lado, a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, e sua implementação depende ainda mais do contexto e, por outro lado, as políticas se deslocam na esfera global e têm fortes impactos em lugares distantes de sua origem. Nessas circunstâncias, grande parte da discussão em torno de política educacional é, inclusive, no campo de pesquisa comparada que investiga a política educacional, a qual vem se tornando cada vez mais relevante e despertando maior interesse (Yang, 2015, p. 319).

Assim como na unidade de comparação entre culturas, a unidade sobre política também aborda sobre conceitos do termo, sendo mais frequente a definição simples de serem decisões e ações, tomadas ou não por um governo. Porém, cabe considerar que o termo “política” é um conceito complexo, que envolve conflitos filosóficos, sobre sujeitos e sociedade, tendo ideias diferentes sobre poder e função de governo (Yang, 2015).

Embora compreendemos a importância da definição vinda da área da ciência política, que permeia discussões e sentidos atribuídos à educação, abordamos esta unidade na perspectiva de compreender que uma política não existe isoladamente. Assim, Yang (2015) destaca que o desenvolvimento de políticas acompanha mudanças em partes distintas do mundo, que envolve forças e ideologias em diferentes áreas, especialmente histórica, social e econômica.

A elaboração de uma política pode englobar uma arena muito ampla e ser compreendida e usada de várias maneiras, inclusive em planos, decisões, documentos ou propostas, além das formas escritas; uma política pode incluir ações, práticas e até inação de governos. A definição mais popular entre os pesquisadores de políticas e o público em geral é a que define políticas como sendo documentos.

Para detalhar mais a categoria “documentos”, essas representações podem assumir formas diversas em níveis diferentes (BOWE; BALL; GOLD, 1992): as formas mais óbvias são textos legais oficiais e documentos de políticas; comentários produzidos formal e informalmente, que buscam tornar os textos oficiais mais compreensíveis para o leitor; discursos e atos públicos de políticos e oficiais; e vídeos oficiais (Yang, 2015, p. 322).

Considerando os apontamentos do trecho acima, o conceito de política foi sendo estudado, e ampliando-se para um campo mais prático, de atividade, que poderia expressar intenções, definir o estado de algo, fazer propostas específicas, autorizar algo formalmente, podendo ser teorias, modelos, programas ou resultados, ou até mesmo, atuações que envolvam e demandem um processo (Yang, 2015).

De forma resumida, Yang (2015) nos remete a compreender que o significado atribuído à política interfere no modo como pesquisadores irão estudá-la, e também, como vão interpretá-la e analisá-la, considerando também as dificuldades de definição da mesma.

Outra unidade, é a comparação de práticas pedagógicas, que exigem “tipos e níveis de especialização muito superiores ao mero conhecimento a respeito dos países comparados e suas culturas, sistemas e políticas”, pois a pedagogia é uma área grande e complexa de estudo (Alexander, 2000, p. 510). Para identificar aspectos pedagógicos em relação à sala de aula, Alexander (2000) considerou principalmente: a estrutura e a forma da aula; organização da sala, de tarefas e atividades; a diferenciação e avaliação dos alunos; rotinas, normas e rituais; organização das interações; cronometragem e ritmo; e como a aprendizagem é estruturada e apoiada por meio do discurso sobre a mesma. Este é um exemplo, essa área pode explorar possíveis relações entre diferenças pedagógicas, fatores escolares, além de outros aspectos como, liderança, gestão e cultura.

Watkins e Aalst (2015) fazem algumas pontuações sobre comparações entre modos de aprender, que direcionam a aprendizagem conforme valores e crenças (cultura) de determinado contexto social, considerando principalmente a qualidade na educação. Os autores ressaltam que as metodologias que envolvem comparações de aprendizagem em trabalhos acadêmicos, são majoritariamente de métodos e teorias da psicologia, e dependem da abordagem escolhida por cada. Por exemplo, os estudos podem ser voltados tanto para

resultados e avaliações de desempenho, quanto valores atribuídos na aprendizagem, que dependem, também, do caráter quantitativo e/ou qualitativo de pesquisa.

Nesse viés, Watkins e Aalst (2015) destacam que:

É nossa opinião que a comparação de médias obtidas por instrumentos projetados para mensurar a maioria ou todos os construtos psicológicos relacionados com a aprendizagem deve ser questionada por causa dos problemas de equivalência e de amostragem. Felizmente, para testar se a maioria das teorias e dos programas educacionais é apropriada para culturas diferentes, o que se precisa fazer é simplesmente comparar correlações transculturalmente (veja Tabela 13.1) ou comparar médias dentro de cada cultura. Análises desse tipo não requerem tanto rigor nos testes de equivalência conceitual, bem como na confiabilidade e validade do(s) instrumento(s) para respondentes da cultura em estudo. Mostramos, também, como uma abordagem qualitativa (ou uma combinação de abordagens qualitativas e quantitativas) pode ser adotada para explorar o significado de conceitos como “aprendizagem” dentro de culturas individuais e transculturalmente (testando, portanto, a equivalência conceitual). Consideramos que a pesquisa em profundidade desse tipo é necessária, se pretendemos que comparações entre processos de aprendizagem em culturas diferentes sejam válidas, talvez, para criar uma base para o desenvolvimento de programas educacionais apropriados para melhorar a qualidade dos resultados de aprendizagem em culturas diferentes (Watkins; Aalst, 2015, p. 419-420).

Esta abordagem, que possui diversos métodos comparativos na pesquisa educacional - considerando os exemplos de unidades de comparação apresentadas nos trechos anteriores, nos parece uma metodologia adequada para aprofundarmos e compreendermos como se dá a educação de surdos no Brasil e no Uruguai, respeitando os aspectos de cada um.

Assim, os autores Bray, Adamson e Mason (2015) enfatizam sobre as potencialidades em comparar dois países, especialmente por ser “um modelo frequentemente citado e amplamente apreciado. Enquanto o modelo se restrinja a uma comparação entre apenas dois países, ele possibilita uma análise bastante profunda” (Bray; Adamson; Mason, 2015, p. 458). Portanto, há diferentes tipos de estudos comparados e cabe enfatizar que os que são feitos com dois lugares tendem a serem mais “densos”, por tratar o objeto da pesquisa por completo e profundidade (Bray; Adamson; Mason, 2015).

Não há, portanto, uma intenção de rivalidade entre os dois modelos de educação, e sim, de aproximar diferenças e semelhanças, pois assim podemos compreender cada contexto respeitando suas especificidades em um sistema de contribuição. Ou seja, um pode contribuir para o outro, e vice-versa, considerando que é uma via para trocas de conhecimento e experiências que podem ter a mesma intenção: oferecer uma educação de qualidade, adequada e efetiva aos alunos surdos; com base no respeito às diferenças, especialmente culturais e linguísticas. As discussões podem considerar perspectivas que envolvam práticas e posicionamentos tidos como mais adequados ou não, porém, não há intencionalidade em

promover conflitos com base nas diferenças encontradas. Até mesmo, como já mencionamos, os países são formados historicamente, política, cultural e educacionalmente diferentes, assim, não é apropriado apontamentos que julguem um contexto como correto e outro não. O que priorizamos são discussões que refletem e questionam sobre estratégias e práticas sobre a educação de alunos surdos, como estão sendo construídas com base na diferença linguística e cultural, pensando especialmente, em como priorizar e promover o desenvolvimento.

Em complemento aos aspectos metodológicos, Dimmock (2007) e Montes (2018) apontam a preocupação quanto ao desempenho educacional, contemplando a busca em conhecer e compreender como países alcançam melhores resultados de aprendizagem, e assim, muitas vezes a educação comparada assume um parâmetro internacional. Ao considerar estudos de outros contextos para aprimorar questões próprias, Dimmock (2007) destaca um processo chamado de *double-loop*, sendo “a necessidade da fundamentação teórica de um fenômeno, e, nesse sentido, o conhecimento de boas práticas reforça a teoria, que, por sua vez, reforça a prática” (Montes, 2018, p. 30). Com isso - considerando o método de pesquisa em educação comparada, na abordagem qualitativa, e as perspectivas teóricas apresentadas nos capítulos anteriores -, organizamos a coleta de dados desta pesquisa em duas etapas. As etapas foram baseadas nos objetivos estabelecidos, de forma que valorizasse e compreendesse a educação brasileira e uruguaia, respeitando seus aspectos históricos, culturais, sociais e características próprias, relacionando orientações legais e vivências da educação de alunos surdos.

Diante do exposto, nesta pesquisa não iremos aprofundar ou selecionar apenas uma unidade de comparação do método de pesquisa em educação comparada. Os principais temas e discussões serão estabelecidos a partir do contato e interpretação dos dados coletados, de forma que atendam os objetivos propostos.

### **3. 1 Coleta de Dados**

Para a realização da pesquisa, o projeto inicial foi apresentado às instituições consideradas, sendo uma do Brasil e outra do Uruguai. A partir da autorização da realização da pesquisa pelas instituições, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) (Brasil), tendo CAAE nº 6708623.9.0000.5504. Quanto aos procedimentos éticos no Uruguai, o responsável pela instituição do Uruguai orientou e autorizou o desenvolvimento desta pesquisa.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa conta com duas etapas de coleta de dados, que serão descritas a seguir.

### **3.1.1 Etapa I**

A primeira etapa da coleta de dados visou a aproximação de direcionamentos legais para a educação de surdos nos países, ou seja, a compreensão de como o governo orienta a educação de surdos para instituições e profissionais. Para isso, foi utilizada a metodologia de estudos em educação comparada documental, a fim de identificar e analisar documentos legais - disponíveis digitalmente e com acesso livre, considerando políticas públicas dos dois contextos escolhidos, que apresentassem orientações sobre a educação de surdos (Bray; Adamson; Mason, 2015). Portanto, buscaram-se documentos relacionados à educação de surdos no Brasil e do Uruguai, considerando estrutura e organização do contexto escolar, profissionais envolvidos, direito e acesso linguístico, e outras possíveis questões educacionais.

Em um primeiro momento, foi realizada busca em uma plataforma *online* - *Google Scholar*, que possui amplo alcance, com os termos “educação de surdos no Brasil”; “educação de surdos no Uruguai”; “documentos oficiais para educação de surdos no Brasil”; “documentos oficiais para educação de surdos no Uruguai”; “orientações legais para a educação de surdos no Brasil”; “orientações legais para a educação de surdos no Uruguai”. Além disso, foram consideradas referências de documentos presentes em produções científicas que abordassem a educação de surdos nestes países e que fizeram parte da construção dos capítulos teóricos da tese. Após a identificação dos documentos encontrados, foram selecionados três do Brasil (Brasil, 2002; 2005; 2021) e dois do Uruguai (Uruguai, 2001; 2009), que serão apresentados e discutidos em tópicos seguintes.

### **3.1.2 Etapa II**

Considerando a ênfase já destacada sobre a importância de não descontextualizar a educação de sua cultura local (Fairbrother, 2015), bem como a relevância de estabelecer uma conexão entre teoria e prática nas pesquisas (Dimmock, 2007), a segunda etapa desta pesquisa teve como objetivo a aproximação com a realidade educacional de alunos surdos. A intenção foi conhecer o contexto escolar de uma instituição brasileira (que seguisse os parâmetros legais estabelecidos no Brasil) e de uma instituição uruguaia (que seguisse os parâmetros legais definidos no Uruguai), por meio de visitas que possibilitassem a compreensão de como

a educação para alunos surdos é organizada, como se dá o planejamento e a prática pedagógica, além de descrever aspectos da estrutura e rotina escolar, incluindo a presença das línguas de sinais em cada contexto. Para tanto, optou-se pela realização de observações diretas nas escolas, acompanhando o contexto e o funcionamento de ambas as instituições.

Para início desta etapa, a pesquisadora contactou responsáveis de cada instituição, para apresentar o projeto de pesquisa, assim como os objetivos do estudo, e seus detalhes, especialmente quanto à coleta que seria realizada na(s) escola(s). E também, enviou o projeto de pesquisa por *e-mail* para os mesmos. Após isto, ao concordarem com a realização da pesquisa, foram entregues os documentos para autorização, conforme os procedimentos éticos. A partir do contato inicial, a pesquisadora manteve contato, realizou outros encontros e reuniões para que se aproximasse da instituição e dos profissionais envolvidos, organizando a coleta de dados e agendando quando seriam feitas as visitas, conforme a disponibilidade e autorização da instituição.

Quanto à escola brasileira, este contato foi realizado de maneira presencial e à distância, sendo que foram feitas reuniões presenciais com a diretora e coordenadora pedagógica do programa de educação de surdos. No caso do contato com o responsável pela escola uruguaia, todo o contato antes da coleta de dados foi feito de maneira virtual, por plataformas e ferramentas de comunicação, devido à diferença local e à inviabilidade de contato presencial naquele momento. Porém, foram feitos encontros e reuniões virtuais com a mesma finalidade (como feito com a instituição brasileira), para apresentação da pesquisa, alinhamento do desenvolvimento da coleta de dados, assim como a formalização de documentos e autorização de pesquisa.

A partir desse contato, e também dos procedimentos éticos para realização da pesquisa, foi agendada a coleta de dados durante o mês de Setembro/2023 na escola no Brasil e, em Março/2024, conforme indicação da coordenação da escola do Uruguai. Na escola brasileira, foram feitas 08 visitas, segundo o cronograma e grade curricular das salas em que estavam os alunos surdos; e 08 visitas na escola do Uruguai, que serão descritas em tópicos específicos posteriormente.

A partir das visitas às escolas, a pesquisadora realizou observações nas salas que contavam com alunos surdos, e acompanhou outros momentos e atividades dos alunos, seguindo o cronograma e organização da escola. Como suporte aos contatos e às observações das vivências, a pesquisadora realizou anotações em diário de campo, registrando informações, descrevendo experiências e indicando possíveis reflexões neste processo, que serviram tanto como registro dos dados, como suporte para as discussões conforme os

objetivos propostos. Podendo assim, ter um material que pudesse estudar, consultar e/ou rever sempre que necessário, durante os momentos de apresentação e análise dos dados. Ressalta-se que o diário de campo se mostra um instrumento potente, que possibilita o registro e detalhamento de informações durante a observação, permitindo ao pesquisador reflexão e interpretação aprofundada dos dados, sendo seu uso muito comum em pesquisas qualitativas e de cunho etnográfico (Roese et al., 2006). Sua escolha se deu em virtude da pesquisa se dar em ambiente escolar, e outros instrumentos, como filmadoras ou câmeras, poderiam gerar incômodo aos profissionais, crianças e alterar em excesso as dinâmicas escolares.

As visitas proporcionaram um contato direto com os profissionais e alunos, tanto surdos quanto ouvintes, de cada contexto. Embora esta pesquisa não tenha incluído entrevistas e/ou questionários — o que exigiria a definição de tópicos previamente estabelecidos e a organização de momentos específicos para diálogos com participantes selecionados —, a pesquisadora participou de trocas e conversas informais durante as visitas. Essas interações não foram planejadas de antemão e não seguiram um roteiro preestabelecido; surgiram de forma espontânea ao longo do processo de pesquisa e durante os encontros nos dias de visita<sup>8</sup>. Esses momentos informais foram fundamentais para o aprofundamento na compreensão da organização escolar e para a obtenção de perspectivas dos sujeitos envolvidos, além de ajudarem a esclarecer dúvidas que surgiram ao longo do trabalho. Todas essas observações e reflexões foram devidamente registradas no diário de campo.

As escolas foram escolhidas de acordo com maior proximidade de estrutura à proposta legal educacional para surdos de cada país, ou seja, que se aproximam da educação bilíngue no Brasil (Brasil, 2005, 2021), e com a educação plurilíngue, intercultural e pluritecnológica, no Uruguai (Uruguai, 2009). E dessa forma, o estudo comparativo à perspectiva qualitativa dos dados de campo, permitiu a compreensão interpretativa para o desenvolvimento da pesquisa, na realização da coleta e análise de dados.

### **3. 2 Forma de análise e apresentação dos dados**

Com relação à etapa I, as análises foram feitas de maneira qualitativa a partir da leitura completa dos documentos - acessadas livremente em *sites* e plataformas *online* dos órgãos dos países -, sendo destacados trechos e/ou termos relevantes para a interpretação e discussão de

---

<sup>8</sup> Embora estar na(s) escola(s) seja intencionado pela pesquisadora diante de seu objetivo de pesquisa, os encontros e trocas também foram aproveitados pelos profissionais que compartilhavam da experiência, especialmente na coleta em outro país. Este ponto estará presente ao apresentarmos a coleta de dados posteriormente.

dados. Os documentos de cada país serão apresentados em quadros, trechos relevantes serão trazidos à discussão e, posteriormente, analisados conforme a proposta. Os trechos e citações de documentos do Uruguai tiveram a língua original mantida, ou seja, estarão presentes em espanhol, e serão seguidos por discussões e menções de tradução nossa.

Na etapa II, as análises foram elaboradas a partir da apresentação e discussão, com embasamento teórico, da estrutura (por meio de quadros explicativos) e das propostas das referidas escolas, para possibilitar a compreensão do funcionamento de cada uma. Todavia, como há muitos detalhes sobre cada uma das escolas, optou-se por manter sua descrição no capítulo de análises, a seguir.

Após a leitura e imersão nos dados desta etapa, emergiram eixos temáticos, que serão apresentados da seguinte forma nas análises: a) Organização e modelo educacional; b) Ensino e uso das línguas; c) Relações sociais; em formato de reflexões comparativas. Como fechamento aos eixos, foram feitas considerações sobre desenvolvimento linguístico e aprendizagem. Ainda, como forma de enriquecer as discussões e dar visibilidade aos diálogos informais, citados anteriormente, e observações sob a perspectiva da pesquisadora, trechos/recortes do diário de campo produzido foram trazidos em alguns momentos.

Em ambas etapas foi utilizada, como orientação para a análise dos dados, a técnica de Mapa de Associação de Ideias proposta por Spink (2010), desenvolvida para compreender conteúdos a partir de núcleos temáticos, que permitem a organização de temas a partir da interpretação do pesquisador no procedimento de pesquisa, não sendo predefinidos (Spink, 2010). A autora explica que, a partir do contato inicial com os conteúdos, o pesquisador passa por um processo de reflexão e interpretação -, considerando o objetivo da pesquisa, que permite construir categorias. Ainda, propõe-se aprofundar discussões embasadas na fundamentação teórica e nos primeiros questionamentos, e assim, trazer novas questões despertadas na pesquisa, de forma qualitativa (Spink, 2010). A partir disso, podemos relacionar os dados documentais, os dados da experiência em campo e o embasamento teórico dos primeiros capítulos, articulando o ensino e desenvolvimento dos alunos surdos, considerando a língua de sinais, os sujeitos presentes e os modelos educacionais de cada contexto.

## VI. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Etapa I: Documentos sobre a educação de surdos no Brasil e no Uruguai

Apresentamos nos Quadros 8 e 9 abaixo os documentos utilizados na Etapa I deste estudo, que serão analisados.

**Quadro 8 - Apresentação dos documentos brasileiros**

BRASIL			
DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA CENTRAL	REFERÊNCIA
Lei n.º 10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	(BRASIL, 2002)
Decreto n.º. 5.626	2005	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dá orientações para a educação bilíngue para surdos.	(BRASIL, 2005)
Lei n.º 14.191	2021	Altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	(BRASIL, 2021)

Fonte: Elaboração da autora.

**Quadro 9 - Apresentação dos documentos uruguaios**

URUGUAI			
DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TEMA CENTRAL	REFERÊNCIA
Lei n.º 17.378	2001	Reconhece-se para todos os efeitos a Língua de Sinais Uruguaia.	(URUGUAI, 2001)
Lei n.º 18.437	2009	Lei Geral da Educação. Declara de interesse geral a promoção e o exercício efetivo do direito à educação, como um direito humano fundamental.	(URUGUAI, 2009)

Fonte: Elaboração da autora.

Como complemento desta busca, foram feitas consultas junto aos responsáveis pelas instituições (nos locais da segunda etapa de coleta de dados) acerca de documentos e/ou leis que orientavam o trabalho dos profissionais e a estrutura das escolas, assim como eram fundamentadas as propostas educacionais para surdos. Foram indicados os mesmos documentos encontrados na busca inicial, presentes no quadro acima, reafirmando as escolhas feitas. Entretanto, no caso do Uruguai, foi indicado também o documento “*Progresiones de Aprendizaje - Transformación Curricular Integral*” (Uruguai, 2022) - Progressões da Aprendizagem - Transformação Curricular Integral -, porém não foi considerado dentro de nossas análises por não tratar especificamente da educação de surdos, ainda que o texto aborde diretrizes curriculares para a inclusão, comunicação e educação de qualidade para alunos.

#### 4.1.1 Documentos da educação de surdos no Brasil

Como apresentado nos capítulos teóricos iniciais, as políticas - linguísticas e educacionais - para alunos surdos começaram a ser estabelecidas decorrente da luta empreendida pelas comunidades surdas desde o ano de 1996, visando garantir seus direitos (Lodi, 2013). Ao estudarmos a educação de surdos, um dos documentos protagonistas da trajetória é o reconhecimento da língua de sinais como língua.

Sendo assim, consideramos a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências como marco no Brasil. O documento estabelece que:

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

Nota-se no texto da Lei uma afirmação da existência da língua por meio de conceitos linguísticos e gramaticais, e seu reconhecimento. Todavia não como língua - “meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002, p.[n.]) - , por ser o Brasil um país oficialmente monolíngue, talvez esse trecho revele uma tentativa de acolher os desejos da comunidade

surda em ter o direito de uso de sua própria língua, até então proibida e invisível à sociedade. O fato de a Constituição Federal considerar um único idioma reconhecido como oficial do país, o português (Brasil, 1988), pode dificultar o reconhecimento de outras línguas; línguas estas que poderiam estar em uso e circulação, e ocupar espaços importantes como, por exemplo, ser língua de instrução na educação de crianças surdas.

O documento também indica que poder público, empresas e serviços públicos devem **“apoiar o uso** e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva” (Brasil, 2002, p.[n.], grifos nossos). Em relação a este trecho, nos questionamos quais seriam os meios de “apoio” ao uso da Libras no cenário brasileiro, se esta seria uma menção apenas para proteção da língua e/ou realmente para promovê-la. Parece-nos que isso diz mais respeito à superação de preconceitos e opressões sociais do que ao incentivo ao uso da língua em si. Todavia, este poderia ser um aspecto com ações que direcionassem este “apoio ao uso”, e não apenas um dado presente no texto da lei como ação possível - considerando, também, que poder público e empresas poderiam se responsabilizar por tais ações.

Sobre a garantia de direitos, menciona que os serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento adequado, e na área educacional, que:

Art. 4º. O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal **devem garantir** a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, **do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras**, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras **não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa** (Brasil, 2002, p.[n.], grifos nossos).

Conforme mencionado nos trechos anteriores, foi apenas com a promulgação desta lei que estudantes dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério passaram a ser obrigados a aprender Libras. O objetivo era capacitar os profissionais que poderiam ter contato com a comunidade surda, seja para atendimento clínico e terapêutico (como os fonoaudiólogos) ou para a educação (como os professores), garantindo que possuam os conhecimentos necessários para se comunicar e atuar em língua de sinais.

Neste mesmo trecho citado, destaca-se que a Libras não substitui a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Alguns estudos (Lacerda; Lodi, 2014) apontam que esse tema é delicado, pois, muitas vezes, o sucesso escolar está diretamente relacionado ao "comprovado" domínio do português escrito, por meio de provas e

avaliações aplicadas pelos professores. No entanto, ao considerarmos a aprendizagem a partir da perspectiva da diferença linguística, o conhecimento do aluno deve ser avaliado com base na língua em que ele é fluente. Entre outros pontos que surgiram a partir dessa lei, é importante destacar que ela representou apenas o início das discussões sobre os direitos linguísticos das pessoas surdas.

Em 22 de dezembro de 2005 foi publicado o Decreto n.º 5.626, que regulamenta a Lei n.º 10.436, (Brasil, 2002), e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000<sup>9</sup>. Sobre este artigo e outros da mesma lei, destacam-se:

Art. 17. O Poder Público promoverá a **eliminação de barreiras na comunicação** e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que **tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização** às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a **formação de profissionais intérpretes** de escrita em braile, **linguagem de sinais** e de guias-intérpretes, **para facilitar qualquer tipo de comunicação direta** à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de **permitir o uso da linguagem de sinais** ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (Brasil, 2005, p.[n.]).

Esta Lei (Brasil, 2000) é anterior não apenas ao Decreto, mas também ao reconhecimento oficial da Lei Libras (2002). Um exemplo disso pode ser observado no Art. 17, que promove a eliminação de barreiras de comunicação de forma geral, sem mencionar as possíveis diferenças e necessidades de acessibilidade linguística para pessoas surdas. O artigo enfatiza, no entanto, a proposição de adequações baseadas em “mecanismos e alternativas técnicas”. Por outro lado, o Art. 19 incentiva medidas para garantir o acesso à informação, permitindo o uso da "linguagem de sinais". Já no Art. 18, é proposta a formação de intérpretes como agentes facilitadores na comunicação, mas sem especificar sua atuação na tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa. Isso se deve ao fato de que, até aquele momento, a Libras era ainda compreendida como uma "linguagem de sinais" e não havia diretrizes claras para a atuação profissional dos intérpretes.

O Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) foi um marco para a Educação de surdos, abordando diferentes questões sobre direitos linguísticos das pessoas surdas, sendo

---

<sup>9</sup> A Lei Nº 10.098 (Brasil, 2000) estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

organizado da seguinte forma: Capítulo I - Das Disposições Preliminares; Capítulo II - Da Inclusão Da Libras Como Disciplina Curricular; Capítulo III - Da Formação Do Professor De Libras E Do Instrutor De Libras; Capítulo IV - Do Uso E Da Difusão Da Libras E Da Língua Portuguesa Para O Acesso Das Pessoas Surdas À Educação; Capítulo VI - Da Garantia Do Direito À Educação Das Pessoas Surdas Ou Com Deficiência Auditiva; Capítulo VII - Da Garantia Do Direito À Saúde Das Pessoas Surdas Ou Com Deficiência Auditiva; Capítulo VIII - Do Papel Do Poder Público E Das Empresas Que Detêm Concessão Ou Permissão De Serviços Públicos, No Apoio Ao Uso E Difusão Da Libras; Capítulo IX - Das Disposições Finais.

A respeito da estrutura do documento, de forma geral, percebe-se que contempla os principais aspectos da educação, desde a formação dos profissionais, às orientações sobre o papel da Libras e do português, mostrando-se um documento relevante para orientar a educação de surdos.

O Capítulo II estabelece a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, incluindo todos os cursos de licenciatura, como Pedagogia, Educação Especial e Fonoaudiologia. Além disso, propõe sua inclusão como disciplina optativa nos demais cursos de Ensino Superior e Profissional. Esse capítulo reflete a preocupação em capacitar profissionais para o contato direto e o trabalho com pessoas surdas, especialmente no contexto educacional, mas também sugere que diversos outros profissionais e áreas de formação adquiram conhecimento da língua. No capítulo seguinte, que trata da formação de professores e instrutores de Libras, o documento enfatiza a importância da proficiência e fluência na língua. Também é destacado que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita, deve ser incorporado como disciplina curricular para esses profissionais. Além disso, o capítulo incentiva a formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Destacam-se os capítulos “Capítulo IV - Do Uso E Da Difusão Da Libras E Da Língua Portuguesa Para O Acesso Das Pessoas Surdas À Educação” e “Capítulo VI - Da Garantia Do Direito À Educação Das Pessoas Surdas Ou Com Deficiência Auditiva”, que orientam diretamente a educação para alunos surdos, ou seja, são as principais diretrizes para a educação bilíngue no Brasil. No Capítulo IV, apresenta que as escolas devem:

- II - ofertar, **obrigatoriamente**, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;
- III - prover as escolas com:
  - a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
  - b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos; (Brasil, 2005, p.[n.]) (grifos nossos).

Este trecho destaca os profissionais que devem atuar na educação bilíngue. Mesmo que não dominem a Libras (item d), é fundamental que esses profissionais possuam conhecimentos básicos sobre a diferença linguística. Eles devem atuar em conjunto com os demais membros da equipe e refletir sobre práticas e estratégias pedagógicas baseadas em uma língua viso-gestual, e não oral.

No Capítulo VI, indica que as instituições federais de ensino, da educação básica, devem garantir a seguinte organização para incluir alunos surdos e/ou deficiência auditiva:

**I - escolas e classes de educação bilíngüe**, abertas a alunos surdos e ouvintes, **com professores bilíngües**, na educação infantil e **nos anos iniciais do ensino fundamental**;

II - escolas **bilíngües ou escolas comuns** da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, **para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento**, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como **com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa**.

§ 1º São denominadas **escolas ou classes de educação bilíngüe** aquelas em que **a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução** utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005, p.[n.], grifos nossos).

Nos trechos apresentados, é possível perceber desde a definição do que se entende por educação bilíngue até a orientação sobre como ela deve ser implementada. Ou seja, a educação bilíngue é aquela em que "Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são utilizadas como línguas de instrução". Nos anos iniciais, as aulas devem ser ministradas por um professor bilíngue; nos anos finais, a condução das aulas pode ficar a cargo de professores das áreas específicas, com o suporte de um intérprete. Embora esse modelo esteja previsto legalmente, Pinto (2019) destaca que há uma grande diversidade na organização e na estrutura oferecidas no Brasil. Em continuação a citação acima do documento:

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de **complementação curricular**, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, **de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras**.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os **serviços de tradutor e intérprete de Libras -**

**Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais**, bem como equipamentos e tecnologias que **viabilizem** o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005, p.[n.], grifos nossos).

No § 3º, observamos que, embora seja uma orientação legal, a educação com base na Libras só pode ocorrer se for consentida pelos pais e/ou pelos próprios alunos. Esse ponto deve ser analisado à luz da falta de visibilidade e do respeito linguístico que a língua ainda enfrenta socialmente. Por ser uma língua que, por muitos anos, foi proibida, oprimida e desvalorizada, a Libras enfrenta resistência, principalmente porque a sociedade é majoritariamente composta por falantes da língua oral. Além disso, ainda persiste a crença de que a Libras não seria suficiente para promover o desenvolvimento e desempenhar funções humanas essenciais, como compreensão, comunicação e aprendizagem. Também é importante considerar que a concepção clínica — associada à ideia de deficiência e à visão biológica da surdez — influencia diretamente as escolhas de familiares e outros profissionais, afetando as práticas e relações com pessoas surdas.

Em 2021, no Brasil, foi promulgada a Lei n.º. 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º. 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino. Segundo o Art. 60-A da Lei,

**[...] 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 (Brasil, 2021, p.[n.], grifos nossos).

A educação bilíngue deve ser garantida desde a Educação Infantil até as etapas educacionais posteriores, com o fornecimento de "materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior" (Brasil, 2021, p. [n.]). No entanto, ao analisar o Decreto n.º 5.626, de 2005, que trata da educação bilíngue, observamos que não é enfatizada a distinção entre primeira e segunda língua. Tanto a Libras quanto o português são apresentadas como línguas de instrução no trecho "Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução" (Brasil, 2005, [n.p.]). O documento orienta apenas que as modalidades sejam diferentes, ou seja, que o português seja trabalhado na modalidade escrita. Já na atual LDB, há uma ênfase clara em que a Libras seja considerada a primeira língua e o português escrito, a segunda língua.

Ao contrário de documentos anteriores, o Art. 78 - A apresenta uma proposta relevante ao afirmar que um dos objetivos é "I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades, e a valorização de sua língua e cultura". Nesse contexto, surge a questão de como os conteúdos e práticas seriam planejados e organizados para abordar esses aspectos em sala de aula e nos ambientes escolares, especialmente considerando que, na maioria das vezes, os surdos estão em escolas e turmas regulares, juntamente com alunos ouvintes, e que a maioria dos professores e profissionais também são ouvintes.

No Art. 79-C, o documento indica apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, especialmente para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa e, também, que haja participação de pessoas e da comunidade surda em programas e práticas pensadas para os alunos surdos.

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

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

I - **fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;**

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação **bílingue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes**, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas **específicos**, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar **sistematicamente material didático bilíngue**, específico e diferenciado (Brasil, 2021, p.[n.], grifos nossos).

A partir dos trechos acima percebe-se a ênfase não somente em aspectos de ensino e aprendizagem, mas que relacionam identidade, língua e cultura surda, como em outros trechos já citados anteriormente. E, principalmente, que haja participação de surdos na construção de processos de ensino e aprendizagem de surdos - e não apenas **para** surdos.

Destacamos que tanto o Art. 60-A da Lei quanto o Art. 79-C fazem referência às pessoas "surdo-cegas" e às pessoas "com deficiência auditiva sinalizantes", públicos que não eram contemplados anteriormente. Em relação ao termo "deficiência auditiva sinalizantes", entende-se que ele pode abranger diversas situações, como diferentes níveis de perda auditiva, uso de aparelhos auditivos, implante coclear ou outras condições específicas. Além disso, esse termo também leva em consideração as questões de identidade e cultura relacionadas a essas pessoas.

#### 4.1. 2 Documentos da Educação de Surdos no Uruguai

Publicada em 31 de julho de 2001, a Lei n.º 17.378 do Uruguai reconhece a língua de sinais uruguaia como língua das comunidades surdas; o documento é formado por sete artigos, dos quais destacamos:

Artículo 1º.- Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la **lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades** en todo el territorio de la República. La presente ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacústicas (Uruguai, 2001, p.[n.], grifos nossos).

Em tradução:

Artigo 1.- A Língua de Sinais do Uruguai é reconhecida, para todos os efeitos, como **língua natural dos surdos e suas comunidades** em todo o território da República. O objetivo desta lei é remover barreiras de comunicação e, assim, garantir a igualdade de oportunidades para surdos e deficientes auditivos (tradução nossa).

Também, foi a partir deste documento que foi estabelecida a criação da formação de intérpretes no país, conforme:

Artículo 3º.- El Estado promoverá la **creación de la carrera de intérprete** de Lengua de Señas Uruguaya, de nivel terciario, y los mecanismos necesarios para validar los certificados expedidos o que se expidan por parte de instituciones privadas con relación a esta carrera, tanto como en las condiciones de habilitación de los formadores de docentes de Lengua de Señas Uruguaya (Uruguai, 2001, p.[n.], grifos nossos).

Em tradução:

Artigo 3.- O Estado promoverá a **criação da carreira de intérprete** de Língua de Sinais Uruguaia, no nível superior, e os mecanismos necessários para validar os certificados emitidos ou a serem emitidos por instituições privadas em relação a essa carreira, bem como nas condições de qualificação dos formadores de professores de Língua de Sinais Uruguaia (tradução nossa).

Percebe-se que a formação deste profissional é orientada como formação “terciária”, estabelecida pelo país, aquela que “*incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior*” (Uruguai, 2009, p.[n.]) - “Inclui cursos técnicos não universitários, cursos técnicos e ensino superior tecnológico” (tradução nossa).

Diante dos trechos apresentados, compreende-se pelo Artigo 1 que no Uruguai a legislação registra o reconhecimento da língua de sinais como língua de fato. Peluso (2020) apresenta que em 2008, foram publicados *Documentos de La Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (Administración Nacional de Educación Pública, 2008),

estabelecendo a existência de várias línguas maternas no Uruguai - considerando diferentes aspectos e uma variedade em línguas -, indicando a necessidade de que estas sejam contempladas em âmbito educacional, e, portanto, considerando também a LSU. Assim, o documento (Uruguai, 2008) influenciou tópicos específicos sobre aspectos linguísticos do país, especialmente nas orientações legais quanto à educação.

No Uruguai, a *Ley General De Educación, Ley n.º 18.437*, foi publicada em 16 de janeiro de 2009, tendo como tema principal: *Definiciones, Fines Y Orientaciones Generales De La Educación* - Definições, Objetivos e Orientações Gerais da Educação (tradução nossa), sendo constituída por sete capítulos. Destacamos o *Capítulo VII - Líneas Transversales*, onde encontramos pontos específicos da educação, especialmente:

5) La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de **las diferentes lenguas maternas existentes en el país** (español del Uruguay, portugués del Uruguay, **lengua de señas uruguaya**) y la **formación plurilingüe** a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Uruguai, 2009, p.[n.]).

Em tradução:

5) O objetivo do ensino linguístico será o desenvolvimento das habilidades comunicativas das pessoas, o domínio da língua escrita, o respeito às variedades linguísticas, a reflexão sobre a língua, tendo em consideração **as diferentes línguas maternas existentes no país** (espanhol uruguaio, português uruguaio, **língua de sinais uruguaia**) e a **formação plurilíngue** por meio do ensino de línguas secundárias e estrangeiras (grifos nossos).

Em complemento, apresentamos as análises de Peluso (2020) sobre a legislação referente à surdez e à LSU. O autor abordou leis que tratam a surdez como uma incapacidade, aquelas que classificam os surdos como parte de um grupo com deficiência, as que reconhecem a LSU como a língua oficial da comunidade surda, e também as leis relacionadas à educação:

a) **Las leyes que tratan a la sordera como incapacidad**

Ley n.º . . . 16.603 (Código Civil), año 1995.

Ley n.º . . . 17. 535 (que reforma expresamente los Art. 432 y 1279 del Código Civil), año 2002).

b) **Las leyes que colocan a los sordos dentro de la discapacidad**

Ley n.º . . . 16.095 (establece un sistema de protección integral a personas con discapacidad), año 1989, reformulada en 1999 y 2007.

Ley n.º . . . 18.651 (Protección integral de personas con discapacidad), año 2010

c) **Las leyes que reconocen a la LSU omo la lengua de la comunidad sorda**

Ley n.º . . . 17.378 (de reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya-LSU), año

2001

Ley n° . . . . 18.437 (Ley General de Educación), año 2009.

d) **Las leyes relativas a la educación**

Decreto-Ley de Educación Común, año 1877.

Ley n° . . . . 18.437 (Ley General de Educación), año 2009.

(Peluso, 2020 p.85).

O autor discute as mudanças no uso dos termos relacionados à deficiência no país, como a transição de 'deficientes' para 'pessoas com deficiência' e, atualmente, para 'pessoas em situação de deficiência'. Além disso, aborda as questões culturais, sociais e políticas envolvidas na educação.

A partir de la Ley de la LSU se produce **el reconocimiento oficial de que existe una comunidad minoritaria de uruguayos que son hablantes de una lengua propia y diferente de la que tácitamente se atribuye a la mayoría y al Estado.** Cabe señalar que la LSU es la única lengua que en Uruguay ha contado con un reconocimiento legal (Peluso, 2020, p.86).

Em tradução:

Desde a Lei LSU, há o **reconhecimento oficial de que há uma comunidade minoritária de uruguaios falantes de sua própria língua e diferente daquela tacitamente atribuída à maioria e ao Estado.** Note-se que a LSU é a única língua legalmente reconhecida no Uruguai (tradução nossa) (grifos nossos).

Ao reconhecer a LSU, o Estado uruguaio deve considerar todas as implicações desse reconhecimento em diversos níveis, especialmente no que tange aos direitos linguísticos de uma minoria. Isso envolve compreender o alcance e os efeitos desse reconhecimento “*en el plano de las políticas y ideologías lingüísticas y más aún de las implicancias que tiene el declarar, a nivel legal, que algunas personas de este país tienen como lengua natural una lengua diferente de la que se presupone como la lengua de la nación*” (Peluso, 2020, p. 89) - “ao nível das políticas e ideologias linguísticas e, mais ainda, das implicações de declarar, ao nível jurídico, que algumas pessoas neste país têm como língua natural uma língua diferente daquela que se supõe ser a língua da nação” (tradução nossa).

Embora dê enfoque à Lei LSU (Uruguai, 2001) e a Lei (Uruguai, 2009), o autor menciona outros marcos históricos e legais relacionados às pessoas surdas do país. Um exemplo é a Proposta de Implantação da Educação Bilíngue para Surdos, aprovada pelo Conselho de Educação Básica - *Consejo de Educación Primaria aprobou a Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo* -, de 1987. Embora esse documento não tenha caráter legislativo, teve grande influência em marcos e documentos subsequentes sobre a educação de surdos no Uruguai, como a Lei de 2001.

A Lei n.º 18.437 (Uruguai, 2009) rompeu com os modelos tradicionais da legislação educacional, destacando a importância de reconhecer, em nível legislativo, a presença de várias línguas maternas no país e no sistema educacional. Segundo Peluso (2020, p. 92) “*en esta Ley se reconocen tres lenguas maternas para el Uruguay, lo que es un hecho historico en la medida en que, salvo por el caso de la Ley de la LSU, no existe otra mención, en nuestra legislación, acerca de que hayan varias lenguas maternas en nuestro país*” - “esta lei reconhece três línguas maternas para o Uruguai, o que é um marco histórico na medida em que, excepto no caso da Lei LSU, não há outra menção, na nossa legislação, à existência de várias línguas maternas no nosso país” (tradução nossa).

É importante destacar os efeitos significativos decorrentes do reconhecimento da LSU (Uruguai, 2001) e dos aspectos da Lei n.º 18.437 (Uruguai, 2009). Esses marcos tornaram o termo 'surdo-mudo' obsoleto e inadequado, substituindo-o por 'pessoas surdas', com a intenção de reconhecer a comunidade surda como um grupo minoritário. Além disso, reafirmaram o papel da LSU como um elemento essencial na consolidação da identidade dessa comunidade. Até então, documentos como o Código Civil e a *Ley de Discapacidad* do país não consideravam a comunidade surda como minoritária, nem reconheciam que ela falava uma língua distinta da maioria. Relacionado a isso, nestes documentos eram utilizados termos como ‘surdos e/ou surdo-mudos’, como um grupo de pessoas com deficiências e tratando a língua de sinais como uma prótese<sup>10</sup> para compensar uma falta biológica (Peluso, 2020).

No Uruguai, não existe uma lei específica que determine um modelo de educação para surdos; existem discussões aprofundadas sobre modelos e práticas educacionais que vão além da educação bilíngue, como mencionado no Capítulo II desta tese. Assim, as escolas buscam adequar-se a uma perspectiva considerada plurilíngue, pluricultural e pluritecnológica (Uruguai, 2009; Peluso, 2020). Compreende-se isto como resultado do reconhecimento de outras línguas que existem no país, e como estão presentes em trechos destas leis mencionadas. Também, há uma forte orientação do órgão da Educação Especial do país, que estabelece diretrizes para a educação especial de maneira ampla, incluindo orientações para escolas que recebem alunos surdos.

De forma geral, os dois países estabeleceram leis específicas para o reconhecimento de suas respectivas línguas de sinais - a Lei Libras (Brasil, 2002) e a Lei LSU (Uruguai, 2001) -, abordam as línguas de sinais de maneiras distintas, e foram publicadas em períodos próximos. No Brasil, a Libras é “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua

---

<sup>10</sup> Termo utilizado pelo autor.

Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002, p.[n.]), e no Uruguai, a LSU, é “*como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la Republica*” (Uruguai, 2009, p.[n.]). Ressalta-se que os termos relacionados às línguas presentes nos documentos - como “meio de comunicação” e “língua natural” foram ganhando novas discussões no contexto científico, e social, após a promulgação em cada país, possibilitando novas reflexões sobre posicionamentos e *status* que cada língua assume e como isso impactaria nas práticas em diferentes setores, inclusive o educacional. Nos dois documentos encontramos orientações sobre capacitação profissional e sobre a responsabilidade do estado em promover a formação de tradutores e intérpretes para garantir o exercício dos direitos linguísticos da comunidade surda. Além disso, algumas práticas passaram a se aproximar e se adaptar conforme os avanços no setor da Educação Especial nos países, buscando formas de oferecer acesso e implementar práticas especializadas para lidar com as diferenças linguísticas.

No Brasil, o Decreto (Brasil, 2005) e a LDB (Brasil, 2021) fornecem diretrizes para a implementação da educação de surdos ao nível nacional. No entanto, como discutido nos capítulos teóricos desta tese, existem variações nos modelos educacionais oferecidos aos alunos surdos brasileiros. Em muitos casos, há apenas adaptações no ambiente escolar para receber os alunos, a língua de instrução não é a Libras, ou não há profissionais capacitados para a educação bilíngue. No Uruguai, a situação é semelhante, principalmente porque as orientações para uma educação plurilíngue, intercultural e pluritecnológica são definidas por documentos específicos de determinadas regiões ou cidades. Essas orientações, por vezes, não seguem um padrão nacional, variando conforme as possibilidades e as realidades do contexto educacional local, o que afeta desde a equipe pedagógica até os materiais e a organização das turmas.

#### **4.2. Etapa II: Contextos educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai**

A segunda etapa de coleta e discussão de dados desta pesquisa corresponde às visitas em escolas do Brasil e do Uruguai, que se aproximam de orientações legais para a educação de surdos, conforme explicitado no capítulo metodológico.

##### **Apresentação: Escolas participantes no Brasil**

Para a realização desta etapa de coleta de dados no Brasil, contamos com duas escolas públicas, localizadas em uma cidade de médio porte, no interior do Estado de São Paulo -

Brasil. Inicialmente, era considerada apenas uma escola de Ensino Fundamental para a pesquisa, porém, a escola localizada ao lado desta, uma escola de Educação Infantil, possui sala multisseriada para alunos surdos, e também partilha do mesmo programa e modelo de educação bilíngue para surdos. Assim, essas duas escolas trabalham em parceria - pela localização (serem vizinhas), mas também por possibilitar a continuidade da proposta educacional bilíngue na etapa subsequente. As duas escolas foram indicadas e selecionadas por serem reconhecidas como referência na educação de surdos na região, com uma estrutura próxima à estabelecida pela legislação que orienta a educação de surdos no país (Brasil, 2005).

Para identificação das salas e das escolas durante a apresentação de dados, organizamos um quadro com informações de ambas escolas, segundo a legenda:

- Educação Infantil: E1-B1.
- Ensino Fundamental I: E2-B2.

**Quadro 10 - Apresentação contextos educacionais Brasil**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>Sala</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Quantidade de alunos surdos</b>	<b>Quantidade de alunos ouvintes</b>	<b>Profissionais envolvidos na educação de surdos</b>
<b>E1 - B1</b>	Sala Bilíngue Multisseriada	Educação Infantil	4	0	Professora Bilíngue (ouvinte); Instrutor Surdo.
<b>E2- B2</b>	Sala Bilíngue Multisseriada	1º ano	2	0	2 Professoras Bilíngues (ouvintes); Instrutor Surdo.
		3º ano	1	0	
		4º ano	1	0	
		5º ano	3	0	

Fonte: Elaboração da autora.

Destaca-se que, para desenvolver uma proposta de educação bilíngue de surdos, as escolas, além de seguir as orientações estabelecidas pelos documentos legais e oficiais do país, também contam com o apoio do contexto educacional local e da equipe profissional. Essas escolas têm uma história de colaboração com professores e pesquisadores da

universidade pública<sup>11</sup> da mesma cidade. Como resultado, são realizadas atividades focadas em estratégias e práticas educacionais voltadas à surdez, além de encontros e palestras que promovem a troca de conhecimento e experiência entre os profissionais da escola e os pesquisadores. Também são oferecidos momentos de formação continuada e projetos multidisciplinares.

A sala de Educação Infantil (E1-B1) é formada por 4 alunos surdos, por uma professora bilíngue (ouvinte) e em alguns momentos, pelo instrutor surdo. A escola possui outras salas dessa mesma etapa educacional, para alunos ouvintes. Conta também com um espaço recreativo (livre) para atividades lúdicas, um parque e uma brinquedoteca. Também possui refeitório, sala de diretoria e sala para professores.

A escola de Ensino Fundamental (E2) conta com uma sala multisseriada do Ensino Fundamental I, com alunos surdos do 1º ao 5º ano (E2-B2), em um formato específico para a educação bilíngue, com duas professoras bilíngues ouvintes que atuam em modelo de codocência<sup>12</sup>. Estas professoras compartilham o planejamento e ensino dos alunos surdos, e para melhor estruturação e organização dividem os alunos em dois grupos: um grupo com 3 alunos que pertencem ao 1º, 2º e 3º anos (ciclo I), e outro grupo com 4 alunos que pertencem ao 4º e 5º ano (ciclo II). Na maioria das aulas, as professoras organizam o espaço de forma que os alunos estejam posicionados e direcionados para suas respectivas professoras, voltados para a lousa<sup>13</sup>. A grade curricular conta com disciplinas de artes, português, matemática, ciências, história e geografia - ministradas pelas professoras bilíngues. As aulas de Educação Física são ministradas por professor especialista, que possui conhecimentos básicos da Libras.

As professoras bilíngues também desenvolvem momentos e atividades em conjunto, tanto entre os dois grupos da mesma sala, quanto junto aos demais alunos surdos da escola. Promovem projetos multidisciplinares, que envolvem atividades voltadas para mais de uma área de conhecimento, e/ou desenvolvimento de habilidades; e em alguns casos, os alunos da Educação Infantil (E1- B1) também participam. As professoras bilíngues conversam e planejam ações visando o envolvimento de alunos de diferentes etapas e idades, e também, em diferentes níveis linguísticos. As atividades que envolvem todos os alunos surdos visam o incentivo e potencialização da circulação da Libras, bem como permitem que os alunos com

---

<sup>11</sup> A universidade pública citada, está localizada na mesma cidade que a escola estudada; conta um grupo de pesquisa na área de educação bilíngue para surdos, sendo referência nacional de estudos desenvolvidos nesta área. A escola possui atividades em parceria com a equipe acadêmica, realizando atividades como formação continuada, grupos de estudos e discussões sobre estratégias e práticas voltadas para o bilinguismo, para troca de conhecimentos e experiências.

<sup>12</sup> Adotamos o termo de “codocência” para a atuação de duas professoras bilíngues na mesma sala, trabalhando em parceria e com planejamento conjunto, conforme o ciclo pelo qual cada uma é responsável.

<sup>13</sup> A sala conta com duas lousas, posicionadas em lados opostos.

menos conhecimento se beneficiem do contato com os alunos em níveis mais avançados de conhecimento da língua de sinais e outros conteúdos.

