



**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Campus do Pantanal**



**Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E IDENTIDADE SURDA NA  
FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**

**Corumbá-MS  
2020**



**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Campus do Pantanal**



**Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos**

## **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS E IDENTIDADE SURDA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**

Dissertação em desenvolvimento apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima.

**Corumbá-MS  
2020**

Dissertação intitulada **Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na Fronteira Brasil-Bolívia**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima (Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Barbara Amaral Martins  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela vida, pela saúde e por todas as bênçãos concedidas no decorrer da minha vida.

Agradeço aos meus pais Lucídio (*in memoriam*) e Nelza que me ensinaram os valores morais e éticos e que me conduziram a reconhecer o valor e a importância da educação.

Aos meus filhos Taciana, Fernanda e Diogo, meus amores e maiores incentivadores,

Ao meu neto Vinícius que me permite usufruir e reviver os melhores momentos e sentimentos.

Aos meus professores que contribuíram para a minha formação e me inspiraram à escolha profissional que fiz.

À comunidade surda com que me inspirou a conhecer e a estudar a sua língua, contribuindo para a minha formação.

Aos colegas de profissão, aos intérpretes de Libras com os quais vivi momentos de desafios, buscas, estudos e trocas de experiências, tão significativas para o meu aprendizado.

Aos meus professores do Mestrado em Estudos Fronteiriços com os quais muito aprendi.

Um agradecimento especial à minha prezada e querida orientadora Professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, pela competência, dedicação e incentivo constante.

O meu muito obrigada a todos vocês.

SANTOS. Lineise Auxiliadora Amarílio. **Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na Fronteira Brasil-Bolívia**. 101f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS. 2020.

## RESUMO

A educação de surdos no mundo é marcada por avanços e conquistas, no que se refere ao reconhecimento social e político das línguas de sinais. Esse reconhecimento é decorrente da luta e resistência da comunidade surda em oposição às políticas educacionais que não atenderam às especificidades dessa minoria linguística. No Brasil, a educação bilíngue para surdos é instituída a partir da lei 10432/2002 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e pelo decreto n. 5626/2005, que regulamentou a referida lei. O percurso da educação de surdos na Bolívia, se assemelha em muitos aspectos ao Brasil, onde há um reconhecimento da Lengua de Señas Boliviana (LSB) e da educação bilíngue-bicultural. Na fronteira Brasil-Bolívia estudantes surdos bolivianos e brasileiros frequentam escolas do lado brasileiro da fronteira, onde aprendem a Libras e a Língua Portuguesa escrita, prevista na Educação Bilíngue. Apesar do reconhecimento da LSB, ela não é ensinada nas escolas do lado boliviano da fronteira. Este estudo investiga o processo de aquisição formal da língua de sinais conforme os pressupostos da Educação Bilíngue bem como identidade linguística e cultural surda da fronteira Brasil-Bolívia. Ancora-se nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos que enfocam a concepção antropológica da surdez. É um estudo qualitativo, exploratório e de fundo cultural histórico.

**Palavras-chave:** Aquisição da Língua de Sinais; Língua de Sinais; Educação Bilíngue; Fronteira; Identidade Surda.

SANTOS. Lineise Auxiliadora Amarílio. **Educación Bilingüe para Sordos y Identidad Sorda en la Frontera entre Brasil y Bolivia.** 101f. Tesis de Maestría del Programa de Posgrado en Estudios Fronterizos, de la Fundación de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá-MS. 2020.

## RESUMEN

La educación de los sordos en el mundo está marcada por los avances y logros, con respecto al reconocimiento social y político de las lenguas de signos. Este reconocimiento se debe a la lucha y resistencia de la comunidad sorda en oposición a las políticas educativas que no cumplieran con las especificidades de esta minoría lingüística. En Brasil, la educación bilingüe para sordos se establece en base a la Ley 10432/2002, que reconoció la Lengua de Signos Brasileña (Libras), y por el Decreto no. 5626/2005, que regulaba esa ley. El curso de educación para sordos en Bolivia es similar en muchos aspectos al de Brasil, donde se reconoce la Lengua de Señas Boliviana (LSB) y la educación bilingüe-bicultural. En la frontera entre Brasil y Bolivia, los estudiantes sordos bolivianos y brasileños asisten a escuelas en el lado brasileño de la frontera, donde aprenden libras y el idioma portugués escrito, previsto en la educación bilingüe. A pesar del reconocimiento de LSB, no se enseña en las escuelas del lado boliviano de la frontera. Este estudio investiga el proceso de adquisición formal del lenguaje de señas de acuerdo con los supuestos de la educación bilingüe, así como la identidad lingüística y cultural sorda de la frontera entre Brasil y Bolivia. Está anclado en estudios culturales y estudios de sordos que se centran en la concepción antropológica de la sordera. Es un estudio exploratorio cualitativo con antecedentes culturales históricos.