Em relação aos outros espaços da escola, há uma sala para gravações e produções de vídeos, utilizada principalmente pelos professores bilíngues, intérpretes e instrutores surdos, e pelos próprios alunos surdos - para o desenvolvimento de conteúdos e materiais em Libras. Há uma quadra e outro espaço para a prática de atividades e jogos, utilizados para a educação física e momentos livres; há também um parquinho para os alunos. A instituição possui salas próprias para a equipe pedagógica e funcionários, tanto para o uso em planejamentos, quanto para reuniões, atividades coletivas e momentos de formação.

### **Apresentação: Escola participante no Uruguai**

**Quadro 11 - Apresentação contexto educacional Uruguai**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>Sala</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Quantidade de alunos surdos</b>	<b>Quantidade de alunos ouvintes*</b>	<b>Profissionais envolvidos na educação de surdos</b>
<b>U1</b>	Sala Plurilíngue Multisseriada	Nível Inicial	2	2	1 Professor bilíngue (ouvinte); 1 Instrutor surdo; 1 Auxiliar surdo.
		1º ano	1	1	
		2º ano	2	2	
<b>U2</b>	Sala Plurilíngue Multisseriada	3º ano	6	0	1 Professor bilíngue (ouvinte); 1 Instrutor Surdo; 1 Auxiliar ouvinte.
		4º ano	1	0	
		5º ano	2	0	
		6º ano	1 surdocego	3	

Fonte: elaboração da autora.

A escola visitada no Uruguai localiza-se em uma cidade de pequeno porte e é reconhecida por ser referência na educação de surdos no país. Foi criada inicialmente para atender alunos público-alvo da Educação Especial de modo geral e, posteriormente, organizou-se para focar mais especificamente na educação de alunos surdos.

Atualmente sua estrutura conta com 3 salas multisseriadas: uma de Educação Inicial (U1), conduzida por uma professora bilíngue ouvinte, um instrutor surdo<sup>14</sup> e uma auxiliar surda. A sala multisseriada Educação Primária (U2) possui uma professora bilíngue ouvinte, que atua em codocência com um instrutor surdo, e conta com uma auxiliar ouvinte - que acompanha um aluno surdocego. Há também uma turma multisseriada composta por alunos ouvintes, que frequentam a escola devido a alterações no desenvolvimento da linguagem (termo utilizado pelos profissionais locais) e/ou outras deficiências associadas. Esses alunos enfrentam dificuldades relacionadas à oralização e ao processo de aprendizagem por diferentes motivos. Esta sala contava com uma professora ouvinte (bilíngue) e a língua de instrução era o espanhol (na modalidade oral).<sup>15</sup>

É relevante mencionar que a maioria dos alunos da escola são surdos e/ou fazem uso da língua de sinais e, assim, todos os funcionários da escola são capacitados com nível básico da LSU, ainda que não atuem diretamente em sala de aula com os mesmos - como o diretor e colaboradores dos setores de limpeza e alimentação. A escola também oferece um curso básico de LSU aberto tanto às famílias e responsáveis pelos alunos, bem como para toda a comunidade local.

Além das turmas mencionadas, a escola possui uma 'sala de linguagem', onde são ofertadas atividades voltadas ao desenvolvimento da linguagem dos alunos, preferencialmente quanto ao espanhol, com enfoque nas habilidades de leitura e escrita, de reconhecimento de palavras por articulação e leitura labial. A profissional responsável pela condução desta sala é ouvinte, com formação em magistério<sup>16</sup>, e também é intérprete de LSU.

O atendimento neste espaço era organizado em grupos de 2 ou 3 alunos por vez, no contraturno ou durante o período das aulas regulares. O aluno surdocego da sala U2 recebe atendimento individualizado, no qual também participam um instrutor surdo e a auxiliar responsável pelo aluno. Este serviço também é ofertado em formato *online*, tanto para os alunos quanto para os familiares, caso seja necessário e/ou solicitado.

A escola dispõe de um pátio para os momentos livres e recreativos, mas as aulas de Educação Física são realizadas em um clube próximo à escola, que possui espaços adequados

---

<sup>14</sup> A formação do instrutor surdo para atuar nas escolas no Uruguai tem critérios similares aos do Brasil, como a formação na educação básica e a comprovação da proficiência na língua de sinais. Entretanto, difere-se que, no Uruguai, é ofertado um curso específico para atuação de diversos profissionais na educação de surdos. Portanto, são profissionais surdos especializados para a educação de surdos; o curso tem duração de 02 anos e é ofertado pelo setor público de educação do Uruguai.

<sup>15</sup> O ensino desta sala é voltado para alunos ouvintes, com especificidades, o que não se encaixa no objetivo deste trabalho. Sendo assim, não abordaremos dados e discussões de experiências educacionais do funcionamento desta sala.

<sup>16</sup> Formação para professores para salas dos anos iniciais da educação básica.

para atividades físicas/esportivas. A professora desta disciplina tem conhecimento da LSU, sendo esta a língua de instrução em suas aulas. Há também uma sala para gravações e produção de materiais audiovisuais, que pode ser utilizada tanto pelos profissionais e alunos da escola quanto por estudantes do curso de tradução e interpretação da universidade local<sup>17</sup>.

Além destas salas, a escola conta com um projeto de oficinas - aulas técnicas de costura, pintura, gastronomia e carpintaria -, estabelecidas pelo Marco Curricular Nacional do país em 2022, voltadas para a oferta de capacitação profissional nestas áreas. Estas aulas são ofertadas principalmente para alunos do Ensino Secundário, desta escola e de outras da região, durante o período das aulas regulares e também no contraturno. As oficinas são dirigidas por profissionais ouvintes especialistas de cada área, que também possuem conhecimento da LSU. Atualmente, somente as aulas de costura têm participação de alunas surdas, e as demais turmas contam com alunos com e sem deficiências.

### **4.3 Análises e Discussões de dados: reflexões comparativas**

Para organizar os dados coletados sobre os contextos educacionais dos dois países, estruturamos as informações em quadros comparativos, levando em consideração os profissionais envolvidos e os alunos presentes nas salas de aula. A partir da análise qualitativa dos dados, foram identificados temas que conectavam os objetivos da pesquisa às experiências educacionais observadas. Assim, foram estabelecidos eixos de análises, sendo: a) Organização e modelo educacional; b) Ensino e uso das línguas; e c) Relações Sociais. Para encerramento dos eixos, foram feitas considerações sobre desenvolvimento linguístico e aprendizagem. As análises serão apresentadas permeadas por trechos das anotações do diário de campo da pesquisadora,<sup>18</sup> como complemento às discussões e para melhor descrever as observações.

#### **4.3.1 Análises e discussões de dados: Educação Infantil (Brasil) e Primeiro Ciclo (Uruguai)**

---

<sup>17</sup> Que iremos abordar como ocorre essa relação entre universidade e escola posteriormente.

<sup>18</sup> Em formato especial, diferenciado-se do texto padrão e corrido, sendo indicado por *[diário de campo da pesquisadora]*.

**Quadro 12 - Dados da Educação Infantil (Brasil) e Primeiro Ciclo (Uruguai)**

<b>Sujeitos</b>	<b>Educação Infantil E1- B1 (Brasil)</b>	<b>Primeiro Ciclo: Nível Inicial e Educação Primária 1º e 2º ano U1 (Uruguai)</b>
<b>Profissionais</b>	1 Professora bilíngue e 1 instrutor surdo.	1 Professora bilíngue, 1 instrutor surdo e 1 auxiliar surda.
<b>Alunos</b>	4 Alunos surdos; De 04 a 05 anos.	10 Alunos total (alunos surdos; alunos surdos e com outras deficiências; alunos com deficiência auditiva). De 04 a 07 anos.

Fonte: Elaboração da autora.

<b>TEMA</b>	<b>BRASIL (E1-B1)</b>	<b>URUGUAI (U2)</b>
<b>Organização e modelo educacional</b>	<p>A sala E1- B1 segue o modelo de educação bilíngue e é multisseriada. É conduzida pela professora bilíngue ouvinte. Em momentos e dias específicos, a professora atua em parceria com o instrutor surdo da escola, que acompanha as atividades dos alunos surdos.</p> <p>O instrutor surdo possui momentos de “oficinas de Libras” com os alunos surdos.</p> <p>Os alunos possuem cadernos diferenciados para atividades com a professora bilíngue e com o instrutor surdo.</p>	<p>A sala U1, segue o modelo de educação plurilíngue e é multisseriada. É conduzida pela professora bilíngue ouvinte, pelo instrutor surdo e pela auxiliar surda. Os profissionais possuem uma atuação em conjunto durante todo período de aulas.</p> <p>Os alunos possuem um único caderno, independente de qual profissional conduziu a atividade.</p> <p>Os alunos possuem atendimentos especializados com uma “professora de linguagem”.</p>
<b>Ensino e uso das línguas</b>	<p>A Libras é a língua de instrução da sala. O português é utilizado em poucos momentos relacionado à introdução de leitura e escrita, principalmente nas atividades da professora bilíngue. Nas oficinas de Libras, o português não é utilizado e o foco é o desenvolvimento da Libras a partir do instrutor surdo.</p>	<p>A LSU é predominante na sala; o espanhol é utilizado em momentos de leitura e escrita. Há um trabalho voltado para o desenvolvimento de articulação e leitura labial com base no espanhol; principalmente para os alunos com implante coclear e/ou que fazem uso do aparelho auditivo.</p> <p>A sala conta com alunos diversos - surdos, surdos associados a outras deficiências e alunos com perda auditiva. Assim, há alunos que tenham maior desenvolvimento na LSU e outros no espanhol.</p>
	As relações professora-alunos;	A relação professora-instrutor; professora-auxiliar; auxiliar-instrutor são diretas, em LSU.

<b>Relações Sociais</b>	professora-instrutor; instrutor-alunos; alunos-alunos são diretas, em Libras.	As relações entre alunos-instrutor-auxiliar surda variam conforme cada aluno, sendo algumas relações mediadas, respeitando as diferenças linguísticas.
-------------------------	---	--

Fonte: elaboração da autora.

## **Reflexões comparativas da Educação Infantil (Brasil) e Primeiro Ciclo (Uruguai)**

### **Organização e modelo educacional**

As escolas adotam modelos educacionais que valorizam a educação com base na língua de sinais dos alunos, mas apresentam tanto semelhanças quanto diferenças na organização do ensino.

A Educação Infantil brasileira, conta com a atuação integral da professora bilíngue, e parcial do instrutor surdo. Não há planejamento em parceria, exceto quando envolve atividades que serão realizadas em momentos de atuação conjunta em sala de aula; a organização para esta finalidade acontece, frequentemente, próxima ao momento de ocorrer, não havendo um período prévio destinado à construção conjunta - geralmente são trocas que ocorrem na rotina do trabalho e nos intervalos de aulas. Quando se trata de atividades que envolvem outras salas e/ou um projeto mais amplo, os profissionais tentam realizar esse planejamento com maior antecedência, em momentos específicos para tal.

Esse aspecto é evidente também na organização das salas e no uso dos materiais com os alunos. Por exemplo, cada profissional tem um caderno de atividades específico para cada aluno, levando em conta que as intervenções ocorrem em momentos distintos. O instrutor surdo tem um tempo específico de atuação junto aos alunos surdos, as chamadas 'Oficinas de Libras'. Assim, nas oficinas tem liberdade para escolher os temas e as atividades, que geralmente envolvem o vocabulário da Libras e atividades lúdicas - visando proporcionar uma imersão na língua e priorizar a aquisição de linguagem. Embora este profissional seja compreendido como principal responsável e referência linguística para os alunos surdos na proposta educacional, observamos que seu tempo com os alunos surdos é menor em relação ao tempo da professora bilíngue.

Um dos momentos observados pela pesquisadora consistiu em uma atividade em que se trabalhava o alfabeto, utilizando a sinalização dos profissionais e o recorte de letras em português, que os alunos surdos deveriam colar em seus cadernos. A atividade foi realizada

em um período em que estavam na sala o instrutor surdo e a professora bilíngue; a atividade foi planejada pela professora e coincidiu com um momento em que o instrutor estava acompanhando a turma.

**[diário de campo da pesquisadora - E1- B1]**

Durante a atividade, a professora bilíngue comentou com a pesquisadora que tem dúvidas de “até onde vai a alfabetização” nessa etapa educacional, que sente que deve priorizar a língua de sinais. Mas quando as crianças chegam na próxima etapa educacional, outras professoras já indicaram que sentem que os alunos não têm “uma base do português” para aprenderem a ler/escrever.

Nesse momento, o instrutor surdo estava concentrado com os alunos e não viu a conversa acontecendo, porque foi em português (oralmente). Percebi que, quando são assuntos sobre questões pedagógicas, os profissionais não têm tanta troca, parecem independentes nos seus respectivos trabalhos.

A atividade era conduzida pela professora bilíngue, que orientava o instrutor surdo a auxiliar os alunos. Observou-se que, quando ambos os profissionais trabalham juntos na sala de aula, há funções diferenciadas. No caso de atividades pedagógicas, a professora assume a liderança na condução, enquanto o instrutor surdo apoia os alunos. Por outro lado, em momentos de brincadeiras e jogos, o instrutor tem maior liberdade de atuação, e ambos os profissionais compartilham mais ideias e se envolvem de forma colaborativa na organização da atividade.

Neste recorte, observamos que há diálogos e momentos que são inacessíveis linguisticamente tanto para os alunos surdos quanto para o instrutor surdo presente. Além disso, a dinâmica de trabalho em tempo parcial entre os dois profissionais impacta as práticas pedagógicas e, por conseguinte, o desenvolvimento dos alunos surdos. Quando são oferecidas “Oficinas de Libras” com o objetivo de promover o desenvolvimento dessa língua, isso sinaliza que há lacunas no processo de aquisição da Libras em outros momentos? Por que seria necessário esse “reforço” linguístico? Não seria mais adequado que a imersão nos aspectos linguísticos, culturais e identitários da Libras estivesse presente de forma contínua no contexto educacional?

Estudos anteriores já questionavam estes fatores, conforme apontado por Lodi e Luciano (2014) em

Questiona-se, então, se as restrições linguísticas observadas não estão relacionadas à falta de oportunidades de expressão vivenciadas pelas crianças surdas em sala de aula e ao período ainda pequeno em que estas participam das oficinas de Libras

(duas vezes por semana, durante uma hora e meia), pois as análises realizadas apontaram para diferenças enunciativas importantes quando as crianças tinham como interlocutor outro surdo ou um ouvinte (mesmo que este fosse fluente na língua). A resposta a este questionamento fica na dependência de uma transformação das situações lúdicas e de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, de forma a levar as crianças a um maior uso da linguagem e, portanto, aponta para a necessidade de ações que possibilitem esta mudança, além de haver a necessidade de continuidade na observação do desenvolvimento das crianças (Luciano; Lodi, 2014, p.7).

Outra reflexão que se aproxima deste ponto e que surgiu a partir da observação e dos comentários da professora bilíngue, diz respeito à expectativa de que é necessário incluir atividades de 'leitura e escrita' para atender aos padrões da escola. Isso pode levar à desvalorização das atividades lúdicas e ao incentivo ao uso do português no ensino, muitas vezes conduzido pela professora bilíngue ouvinte. Embora as brincadeiras façam parte da rotina dos alunos, elas são frequentemente vistas apenas como momentos de diversão, sem a devida valorização de seu potencial para a imersão na língua de sinais e para as interações entre alunos, tanto os mais experientes quanto os iniciantes na língua. Essas atividades lúdicas, na verdade, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos surdos e poderiam ser vistas como momentos essenciais para os profissionais, que, como mediadores de conhecimento e modelos de língua de instrução, devem estar ativamente presentes, promovendo a troca de experiências e o aprendizado.

Nesse sentido, pesquisas na área ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento, tratando-se especialmente de serem parte significativa da rotina dos anos iniciais escolares (Souza; Silva, 2010; Pinto, 2018). De forma resumida, Vygotsky (2007) destaca as brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento, considerando que as crianças desenvolvem funções cognitivas, potencializando a aquisição de linguagem e organização de pensamentos, e especialmente, por estarem imersas em experiências e relações sociais nestes momentos.

Assim, além das atividades em sala de aula, os alunos têm o momento do parque com as demais turmas da escola. Estes momentos são livres, em que a professora ouvinte e o instrutor surdo apenas observam e/ou auxiliam as crianças, se necessário.

**[diário de campo da pesquisadora - E1- B1]** No parque, em alguns momentos o instrutor surdo ficou brincando com as crianças surdas, não conduzindo a brincadeira, mas participando e seguindo o que os alunos surdos propunham.

Durante o parque, um aluno ouvinte se aproximou da roda dos alunos surdos, próximo ao instrutor surdo e as professoras ouvintes, e questionou “*por que ele não fala? Por que ele não ouve a gente?*”. As

professoras ouvintes responderam algo como “*ele é diferente, não ouve como a gente*”.

Em muitos momentos, o instrutor surdo foi chamado para ajudar nos conflitos entre os alunos e também, para responder solicitações dos alunos de “ir no banheiro, pegar algo na sala, tomar água”. Quando era um contato com os alunos ouvintes, era uma relação com base no português (leitura labial e oralização).

Este é um dos momentos em que o instrutor tem maior liberdade para trabalhar com os alunos surdos. Notou-se que foi mais frequente os alunos surdos buscarem o instrutor à professora bilíngue, tanto para brincar quanto para mediar algum conflito entre alunos. Diferentemente dos alunos ouvintes de outras turmas, os alunos surdos tendem a ficar próximos ao instrutor e as outras professoras durante o parque, nem sempre vão para brinquedos e partes distantes. Aqui destaca-se o fator de serem poucos alunos surdos em relação à totalidade de alunos da escola, e, as brincadeiras são preferencialmente entre eles.

Estas situações se assemelham aos apontamentos de Goés e Barbeti (2014), em estudo sobre o recreio de crianças surdas e ouvintes, principalmente por apresentar que “em diversos momentos na relação entre as crianças, a diferença linguística não era empecilho para as brincadeiras, mas, em geral a falta de um território linguístico comum dificultava o compartilhamento de brincadeiras” (Goés; Barbeti, 2014, p. 130). Assim, podem indicar que brincadeiras que envolvem a relação mediada pela língua, são mais difíceis de se darem entre surdos e ouvintes, pois exigem de combinados. E ainda, apontam que “é corriqueiro o fato de a criança recorrer a um adulto no recreio para resolver desavenças ou fazer um pedido. Entretanto, as crianças surdas buscam a intermediação para fazerem valer sua vontade e, sobretudo, para serem compreendidas pelos colegas” (Goés; Barbeti, 2014, p. 133).

O brincar com outros alunos (ouvintes), em outros grupos, implica em barreiras linguísticas e nas relações. Essas situações mencionadas também podem ser relacionadas a constituição da identidade surda, que as crianças surdas têm como principal referência o instrutor surdo dentro daquele contexto. Dessa forma, a maior procura pelo instrutor pode ser explicada, primeiramente, pela proximidade linguística, que torna a comunicação mais acessível, mas também pelo fato de ele ser um adulto referência, mais fluente e experiente na língua. Ou seja, o instrutor surdo também tem função de levar valores e aspectos culturais para os alunos surdos, de forma que é representante da língua, cultura e da identidade surda no contexto escolar (Santos et al., 2016).

Também observamos que o instrutor surdo não mantém uma relação próxima com as demais professoras, principalmente devido à barreira linguística, já que elas não dominam a

Libras. Nesse contexto, nos questionamos se o instrutor se envolve nas atividades lúdicas com os alunos simplesmente para participar ou se isso reflete uma relação mais próxima, em que ele compartilha uma língua comum com os alunos surdos, ao contrário das professoras ouvintes.

Os alunos surdos também contam com aulas de Educação Física, as quais são ministradas por uma professora especialista, que não tem conhecimentos em Libras. O instrutor surdo e a professora bilíngue não participam dessas aulas, assim, a professora faz adaptações na interação e na condução da aula com os alunos surdos - usando principalmente gestos, movimentos corporais e exemplos corporais das ações. Essa observação trouxe diversas inquietações, que relacionam modelo de educação, ensino e desenvolvimento - considerando o papel da língua tanto para a aprendizagem quanto para as relações e a formação de profissionais.

A aula conduzida pela professora evidencia a ausência da circulação da língua de sinais, o que envolve diversas questões, como a falta de uma língua central na instrução e na interação com os alunos surdos, impactando diretamente no desenvolvimento da linguagem. A partir disso, destacamos alguns pontos principais dessa aula. A ausência de instrução em Libras interfere na aprendizagem dos alunos, pois, embora a professora demonstre as ações e atividades de forma que os alunos possam imitá-las, isso pode gerar lacunas na explicação e no entendimento dos conceitos abordados. Além disso, a falta de um modelo linguístico adequado, mais fluente na Libras, limita a relação dos alunos com um adulto experiente na mesma língua, enfraquecendo o papel da escola na promoção da aquisição da linguagem. Isso é especialmente crítico, considerando que a maioria dos alunos surdos vêm de famílias ouvintes e chegam à escola com lacunas linguísticas.

**[diário de campo da pesquisadora - E1- B1]** As crianças estavam se divertindo na aula, brincando e acompanhando a atividade. Mas parecia ter um certo silêncio. Senti falta de ter conversas, comentários, e trocas entre as crianças. Assim como é quando outras crianças se reúnem na Educação Física. Senti falta da Libras naquele momento. Elas estavam começando a sinalizar, de modo geral, nessa aula não tinha alguém que puxasse a circulação da Libras.

Um aspecto relacionado a isso é que, neste caso, apenas esta disciplina é ministrada por um profissional sem conhecimentos em Libras, que realiza "adaptações". Esse cenário pode ocorrer em outros contextos educacionais, especialmente aqueles que adotam o modelo inclusivo, caracterizado por ajustes no ensino. Nesses casos, as crianças surdas são

frequentemente inseridas em salas com alunos ouvintes, mas não têm acesso ao ensino nem a vivências na língua de sinais. Isso limita a aprendizagem de diversos aspectos linguísticos, culturais e sociais fundamentais, como apontado em pesquisas que abordam as práticas inclusivas para surdos (Franco et al., 2023; Ramos; Hayashi, 2018; Lodi, 2013).

Assim, a escola brasileira pesquisada adota o modelo bilíngue, com o objetivo de priorizar a instrução em Libras para os alunos surdos. Nesse modelo, o instrutor surdo e a professora bilíngue ouvinte atuam tanto em conjunto quanto separadamente, o que impacta na organização da sala e no uso dos materiais. No entanto, identificamos momentos que representam práticas inclusivas, como nas aulas de Educação Física, conduzidas por uma profissional da área, mas sem instrução em Libras. Isso pode ser visto como uma disciplina em que falta acessibilidade linguística para os alunos - o que não condiz com a proposta educacional bilíngue proposta nos moldes legais (Brasil, 2005; 2021).

No caso da sala uruguaia, a equipe é composta pela atuação conjunta da professora bilíngue ouvinte, do instrutor surdo e de uma auxiliar surda. A circulação da LSU na sala de aula não se limita à função pedagógica da professora bilíngue, mas também reflete aspectos de identidade, modelo linguístico e cultural, fortalecidos pela convivência contínua com os profissionais surdos. Dessa forma, a atuação dos profissionais surdos é fundamental como referência da LSU no desenvolvimento dos alunos, enquanto a professora bilíngue contribui com estratégias e práticas pedagógicas, atuando em parceria com os demais profissionais.

Considerando a etapa educacional e a faixa etária dos alunos, o contexto exige a atuação de três profissionais na sala: dois surdos e uma ouvinte. Além disso, é importante destacar que a maioria dos alunos continua na fase de aquisição da linguagem e necessita de modelos e interações baseados na LSU para seu pleno desenvolvimento. Há alunos nesta sala cuja surdez é associada a outras especificidades, exigindo diferentes estratégias e atuações dos profissionais. Em determinados momentos, os profissionais organizam os alunos em grupos, e cada um fica responsável por determinado grupo; essa divisão considera o nível linguístico e as especificidades de cada aluno.

Um exemplo disso, é que em determinados momentos os profissionais surdos ficavam direcionados aos alunos que estavam começando a sinalizar, e a professora ouvinte conduzia atividades com os alunos que já sinalizavam; em outros momentos, invertiam. Em sala de aula, frequentemente, havia essa separação em grupos, e as atividades com todos juntos ocorriam mais em atividades lúdicas e/ou de brincar, ou atividades fora da sala de aula.

Nesta sala, observamos a atuação conjunta dos três profissionais, que trabalham em tempo integral, o que exige deles diversas habilidades, destacando a importância da

colaboração, da comunicação e da organização. Embora não haja uma divisão rígida de funções, é possível perceber que a professora ouvinte tende a liderar o planejamento pedagógico e as atividades, enquanto o instrutor surdo a apoia nessa perspectiva. A auxiliar surda, por sua vez, exerce um papel de suporte nas tarefas, além de se responsabilizar pela organização da sala e, em muitos momentos, pela gestão do comportamento dos alunos, enfatizando as regras da sala de aula e explicando os comportamentos adequados e inadequados dentro do contexto escolar.

Os alunos surdos também têm aulas de Educação Física, que acontecem em outro local, um espaço específico para atividades físicas e esportivas. A professora especialista da disciplina é ouvinte e sabe LSU, assim, toda instrução é feita nesta língua. Em determinadas aulas a professora conta com a ajuda da professora bilíngue, do instrutor surdo e da auxiliar surda, devido ao número de alunos da turma, a diversidade de especificidades e níveis linguísticos, e considerando também a idade e fase educacional das crianças.

Nota-se que no contexto uruguaio a adesão à educação plurilíngue, intercultural e pluritecnológica se mostra presente em todos os momentos e a gestão da escola considera a LSU como pré-requisito para os profissionais que ali atuam; não observamos nenhuma atividade e/ou momento em que as crianças surdas deixaram de ter acessibilidade linguística.

### **Ensino e uso das línguas**

Conforme exploramos anteriormente, na sala E1-B1 do Brasil, a professora bilíngue ouvinte planeja as atividades pedagógicas, com um plano para quando atua sozinha e outro para os dias em que compartilha a sala com o instrutor surdo. As estratégias são ajustadas conforme a presença do instrutor, que tem momentos específicos para atuar com os alunos nas Oficinas de Libras, utilizando seu próprio planejamento. Assim, há uma diferença na organização e nas atividades, com cadernos distintos para cada profissional.

Todos os alunos desta sala pertencem à mesma etapa educacional, de modo que a principal prioridade dos profissionais é promover o desenvolvimento da linguagem em Libras, oferecendo também algumas atividades introdutórias relacionadas à leitura e escrita do português. Dessa forma, uma parte considerável da rotina dos alunos é composta por atividades lúdicas, momentos recreativos e brincadeiras no parque. Esta sala, que corresponde à primeira etapa educacional, recebe alunos surdos de diferentes contextos sociais, sendo que a maioria não teve contato prévio com a língua de sinais. Esse aspecto é fundamental para a

atuação dos profissionais, pois a constituição da língua de sinais ocorre principalmente por meio da inserção escolar, das interações sociais e das experiências vivenciadas em Libras.

A Oficina de Libras, conduzida pelo instrutor surdo, é dedicada exclusivamente ao ensino da língua de sinais, com atividades organizadas e planejadas por este profissional. Considerando que as crianças chegam à escola sem um repertório linguístico adequado, esse momento é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, sendo o vocabulário da Libras trabalhado com os alunos em eixos temáticos, como alimentos, cores, números, entre outros. Em algumas ocasiões, o instrutor busca relacionar esses temas com brincadeiras e atividades lúdicas.

Apesar da implementação da educação bilíngue e da criação de cursos de graduação específicos para a formação de profissionais na área da educação de surdos (Brasil, 2005), a atuação dos instrutores surdos ainda é frequentemente influenciada por seu próprio histórico de aprendizagem, marcado por métodos baseados em repetições e ensino descontextualizado da língua (Santos et al., 2016). As Oficinas de Libras poderiam priorizar atividades mais alinhadas à aquisição ‘natural’ da linguagem, similar ao que ocorre no ambiente familiar. Embora o instrutor busque seguir essa abordagem, é possível que a própria política e organização da escola, voltada principalmente para o atendimento do público majoritário (ouvintes), não esteja completamente atenta a essas questões, que se dão em uma única classe bilíngue.

É importante retomar o questionamento feito pela professora bilíngue sobre o processo de ensino do alfabeto (escrita) na Educação Infantil brasileira, e a abordagem da aula de Educação Física, pois esses exemplos são relevantes para este eixo de discussão. Embora a escola siga um modelo bilíngue, com foco na instrução em Libras e a presença de profissionais especializados — a professora bilíngue e o instrutor surdo —, as dúvidas sobre práticas e conteúdos para alunos surdos podem revelar lacunas na concepção da educação bilíngue. Ao estabelecer que a educação deve envolver tanto a Libras quanto o português, há uma clara distinção entre primeira e segunda língua na educação. Essa divisão pode gerar confusão quanto ao uso das duas línguas e, mesmo que uma seja priorizada, a outra não pode ser negligenciada, precisando estar presente. Assim, nos questionamos: seria inadequado que a Educação Infantil não iniciasse o ensino da escrita em português, especialmente ao trabalhar com o alfabeto e as letras? E, mais importante, deve esse ensino ser orientado por uma educação pensada especificamente para os alunos surdos ou, ao contrário, por um modelo baseado na educação majoritária, voltada para alunos ouvintes?

Com relação ao ensino, no caso do Uruguai, como a sala conta com atuação integral e conjunta da professora bilíngue ouvinte, instrutor surdo e auxiliar surda, os planejamentos da sala possuem uma perspectiva coletiva. Há uma condução maior da professora bilíngue quanto a organização de temas e atividades pedagógicas, determinando a rotina da sala, mas também conta com decisões em conjunto com os profissionais surdos.

Esta sala atende a alunos com diferentes necessidades, o que exige uma variedade de estratégias por parte dos profissionais. Embora a LSU seja a principal língua de instrução, há alunos com perda auditiva leve e outros ouvintes com dificuldades de linguagem (termo utilizado pela escola), o que os impede de utilizar a oralização. Para esses alunos, a língua oral (espanhol) acaba sendo incorporada tanto nas atividades quanto nas interações. Assim, em alguns momentos, o espanhol é utilizado na modalidade oral, especialmente nas relações com a professora bilíngue ouvinte, que serve como modelo para esses alunos.

**[diário de campo da pesquisadora - U1]** Um dos alunos que está perdendo a audição, virou para a professora bilíngue e disse “mas eu não gosto de falar assim (em LSU)”. A professora respondeu “tudo bem, se você não quiser, não precisa... Mas nessa sala falamos, seus amigos falam assim e você precisa respeitar”.

O trecho citado acima é um caso específico de um aluno que está perdendo a audição, e tem o espanhol como língua, mas está aprendendo LSU também - inserido-se, assim, nesta sala. Este exemplo demonstra que os profissionais passam por questionamentos sobre o uso da LSU e, também, sobre como é tratada a questão da circulação de mais de uma língua na sala de aula. A pergunta direcionada à professora ouvinte retrata a necessidade de explicar que existe uma diferença linguística entre os alunos, e que cada um precisa ser respeitado, independente de sua língua. Essa conversa e conscientização acontecem desde o início, e é importante ocorrer durante todo processo educacional, e também em outros contextos sociais, visto que representa as questões plurilíngues, modelo defendido pela escola. Em outros momentos dessa mesma relação, a professora apontou para este aluno que é importante que ele aprenda a LSU, sendo um dos motivos para estar ali também. Mesmo com certa resistência no início, este aluno, ao longo do tempo na sala, começou a sinalizar, estabelecendo contato com os outros alunos da sala em LSU. Uma questão que podemos indicar é que, ao perceber que a língua de maior circulação nesse contexto é a LSU, o aluno - mesmo descontente em alguns momentos e até mesmo inconscientemente -, percebe que a comunicação e as relações ocorrem na língua de sinais, e faz esse deslocamento linguístico.

Cabe ressaltar que, o formato da sala, com dois profissionais surdos *versus* uma ouvinte, enfatiza a referência do uso da língua de sinais para os alunos. Além de contribuir para a formação de identidade e cultura surda, que são pontos destacados na proposta de educação plurilíngue, intercultural e pluritecnológica. Porém, percebemos que essa valorização da LSU ocorre socialmente, mas com relação aos aspectos pedagógicos, quem conduz as práticas e decisões acerca do ensino, em maioria, é a professora bilíngue ouvinte. Este ponto pode estar atrelado às relações de poder, que estão presentes em diversos contextos, inclusive no educacional, e também à formação destes profissionais.

Outro fator observado é a presença de “exemplos de cultura surda”, como chamado pela auxiliar surda. O recorte trazido do diário de campo, abaixo, retrata um desses exemplos:

**[diário de campo da pesquisadora - U1]** A auxiliar dá exemplos de alguns comportamentos que são adequados e outros não; (sinalizando) “Lembram que tem diferença com os surdos e com os ouvintes? Então, nós precisamos que chame tocando o braço ou fazendo movimentos com as mãos, se ficarem gritando não vamos olhar para vocês. Se eu começo a gritar...” O instrutor surdo estava atrás dela nesse momento, um dos alunos que está perdendo audição interfere na fala dela e faz gestos para ela virar o corpo para o instrutor surdo ver ela também, “ele não está entendendo o que você está fazendo, você tá gritando e ele é surdo”.

A dinâmica da sala com a LSU destaca não apenas a aquisição de linguagem pelas crianças surdas, mas também a importância da construção da identidade surda, que se fortalece tanto pela convivência com profissionais surdos quanto pela imersão linguística. Esse processo é fundamental para que os alunos se reconheçam como parte de uma comunidade linguística e cultural específica. Além disso, o trecho evidencia o reconhecimento de outras pessoas sobre a surdez, permitindo que a criança mostre sua compreensão da condição surda e oriente sobre práticas adequadas para convívio com surdos, especialmente no que diz respeito às diferenças linguísticas.

Esta sala envolve alunos de duas etapas educacionais (Nível Inicial e Ensino Primário - 1º e 2º ano), dessa forma, as atividades possuem adaptações conforme o que é esperado e trabalhado de acordo com a etapa de cada aluno. Há momentos em que os alunos do Ensino Primário, de 1º e 2º ano, realizam atividades de leitura e escrita do espanhol, enquanto os alunos mais novos da mesma sala, que não têm contato com a modalidade escrita ainda, realizam atividades sem esse tipo de conteúdo/objetivo. Nestes momentos, é perceptível que a

atuação dos profissionais surdos é baseada na LSU, para a partir desta, trabalharem o espanhol, conscientes do que é adequado para cada etapa e cada aluno.

**[diário de campo da pesquisadora - U1]** Durante a atividade com números, os alunos mais novos recebiam o sinal do número e pintavam bolinhas na quantidade referente (em um papel); os alunos mais velhos da turma, recebiam o sinal, pintavam e identificavam qual era o número escrito na folha. Em seguida, o instrutor usou de canetas para representar a quantidade referente a cada número, e contava juntamente com os alunos surdos. Depois disso, além das anotações dos próprios alunos no papel, o instrutor surdo anotou na lousa também e os alunos foram respondendo/participando da atividade.

Nesta observação, percebemos uma preocupação com o conceito trabalhado pelo profissional, que adota diversas estratégias para a aprendizagem dos alunos. O apoio ao número escrito e à escrita na lousa é tratado de forma secundária. Assim, é importante refletirmos sobre como o ensino ocorre, utilizando recursos além da língua de sinais para desenvolver o conceito. Nesse contexto, os aspectos da visualidade são trabalhados de maneiras diferentes para atender aos diversos níveis e objetivos educacionais dos alunos na mesma sala. Isso está relacionado à prioridade de se utilizar a LSU como língua de instrução, enquanto o espanhol é voltado para a leitura e a escrita, especialmente para os alunos em estágios mais avançados, que precisarão lidar com a escrita numérica e suas representações. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de futuros conhecimentos e avanços nos conteúdos.

Os profissionais surdos são direcionados a atuar mais com os alunos surdos, enquanto a professora ouvinte é mais próxima dos alunos que acabam tendo um vínculo com a língua oral, por diversos fatores; indicando que há intenções pedagógicas e linguísticas nas relações sociais e na organização dos profissionais. Essa dinâmica não ocorre, por exemplo, na sala do Brasil, em que a professora bilíngue atua em maior tempo sozinha com os alunos surdos. E quando estão juntos, considerando a quantidade de alunos, geralmente todos realizam a mesma atividade.

Refletimos também que, por a sala U1 contar com alunos de duas etapas educacionais, a rotina se caracteriza por um equilíbrio entre atividades em sala de aula e momentos livres, diferente da realidade da Educação Infantil no Brasil, onde há um tempo maior dedicado aos momentos recreativos e ao parque. Esse ponto também se relaciona com o maior contato dos alunos com a leitura e escrita. Por exemplo, a leitura e escrita do espanhol estão dentro das expectativas para os alunos da Educação Primária no Uruguai. Assim, mesmo os alunos mais

novos, que estão na Educação Inicial e não têm o objetivo de se dedicar à escrita formal, acabam tendo contato com a leitura ao observar e acompanhar as atividades dos colegas que estão em processo de letramento.

### **Relações sociais**

Na sala de Educação Infantil da escola brasileira, as interações ocorrem em Libras, tanto entre a professora e os alunos surdos quanto entre os próprios alunos surdos, o instrutor e a professora. Essas dinâmicas mudam quando os alunos interagem com as demais salas e alunos da escola, que são ouvintes. Durante os momentos de recreio e refeições, em que todos convivem juntos, as relações são mediadas, seja em português oral ou em Libras, com o objetivo de respeitar as diferenças linguísticas de cada grupo. No entanto, mesmo com as trocas linguísticas entre pares, quando os alunos ouvintes ou outras professoras da escola (exceto a professora bilíngue) tentam se comunicar com os alunos surdos, (re)surgem as barreiras linguísticas. Isso ocorre tanto pela dificuldade de comunicação quanto pelo fato de os surdos geralmente recorrerem à leitura labial ou articulação para tentar compreender os ouvintes.

Como pontuado, muitos dos alunos surdos possuem contato com a Libras apenas quando chegam à escola, então as relações sociais dessa etapa são essenciais para o desenvolvimento linguístico dos alunos, priorizando contato, circulação e imersão na língua de sinais. Os alunos surdos em momentos de parque e refeições convivem com os demais alunos e professoras da escola (ouvintes), então fica evidente a preferência das relações com pares linguísticos - com o instrutor surdo. O contato entre alunos surdos com os demais alunos ouvintes são pontuais, como já mencionamos.

Retomamos, neste ponto, as situações mencionadas anteriormente sobre o parque e a aula de Educação Física. No parque, as brincadeiras e interações são mais frequentes entre os alunos surdos e entre estes e o instrutor surdo, o que destaca a importância da língua de sinais, não apenas para orientar as atividades lúdicas, mas também para o desenvolvimento de aspectos fundamentais na educação dos alunos surdos, como a cultura e a identidade surda. A partir disso, surgem novas reflexões sobre a procura maior dos alunos pelo instrutor surdo e sua relação com a construção da identidade surda. Como já discutido, além da presença da língua, é essencial que os alunos tenham acesso a diversos elementos educacionais, como os aspectos linguísticos, culturais e sociais. Nesse sentido, a identificação com o instrutor surdo e a proximidade dessa relação podem favorecer o desenvolvimento de sentimentos de

pertencimento, fortalecimento da comunidade surda e a visibilidade da surdez, ao compartilhar experiências comuns.

É importante destacar que, segundo a perspectiva de que o desenvolvimento acontece nas interações com o outro, é essencial que as crianças surdas tenham a oportunidade de compartilhar experiências com seus pares linguísticos (Vygotsky, 1991; 1993; 1998; 2008). Quando estão juntas em grupos, elas podem trocar vivências culturais e sociais por meio da língua de sinais, o que facilita a troca de conhecimentos. Mesmo durante as brincadeiras, por exemplo, as crianças conseguem atribuir novos significados às ações, ampliando suas possibilidades de expressão simbólica, vocabulário e, além disso, podem vivenciar experiências narrativas na língua de sinais — um aspecto fundamental para o desenvolvimento linguístico (Lacerda; Lodi, 2006).

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Pinto e Santos (2020) enfatiza que:

Constatamos também que o desenvolvimento das atividades do brincar possui variáveis, mas que alguns pontos são essenciais e permitem o desenvolvimento da Libras no momento da brincadeira para a criança: os modelos de língua que lhe são passados; o uso de objetos e funções que já conhece e/ou que lhe interessem; ter agentes que modificam e complementam o ambiente; ter pares com quem consiga se identificar igualmente em sentido social; que ela busque o brincar, a interação entre objeto-sujeito; e também um contexto adequado que proporcione isso a ela (...). Desse modo, a brincadeira contribuiu em muito para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, mas esse desempenho positivo só é viável quando há pessoas dispostas a promovê-lo por meio da brincadeira, utilizando-a em seu favor (Pinto; Santos, 2020, p. 17).

Também, no momento do parque, as professoras ouvintes ficam juntas, compartilhando informações e trocas do dia-a-dia; enquanto ao instrutor surdo a única relação possível é com a professora bilíngue ouvinte - que acaba interagindo mais com as demais professoras do que com ele. Portanto, fica evidente a falta de conexão e proximidade com as outras professoras ouvintes, pela ausência de uma língua em comum, visto que elas não sabem Libras. Um dos fatores que pode ser lembrado aqui, é que a atuação do instrutor surdo em sala de aula é parcial, o que pode dificultar o estabelecimento de um trabalho em conjunto, de fato, com a professora ouvinte bilíngue, assim como o estreitamento da relação.

Os apontamentos feitos nos trechos acima podem indicar um dos problemas de uma sala bilíngue estar inserida em uma escola de ouvintes: o acesso e a circulação da língua é limitada a determinados momentos e sujeitos, para os alunos surdos e também para o profissional

surdo. Isto não acontece, por exemplo, ao pensarmos em uma escola regular somente de ouvintes, em que as relações e a língua fluem em todos os locais e atividades.

Nessa linha, outra consideração que podemos fazer é sobre as aulas de Educação Física. A relação é baseada em gestos e em demonstração de movimentos/exercícios aos alunos surdos, devido à falta de conhecimentos em Libras pela professora. Considerando, especialmente, que os alunos surdos estão em fase de aquisição de linguagem, a necessidade de profissionais fluentes na língua de sinais é indispensável - especialmente em propostas de educação bilíngues. Lamentavelmente a relação entre a professora e o instrutor surdo também é prejudicada pela barreira linguística, e isso influencia as práticas pedagógicas, que poderiam ser potencializadas por um trabalho em conjunto. Questiona-se, assim, quanto à estrutura e organização da escola para atendimento aos alunos surdos, quais as razões para que estas aulas simplesmente dispensem a acessibilidade linguística, tornando este aprendizado inacessível ou subvalorizado.

Na sala U1 do Uruguai, as relações entre professora, instrutor e auxiliar são diretas e ocorrem em LSU. No entanto, as interações entre os alunos e os profissionais, como o instrutor surdo e o auxiliar surdo, variam conforme as necessidades individuais dos alunos. Algumas dessas relações são mediadas pela professora ouvinte, especialmente devido à diversidade dos alunos na turma. Por exemplo, alguns alunos utilizam a língua oral (espanhol) devido a fatores como implante coclear, uso de aparelho auditivo, perda auditiva leve ou alterações de linguagem, o que resulta em uma relação mais próxima com a professora ouvinte. Por outro lado, os alunos surdos que compartilham a língua de sinais estabelecem relações diretas e mais estreitas com o instrutor e o auxiliar surdo - o que se assemelha às vivências brasileiras também.

Assim como no caso brasileiro, esta etapa educacional é marcada pelo desenvolvimento linguístico, de forma que muitos alunos surdos entram em contato com a língua de sinais na escola. A partir disso, a atuação e repertório linguístico dos profissionais são fundamentais para promover a aquisição de língua dos alunos. No caso de alunos que possuem o incentivo de um contato com o espanhol de diferentes formas, o espanhol acaba sendo presente em algumas relações sociais, principalmente por alunos que têm habilidades desenvolvidas com base na oralidade (leitura labial - oralização do espanhol). Esse aspecto se relaciona aos aspectos do plurilinguismo proposto legalmente e compreendido pela escola, que favorece o desenvolvimento em diferentes línguas, permitindo que alunos surdos possam transitar entre a LSU e o espanhol, e respeitam as escolhas dos sujeitos, não tendo um caráter enrijecido de educação (Uruguai, 2009; Peluso, 2020).

## **Considerações sobre desenvolvimento linguístico e a aprendizagem**

A sala bilíngue E1-B1 brasileira, está inserida em uma escola regular, onde há outras turmas ouvintes, ou seja, a língua de maior circulação é a língua oral (o português). Assim, as experiências protagonizadas pela Libras são baseadas nas experiências desta sala - entre alunos surdos, professora bilíngue e o instrutor surdo (parcialmente). O planejamento e a organização da sala são pensados principalmente pela professora bilíngue, tendo funcionamento diferente quando atua em parceria com o instrutor surdo.

Os momentos livres, principalmente no parque com as outras crianças (ouvintes) destacam a importância de pares linguísticos para o desenvolvimento, assim como o papel do instrutor surdo como referência para as crianças surdas, considerando língua, identidade e cultura. Relacionando as atividades lúdicas, o brincar e os momentos livres, percebemos que em determinadas situações as crianças não têm o suporte e a mediação de adultos fluentes na Libras - o que favoreceria a circulação e desenvolvimento na língua. Mesmo que seja importante as crianças terem um espaço e um momento entre elas, em algumas situações, por estarem em processo de aquisição de linguagem e estarem aprendendo a língua, usam gestos e apontamentos para as trocas. E estes poderiam ser momentos aproveitados juntamente com um sujeito mais experiente nesta língua, que poderia diversificar o uso da linguagem, ampliar o vocabulário, ensinar novos sinais e variações linguísticas, até mesmo, fortalecer a relação entre eles.

Discutimos este aspecto a partir da abordagem histórico-cultural, na qual Vygotsky (2008) defende que o adulto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, atuando como modelo e mediador de experiências. Assim, sua função vai além da prática pedagógica, contribuindo de forma significativa para as trocas linguísticas, sociais e culturais.

Através da mediação, o adulto colabora para os processos internos constituídos através das relações como sujeito de amplo repertório, modelo e referência linguística, que contribui para a aquisição de linguagem. As discussões quanto às necessidades linguísticas da criança surda relacionadas aos processos de aquisição de linguagem enfatizam que o desenvolvimento ocorre nas relações interpessoais e mediações que propiciam o uso da língua (Vygotsky, 2008). Assim, torna-se essencial a presença de adultos para o desenvolvimento da criança, como, por exemplo, o papel que o professor exerce ao possibilitar condições de aprendizado, principalmente pela instrução em Libras, reconhecendo a importância de estabelecer contato, gerar e compartilhar conhecimento (Pinto; Santos, 2022, p.6).

O desenvolvimento linguístico deve ser central na atuação dos profissionais,

considerando o contato tardio dos alunos com a língua de sinais; e também, considerando que a escola é o principal contexto social de contato e uso da Libras. Mesmo em idades diferentes, os alunos pertencem a mesma etapa educacional, o que facilita o trabalho e os objetivos dos profissionais, mas exige que tenham estratégias diferentes de acordo com cada especificidade.

Retomamos aqui uma questão importante: a escola adota o conceito de educação bilíngue para surdos, com base nos princípios da diferença linguística e uma estrutura de profissionais voltados para essa abordagem. No entanto, o trabalho entre a professora bilíngue e o instrutor surdo ocorre de forma separada, com momentos pontuais de atuação conjunta. Essa rotina parcialmente integrada reflete na condução das atividades e na circulação da língua no contexto escolar. Em muitos momentos, os alunos recebem instrução em Libras, mas, por vezes, não têm acesso a diálogos na mesma língua, nem contam com adultos que estimulem o desenvolvimento da Libras nas interações sociais.

Outro ponto a ser comentado, é que o modelo adotado segue a perspectiva de constituição de primeira e segunda língua. Dessa forma, reconhece que a primeira língua deve ser a Libras, língua de instrução e de ensino dos alunos, e considera a aprendizagem do português, como modalidade escrita. Este ponto pode ser relacionado ao trecho em que a professora expressa dúvidas do ensino do português aos alunos, que menciona sobre alfabetização. Pode também estar relacionado às fragilidades na formação para atuar com alunos surdos nessa etapa, envolvendo o conceito de educação bilíngue - como é compreendido e seguido por estes profissionais. Além da possibilidade de representar questões voltadas ao desenvolvimento dos alunos: será que há uma perspectiva de que o aluno só está aprendendo e se desenvolvendo quando a atividade envolve a leitura/escrita do português? Embora seja uma educação com proposta bilíngue, e que considere a Libras como língua dos alunos, será que a prática pedagógica e objetivo da educação são voltadas para o ensinar/aprender o português?

As questões mencionadas acima podem gerar diversas reflexões, como a influência de uma educação baseada em um modelo tradicional e padrão, bem como o reflexo de um país que, legalmente, se considera monolíngue (Santo e Santos, 2018). Paralelamente, trazemos as discussões de Peluso (2022) sobre a proposta bilíngue vivenciada no Uruguai, deslocando os aspectos abordados pelo autor em relação à LSU e ao espanhol para o contexto brasileiro, considerando a Libras e o português.

A assunção do papel central da escrita e o fato de que os estudantes possuem esse repertório linguístico faz com que a educação bilíngue para surdos se concentre principalmente no ensino do espanhol escrito, invisibilizando a Língua de Sinais

como uma língua de oralidade. Isso a coloca, muitas vezes, em uma posição degradada: entre um recurso didático e uma língua analfabeta. Assim, a Língua de Sinais é raramente vista como uma língua; pelo contrário, geralmente é usada no contexto educacional apenas como um instrumento para transmitir oralmente os conteúdos curriculares, não sendo considerada um objetivo de ensino em si mesma. Ao tratá-la como uma língua analfabeta, não se assume a possibilidade de que os estudantes surdos estudem a partir de textos em Língua de Sinais. A textualidade para o estudo será sempre em espanhol (Peluso, 2022, p. 854) (tradução nossa).

Este trecho do autor corrobora com dados encontrados na pesquisa, sendo possível identificar semelhanças com os pontos levantados no recorte do diário de campo anterior. A professora bilíngue, ao questionar sobre a alfabetização e expressar preocupação com esse aspecto, especialmente para as próximas etapas educacionais, destaca a relevância da escrita, com foco no aprendizado do português. Ou seja, isso pode ser relacionado ao uso da Libras no contexto educacional como um instrumento para transmitir os conteúdos curriculares e ensinar o português escrito, sem, no entanto, colocar o desenvolvimento da Libras como central na educação dos alunos surdos. Isso retoma as discussões anteriores sobre as fragilidades no reconhecimento da Libras como uma língua e o papel que ela desempenha dentro do modelo educacional.