**Palabras clave:** Adquisición de la Lengua de Signos; Lengua de Signos; Educación Bilingüe-Frontera; Identidad Sorda.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
CAS	Centro de Atendimento aos Profissionais e Pessoas Surdas
Cramps	Centro Regional de Assistência Médico Pedagógico e Social
Ceada	Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Lengua de Seas Boliviana
L1	Libras para o Estudante Surdo
L2	Língua Portuguesa na Modalidade de Segunda Língua
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
Nuesp	Núcleo de Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
Uiaps	Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico
Tils	Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parâmetros fonológicos	64
Figura 2 – Configurações de mão da Libras	65
Figura 3 – Alfabeto Manual da Libras	67
Figura 4 – Sinais icônicos: Casa e Árvore	68
Figura 5 – Sinais quinésico, dêitico índice e dêitico icônico	68
Figura 6 – Parâmetros da Lengua de Señas Boliviana (LSB)	69



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação da identidade linguística e bilinguismo na fronteira Brasil-Bolívia: entrevista com o intérprete de Libras	31
Quadro 2 – Identificar o processo de aquisição da língua de sinais: entrevista com os professores e/ou profissionais	32
Quadro 3 – Entrevista com os diretores/coordenadores	32
Quadro 4 – Parâmetros da Libras	58

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1	Justificativa	13
1.2	Identidade e cultura surda na fronteira	14
1.3	As línguas de sinais na fronteira Brasil-Bolívia	20
1.4	Objetivos	25
1.5	Percurso metodológico	25
1.6	Sujeitos e espaço da pesquisa	28
1.7	Perfil dos participantes	32
1.8	Tratamento dos dados	33
<b>2</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	<b>36</b>
2.1	A educação de surdos no mundo	36
2.2	A educação de surdos no Brasil	39
2.3	A educação de surdos na Bolívia	43
2.4	A educação de surdos no Mato Grosso do Sul	46
2.5	A educação de surdos no município de Corumbá	47
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS</b>	<b>60</b>
4.1	Aquisição da língua de sinais na fronteira Brasil-Bolívia	61
4.2	Aspectos linguísticos das línguas de sinais da fronteira Brasil-Bolívia	63
4.3	A similaridade no léxico das línguas de fronteira	70
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>82</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>86</b>
	<b>ANEXO 1 – Ofício do governo de Puerto Quijarro</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO 2 – Roteiro para entrevista com intérpretes de Libras</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO 3 – Roteiro para entrevista com professores</b>	<b>94</b>
	<b>ANEXO 4 – Roteiro para entrevista com coordenador e diretor</b>	<b>95</b>
	<b>ANEXO 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido – professor</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO 6 – Termo de consentimento livre e esclarecido – intérprete de Libras</b>	<b>97</b>
	<b>ANEXO 7 – Termo de consentimento livre e esclarecido – diretor</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO 8 – Termo de consentimento livre e esclarecido – coordenador</b>	<b>99</b>
	<b>ANEXO 9 – Termo de consentimento livre e esclarecido – adolescente</b>	<b>100</b>

**ANEXO 10 – Declaração de consentimento**

## 1 INTRODUÇÃO

Na fronteira Brasil-Bolívia pode-se considerar que a identidade e a cultura surda foram construídas historicamente na convivência entre os usuários da língua de sinais nos contextos escolar e social, conforme salienta Strobel (2008, p. 19): “que um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve a sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados”.

Mediante uma observação empírica, foi possível constatar que há nesse meio indivíduos com identidades variadas entre as quais: aqueles com conhecimento da língua de sinais boliviana que interagem com comunidade surda; indivíduos surdos que são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>1</sup> e desconhecem a Lengua de Señas Boliviana (LSB)<sup>2</sup>; indivíduos que utilizam em alguns momentos o léxico das duas línguas dentro da comunidade surda. Sendo a língua um dos elementos constitutivos da identidade de um indivíduo, como se caracteriza a identidade linguística dessa minoria?