Além de momentos voltados especificamente para o desenvolvimento da Libras (Oficina de Libras), estes profissionais fazem atividades em conjunto com alunos surdos das etapas educacionais seguintes (Ensino Fundamental I e II) da escola ao lado. Assim, a intenção é que todos os profissionais destas salas trabalhem juntos, desenvolvam projetos multidisciplinares, pensando em promover o conhecimento de diferentes formas, e aproveitando o contato e a relação entre os alunos surdos de etapas educacionais distintas.

**[diário de campo da pesquisadora - E1- B1;E2-B2]** As crianças da Educação Infantil foram visitar os outros alunos da escola ao lado - Ensino Fundamental I e II. (...) Em alguns momentos livres, era perceptível a importância das trocas entre os alunos de diferentes idades e repertórios da Libras. Os alunos mais velhos puxam assunto com os mais novos, fazem perguntas, apresentam sinais novos, corrigem quando reconhecem algum sinal errado na conversa. E também, as brincadeiras mudam um pouco... os menores ao invés de “só correrem” são colocados em brincadeiras de regras e explicações.

Como representado no trecho acima, mesmo que haja uma finalidade pedagógica e voltada para conteúdos em algumas atividades, nestes momentos há intenção de promover o contato e as relações entre alunos de idades e repertórios diferentes. Durante as observações, isso se mostrou muito importante e potente para o desenvolvimento dos alunos, e também,

para as relações entre os profissionais. Considerando que são poucos alunos surdos em uma sala da Educação Infantil, essa dinâmica contribuiu para terem experiências com outros alunos surdos na escola, o que é fundamental para a aquisição de linguagem, que acontece nas relações sociais. Cabe pontuar aqui que a língua de sinais pode ser fator principal da constituição da identidade e cultura surda deste grupo, que acontece nesse compartilhamento de experiências com pares.

Também observamos que os momentos de Oficina de Libras, muitas vezes são aproveitados para a construção de um vocabulário específico, ou seja, as oficinas têm temas definidos e determinado repertório é trabalhado. De forma que, podem ser práticas que fogem de um aspecto de desenvolvimento de linguagem com contexto e diversas possibilidades de significados, se aproximam do ensino de uma segunda língua, e não de uma primeira.

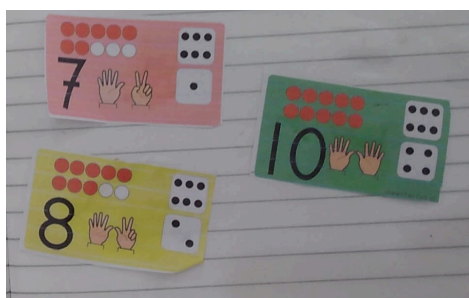
Em outro estudo, Gurgel e colaboradores (2016) relatam que as "Oficinas de Libras" não tinham como objetivo o ensino sistematizado da língua de sinais, mas sim funcionavam como um espaço de vivência da língua, proporcionando às crianças surdas tanto a aquisição da Libras quanto a formação de sua identidade surda (Gurgel et al., 2016, p. 68). Com base nessa experiência, os autores destacam que, ao trabalhar com diversos instrutores surdos nesse contexto educacional, perceberam que os requisitos para o exercício profissional precisam ir além do simples fato de "ser surdo e saber Libras", pois isso não garante, por si só, a qualidade do trabalho educacional. Assim, destacam que:

Os melhores resultados com as crianças foram obtidos com os profissionais surdos que foram capazes de pensar, repensar e mudar suas práticas; que participavam das reuniões de capacitação; aproveitavam o projeto da escola para fazer o planejamento de suas atividades; realizavam parcerias com outros professores e com a equipe escolar; que foram capazes de propor atividades contextualizadas e significativas com as crianças (Gurgel et al., 2016, p.70).

No caso da sala U1 do Uruguai, o enfoque dos profissionais também é o desenvolvimento linguístico dos alunos, em LSU, a partir das relações e atividades pedagógicas na língua. Porém, há maior valorização sobre o papel e função dos adultos surdos em relação aos alunos surdos. Dessa forma, a escola ressalta a importância da atuação em tempo integral do instrutor surdo e da auxiliar surda com os alunos surdos. Diante disso, há maior diferenciação na condução de práticas com os alunos, segundo os casos, que enfatiza o conceito de plurilíngue no contexto educacional, devido à diversidade de especificidades dos alunos. Além disso, alunos em diferentes idades e etapas educacionais, exigem dinâmicas diferenciadas dos profissionais, de modo que tenham estratégias para atender o que é esperado a cada fase, em uma mesma sala.

**[diário de campo da pesquisadora - U1]** Para a atividade com os números, os profissionais dividiram os alunos em três grupos, para direcionar a atividade conforme o conhecimento/nível de cada aluno. Por exemplo, alguns alunos faziam as atividades até o número 10 (conduzidas pelo instrutor surdo); outros trabalhavam números até 5 (com instrutor surdo e auxiliar surda), e outros e até 3 (pela professora bilíngue). Conforme o grupo, a estrutura da atividade mudava. Por exemplo, no grupo de alunos mais experientes, com número até 10, eram utilizados diferentes representações dos números - especialmente em LSU e espanhol escrito (figura abaixo); e também, eram utilizados lápis em quantidade correspondente ao número. Já no grupo com os mais novos, era feita uma pintura em círculos conforme a quantidade indicada por sinais pela professora bilíngue.

**Imagem 3 - Atividades U1**



Fonte: registros da pesquisadora.

Este é um exemplo de dinâmica de trabalho entre os profissionais e como a língua influencia na estratégia pedagógica. Também percebemos que a professora ouvinte é sempre direcionada a ficar com os alunos com perda de audição leve ou unilateral e/ou com os alunos com diversas questões no desenvolvimento de linguagem. Em complemento a isso, o trabalho dela é mais voltado para atividades de leitura e escrita do espanhol para os alunos do ensino primário, presentes na sala. O que se relaciona aos atendimentos feitos pela professora da sala de linguagem, que explora habilidades da articulação e leitura labial dos alunos.

Neste contexto escolar, há uma atenção especial para o desenvolvimento do espanhol, especialmente para os casos de implante coclear, uso de aparelho auditivo e/ou perda auditiva leve, ou ouvintes com alteração de linguagem, dando indícios de que a articulação e leitura labial do espanhol são relevantes para a aprendizagem, especialmente das próximas etapas educacionais - que a escrita é mais presente.

Este aspecto também pode ser relacionado à diversidade de alunos na sala, no contexto do conceito plurilíngue tanto da escola quanto do país, que reconhece e valoriza a diversidade linguística dos sujeitos surdos. Assim, os alunos têm liberdade para fazer escolhas linguísticas, ou seja, há uma perspectiva de que possam usufruir das línguas disponíveis, levando em conta conforto, acesso e a educação de maneira geral. O viés pedagógico considera que o desenvolvimento precisa ocorrer, mas que existem diversos caminhos possíveis para isso (Vygotsky, 2011). Mesmo que a educação se concentre principalmente na LSU e no espanhol, é perceptível que há espaço para outras línguas, com o modelo educacional levando em consideração as necessidades específicas dos alunos surdos.

A proposta plurilíngue de ensino de línguas, claramente vinculada a políticas e ideologias plurilíngues, defende a variedade linguística de cada aprendiz, se desvincula da histórica opressão dos padrões e foca nas funções comunicativas das línguas e não em seus modelos nativos. Trata-se de uma perspectiva que não apenas reconhece as identidades linguísticas dos aprendizes, enquanto falantes de uma língua materna — o que tem um forte componente de política linguística —, mas também visibiliza os processos cognitivos realizados pelos aprendizes e as relações entre a linguagem e o pensamento que estão envolvidas (Peluso, 2022, p. 858) (tradução nossa).

No caso do Brasil, a leitura e a escrita são trabalhadas de forma específica para surdos, porém pelas professoras da sala de aula, sem um momento de atendimento e desenvolvimento para habilidades de articulação e leitura labial. Caso familiares e responsáveis indiquem essa necessidade, devem buscar atendimentos e orientações com profissionais fora do escopo e grade curricular da escola.

Por fim, pontuamos que a atuação do instrutor surdo o tempo todo com os alunos surdos, no caso do Uruguai, tem protagonismo na educação e no desenvolvimento linguístico. Diferentemente do caso do Brasil, em que esse profissional tem atuação pontual com os alunos, e que uma das estratégias adotadas seria o tempo da “Oficina de Libras”.

#### **4.3.2 Análise e discussão de dados: Ensino Fundamental I (Brasil) e Segundo Ciclo (Uruguai)**

**Quadro 13 - Dados do Ensino Fundamental I (Brasil) e Segundo Ciclo (Uruguai)**

<b>Sujeitos</b>	<b>Ensino Fundamental I E2- B2 (Brasil)</b>	<b>Segundo Ciclo: Educação Primária de 3° ao 6° ano U2 (Uruguai)</b>
<b>Profissionais</b>	2 Professoras bilíngues ouvintes.	1 Professora bilíngue, 1 instrutor surdo e 1 auxiliar ouvinte.

<b>Alunos</b>	11 Alunos total (alunos surdos e surdos com outras deficiências); De 06 a 11 anos.	11 Alunos total (alunos surdos e surdos com outras deficiências; 1 aluno surdocego); De 07 a 11 anos.

Fonte: Elaboração da autora.

<b>TEMA</b>	<b>BRASIL (E2-B2)</b>	<b>URUGUAI (U2)</b>
<b>Organização e modelo educacional</b>	<p>A sala E2- B2 segue o modelo de educação bilíngue para surdos, e é multisseriada. É conduzida por 2 professoras bilíngues ouvintes, que atuam em modelo de codocência.</p> <p>Para organização das aulas e alunos, são feitos dois grupos: um de alunos do 1º ao 3º ano; e outro, de 4º e 5º ano. Cada professora fica responsável por um grupo.</p> <p>Os alunos participam de “oficinas de Libras” com o instrutor surdo da escola, no contraturno do período regular de aulas.</p> <p>As aulas de Educação Física são dirigidas por uma profissional específica da área, que tem conhecimentos básicos da Libras.</p>	<p>A sala U2, segue o modelo de educação plurilíngue, é multisseriada e conduzida em modelo de codocência por 1 professora bilíngue ouvinte e 1 instrutor surdo.</p> <p>Os profissionais atuam em parceria, dividem a organização da aula, de forma que a professora bilíngue ouvinte atua em atividades voltadas para conhecimentos específicos e o instrutor surdo com foco em estratégias na LSU.</p> <p>A sala conta com alunos surdos, surdos com outras deficiências e com um aluno surdocego. O aluno surdocego conta com uma auxiliar específica, que o acompanha em todas as atividades.</p> <p>As aulas de Educação Física são dirigidas por uma profissional específica da área, que tem conhecimentos da LSU.</p>
<b>Ensino e uso das línguas</b>	<p>A Libras é a língua de instrução da sala, sendo protagonista na atuação das duas professoras. O português é utilizado apenas em atividades de leitura e escrita.</p> <p>As oficinas de Libras são conduzidas pelo instrutor surdo da escola, o português não é utilizado, as práticas são para o desenvolvimento na Libras. As oficinas são multisseriadas.</p>	<p>A LSU é predominante na sala; o espanhol é utilizado principalmente em momentos de leitura e escrita, aulas de conhecimentos específicos.</p> <p>A atuação com o aluno surdocego é compartilhada entre os 3 profissionais na sala, sendo direcionada pela professora ouvinte e pelo instrutor surdo, com apoio da auxiliar.</p> <p>Os alunos desta sala contam com atendimento especializado por uma “professora de linguagem”, com foco no espanhol, quanto ao desenvolvimento de articulação e leitura labial, e leitura e escrita. São feitos atendimentos em grupos de 2 e 3 alunos.</p> <p>Com o aluno surdocego é feito atendimento individualizado, acompanhado pelo instrutor surdo e a auxiliar ouvinte.</p>

<p><b>Relações Sociais</b></p>	<p>As relações professora-alunos e alunos-alunos são diretas, em Libras.</p> <p>A relação das professoras ouvintes dentro da sala de aula são preferencialmente em Libras e fora é baseada no português.</p>	<p>A relação professora-instrutor; é direta em LSU. A relação instrutor-auxiliar geralmente é mediada por outro profissional ouvinte, falante de LSU e espanhol.</p> <p>E as relações entre alunos-instrutor-professora- auxiliar surda variam conforme cada aluno, sendo algumas mediadas por outros sujeitos.</p>
--------------------------------	--	---

Fonte: elaboração da autora.

## **Reflexões Comparativas do Ensino Fundamental I (Brasil) e Segundo Ciclo (Uruguai)**

### **Organização e Modelo educacional**

A sala E2-B2 do Brasil, na qual atuam duas professoras bilíngues ouvintes, o planejamento e organização das aulas são compartilhados e isso reflete no trabalho das professoras, mesmo que em atividades distintas. Em diversos momentos percebe-se uma abertura para compartilhamentos, auxílio mútuo e reflexões no andamento da aula, até mesmo considerando que uma professora trabalha a base de conhecimentos para a etapa educacional seguinte, que é do grupo da outra. Assim, as professoras possuem trocas em momentos fora e dentro da sala de aula.

Embora seja uma turma multisseriada, as aulas são organizadas em dois grupos: um para alunos do 1º ao 3º ano e outro para alunos do 4º e 5º ano. Ou seja, os alunos são agrupados conforme seus anos escolares, e cada grupo é conduzido por uma das professoras bilíngues. Essa organização facilita a atuação das professoras, permitindo que cada uma trabalhe de forma direcionada aos objetivos e conhecimentos específicos de sua etapa educacional. Além disso, é comum que as professoras abordem o mesmo tema e realizem atividades semelhantes, mas com estratégias e exigências diferenciadas, adequadas a cada grupo. Nesse contexto, destaca-se a importância da comunicação e da relação entre as professoras que atuam nesse modelo, considerando que uma trabalha com alunos da etapa anterior à da outra. É fundamental, portanto, que haja um alinhamento e um planejamento pedagógico conjunto, para garantir a construção de conhecimentos que servirão de base para a fase seguinte da aprendizagem desses alunos. Assim, a interação entre as professoras revela a relevância da troca de experiências e práticas, já que, muitas vezes, elas trabalham o mesmo tema, mas de formas diferentes, alinhadas às necessidades e expectativas de cada grupo.

**[diário de campo da pesquisadora - E2- B2]** Em um dos intervalos de aula, na troca de disciplinas, a professora bilíngue (grupo 1) de alunos buscou a outra professora (grupo 2) e pediu opinião de estratégias no ensino de determinado tema: “você já trabalhou esse tema com os alunos, né? Como foi? E o que acha dessas ideias que tive?”

Este foi um momento que ocorreu em intervalo, mas que representa situações semelhantes durante as aulas, em que as professoras se ajudam e trocam opiniões. Além disso, essas ações são importantes não apenas por serem professoras e influenciar na prática pedagógica, mas também, considerando que estão atuando no desenvolvimento linguístico dos alunos, e em uma educação que, muitas vezes, tem como base a língua oral (português). Dessa forma, é fundamental que elas reflitam se o modelo e as estratégias adotadas fazem sentido em uma língua de modalidade viso-gestual, pensando também, que a escola tem esse papel de promover o desenvolvimento da mesma, por se tratar de um contexto social que proporciona o contato e uso da Libras - o que pode não ocorrer em outros espaços e relações dos alunos.

Outro aspecto a ser destacado é a formação e as experiências distintas das profissionais no contexto escolar. Uma das professoras tem mais tempo de atuação na escola, seguindo a proposta do modelo bilíngue, o que contribui para a troca de experiências e relatos entre elas, permitindo que a atuação de uma seja enriquecida pela perspectiva da outra, que já vivenciou determinadas situações em sala de aula. Além disso, considerando os projetos e atividades que as duas realizam em conjunto para todos os alunos, a relação cotidiana e a rotina colaboram não apenas para os momentos específicos em que trabalham juntas, mas também para as interações com outros profissionais da escola. Ou seja, essa parceria e as habilidades proporcionadas pelo modelo de codocência favorecem a colaboração com os demais profissionais em diferentes momentos e atividades.

Nesta escola, assim como a turma da Educação Infantil (E1 - B1), os alunos contam com Oficinas de Libras com o instrutor surdo, momento voltado especificamente para o desenvolvimento da Libras. Como continuidade do trabalho feito pelo instrutor surdo da outra escola (E1-B1), o profissional desta realiza também atividades focadas no vocabulário e repertório da Libras, mas inclui atividades para uso mais complexo da língua, como o trabalho feito com narrativas.

O instrutor surdo e as professoras bilíngues dessa etapa, não possuem um planejamento em conjunto, trabalham de formas independentes. Estes profissionais trabalham

juntos apenas quando envolvem tarefas específicas, como projetos e atividades multidisciplinares, ou extracurriculares do contexto - uma dinâmica semelhante ao que ocorre na escola E1-B1.

No Uruguai, na sala U2 atuam a professora bilíngue ouvinte e o instrutor surdo em modelo de codocência, e não há separação dos alunos em grupos para o andamento das aulas; é uma sala multisseriada, em que todos os alunos sentam lado a lado e participam da mesma aula - somente em atividades e tarefas específicas essa (re)organização pode ocorrer. Percebe-se que existe uma relação próxima entre os profissionais, o que proporciona trocas, principalmente quando precisam realizar ajustes e alterações, conforme o andamento da aula; sendo que há maior direcionamento das escolhas pela professora bilíngue.

A organização das aulas segue uma estrutura específica, dado que a carga horária contempla períodos da manhã e da tarde, sendo que no período da manhã o instrutor surdo atua com a professora e, no período da tarde, a professora bilíngue ouvinte atua sozinha. Essa divisão é justificada pela escola para que o período da tarde seja voltado especificamente para o espanhol - para a leitura e escrita desta língua - , tendo como principal responsável a professora ouvinte bilíngue. Com isso, as estratégias para contemplar diferentes níveis dos alunos estão presentes tanto em atividades específicas quanto na condução geral da aula.

**[diário de campo da pesquisadora - U2]** A aula inicia com os alunos assistindo um vídeo sobre a história de animais, que vendiam/compravam alimentos em uma zona rural; o vídeo tinha o próprio instrutor surdo contando a história em LSU, com imagens dos elementos/acontecimentos no fundo. Primeiro, os alunos assistiram o vídeo completo, sem pausas. Então o instrutor surdo começou a fazer perguntas gerais sobre a história: quais eram os animais, quais alimentos tinham. Depois disso, a professora ouvinte foi para a lousa, para iniciarem atividade. O instrutor surdo quem fez as perguntas; e a professora quem anotava na lousa, em espanhol. Os alunos vão respondendo, porém, com dúvidas e um pouco confusos em identificar os sinais. Assim, retomaram o vídeo e foram pausando a cada pergunta. Nas respostas, os alunos respondiam e depois, um deles ajudava a escrever a resposta na lousa, com a professora bilíngue.

O trecho acima retrata uma das atividades conduzidas pelos dois profissionais, assim como a atuação e dinâmica em conjunto. Percebe-se o direcionamento maior da aula pelo instrutor surdo, que trabalha tanto os conceitos de quantidade, vocabulário, acontecimentos da história em LSU; enquanto a professora, atua no momento de leitura e escrita da atividade, em espanhol (utilizando da lousa). Pontuamos, que por ser uma sala multisseriada, os alunos estavam em anos educacionais diferentes, assim, era perceptível a organização de perguntas,

tanto mais simples quanto mais complexas, para atender os diferentes objetivos com os alunos, que contribuiu para a troca entre os alunos - entre os mais experientes e os iniciantes, na tentativa de contemplar os níveis distintos de conhecimentos.

Estes dois profissionais orientam as práticas de outra profissional que atua na sala, a auxiliar ouvinte - quem acompanha o aluno surdocego da turma. Neste caso, os profissionais têm foco na constituição da LSU, adotando da formação de conceitos principalmente por objetos concretos, e o uso da língua de forma tátil. Este é um trabalho feito de forma colaborativa com a professora da “Sala de Linguagem”,<sup>19</sup> que em seus atendimentos com o aluno surdocego, conta com atuação do instrutor surdo. Cabe pontuar que durante o período de observação e em conversas informais, os profissionais comentaram sobre a experiência com a chegada do aluno surdocego à escola, sobre especialmente os desafios e dificuldades, indicando a falta de formação e de conhecimento para o processo educacional, mas também, para promover o desenvolvimento do aluno. Mesmo com diversas inseguranças relacionadas a estes pontos, os profissionais demonstraram que a preocupação com a construção de uma língua para o aluno surdocego seria prioridade no trabalho e nortearia as questões do desenvolvimento e da educação. Em complemento a isso, compreenderam este caso com as especificidades que caberia, como uma deficiência única e não, resumidamente, como junção da deficiência visual e da deficiência auditiva (Cader-Nascimento; Costa, 2010).

A surdocegueira não é foco desta pesquisa, entretanto estes pontos podem se relacionar a discussões importantes sobre os profissionais e o contexto educacional. Destacamos o posicionamento e valorização da aquisição de linguagem do aluno surdocego, antes de pensarem sobre o seu processo educacional, que envolveria também a leitura e escrita, por exemplo. Ainda, o trabalho em conjunto feito -, que envolve a auxiliar ouvinte, a professora bilíngue ouvinte, o instrutor surdo e a professora da Sala de Linguagem - demonstra que os profissionais possuem consciência de ser fundamental trabalharem juntos, estudando e buscando conhecimentos para suas respectivas práticas, visando o desenvolvimento deste aluno. O que pode ser relacionado também ao conceito plurilíngue da educação uruguaia, que considera essa diversidade linguística e os diferentes recursos, possibilidades para o ensino ocorrer.

---

<sup>19</sup> O trabalho realizado na “Sala de Linguagem” tem transversalidade da área da fonoaudiologia e da pedagogia, com enfoque no desenvolvimento de linguagem dos alunos, independente de qual seja a língua e a modalidade. A profissional desta sala é formada no magistério - que se assemelha a pedagogia, formação para professores dos anos iniciais da educação básica -, e possui especialização na área de fonoaudiologia e educação de surdos. Também, teve formação no curso ofertado pelo setor público para os profissionais que atuam com alunos surdos.

Focando na competência linguística como falante de uma língua materna, propõe-se o ensino de segundas línguas e de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva comunicativa funcional, ou seja, de acordo com o uso comunicativo que cada aprendiz deseja dar à língua, bem como o grau de proficiência que deseja e pode alcançar. Isso liberta todo o processo de aprendizagem de uma segunda língua da histórica opressão que o modelo de falante nativo impunha como objetivo (Peluso, 2022, p. 858) (tradução nossa).

Ainda, este caso pode representar a quebra de uma ideia “padrão” de surdez, até mesmo por que a escola apresenta que existem os alunos surdos com outras questões de desenvolvimento e/ou aprendizagem associadas. Assim, as escolas podem se deparar com alunos surdos diversos, e talvez isso faça parte de uma proposta educacional flexível, que atenda essa diversidade e consiga ter estratégias voltadas para mudanças na perspectiva escolar.

A atuação da professora da “Sala de Linguagem” tem relação com a atuação dos professores e instrutores dos alunos, de forma que questiona sobre possíveis demandas e necessidades dos alunos na perspectiva deles, que podem ser trabalhadas nos atendimentos específicos. Assim, se aproxima de vivências encontradas na sala de aula por estes profissionais, conseguindo trabalhar as singularidades de cada aluno nestes atendimentos, de diferentes maneiras. Como suporte dos atendimentos, a profissional destaca a criação e utilização de materiais complementares, que auxiliam nos atendimentos e necessidades específicas de alunos. Muitos desses materiais são feitos manualmente, e elaborados com a ajuda dos profissionais surdos da escola, tanto em LSU quanto em espanhol.

### **Práticas de ensino e uso das línguas**

No caso da sala E2-B2, do Brasil, os alunos surdos passam mais tempo com as professoras bilíngues ouvintes, sendo que os momentos com o instrutor surdo são pontuais na semana: em Oficinas de Libras e/ou em eventos, e passeios promovidos pela escola. Embora este profissional seja a referência de modelo e identidade surda para os alunos, as professoras estão mais presentes no processo educacional, o que exige busca e aprofundamento em estratégias para uma educação bilíngue e baseada na Libras.

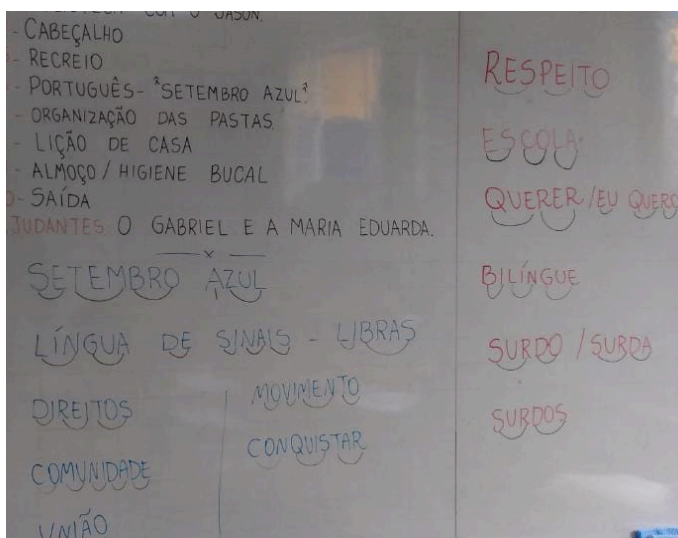
Dessa forma, toda a instrução nas aulas é realizada em Libras, seguindo o formato específico já mencionado: dois grupos, sendo que cada professora atua diretamente com um deles. O português é utilizado nas atividades de leitura e escrita dos alunos; entretanto, é perceptível que as professoras dão ênfase ao ensino de diversos conteúdos por meio da Libras, para, em seguida, trabalhar o português com os alunos – conforme esperado no modelo

bilíngue e na concepção de primeira e segunda língua.

Ressaltamos, aqui, as práticas que as professoras adotam tanto para atuarem em conjunto quanto para atender aos diferentes níveis dos alunos. Além disso, destacam-se os esforços para trabalhar o desenvolvimento linguístico dos estudantes, com foco na Libras.

**[diário de campo da pesquisadora - E2- B2]** Na aula de português, da professora bilíngue do grupo 2, foi feita uma atividade que conseguia trabalhar diversas questões, era algo parecido com um “ditado”. Primeiro, a professora fazia o sinal (em Libras) e os alunos tinham que traduzir/escrever em português no caderno. Após a sequência de sinais, a professora retomava os sinais e ia trabalhando cada um. Na seguinte dinâmica: fazia o sinal - pedia para um aluno explicar o que significava para ela e para o restante dos alunos - e depois, pedia para que os alunos soletrassem (se ajudando) e assim, ela escrevia a palavra completa na lousa.

**Imagem 4: Atividades E2-B2**



Fonte: Registros da pesquisadora.

Nessa atividade, foi perceptível que a professora trabalha o português a partir da Libras, ou seja, primeiramente o reconhecimento do sinal, aliado ao significado e o conceito - com a explicação Libras, para então trazer os aspectos da leitura e escrita, para o português. Esse exemplo, além de trazer aspecto importante de como o ensino acontece, pode indicar como a professora considera o modelo bilíngue para a educação dos alunos, trazendo aspectos em relação a uma sala multisseriada e aos diferentes conhecimentos dos alunos. Como já

citado anteriormente, os alunos chegam à escola com diferentes históricos linguísticos e educacionais - devido à variação de contextos sociais até então.

Após esse trabalho voltado para o sinal, significado e escrita da palavra, a professora ampliou a aula para trabalhar sílabas e a separação de sílabas com os alunos, conforme ilustrado na imagem 4 acima. Observamos que muitas atividades e conteúdos são aproveitados de formas distintas no ensino, seja neste exemplo, que envolve diversos objetivos, seja em outros que abordam conceitos mais complexos. Um exemplo disso é quando a professora bilíngue pede a determinados alunos deste grupo para escreverem, além da letra de forma, também a letra cursiva – considerada complexa no processo de letramento. Depois disso, a professora também pediu para que montassem uma frase com as palavras trabalhadas na aula.

No modelo educacional do Uruguai, considerando a sala U2, há indícios de uma divisão de atuação, sendo que o instrutor surdo é a referência para o desenvolvimento da LSU - que direciona estratégias pedagógicas pensadas na língua viso-gestual, e a professora bilíngue ouvinte é responsável pelo desenvolvimento de áreas específicas e do espanhol. E isso fica evidente na organização escolar, de forma que os alunos surdos têm contato direto com o instrutor surdo no período de carga horária maior.

Nesta sala, também há casos de surdez associada a outras deficiências e/ou dificuldades na aprendizagem, o que enfatiza um contexto de necessidades diversas. Além disso, principalmente, os alunos com implante coclear e/ou que fazem uso de aparelho auditivo apresentam aspectos da oralidade, com base no espanhol. Isso reflete tanto nas atividades em sala de aula – em alguns momentos, o espanhol aparece em perguntas e respostas dos alunos, e em outros momentos, a LSU –, quanto nas relações sociais. Essas experiências indicam uma complexidade linguística, que não é explícita, no que diz respeito a qual é a primeira e a segunda língua de cada aluno. Isso se diferencia, por exemplo, de momentos em que os alunos surdos da sala brasileira se apoiam no português para leitura labial e reconhecimento de palavras – mais presente nas aulas da disciplina de português –, sendo possível perceber que a Libras é a língua de instrução. Já no caso da sala no Uruguai, as habilidades apoiadas na língua oral são mais frequentes, o que pode estar relacionado, também, a um trabalho com essa finalidade, como os atendimentos da “sala de linguagem”.

Um ponto observado também foi com relação à utilização de materiais e recursos nas práticas pedagógicas. Na sala brasileira E2-B2, é mais frequente que as professoras desenvolvam estratégias no campo da visualidade, que se dão a partir de materiais usados no ensino regular e, assim, conforme estudam os materiais e os conteúdos dessa fase

educacional, fazem adaptações para um ensino baseado na língua de sinais. No entanto, devemos reforçar que ainda são adaptações, não uma produção pensada e na língua de sinais.

No caso da sala U2, a professora e o instrutor surdo contam com materiais produzidos em LSU - como vídeos de conteúdos, histórias e explicações em LSU. Nesta sala, é frequente o uso de materiais visuais, não somente estratégias no modo de ensino.

**[diário de campo da pesquisadora - U2]** A professora bilíngue ouvinte uruguaia (U2) me explicou: “Quando começamos a trabalhar mais a escrita com eles, esse aluno não escrevia nada, nem na sala de aula e nem em casa. Fomos avançando com as aulas, e percebendo que era uma questão de modo de escrita (lápiz+caderno). Então, comecei a organizar as atividades dele no notebook dele e também deixar digitadas as tarefas para fazer em casa. E assim foi. Hoje ele faz tudo no notebook e o objetivo que é a leitura e escrita está sendo cumprido”. Também, os alunos usavam os seus notebooks em alguns momentos, como para procurarem palavras e/ou objetos que não conheciam.; e isso fazia com que criassem conversas e trocas com os colegas, além de ser uma busca por conhecimento que partia deles.

O trecho acima destaca um fator relevante na educação dos alunos na escola uruguaia: o suporte e o acesso a recursos tecnológicos. Desde 2007, o país conta com o Plano Básico de Conectividade Educacional de Ciência da Computação para Aprendizagem Online (CEIBAL), cujo objetivo é apoiar as políticas educacionais por meio da tecnologia. Assim, os professores e alunos da rede pública recebem recursos físicos – como notebooks ou tablets –, acesso à internet em todas as escolas e plataformas online de forma gratuita (Fundación CEIBAL, 2021; Instituto Unibanco, 2020). Esse acesso a recursos tecnológicos e audiovisuais tem contribuído para a educação dos alunos surdos no Uruguai, estando presente tanto na estrutura da sala de aula quanto em outros contextos. Ressalta-se que não há um programa e/ou documento legal em nível nacional proposto para as escolas públicas brasileiras que se assemelha ao suporte e disponibilidade de recursos como este no Uruguai, o que pode interferir no acesso e possibilidades de ensino dos alunos - considerando principalmente as diferenças socioeconômicas dos mesmos<sup>20</sup>.

Como complemento ao recorte apresentado, além de contribuir no aspecto pedagógico — como o acesso a conteúdos e atividades propostas na sala de aula, plataformas de ensino, vídeos educacionais e outros recursos —, o uso dessas ferramentas permite que os alunos

---

<sup>20</sup> Reconhece-se que existem programas e projetos relacionados a oferta de materiais e ferramentas tecnológicas para alunos no Brasil, porém atendem a contextos e regiões específicas e não a um cenário nacional; e que neste caso, não contemplavam as escolas brasileiras participantes desta pesquisa.

explorem outros temas e busquem informações relacionadas aos seus interesses. Isso pode ampliar seus conhecimentos, evitando a limitação ao que têm acesso dentro de seus contextos sociais. Além disso, incentiva a troca de ideias e informações entre os alunos, aproximando as relações e ampliando os repertórios.

As ferramentas não são utilizadas apenas na sala de aula, mas também em outros espaços e momentos da escola, como nos intervalos, permitindo o uso para lazer, jogos, brincadeiras e desenhos online. Nesse sentido, também observamos o desenvolvimento linguístico dos alunos, que ocorre nas relações sociais, no contato com conceitos e sinais diferentes, em experiências compartilhadas — ou até mesmo aquelas que promovem a constituição da identidade e da autonomia dos mesmos.

Esses aspectos estão alinhados com a proposta de uma educação em uma perspectiva plural — plurilíngue, pluritecnológica e intercultural — no país. Ao estudar e vivenciar essa proposta, percebemos que os conceitos vão além de simplesmente definir uma língua de instrução nas escolas; eles buscam incentivar uma prática aberta e diversificada. Isso se reflete tanto na utilização de diferentes recursos e materiais pedagógicos quanto no conhecimento de outras línguas de sinais e no reconhecimento da diversidade linguística existente no país, como o espanhol oral, o espanhol surdo, as línguas de fronteira, as línguas das zonas rurais, as línguas de sinais estrangeiras, entre outras. Além disso, é possível observar que os profissionais consideram essencial proporcionar uma verdadeira "experiência de mundo" aos alunos surdos, algo que, muitas vezes, não está acessível nos outros contextos e ambientes sociais em que vivem. Isso é particularmente relevante, visto que esses alunos pertencem a uma minoria linguística, em uma sociedade que, de maneira geral, não promove a diversidade, a inclusão e a acessibilidade.

Em continuidade sobre a estrutura e organização da escola, assim como na sala U1, a disciplina de Educação Física para os alunos da sala U2 é conduzida por uma profissional especializada na área, de forma que ela possui conhecimentos suficientes de LSU para conduzir toda a aula. Já no caso do Brasil, a professora, também da área, tem conhecimentos básicos de Libras, que contemplam apenas pedidos e diálogos simples, o que faz com que, nas aulas, ela use gestos e apontamentos para explicar as atividades. Ou seja, especialmente nesta disciplina, ressaltamos a diferença de atuação desses profissionais, tanto em relação ao conhecimento quanto à língua de sinais. Enquanto a professora uruguaia conduz toda a aula em LSU, associando exemplos que relacionam os conceitos da disciplina à língua de sinais, a professora brasileira, em alguns momentos, solicita ajuda de outros profissionais — que possuem conhecimentos avançados da língua — e/ou utiliza gestos e movimentos para

explicar a aula.

**[diário de campo da pesquisadora - U2]** Na aula de Educação Física dos alunos do segundo ciclo, que acontece em outro lugar, os alunos foram muito animados. Mesmo que sejam acompanhados pela professora bilíngue, instrutor surdo e a auxiliar ouvinte (quem acompanha o aluno surdocego), quando chegam e encontram a professora de Educação Física, os alunos não têm mais o acompanhamento dos demais profissionais - eles ficam num canto apenas observando e esperando a aula encerrar. A professora de educação física sabe LSU e conduz toda a aula na língua. Também, faz adaptações para que o aluno surdocego participe e dá instruções para a auxiliar ouvinte atuar em conjunto com ela. Dá para perceber que ela se importa se todos estão envolvidos na atividade e principalmente, se está conseguindo contemplar o aluno surdocego.

**[diário de campo da pesquisadora - Uruguai]** Em diversos momentos, nas aulas e nos intervalos, vi os alunos surdos observando as ações dos profissionais, principalmente da auxiliar ouvinte. Quando ela não estava por perto e/ou nenhum professor, os alunos eram proativos e ajudavam o aluno surdocego. Chegavam e conversavam em LSU - considerando que o aluno surdocego estava em processo de aquisição de linguagem, sinalizavam o que já era conhecido para ele; também davam apoio para direcionar quando estava andando.

Neste recorte podemos discutir diversos aspectos que envolvem o modelo educacional, as práticas pedagógicas e o uso da língua. Inicialmente destacamos que, assim como em outras disciplinas, o profissional deve ter conhecimentos na LSU para atuar com os alunos surdos, portanto, a professora da disciplina pode garantir que a língua de instrução da aula seja nesta língua. Deste modo, os alunos têm acesso e compreensão dos conteúdos específicos, e podem estabelecer uma relação direta com a professora. Inclusive, isto permite que ela realize um trabalho voltado para aluno surdocego, considerando e respeitando suas singularidades.

Sobre isso, cabe mencionar que a troca entre a professora de Educação Física e a auxiliar ouvinte torna-se fundamental. Observamos que a professora conduz e orienta a auxiliar — considerando que ela possui conhecimentos específicos relacionados à disciplina e ao repertório linguístico da LSU —, atuando como uma profissional mais experiente para as atividades e práticas da aula. Ela instrui a auxiliar, mas também trabalha em conjunto, garantindo que ambas promovam a participação e o aproveitamento do aluno surdocego. Diante disso, percebe-se que o aluno surdocego não está apenas presente no contexto

educacional, mas também incluído nas atividades, participando delas de forma ativa. Isso exige um deslocamento dos profissionais para atender às necessidades específicas, assim como é feito para os demais alunos.

A partir deste exemplo, também podemos refletir sobre como a disciplina de Educação Física é tratada nos contextos brasileiro e no uruguaio, considera.

### **Relações sociais**

As relações entre professoras e alunos, assim como entre os próprios alunos, são realizadas em Libras na sala E2-B2, considerando que, entre os alunos, há variações de acordo com o nível linguístico de cada um e o contato com a Libras ao longo de sua trajetória. A variação linguística nas relações sociais também ocorre entre as professoras, sendo que, dentro da sala de aula, as profissionais preferencialmente se comunicam em Libras, mas, fora dela, utilizam o português (sua primeira língua).

Em momentos específicos nas aulas, conversam em português apenas quando vão mencionar alunos ou situações específicas; em situação de convivência, rotina, as trocas são em Libras e percebe-se que os alunos ficam atentos a estes diálogos. Essas trocas entre adultos, de níveis avançados na língua de sinais, são importantes para o desenvolvimento dos alunos surdos, considerando que são modelos linguísticos, e que o desenvolvimento ocorre nas relações, que consideram diferentes repertórios da língua; entretanto, conforme apontado, em situações específicas os diálogos ocorrem em uma língua inacessível a eles, ou seja, são privados destes diálogos.

Na escola do Uruguai, a relação entre a professora bilíngue e o instrutor surdo ocorre em LSU; já entre a professora e a auxiliar ouvinte, é mais frequente o uso do espanhol oral. A auxiliar está em fase de aprendizado da LSU, tendo apenas um repertório de nível básico. Assim, a relação entre ela e o instrutor surdo varia, há tentativas de comunicação em LSU, mas em determinados momentos solicita ajuda da professora para se comunicar com ele e/ou utiliza da articulação/leitura labial.

Em complemento a este tema, podemos trazer aqui algumas questões quanto aos momentos de intervalos da escola, nos dois países.

Na escola brasileira, durante o intervalo e recreio, as professoras e o instrutor vão para uma sala destinada aos profissionais, enquanto os alunos permanecem em outros locais, como o pátio e o refeitório, acompanhados por funcionários específicos para esses momentos. Esses funcionários possuem conhecimentos básicos de Libras, o que é perceptível pelos diálogos

voltados para comportamentos e regras do local. Durante o intervalo, os alunos surdos têm a oportunidade de interagir com outros alunos surdos de diferentes etapas, embora haja uma separação de horários devido à quantidade de alunos por turma na escola. Observamos que esses momentos refletem aspectos já discutidos neste texto sobre a importância das relações com alunos de diferentes ciclos e repertórios linguísticos. Os alunos mais velhos, como sujeitos mais experientes, desempenham um papel importante nas interações, o que pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos mais novos. Além disso, eles podem compartilhar experiências e relatos, aproveitando as trocas sociais, culturais e educacionais.

Sobre o intervalo dos profissionais, o local e o momento são destinados a toda a equipe pedagógica do contexto escolar, ou seja, às professoras bilíngues, ao instrutor surdo, aos professores de disciplinas específicas e às intérpretes — que atuam nas salas do Ensino Fundamental II. Percebemos que o contato do instrutor surdo é limitado às relações com as professoras bilíngues e com as intérpretes, devido às barreiras linguísticas com os demais profissionais. E não se trata apenas das relações, mas também das situações: as profissionais que sabem Libras não se comunicam durante todo o tempo em língua de sinais, mesmo quando o instrutor surdo está presente. Os diálogos em Libras ocorrem apenas quando são direcionados diretamente a ele, e não por ele simplesmente estar no local.

Nestes momentos, percebemos a privação linguística do instrutor, tanto no acesso às informações quanto no estabelecimento de vínculo com as profissionais, o que revela relações distantes. Essas relações podem impactar o trabalho pedagógico entre eles. Nesse sentido, observamos que as trocas e compartilhamentos acontecem principalmente nas atividades extracurriculares, quando há necessidade de trabalhar de forma colaborativa.

Na escola uruguaia, durante os momentos de intervalo e recreio, o local é organizado para ter um espaço destinado aos profissionais e outro para os alunos, sendo, no entanto, de fácil acesso para ambos. Para as refeições, os professores se organizam em escalas para ajudar os funcionários do refeitório com os alunos, sendo que estes últimos possuem conhecimento básico de LSU, especialmente porque todas as turmas fazem as refeições no mesmo intervalo. No espaço destinado aos profissionais, estão as professoras bilíngues, os instrutores surdos, os professores das oficinas específicas e a professora da sala de linguagem.

A maioria dos diálogos e trocas ocorre em LSU, especialmente devido ao número significativo de profissionais surdos na equipe. No entanto, observamos diversos fatores nesses momentos de intervalo. Quando há apenas um surdo no local, as conversas podem variar entre as línguas, sendo frequente que os mesmos profissionais conversem em LSU, independentemente da quantidade de surdos presentes. Além disso, é mais comum que toda a

conversa seja em LSU quando há dois ou mais surdos participando. Ou seja, em algumas situações, os profissionais conversam em espanhol de forma oral. Sobre essas situações, podemos refletir de diferentes formas. Uma possibilidade é adotar o conceito de educação plurilíngue, em que a transição entre LSU e espanhol ocorre de forma frequente e natural nesse contexto. Outra possibilidade é focar na questão da privação linguística nas trocas e compartilhamentos, especialmente em diálogos inacessíveis aos profissionais surdos no local.

Seguindo pela segunda perspectiva, mesmo que o conceito de educação plurilíngue de surdos esteja presente nesta escola — que visa ser central para a educação e aprendizagem dos alunos, considerando todos os aspectos da proposta e da diversidade linguística —, ao tratarmos desses profissionais surdos, não estamos abordando sujeitos em processos de aquisição de linguagem ou de constituição de identidade e cultura surda. Isso porque se trata de adultos que já são protagonistas da LSU. Ou seja, podemos compreender que existem situações de privação linguística, uma vez que o uso do espanhol, como língua oral, se torna inacessível a eles - também percebido em situações no cenário brasileiro. Ainda que entendamos que há momentos específicos, no contato com pessoas que não possuem conhecimentos de LSU ou que a dominam apenas em nível básico, em que esses profissionais precisam adotar estratégias de leitura ou articulação labial.

Embora essas situações aconteçam, quanto ao trabalho em conjunto, percebemos que é mais fortalecido e próximo do que em relação aos profissionais brasileiros; notamos que estas situações são menos frequentes e menos impactantes na dinâmica pedagógica. Considera-se que os trabalhos em codocência observados - entre as professoras bilíngues (E2-B2), professora bilíngue, instrutor surdo e auxiliar surda (U1) e professora bilíngue e instrutor surdo (U2) - mostram-se positivos tanto em fortalecer a relação entre os profissionais, quanto também para a fluência e circulação da língua nos contextos sociais, até mesmo por considerarmos o tempo que atuam juntos em sala; o que se difere da dinâmica parcial da sala E1-B1.

Levando em conta que os profissionais surdos têm carga horária considerável com as professoras bilíngues no Uruguai, nas três turmas observadas, percebemos que isso contribuiu na atuação pedagógica com os alunos surdos - seja compartilhando as práticas e o planejamento das aulas, seja para estes momentos em que se ressaltam as relações e, conseqüentemente, o uso da LSU no contexto.

Outra perspectiva sobre a questão posta é a relevância dos alunos surdos terem contato e observarem o uso da LSU em outras relações, principalmente por sujeitos fluentes. Ou seja, não somente durante as aulas, os alunos no contexto uruguaio são expostos a diálogos com

um vocabulário mais amplo, de diferentes usos de contextos e temas na língua de sinais; momentos relevantes para o desenvolvimento de linguagem, considerando até mesmo aspectos de expressão e compreensão da língua. Um fator que influencia esses aspectos é o número de profissionais surdos na escola - sendo o total de três no Uruguai, e nas escolas brasileiras apenas um instrutor surdo em cada escola -, ainda que a escola de surdos no Uruguai seja menor do que a escola brasileira, na qual os alunos surdos estão inseridos em uma escola regular, com outras salas e alunos ouvintes.

Cabe ressaltar que não estamos questionando se o formato de funcionamento de uma escola é adequado ou não, nem determinando se uma é correta e a outra não, nem ainda sobre a organização dos espaços. Nosso foco está em aspectos relevantes sobre como as relações ocorrem no contexto, particularmente em como se dá o uso e a circulação da língua.

Como já abordamos, há uma diversidade linguística entre os alunos da sala U2, sendo que alguns alunos se baseiam mais no espanhol e outros mais na LSU; este fator impacta nas relações entre os alunos e com os profissionais dessa sala. Por exemplo, os alunos com perda auditiva leve, ou com implante coclear tendem a utilizar mais o espanhol entre si; enquanto os demais estabelecem relações na LSU. Essas preferências linguísticas determinam os níveis de proximidade das relações entre os alunos - o que é esperado a partir de semelhanças e diferenças linguísticas, tanto em momentos de sala de aula, quanto em momentos livres.

O trabalho realizado pelos profissionais com o aluno surdocego, enfatiza a constituição da língua de sinais, sendo um trabalho multidisciplinar, que envolve tanto a professora ouvinte da sala, o instrutor surdo, a auxiliar ouvinte e a professora da sala de linguagem. Os profissionais demonstram a prioridade na linguagem do aluno, indicando que reconhecem esta como fundamental para o desenvolvimento ocorrer. Assim, as relações com este aluno estão sendo estabelecidas em língua de sinais (LSU) tátil - em alguns momentos a chamam de “LSU personalizada”. O aluno é acompanhado pela auxiliar ouvinte, tanto por demandas de mobilidade e deslocamento, quanto pelo apoio pedagógico. Porém, um fator interessante é que, em momentos de ausência, seja da auxiliar, ou algum profissional, os demais alunos da turma assumem uma postura de acompanhar o aluno surdocego e, neste contato, usam da “LSU personalizada”, respeitando as especificidades desta relação.

### **Considerações sobre o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem**

A partir do exposto, neste tópico consideramos aspectos já abordados nos outros eixos, pois o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem estão conectados aos aspectos de

modelo educacional, uso e ensino de línguas, e às relações sociais. Nesse sentido, buscamos relacionar os aspectos mencionados nos eixos anteriores, ampliando as discussões para os conceitos centrais da educação de surdos proposto por cada país, ou seja, a educação bilíngue no Brasil (Brasil, 2005; 2021), e a educação plurilíngue, pluritecnológica e intercultural, no Uruguai (Uruguai, 2009).

Assim como nas discussões teóricas e legais da proposta brasileira, percebemos que o termo “bilíngue” indica um conceito baseado no uso de duas línguas, tanto na aprendizagem, quanto na circulação e uso de línguas. Entretanto, há questões levantadas sobre a posição ocupada por estas línguas e como são compreendidas no processo de ensino, considerando que, legalmente, não está estabelecida uma primeira e uma segunda língua, apenas modalidades distintas, respeitando as estruturas linguísticas de cada uma (Libras e português). Assim, alguns dos questionamentos levantados diante das práticas das professoras bilíngues no Brasil (especialmente E2-B2), podem ser decorrentes da influência de uma orientação legal - que aborda o conceito de bilíngue, representada pelo trecho "Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução" (Brasil, 2005, [n.p.]), ou mesmo de um conhecimento superficial acerca do conceito de “bilíngue”.

Porém, esse aspecto se altera na recente LDB (Brasil, 2021) ao tratar do modelo de educação bilíngue, propondo que a Libras deve ser considerada a primeira língua, e o português escrito a segunda língua, como apresentamos na primeira etapa de análises de dados. Esta mudança pode refletir de formas diferentes nos contextos e práticas educacionais e, também, pode não alterar o funcionamento das mesmas, considerando que reflexões e discussões sobre primeira língua (L1) e segunda língua (L2) na educação de surdos já estavam presentes antes deste documento (Brasil, 2021). Também, por influenciar na atuação dos profissionais, seguindo a perspectiva de que o ensino da língua de sinais como L1 proporciona uma base para a aquisição de outra língua, como L2, facilitando o aprendizado em diversas áreas. E em complemento houve um incentivo de estudos sobre como ensinar português para surdos, na modalidade escrita (Lacerda; Lodi, 2014; Formagio; Lacerda, 2016). Este documento (Brasil, 2021) também aponta a necessidade de elaboração de materiais didáticos bilíngues, que é uma das lacunas que percebemos nas aulas observadas nos contextos brasileiros. Já no Uruguai este é um aspecto bastante presente - experiência na qual podemos nos inspirar e aprender por meio de interações entre os países, promovendo a produção de materiais em Libras em nosso país também.