Conforme Fernandes *et al.* (2013) e Quadros *et al.* (2006), a criança surda deve ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível, pois a exposição a uma língua é que lhe dará condições de desenvolver plenamente, respeitando-se as fases naturais de aquisição.

Segundo Chomsky (1981-1986), a aquisição da linguagem é um dispositivo inato aos seres humanos se estiverem expostos a uma língua. Portanto é fundamental que a criança surda esteja exposta à língua de sinais, assim como crianças ouvintes, à língua oral auditiva.

Apesar dos avanços e retrocessos históricos no contexto da educação de surdos, em que a língua de sinais passou por processos de negação e aceitação, a comunidade surda conseguiu, mediante organização e luta, conquistar a atual proposta educacional bilíngue, respaldada pela Lei n.º 10436/2002, pelo Decreto n.º 5626/2005 e pelo Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014).

Essas legislações orientam o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a 1.<sup>a</sup> Língua (L1) para os estudantes surdos; e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como a 2.<sup>a</sup> Língua (L2), a ser realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no ensino regular, assim como prevê a garantia dos demais apoios especializados, entre os quais:

---

<sup>1</sup> Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

<sup>2</sup> No ano de 2010 a LSB – Lengua de Señas Boliviana é reconhecida pelo Decreto Supremo n.º 0328, pelo presidente Evo Morales Ayma.

intérprete de libras, instrutor-mediador e professores bilíngues para atuar nos serviços especializados, entre outros.

Na fronteira Brasil-Bolívia, mesmo diante dessas especificações legais, a partir de 2002 observam-se aspectos ainda não assegurados, entre os quais: a não existência de profissionais surdos atuando nesse contexto, assim como a falta de profissionais especializados para efetivar a proposta bilíngue no ensino da Língua Portuguesa escrita (L2) nas escolas. Quais as reais condições de aprendizagem no contexto da educação de surdos? Como a proposta bilíngue está sendo desenvolvida? A atual política possibilita a valorização da identidade e da cultura dessa minoria linguística?

### **1.1 Justificativa**

Este estudo foi decorrente de inúmeras indagações no meu percurso profissional na educação de surdos atuando com tradutora intérprete de Libras e técnica do Núcleo de Educação Especial (NUESP), na rede Estadual e no Centro de Desenvolvimento Infanto Juvenil (CMADIJ) na rede Municipal de ensino no município de Corumbá, assim como a convivência com a comunidade surda da fronteira Brasil-Bolívia.

Esta trajetória proporcionou-me a convivência com pessoas surdas, usuárias dessa língua, bem como me impulsionou a aprender a língua de sinais, mediante a realização de cursos que me direcionaram a me especializar e atuar como intérprete de Libras.

Apesar dos avanços legais na educação de surdos há quase duas décadas ainda nos preocupa o percurso escolar dos estudantes surdos. Como a escola está atendendo aos pressupostos da educação bilíngue? A escola assegura uma o acesso efetivo aos currículo escolar para os surdos da fronteira Brasil-Bolívia?

A escolha do tema se justifica pela necessidade de estudos nesta área, aqui na fronteira Brasil-Bolívia, assim como pela urgência em conhecer o processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos fronteiriços que acreditamos, ser significativa para ampliar as discussões no contexto da educação de surdos.

Inicialmente, o estudo foi planejado para duas escolas da fronteira Brasil-Bolívia, uma do lado brasileiro e a outra do lado boliviano da fronteira. Todavia, conforme documento da Alcaldia de Puerto Quijarro não há surdos frequentando as escolas no território fronteiriço boliviano.

A escola escolhida para a pesquisa atende alunos surdos brasileiros e bolivianos, em processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, assim como oferta o Atendimento Especializado (AEE), um dos espaços de aquisição dessas línguas.

## 1.2 Identidade e cultura surda

A fronteira Brasil-Bolívia está situada na cidade de Corumbá, fundada em 1778, localizada do lado brasileiro da fronteira; e Puerto Quijarro, fundada em 1940, situada do lado boliviano. Corumbá, com 111.435 pessoas (IBGE, 2019), é o centro da conturbação com três cidades: Ladário e Corumbá, no Brasil, e Puerto Soares, na Bolívia. Corumbá mantém uma distância de aproximadamente 5 km de Puerto Quijarro. Essa proximidade entre brasileiros e bolivianos estabeleceu-se a partir de 1875 com a fundação de Puerto Suárez às margens da Laguna de Cáceres, a cerca de 30 km de Corumbá. Com a construção da estação ferroviária, ampliou-se a ocupação de Arroyo Concepción nos anos de 1970/1980, próximo à passagem viária que liga o Brasil à Bolívia, como nos conta Costa (2013).