Nos deparamos com desafios quanto ao desenvolvimento linguístico, que vai além das práticas e do ensino na sala de aula. Os exemplos que abordam as relações sociais retratam

situações em que sujeitos surdos são privados de diálogos e compartilhamentos, em uma língua inacessível a eles - a língua oral. Até mesmo as relações são limitadas pela falta de conhecimentos da língua de sinais por outros sujeitos do mesmo contexto, sejam professores de disciplinas específicas e/ou os outros alunos ouvintes. As experiências e relações sociais restritas se tornam centrais ao considerarmos que este trabalho segue a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1998; 2011).

Logo, é relevante compreender as relações, que são a base para as necessidades de significar o outro, e os caminhos por que a linguagem e o pensamento passam para promover o desenvolvimento, em âmbito individual e social. Cabe, assim, o aprendizado baseado na dialogia e nas diversas funções da linguagem, na instrução e na mediação, considerando o papel do adulto em colaborar para os processos internos constituídos através das relações, e conseqüentemente do ensino (Pinto, 2021, p.48).

Ao retomarmos conceitos dessa abordagem percebemos a relevância das experiências sociais, pois, como já apontamos, o desenvolvimento cultural é a principal esfera para possibilitar o desenvolvimento quando tratamos de diferenças. Garantir o desenvolvimento de linguagem dos alunos surdos é possibilitar tanto a aquisição de uma língua, quanto o desenvolvimento do pensamento, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Assim, o desenvolvimento de linguagem não é um processo somente biológico e/ou isolado, são necessárias experiências sociais e culturais para proporcionar tal desenvolvimento (Vygotsky, 1998; 2011).

Referente à privação do acesso às informações em alguns momentos, este pode ser um indício de uma educação enrijecida, que não tem espaço e abertura para diferentes práticas e estratégias pedagógicas, que foge de um modelo tradicional e já estabelecido. Todo planejamento e organização da escola são baseados em uma educação padrão, que tem como modelo os alunos ouvintes, além de adotar uma perspectiva diferente, centrada no conceito bilíngue e no uso de duas línguas no ensino, mas que não proporciona diferentes possibilidades linguísticas para os alunos surdos.

Enquanto no Uruguai, o conceito “plurilíngue” (Uruguai, 2009) permite maior liberdade e abertura no contexto educacional, com uma perspectiva de possibilitar uma abordagem mais inclusiva, flexível e adaptada às necessidades dos alunos surdos. O plurilíngue, quando voltado à educação de surdos, pode ser compreendido como o uso de diversas línguas, principalmente a LSU (em modalidade “oral”, “escrita” e em videogravação, por meio da textualidade diferida) e o espanhol (em modalidade escrita, respeitando as marcas surdas, e, em casos específicos, oral), mas também um conceito que amplia as oportunidades

educacionais para surdos, não limitando a uma única língua ou forma de comunicação, reconhecendo e valorizando diversidade linguística e cultural.

Assim, o(s) sujeito(s) surdo(s) consegue(m) ter melhor circulação entre as línguas, sem uma cobrança do modelo e/ou dos profissionais - esta proposta nos dá indícios de que os alunos podem desfrutar das línguas de acordo com seu próprio desejo ou conforto, ainda que o ensino seja protagonizado pela LSU. Este pode ser um distanciamento do modelo padrão como um modelo opressor, e/ou como um caminho único, podendo trazer a perspectiva da aceitação do espanhol surdo, como uma possibilidade a mais. Em complemento a isto, podemos discutir se seria um modelo educacional mais inclusivo, democrático e adaptado à diversidade linguística e cultural dos alunos surdos (Peluso, 2022).

Neste contexto, cabe trazer as considerações sobre a educação de surdos no Uruguai, que passou por uma transição do bilinguismo para o plurilinguismo, conforme abordado por Peluso (2022). Segundo o autor, a proposta de educação bilíngue foi implementada de forma gradual na educação pública uruguaia, com diferenças importantes conforme a etapa, mas, nesse processo, o papel do espanhol padrão na educação bilíngue dos surdos foi tensionado. Pode-se perceber que o objetivo central da educação bilíngue era o ensino do espanhol em sua modalidade escrita padrão, tanto para a produção quanto para a compreensão dessa língua majoritária. Ou seja, embora a proposta educacional considerasse a diferença linguística e a LSU, “o objetivo final era que o aprendiz se tornasse um falante nativo dessa língua” (o espanhol) (Peluso, 2022, p. 853).

Nesse sentido, trazemos as principais considerações deste autor sobre a educação bilíngue no Uruguai:

Embora o modelo bilíngue hegemônico para os surdos se concentre no ensino do espanhol padrão, entendendo que a LSU é a língua materna e/ou primeira e/ou natural dos estudantes, nem sempre foi implementada uma estratégia de ensino de segunda língua para o espanhol, devido à dificuldade que muitos docentes têm de reconhecer, nas práticas sociais e educacionais, o papel da LSU no estudante surdo. Por isso, no âmbito da educação bilíngue, às vezes foram mantidas as antigas estratégias herdadas do oralismo para o ensino do espanhol, que supunham desconsiderar o fato de que a LSU é a primeira e natural língua dos estudantes surdos. Em síntese, trata-se de uma perspectiva que, na maioria dos casos, buscou impor o modelo de falante nativo (o espanhol padrão), próprio do paradigma moderno de ensino de segundas línguas, mantendo geralmente uma metodologia oralista.

O modelo bilíngue e sua visão claramente escriturocêntrica. Essa visão pressupõe entender que a cultura letrada se compõe, exclusivamente, de textos escritos e que a escola tem como propósito primário o letramento de seus estudantes a partir do ensino da escrita.

Este trecho discute as limitações do modelo bilíngue dominante, que foca no ensino do espanhol padrão enquanto desconsidera a realidade linguística dos surdos, particularmente o papel fundamental da LSU como sua língua natural. Além disso, critica a visão escriturocêntrica que reduz a cultura letrada à escrita, defendendo uma

abordagem mais inclusiva e contextualizada (Peluso, 20221, p. 853) (tradução nossa).

Os trechos acima retratam as principais questões e necessidades de transição e mudança no ensino, sob a perspectiva linguística da educação de surdos no país. É importante reconhecer que o modelo bilíngue possui relevância histórica, sendo fundamental na luta contra o oralismo, contra a concepção clínica da surdez, e no impulso de políticas públicas em favor da LSU. Dessa forma, possibilitou a inserção da LSU na educação formal, contribuindo para o reconhecimento e o *status* da língua, além de avançar nos aspectos linguísticos da mesma, permitindo, assim, que os surdos tivessem acesso a níveis educacionais antes inacessíveis (Peluso, 2022).

A partir desses apontamentos, podemos refletir sobre indícios de que o ensino tradicional de línguas segue um modelo hegemônico, definido por um padrão linguístico. Isso revisita reflexões sobre o conceito de bilinguismo, que implica o uso de duas línguas e pode ser construído de maneira imposta e, talvez, excludente, se considerarmos os diversos contextos sociais nos quais os surdos estão inseridos. Contudo, isso não significa enfraquecer a importância e a centralidade da língua de sinais, mas sim reconhecer o direito dos surdos de se apropriar de uma língua. Com isso, permite-se que eles transitem entre diferentes línguas, com autonomia e liberdade para suas escolhas linguísticas. Esse processo se relaciona ao contexto escolar, ao incorporar estratégias e práticas plurilíngues, utilizando a LSU para explicar conceitos ou o espanhol surdo para complementar ao ensino, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Além disso, o ensino protagonizado pela LSU enfatiza o reconhecimento dessa língua para os surdos no país, destacando sua importância para o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognitivo dos alunos. No entanto, isso não os impede de vivenciarem outras experiências linguísticas, especialmente considerando que todo o ensino é baseado no uso de materiais e conteúdos em LSU, um fator fundamental no conceito educacional uruguaio. Em complemento a isso, trazemos um dado relevante para pesquisa:

**[diário de campo da pesquisadora - Uruguai]** Em uma das conversas informais nas trocas de aulas, o diretor da escola explicando o funcionamento do contexto, relatou que quando o aluno termina a última etapa educacional desta escola (segundo ciclo) o objetivo é que ele tenha a LSU constituída, ou seja, a avaliação é feita com base no compreender a LSU e se expressar na mesma. Assim, os alunos são avaliados fazendo vídeos em LSU e assistindo vídeos também nessa língua.

Na mesma conversa representada pelo trecho acima, foi discutido o tema das avaliações dos alunos. O diretor relatou que há flexibilidade e adaptações curriculares para contemplar as diferenças linguísticas dos alunos surdos, especialmente quando comparadas à educação dos alunos ouvintes no país. Assim, o funcionamento singular da escola prevê três avaliações principais ao longo do ano, correspondentes ao início, meio e fim do ano letivo. A primeira avaliação foca no conhecimento inicial do aluno, levando em consideração seus níveis linguísticos e conhecimentos escolares. Com base nisso, é feito um planejamento, e na segunda avaliação é avaliado como está sendo o acompanhamento desse processo. A terceira avaliação soma os dados de desempenho da segunda avaliação, servindo como fechamento do ano. Essa dinâmica sugere a importância das atividades cotidianas para orientar as práticas dos profissionais, sem se restringir apenas a momentos avaliativos específicos, o que reflete um formato particular desta escola.

Quando abordamos experiências educacionais na Libras, percebemos um avanço significativo nas discussões linguísticas no modelo educacional, especialmente no que diz respeito aos profissionais que devem atuar na educação de surdos. Entretanto, nos deparamos com questões distintas entre os países, em aspectos relevantes. A avaliação dos alunos surdos na escola brasileira é baseada em um planejamento do ensino tradicional, embora haja adaptações e estratégias que visam considerar a diferença linguística dos alunos surdos. Esse fator pode ser relacionado ao uso de muitos materiais e conteúdos em português para orientar a instrução em Libras, como se o “modo de ensinar” utilizando a língua de sinais fosse “suficiente” para a educação bilíngue, ou até mesmo para resumir que as práticas precisam ser exclusivamente visuais.

Também, podemos questionar se não estamos utilizando esse modelo de forma que, numa análise mais aprofundada, ele visa, na verdade, o ensino do português. Ou seja, estaremos colocando a Libras como língua de instrução para que os alunos aprendam o português de forma mais eficaz? Considerando que, embora existam registros na Libras feitos pelos alunos, muitas das avaliações não utilizam esse recurso, não centralizando o desenvolvimento dessa língua, mas sim focando no desempenho conteudista em provas — muitas vezes escritas (em português).

Essas questões podem ser relacionadas com os apontamentos de Peluso (2022) sobre aspectos encontrados no modelo bilíngue, que impulsionaram a proposta plurilíngue no país. O autor destaca que:

No entanto, como mencionei antes, o modelo bilíngue apresenta dificuldades importantes, pois se mantém muito preso ao ensino do espanhol padrão e da escrita. É um modelo que usa a LSU como veículo de comunicação e transmissão de conteúdos curriculares e, frequentemente, não a coloca como um objeto em si para a reflexão metalinguística. Nesses contextos educacionais, fala-se em LSU, mas não sobre a LSU. Esse lugar ocupado pela LSU, invisibilizada, em um modelo educacional que foca toda sua didática no espanhol padrão escrito, leva a pensar que ainda estamos, nos casos mais radicais, assistindo a novas versões do oralismo, se o entendermos como o modelo educacional que coloca como objetivo central o desenvolvimento das competências em espanhol, sem dar importância ao desenvolvimento das competências em LSU (Peluso, 2022, p. 854) (tradução nossa).

Ou seja, embora fosse proposta uma educação bilíngue para os alunos surdos, com o reconhecimento e a instrução no ensino da língua de sinais, o objetivo central ainda era voltado para a língua oral majoritária — o que se assemelha às reflexões feitas em trechos anteriores sobre o modelo brasileiro. Também é importante destacar que os conceitos de "bilíngue" e "plurilíngue" vão além da centralidade e valorização da língua de sinais, adotando-a como língua de instrução.

Outro fator a ser considerado é a organização da escola brasileira, onde os alunos surdos são colocados em salas específicas para surdos, inseridos em um contexto majoritariamente ouvinte — o que reproduz a estrutura da sociedade em geral. O contato exclusivo com determinados sujeitos no contexto educacional restringe o estabelecimento de relações sociais, devido à necessidade de uma língua em comum. Ou seja, as relações ficam limitadas, sendo que as oportunidades de estabelecer vínculos sociais profundos e significativos ocorrem apenas com outros surdos ou com sujeitos fluentes em Libras.

Mesmo com os desafios relacionados à organização oferecida, percebemos os pontos positivos de ter salas exclusivamente com alunos surdos, onde circula a língua de sinais, há instrução e trocas de conhecimentos em Libras, especialmente entre aqueles mais experientes e os que ainda não dominam a língua. As experiências são mais fluídas, sem barreiras linguísticas complexas, o que fortalece o aprendizado e a construção de vínculos. Além disso, as professoras bilíngues podem direcionar suas práticas e estratégias pedagógicas, protagonizando a língua de sinais, com o uso contínuo da Libras, materiais visuais e atividades que se alinhem às especificidades da surdez. O ensino em Libras pode ser mais aprofundado, incluindo aspectos culturais essenciais para o desenvolvimento da identidade surda. Nos contextos que envolvem alunos surdos e ouvintes na mesma turma, surgem outras questões, como a atuação docente mais complexa, que lida com alunos de línguas diferentes, além dos casos em que o ensino passa por um processo tradutório, com a presença do

intérprete.

No entanto, as pesquisas anteriormente realizadas por nosso grupo apontam que apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante que uma educação de qualidade seja alcançada, uma vez que o preparo docente e dos demais profissionais que trabalham na escola com a surdez; um conhecimento mínimo de Libras, a presença de um surdo adulto que possa servir de referência identitária; o cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas e o contato com outros alunos surdos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas (Lacerda, 2006) (Lacerda; Lodi, 2014, p. 17).

Ambos contextos apresentam adaptações em respeito à diversidade dos alunos, em questões pedagógicas; em parâmetros linguísticos, o ensino prioriza a língua de sinais. Cabe reforçar que a presença de profissionais diferentes influencia as práticas do contexto educacional e também das relações. O conceito plurilíngue, da escola do Uruguai, permite diferentes práticas que incluem o espanhol não somente na leitura e escrita, mas no contexto como um todo. A valorização de profissionais surdos no contato direto com os alunos surdos ressalta a importância da identidade e cultura surda na educação, como parte de um processo de desenvolvimento, que permite experiências com um adulto/modelo linguístico. Além de ter planejamento e estratégias pensadas por um sujeito que compreende as questões de uma primeira língua, em outra modalidade.

Na proposta de educação bilíngue, há maior ênfase de que as línguas devem ocupar posições diferentes no ensino, que mesmo em casos de alunos com mais proximidade com o português, a língua de circulação, instrução e estabelecimento das relações é a Libras. Este aspecto é desenvolvido principalmente pelas professoras bilíngues ouvintes, que reforçam que a educação deve ser pensada na língua de sinais. Entretanto, encontramos indícios que ainda existem privações linguísticas no contexto, e também, práticas influenciadas pelo modelo tradicional de ensino, que tem como base a língua oral.

Por fim, destacamos que esta pesquisa enfoca aspectos específicos dos contextos educacionais analisados, reconhecendo que outras escolas nos países em questão podem apresentar diferentes estruturas, organizações e profissionais na educação de alunos surdos. Assim, é importante reconhecer que existem outras possibilidades e experiências em escolas do Brasil e do Uruguai, que podem tanto coincidir quanto diferir das discussões e perspectivas apresentadas nesta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor a descrição e análise da educação de surdos no Brasil e no Uruguai, a partir de documentos oficiais e pesquisa de campo em contextos educacionais, esperava-se encontrar diferenças e semelhanças entre os dois países que fornecessem subsídios para avaliar e repensar a educação de surdos em nosso país.

A escolha pela metodologia de educação comparada mostrou-se assertiva, pois possibilitou a ampliação do olhar sobre o nosso contexto educacional, uma vez que o intercâmbio de experiências e culturas abre possibilidades para novas ideias, propostas e políticas, além de nos alertar para que equívocos já vivenciados não sejam repetidos.

Com relação às análises dos documentos oficiais/legais, notamos que embora os dois países tenham suas línguas de sinais reconhecidas, e em momentos bastante próximos, a orientação acerca da educação de surdos diverge. No Brasil adota-se como modelo a educação bilíngue, e no Uruguai o modelo plurilíngue, pluritecnológico e intercultural. A questão central diz respeito à compreensão dos conceitos aqui propostos.

Embora o modelo proposto no Brasil seja denominado bilíngue, sabemos que o país é, oficialmente, monolíngue, e esse histórico e essa concepção impactam diretamente o contexto educacional de surdos, conforme as práticas observadas, que tendem a direcionar o ensino para o aprendizado do português como objetivo central. Observamos momentos e discursos em que a língua de sinais pode ser interpretada como um instrumento para o ensino efetivo do português, especialmente voltado para a leitura e escrita. Dessa forma, cria-se a ideia de que a Libras deve ser "apenas" um meio de acesso ao aprendizado do português, ao invés de ser reconhecida como uma língua plena e um fim educacional em si.

No Uruguai, ao adotar o modelo plurilíngue, pluritecnológico e intercultural na educação de surdos, documentos e pesquisas indicam que a transição do modelo bilíngue para este novo modelo foi necessária – um aspecto que pode nos interessar e promover avanços, a partir dos problemas e barreiras identificados na proposta anterior. Para a implementação dessa abordagem, o país contou com suporte e acesso a recursos tecnológicos proporcionados pelo governo, o que contribuiu para a criação e o uso de materiais tecnológicos e audiovisuais por professores e alunos nas escolas, como se pôde observar no acompanhamento das atividades da escola participante desta pesquisa. Esse modelo pode ser considerado relevante para as práticas pedagógicas e para a proposta educacional no país, pois visa garantir o conceito pluritecnológico, com ênfase no aspecto linguístico dos alunos surdos.

As inquietações surgiram principalmente ao nos depararmos com um conceito plural, na prática, que permite a quebra da expectativa de definir línguas e posições, podendo indicar um “pré-conceito” relacionado a padrões na educação, já conhecidos pela proximidade com a realidade brasileira. Essa abertura para conhecer o diferente e para uma nova proposta trouxe deslocamentos, e talvez seja nesse ponto que encontramos um tema que exige aprofundamento por diversos segmentos da área.

Sendo assim, mesmo que nossas principais discussões se baseiem nos aspectos dos modelos educacionais dos países, estes foram apenas caminhos para revelar que a questão central estava relacionada à como possibilitar e potencializar o desenvolvimento dos alunos surdos, pautado na diferença linguística. Consideramos que muitos pontos vêm sendo discutidos em pesquisas — o ensino de primeira e segunda língua (L1 e L2), a instrução em Libras, as adaptações e o uso da visualidade no ensino, o ensino do português como segunda língua, recursos e materiais em Libras —, entretanto, como esses aspectos são direcionados para garantir o desenvolvimento dos alunos surdos? Além disso, como é acompanhado o processo de aquisição de linguagem desses alunos? O que esperamos desses alunos ao final das etapas educacionais? Como a qualidade da educação de surdos é analisada?

As experiências no Uruguai contribuíram para que essas questões fossem ressaltadas no processo de pesquisa, considerando, inclusive, que o contexto uruguaio mostrou caminhos possíveis para estudar e repensar essas respostas. Em um cenário em que a proposta educacional prevê que o desenvolvimento aconteça na língua de sinais, mas que também abre possibilidades para o trânsito entre outras línguas e modalidades de comunicação, não se limitando apenas a adaptações voltadas para uma língua viso-gestual, mas considerando um ensino pautado na e pela mesma.

Acerca da pesquisa de campo, dois aspectos se destacaram nas análises e merecem atenção e reflexão, bem como um repensar das práticas: a organização da Educação Infantil ou primeira etapa educacional, e reconhecimento do profissional surdo.

A Educação Infantil/Inicial apresenta modos de funcionamento distintos nos dois países, refletindo também as diferenças na organização de cada sistema educacional. No Uruguai, observamos práticas e atividades mais direcionadas, com um maior planejamento e preparo por parte dos profissionais envolvidos, mesmo em momentos lúdicos e de brincadeiras. Os educadores demonstraram uma atenção constante ao processo de desenvolvimento dos alunos, evidenciando uma intenção pedagógica na organização das atividades. Em contraste, no Brasil, há indícios de que essa etapa educacional é negligenciada, com experiências limitadas não apenas pelos contatos e pares linguísticos disponíveis, mas

também pela falta de uma organização curricular que contemple atividades pedagógicas, o brincar e os momentos livres com um direcionamento específico por parte dos profissionais, os quais deveriam promover e se responsabilizar pelo desenvolvimento dos alunos surdos.

Ao fundamentarmos nossa pesquisa na abordagem histórico-cultural, conforme os estudos de Vygotsky (1991; 1993; 1998; 2008; 2011), destacamos a importância do processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais. Para o autor, é essencial que os sujeitos vivenciem contextos e experiências sociais que favoreçam o desenvolvimento linguístico e cognitivo desde a infância. Nesse sentido, a teoria do autor contribui significativamente para a compreensão da relevância dessa etapa educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento pleno das crianças surdas e à centralidade da língua nesse processo.

Questiona-se, assim, quais caminhos a Educação Infantil para crianças surdas no Brasil segue, de modo que percebemos que os profissionais ainda focam na demanda do ensino do português, mesmo que este estudo retrate uma realidade educacional. Ou seja, se não existe — ou não deveria existir — essa preocupação com a escrita e leitura dos alunos, em que seria pautada essa etapa educacional, que marca o início do processo de escolarização, mas lida, especialmente, com alunos surdos que chegam a esse contexto sem uma referência de língua acessível? Além disso, como a escola poderia repensar seu planejamento e suas práticas para se tornar um contexto educacional que contemple a responsabilidade social, cultural e linguística para os alunos surdos? A partir desses questionamentos, nossas reflexões sobre essa etapa educacional indicam que ela não é devidamente valorizada e deveria ser reconhecida como fundamental para a aquisição de linguagem e, portanto, para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos.

Sobre o profissional surdo, um dos tópicos ressaltados nesta pesquisa diz respeito ao papel e à posição que o(s) instrutor(es) surdo(s) ocupam no contexto e nas práticas educacionais brasileiras. Embora tenhamos discutido e destacado questões sobre a atuação de professores bilíngues e instrutores, ao focar no profissional surdo, percebemos uma atuação secundária, que contribui para o planejamento e organização das aulas, mas cujas decisões são tomadas em uma perspectiva colaborativa, dificilmente de forma independente. Podemos, então, apontar alguns possíveis caminhos para futuras discussões.

Primeiramente, sobre a formação profissional, que por atender aos requisitos frequentemente exigidos legalmente para o cargo - ser surdo e ter fluência na língua de sinais -, pode não assegurar formação e conhecimentos específicos para atuação educacional, a qual exige refletir e repensar suas práticas, planejamento e preparo pedagógico das atividades e, até mesmo, um reconhecimento do seu papel junto ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, até mesmo quando nos deparamos com profissionais capacitados e com formação na área, em momentos específicos podemos encontrar indícios de que ainda é um profissional orientado por outro, ocupando, às vezes, um posicionamento secundário, e/ou, de suporte no ensino. No contexto uruguaio observamos a valorização deste profissional, presente e atuante em todas as etapas e, muitas vezes, conduzindo o ensino de forma mais autônoma e ciente de seu papel e relevância.

Essas discussões podem abrir caminhos para repensar o papel dos instrutores surdos na educação de surdos. Ao invés de atuarem como auxiliares ou coadjuvantes, esses profissionais devem ser reconhecidos como figuras centrais no modelo educacional na educação de surdos, onde a língua de sinais não é apenas uma ferramenta, mas um pilar fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos surdos. E para isto são necessárias políticas públicas que assegurem não apenas o cargo e a formação adequada, mas condições de trabalho (inclusive salariais) condizentes com tal função.

Diante do exposto, constituiu-se a seguinte tese:

As propostas e modelos educacionais devem compreender a língua de sinais como um elemento constitutivo e essencial para o desenvolvimento humano dos alunos surdos, devendo, assim, orientar as práticas pedagógicas. É imprescindível que o ensino seja realizado em língua de sinais, e não sobre ela. Nesse sentido, a tese aponta que a abordagem plurilíngue, pluritecnológica e intercultural do Uruguai apresenta possíveis caminhos para garantir a diversidade linguística e os direitos dos alunos surdos, servindo de inspiração para outros contextos, como o brasileiro. Independentemente da denominação adotada por cada país, é fundamental estabelecer um sistema de ensino que proporcione aos alunos surdos experiências educacionais eficazes e de qualidade, presentes tanto em documentos legais quanto na realidade das escolas.

A partir disso, apontamos algumas proposições para discussão e reflexão nos contextos acadêmico e de políticas públicas, visando o progresso da educação de surdos:

- É necessário aprofundamento em pesquisas sobre a efetividade e as limitações dos modelos educacionais vigentes para surdos, especialmente no que se refere às contribuições e possibilidades do conceito de plurilinguismo no contexto brasileiro;
- É imprescindível compreender que a educação de surdos deve se fundamentar no ensino **em** Libras, e não **de** Libras, reconhecendo que a língua é constitutiva dos sujeitos e dos processos de acesso ao conhecimento, sendo, portanto, a principal língua de instrução no contexto educacional;

- As práticas de ensino pelos profissionais da educação de surdos devem considerar uma abordagem pedagógica que compreenda a língua de sinais como uma língua legítima e autônoma, e não como um "passo intermediário" para aprender o português;
- Deve-se priorizar a língua de sinais em provas e atividades avaliativas, de forma que o desenvolvimento dos alunos seja pautado na e pela língua de sinais; isto inclui repensar e aceitar diferentes textualidades que não se restrinjam estritamente à escrita da língua padrão;
- Faz-se urgente discutir o currículo educacional para surdos, considerando uma educação realmente bilíngue e/ou plurilíngue, onde não haja apenas adaptações e traduções nas propostas para alunos surdos, mas se incluam propostas em língua de sinais, inclusive com a produção de materiais, e ampliação dos recursos tecnológicos;
- É necessário maior investimento na formação de instrutores/professores surdos, para serem reconhecidos como protagonistas, e valorizados em sua identidade linguística e cultural, assegurando, assim, sua participação ativa no planejamento pedagógico;
- Deve-se também considerar a implementação e a fiscalização de políticas públicas que assegurem a qualidade da educação para surdos, promovendo estruturas adequadas na Educação Infantil e nos anos iniciais, garantindo o uso da língua de sinais como língua de instrução desde os primeiros anos, a fim de assegurar que as crianças surdas se desenvolvam linguística e cognitivamente de forma plena desde a infância.

Por fim, esperamos contribuir para o avanço das reflexões e discussões sobre a educação de surdos, tanto no Brasil quanto no Uruguai, e também em outros contextos que possam se identificar com as questões levantadas por esta pesquisa. Além disso, almejamos incentivar o intercâmbio de conhecimentos e o compartilhamento de experiências entre países, por meio de estudos como este, com o objetivo de aprofundar o debate sobre os modelos educacionais voltados para surdos. Este debate deve considerar as particularidades de cada contexto, bem como a importância de uma abordagem que respeite a pluralidade linguística e cultural, a fim de assegurar uma educação de qualidade que favoreça o pleno desenvolvimento das potencialidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

ACHER, M. S. **Social Origins of Education Systems**, London: SAGE, 1979.

ALEXANDER, R. **Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education**. Oxford: Blackwell, 2000.

AMARAL, J. C. C. et. al. Pedagogias Culturais Surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas e concepções. **Revista Espaço**, n. 46, 2016.

ANEP. **Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay, Montevideo**: Inspección Nacional de Educación Especial, Consejo de Educación Primaria, 1987.

ARGENTINA, Presidencia. Lengua de Señas Argentina nº 27.710: disposiciones. Legislación y Avisos Oficiales, 2023. Disponível em: <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/285603/20230503>>. Acesso em: 10 set. 2023.

ARGENTINA, Presidencia. Lengua de Señas Argentina nº 27.710: disposiciones. Legislación y Avisos Oficiales, 2023. Disponível em: <<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/285603/20230503>>. Acesso em 10 set. 2023

AZEVEDO, C. B. GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P. O. Produção científica na área da surdez: Análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 459-476, 2015.

BAALBAKI, A.C.F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do ‘relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–língua brasileira de sinais e língua portuguesa’. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, 2016.

BAALBAKI, A.C.F. Tensão sobre o processo de reconhecimento legal da Libras no Brasil: historicidade inscrita em textos legais. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 24, n. 48, p. 253-284, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i48.8667914. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667914>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BAGGA-GUPTA, S. Creating and (Re)negotiating Boundaries: Representations as Mediation in **Visually Oriented Multilingual Swedish School Settings**. *Language, Culture and Curriculum*. v. 23, p. 251–76, 2010.

BANFI, C. RETTAROLI, S. MORENO, L. Educação Bilíngue na Argentina- Programas e Professores. **Nuances em línguas estrangeiras**, n. 9, p. 111-134, 2015.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.

BÄR, E. LEAL, J. V. N. Educação Bilíngue Intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para surdos. **E- Revista De Estudos Interculturais**, v. 6, , 2018.

BARBOSA, F. V. BASÍLIO, L. F. CRUZ, M. Uma análise sobre habilidades narrativas nas proposições de um currículo bilíngue para surdos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, nº 12, 2020, p. 31-48.

BARBOSA, F. V.; LICHTIG, I. Protocolo do perfil das habilidades de Comunicação de crianças surdas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 22, nº 1, jan./jun. 2014, p. 95-118.

BEHARES, L.E.; MONTEGHIRFO, N.; DAVIS, D. **Lengua de Señas uruguaya**. Su Componente Léxico Básico, Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, 1987.

BEREDAY, G. Z. F. **Comparative Method in Educacion**. New York: Holt, Rinehat and Winston, 1964.

BOLÍVIA, Decreto N°0328 de 14 de octubre de 2009. Consejo lengua de senãs boliviana. **Decreto Supremo do estado plurinacional da Bolivia**. 2009. Disponível em: (minedu.gob.bo) Acesso em: 04 nov. 2023.

BOLÍVIA. Ley General para Personas con Discapacidad 223 del Estado Plurinacional del Bolivia. **Gaceta Oficial de Bolivia**, DS N° 1893, 2014.

BOLIVIA. Ministros de Estado en los Despachos de la Presidente. Decreto n° 328, de 14 de octubre de 2009. **Decreto Supremo**, Ley General para Personas con Discapacid, Derechos y Políticas Lingüísticas. Disponível em: <http://www.lexivox.org/norms/BO-L-N269.xhtml>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL, Assembléia Nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União** n. 248, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade, 2003.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: Decreto nº 5626 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2022.

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**, 25 abr. 2002. Seção 1. Disponível em: L10436 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 4. dez. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC; Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 4. dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, 4 ago. 2021. Seção 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRAY, M. A pesquisa acadêmica e o campo da Educação Comparada. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015, p. 75-100.

BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015.

BRAY, M. JIANG, K. Comparações entre sistemas. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015 p. 169-197.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas públicas para as línguas estrangeiras no Brasil e no Uruguai: uma fotografia das leis nacionais na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 816-842, 2022.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A., COSTA, M. P. R. **Descobrimo a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CARRERA, X. S. C. **Normalización y sordera en Ecuador**: Historia de una lucha contra la naturaleza. Disertación de Licenciada en Filosofía. 84 f. Pontifica Universidad Católica Del Ecuador Facultad De Ciencias Filosófico Teológicas Escuela De Filosofía. Quito, Ecuador, 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHERUTTI, T. ZUCCHETTI, D. EDUCAÇÃO E PANDEMIA: um estudo comparado entre a realidade educacional do Brasil e Uruguai. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 31, n. 02, p. 671-692, 2022.

CHILE, Ministério de Desarrollo Social y Familia. Ley nº 21.303 de 15 de janeiro de 2021: altera a lei nº 20.422, que estabelece regras sobre a igualdade de oportunidades e a inclusão social de pessoas com deficiência, para promover o uso da língua de sinais. 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22> . Acesso em: 3 nov. 2023.

CHILE, Ministério de Planificación. Ley nº 20.422 de 3 de fevereiro de 2010: establece normas de igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2021-01-22> . Acesso em: 3 nov. 2023.

CHILE, Ministério de Planificación. Ley nº 20.422 de 3 de fevereiro de 2010: establece normas de igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2021-01-22> . Acesso em: 10 nov. 2023

CLARK, B. Sign language varieties in Lima, Peru. **Sign Language Studies**, v. 17, n. 2, p. 222-264, 2017.

CLARK, B. Sign language varieties in Lima, Peru. **Sign Language Studies**, v. 17, n. 2, p. 222-264, 2017. Disponível em: [muse.jhu.edu/article/6489904](https://muse.jhu.edu/article/6489904). Acesso em: 23 abr. 2023.

COLNAGO, N. A. S. Orientação familiar: estratégias de intervenção para pais de crianças com síndrome de Down. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 175-188.

COLÔMBIA. Gobierno Nacional. Lei nº 324/1996, de 11 de outubro de 1996: por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. 1996. Disponível em: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf). Acesso em: 2 nov. 2022

COLÔMBIA. Gobierno Nacional. Lei nº 982/2005, de 09 de agosto de 2005. Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Diário Oficial nº 171 45.995, Bogotá, 2005. Disponível em: [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles3726\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles3726_documento.pdf). Acesso em: 2 nov. 2022

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. ICFES Servicio Nacional de Pruebas. 1997. Evaluación de logros en lenguaje: lineamientos teóricos. Pruebas de 3.º, 5.º, 7.º, 9.º 1992- 17 1994. (Serie “Publicaciones para Maestros -- Sistema Nacional de Evaluación de la Educación --SNE”). Santafé de Bogotá, D.C

COLOMBIA. Resolución N° 2.565, 24 de octubre de 2003. Prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional. disponível em: Resolución NEE versión oct.22 Disponível em: (unesco.org). Acesso em: 4 nov. 2023.

CONGRESSO DE MILÃO. **Atas**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1880/2011.

COUTO, G. F. **Política linguística e ideologias: uma análise dos discursos das legislações federais que regem as línguas de sinais nacionais da América do Sul**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2023, 117 p.

CVEJANOV, S. Educação intercultural bilíngue bimodal e formação linguística: reflexões sobre seus progressos e perspectivas. Traduções. **Revista Latino-Americana de Leitura e Escrita**, 5(9), 2018, p. 14-39. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1310>.

DE MEULDER, M. **A barking dog that never bites?** The British sign language (Scotland) bill. *Sign Language Studies*. v. 15, n. 4, 2015, p. 446-472.

DE MEULDER, M. **The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities**. 2016. 134 p. Doctoral Dissertation (PhD of Humanities) - University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2016.

DE MEULDER, M. **The power of language policy: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities**. 2016. 134 p. Doctoral Dissertation (PhD of Humanities) - University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2016.

DECKER, A. **Inclusão**: o currículo na formação de professores. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS., São Leopoldo, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Procedimentos-padrão das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, **Resolução das Nações Unidas**. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha, Salamanca: Unesco, Ministério da Educação e Ciência, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia, Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2022.

DIAS, B. F. B. MARIANO, S. R. H. CUNHA, R. M. EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS A PARTIR DOS DADOS DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA). **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, vol. 11, núm. 4, julio-septiembre, 2017, pp. 1-26.

DIMMOCK, C. Comparing Educational Organizations. *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, ed. Mark Bray – Bob Adamson –Mark Mason, **Comparative Education Research** Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, China: Springer, 2007. p: 283-298.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, mai/ago. 2005.

ECUADOR. Ley N° 796, 25 de septiembre del 2012. Ley Orgánica de Discapacidades. **Registro Oficial del Ecuador**. Disponível em: untitled (unesco.org). Acesso em: 10 nov. 2023.

Entrevistado 1. Historia Curricular de una Escuela específica para personas sordas en Ecuador. (S. Campaña, Entrevistador). 2014.

EQUADOR. Constitución de la Republica del Equador: Publicada en el Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008. 2008. Disponível em: [https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion\\_de\\_bolsillo.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf). Acesso em: 4 set. 2023.

EQUADOR. República de Ecuador. Constitución de La Republica Del Ecuador: : (Decreto Legislativo No. 000. RO/ 1 de 11 de Agosto de 1998). 1998. Disponível em: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Ecuador/ecuador98.html#mozTocId721163> . Acesso em: 4 set. 2023.

ERTING, C. **Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool.** PHD dissertation, the American University, Washington, USA, 1982.

FAIRBROTHER, G. Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada. In: RAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.). Brasília. Liber Livro, 2015. p. 101-125.

FARENZENA, N. et al. Políticas de financiamento da educação na Argentina, no Uruguai e no Brasil (1990-2014). **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 600-617, 2018.

FERNÁNDEZ, V. H. Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. p. 211-226. 2017.

FRANCO, P L. J. et al. UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 57, 2023.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da produção de artigos científicos em educação especial: uma análise da Revista Educação Especial CE/UFMS. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A. HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 56-75.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GÓES, M. C. R. BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 127-141.

GOES, A. M. CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. EdUFSCar, 2013. p. 65-81.

GUERRERO, R. C. La educacion de personas sordas en Ecuador y su incidencia en la lengua, la cultura, y la indetidad de personas sordas. In: ZAMBRANO, R. C. ; PEDROSA, C. E. F.. **As comunidades Surdas em América Latina: língua - cultura - educação - identidade.** (Orgs.). 3° ed.KDP, 2020. p .183-203

GURGEL, T. M. A. et al. Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. MARTINS, V. R.O. (Orgs.). Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2016. p. 65-78.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. EdUFSCar, 2013. p. 27-37.

HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, O. C. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.

IBGE. **Censo do Brasil**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: <[Censo 2022 | IBGE](#)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

INE. **Anuário Estatístico do Uruguai**, 2022. Sitio oficial de la República Oriental del Uruguay, 2022. Disponível em: <[Anuario Estadístico Nacional 2022 | INE \(www.gub.uy\)](#)>. Acesso em: 10 jan. 2024.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 75-82

JÚNIOR, C. A. D. Obrigatoriedade e gratuidade da educação nos Estados Parte do Mercosul. **Revista Educación, política y sociedad**, v. 5, n. 2, p. 50-66, 2020.

KEESING, F. M. **Cultural Anthropology:** the science of custom. New York: Rinehart, 1960.

LACERDA, C. B. F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 13-28.

LACERDA, C. B. F. LODI, A. C. B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 15, n. 85-86, p. 45-53, 2006.

LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. **Escola e diferença:** caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 13-28.

LACERDA, C. B.F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 70-83, 2000.

LACERDA, C. B.F. ALBRES, N. A. DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 65-80, 2013.

LACERDA, C. B.F. BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 65-80.

LACERDA, C.B.F. LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LARRINAGA, J. A.; PELUSO, L. Bilingual Education or Multiple Linguistic and Technological Channels Shaping a Plurilingual Education: The Uruguayan Experience. In: GERNER, B.; KARNOPP, L. **Change and Promise**. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America. Washington DC: Gallaudet University Press, 2016.

LAW, N. Comparações entre inovações pedagógicas. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015 p.369-402.

LISSI, M. R. SVARTHOLM, K. GONZÁLEZ, M. A Abordagem Bilíngue na Educação Deaf: suas implicações para o ensino e aprendizagem da língua escrita. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 38, n. 2, p. 299-320, 2012.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B. 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.

LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 45-61.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 33-50.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.13, n.3, p. 123-141, Set./Dez. 2018.

LUQUE, B. PÉREZ, Y.H. Una aproximación a la educación y a la lengua de la comunidad de sordos de Venezuela. In: ZAMBRANO, R. C. ; PEDROSA, C. E. F.. **As comunidades Surdas em América Latina: língua - cultura - educação - identidade**. (Orgs.). 3° ed.KDP, 2020. p .183-203

MACEDO, N.N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. (2010). Dissertação (Mestrado) em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos.

MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MANZON, M. Comparações entre lugares. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.). Brasília. Liber Livro, 2015. p. 127-168.

MANZON, M. Comparações entre lugares. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015 p. 127-169.

MARTINS, V. R. O. LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista Educação. PUCCamp.**, Campinas, maio/ago, 2016. p. 163-178.

MARTINS, V. R. O. LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista Educação. PUCCamp.**, Campinas, maio/ago, 2016. p. 163-178.

MASEMANN, V. L. Culture and education. IN: Arnove, R. F. Torres, C. A. Franz, S. (eds). **Comparative Educacion: the dialectic of the global and the local**. 4. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2013. p. 113-131.

MASON, M. Comparações entre culturas. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015 p. 255-293.

MATHIAS, F S. Breves Considerações sobre as Trajetórias de Afirmação do Direito e Universalização da Educação Obrigatória no Brasil e Uruguai. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 3, n. 1, 2009.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar. 2015

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, 2006.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira Martins, 2008. p. 92-124.

MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Martins, 2010. p. 11-28.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Uberlândia, n. 41, p. 80-93, 2011.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENEZES, M.A. **Formação de Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. 2008. Tese (Doutorado) em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

MIZUKAMI, A. **Que bilinguismo é esse?** Concepções presentes no projeto político-pedagógico de escolas que se autodenominam bilingues. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2020.

MOLL, L. C. Vygotsky, la educacion y la cultura en acción. In: ÁLVAREZ , A. (ed.) **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotsky en la educación**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid (España), 2006.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. Gragoatá, v. 17, n. 32, 30 jun. 2012.

MONTES, A. L. B. **Reconhecimento de línguas de sinais e educação de surdos no Brasil e na Suécia**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

MONTES, A. L. B., LACERDA, C. B. F. Reconhecimento de Línguas de Sinais: estudo comparado Brasil-Suécia. **Revista Educação Especial**, 32, e101. 2019, p. 1–22.  
<https://doi.org/10.5902/1984686X37656>.

MONTES, A. L. B., LACERDA, C. B. F. Reconhecimento de Línguas de Sinais: estudo comparado Brasil-Suécia. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-22, 2019.

MONTES, A. L.B. **Instrumento de avaliação de texto narrativo em língua de sinais: uma versão para o uso no ambiente escolar**. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2023. 253f.

MORALES, A. N. Programas de estudio de la lengua de señas venezolana para sordos. DUCERE, **Investigación arbitrada**. ISSN: 1316 - 4910, n. 41. Abril - Mayo - Junio, 2008, p. 257 - 268.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 13-26.

MUNDO MAPA. Mapa da América do Sul. [s.d.]. Disponível em:  
<<https://mundomapa.com/pt-br/mapa-da-america-do-sul/>>. Acesso em: 7 dezembro 2023.

MUTTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 49-56, 2018.

NASCIMENTO, A. C. S. G. **O direito à libras como língua materna: um estudo sobre a política educacional de educação infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba. 2017.

NASCIMENTO, E. S.; GOMES, E. F. **Inclusão de crianças surdas na educação infantil: reflexões sobre discursos e práticas de educadores**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2016.

NOLEVAIKO, N. T. G. Ser surdo em comunidade majoritária ouvinte: Fatos históricos de desafios, superação e empoderamento das pessoas surdas nos países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 4, n. 4, 2018.

NORA, A. B. **“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”**: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). 2016. 252 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Campinas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção da Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em:

<<https://brasil.un.org/ptbr/186941-conven%C3%A7%C3%A3o-sobre-pessoas-com-defici%C3%A2nciarefor%C3%A7a-inclus%C3%A3o-e-acessibilidade>>. Acesso: 25 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Os direitos das minorias**: ficha informativa. Lisboa, Revista I. 2008.

ORLANDI, E. **Espaços Linguísticos e seus desafios**: convergências e divergências. RUA. n. 18, p. 5-18. 2012.

PARAGUAI. Lei Nº 4.336 de 25 de novembro de 2010. Estabelece a obrigação da língua de sinais nas notícias da mídia audiovisual. Congresso de Sanções da Nação Paraguai, 16. mai. 2011. Acesso em 10 de out. 2022. Disponível em:<<https://observatoriolegislativocele.com/pt/lei-do-paraguai-n4-336-linguagem-de-sinais-obrigat%C3%B3ria-nas-not%C3%ADcias-de-m%C3%ADdia-audiovisual-2011>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARAGUAI. Ley nº 4251, de 29 de dezembro de 2010. De lenguas. Disponível em: <<http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251--de-lenguas>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PARAGUAI. Ley nº 6.530 de 2020: concede Reconhecimento Oficial à Língua de 174 Sinais de Paraguay (LSPy). 2020. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyesparaguayas/9206/ley-n-6530-otorga-reconocimiento-oficial-a-l-a-lengua-de-senasparaguayas-lspy> . Acesso em: 23 mar. 2023.

PARAGUAI. Ley nº 6.530 de 2020: concede Reconhecimento Oficial à Língua de 174 Sinais de Paraguay (LSPy). 2020. Disponível em:< <https://www.bacn.gov.py/leyesparaguayas/9206/ley-n-6530-otorga-reconocimiento-oficial-a-l-a-lengua-de-senasparaguayas-lspy>> . Acesso em: 10 set. 2023.

PARKS, E. PARKS, J. Sondeo sociolingüístico sobre los sordos en el Paraguay. SIL **Electronic Survey Report**. September 2015

PELUSO, L. **Acerca de los procesos de gramatización de la LSU**: descripción y alcances. Montevideo, AUGM/UEDELAR, 2011.

PELUSO, L. **Letramento Plurilingüe, Intercultural Y Pluritecnológico en el marco de la Educación Bilingüe de los sordos**, INES | Rio de Janeiro | n. 34 | jul-dez 2016.

PEREIRA, R. M.; ANDRADE, E. P.; ANJOS, H. P. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.116-129, 2009.

PERU. Ley nº 29.535 de 20 de maio de 2010: Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. 2010. Disponível em: <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/leyque-otorga-reconocimiento-oficiala-la-lengu-a-de-senas-p-ley-n-29535-496850-3/>. Acesso em: 2 maio 2023.

PINHEIRO, K. L. **Políticas linguísticas e suas implementações nas instituições do Brasil: o tradutor e intérprete surdo intramodal e interlingual de línguas de sinais de conferência**. 2020. 434 p. Tese (Doutorado em Estudos de Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PINTO, M. M. **A criança surda na educação infantil: o desenvolvimento de linguagem na perspectiva do professor**. (Dissertação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, p. 145. 2021.

PINTO, M. M. **Aquisição da língua de sinais através de jogos e brincadeiras**. 2018. p. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2018.

PINTO, M. M.; SANTOS, L. F. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. **The Specialist**. São Paulo, v. 41, n.1. 2020.

PINTO, M. M.; SANTOS, L. F. Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, e225726, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a573>.

PIRES, E. M. **O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional**. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018. 153 f.

RAMOS, D. C. M. P.; MUNIZ, V. C. Pensares surdos: estudos na área de letras. **Pensares em Revista**, n. 12, jun. 2018. DOI:10.12957/pr.2018.35099.

RAMOS, D. M. HAYASHI, M. P. I. o Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.247-260, Abr.-Jun., 2018.

ROESE, A. et al. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. **Online braz. j. nurs.**(Online), 2006.

ROSENBAUM, L. S. **Estudo comparativo sobre a Educação Matemática presente em currículos: Brasil e Uruguai**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2014. 403 p.

SANTO, D. O. E. SANTOS, K. B. **A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”**. Calidoscópio, v. 16, n. 1, 4 maio 2018.

SANTOS, L. F. et al. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 127-148.

SANTOS, L. F.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Paulo: 2016. p.149-165.

SEGALES, J. M. Cómo educar en el Bilinguismo? Inclusión de personas sordas en aulas de educación regular. In: ZAMBRANO, R. C. ; PEDROSA, C. E. F. **As comunidades Surdas em América Latina: língua - cultura - educação - identidade**. (Orgs.). 3º ed.KDP, 2020. p .203- 218.

SÍGOLO, C. LACERDA, C. B. F. Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 23, p. 32-37, 2011.

SOARES, R.S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013, 138 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.

SOUZA, F. F.; SILVA, D. N. H. O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 705-712, 2010.

SOUZA, K. R. et al. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado**. 2017.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro, 2010.

STOKOE, W. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8. University of Buffalo, 1960.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.2, p. 33-50, 2014.

TOSTES, R. S. LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 541-553, 2020.

URUGUAY. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Disponível em: <<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/11/HTML>>. Acesso em 3 dez. 2024.

URUGUAY. Inspección Nacional de Educación Especial, **Consejo de Educación Primaria**. Propuesta para la implementación de la Educación Bilingüe en el Uruguay, Montevideo: Documento oficial, 1987.

URUGUAY. Ley No. 17.378: Reconocimiento de la Lenguas de Señas Uruguaya. Montevideo: IMPO, 2001. Disponível em: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

URUGUAY. Ley No. 18.437: Ley General de Educación. Montevideo: IMPO, 2009.

URUGUAY. Progresiones de Aprendizaje Transformación Curricular Integral, 2022. Disponível em: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2024.

VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018.

VENEZUELA. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. Disponível em: <[http://www.sudebip.gob.ve/wpcontent/uploads/2018/05/Constituci%C3%B3nRBV\\_conenmienda-de-2009.pdf](http://www.sudebip.gob.ve/wpcontent/uploads/2018/05/Constituci%C3%B3nRBV_conenmienda-de-2009.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 4. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. ed. 6. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. ed. 5. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. ed. 4. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WATKINS, D. A. AALST, J. V. Comparações entre modos de aprender. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015. p. 403-424.

WILLIAMS, R. **Keywords: a vocabulary of culture and society**. New York: Oxford University Press, 1985.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. Deaf Interpreter. 2022. Disponível em: <https://wasli.org/special-interest/deaf-interpreters>. Acesso em: 20 maio 2023.

YANG, R. Comparações entre políticas. In: BRAY, M. ADAMSON, B. MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos** (Orgs.), Brasília. Liber Livro, 2015 p. 319-345.

ZAMBRANO, R. C. PEDROSA, C. E. F. **As comunidades Surdas em América Latina: língua - cultura - educação - identidade**. 3° ed. KDP, 2020. 322p. ISBN 978-85-4480-564-0.