As relações estabelecidas entre brasileiros e bolivianos são comerciais conforme Costa (2013):

A cidade de Corumbá se encontra em uma área de fronteira seca (na verdade, há uma pequena ponte sobre um riacho, entre os dois países), o que favorece o trânsito entre as duas cidades vizinhas, que é praticamente livre para os moradores fronteiriços, não sendo exigidos os documentos dos viajantes que pretendem entrar no Brasil ou Bolívia que precisam carimbar seus vistos nas Polícias Federais dos respectivos países. O trânsito entre as duas cidades é intenso, em função do comércio e das relações de trabalho e sociais que aí se estabelecem.

Há inúmeras definições de fronteira. Costa (2013) considera que a passagem pela fronteira deve ser visivelmente frequente, dinâmica, diversa e diariamente; fronteiriços, turistas, mercadorias e fluxos lícitos e ilícitos para um lado e outro, que vislumbram mobilidades circunscritas e, para além da fronteira, com velocidades e racionalidades diferentes.

De acordo com Michel Foucher (apud Cataia, 2008, p. 16), “A fronteira é uma descontinuidade geopolítica, com funções de delimitação real, simbólica e imaginária”.

A fronteira é zona camuflada em linha. As divisões político-administrativas são encaradas também como fronteiras (fronteiras internas), porque elas

seriam a armadura de sustentação e de vitalidade da fronteira externa. Zonas e linhas fariam parte de um sistema de limites. (CATAIA, 2008, p. 16)

Para Hannerz (1997):

O conceito de 'Fronteiras e Limites', entendidos como algo através dos quais se dão os contatos e as interações, ao invés de marcar as culturas isoladas umas das outras; e o conceito de 'Híbridos' que possibilita enxergar uma realidade fronteiriça como um fenômeno original de 'transculturação', tornando mais complexa a tendência essencialista de ver a cultura apenas como um marcador de grupos, separando-os de forma absoluta.

Partindo dessa afirmação, podemos considerar que essa proximidade linguística e cultural entre os surdos brasileiros e bolivianos não é dissipada pela divisão territorial, pois essa proximidade emerge cotidianamente na estreita relação nos contextos escolar e social. Os usuários da língua de sinais poderão apresentar diversas identidades em diversos momentos da sua vida estando às vezes ligados ao processo de aquisição da língua de sinais, a proximidade com a comunidade surda e ouvinte assim como diversos outros fatores.

Segundo Costa e Oliveira (2012), a fronteira é de fato vivida por seus habitantes como um espaço contínuo de tráfego de pessoas, mercadorias, conhecimentos e tradições, ou seja, são coletividades que se vinculam através da linha divisória entre os países.

A afirmação de Costa e Oliveira (2012) se evidencia nos indivíduos pertencentes à comunidade surda da região de fronteira que constantemente adentram o território brasileiro e boliviano, de acordo com a necessidade e interesses comuns: frequentar escolas, trabalho, lazer, convivência com os seus pares. Apesar da divisão territorial entre os países é observado que existe uma aproximação entre os integrantes da comunidade surda.

Na fronteira Brasil-Bolívia, essa proximidade entre brasileiros e bolivianos é histórica e assegurada pelo Acordo Bilateral entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia, aprovada internamente pelo Decreto Legislativo n.º 64 de 18 de abril de 2006, promulgado pelo Decreto n.º 64 de 18 de abril de 2006 e promulgado pelo Decreto n.º 6737 de 12 de janeiro de 2009, estabeleceu as normas para:

permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos e que permite em seu art. 1.º, 'o ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiriço a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças'. O documento necessário para o ingresso e permanência legal de bolivianos no Brasil é conhecido como 'documento especial fronteiriço', que propicia a figura legal do 'cidadão fronteiriço' e possibilita que ele estude e/ou trabalhe na cidade de Corumbá, no Brasil. (BRASIL, 2009)

Conforme Loubet (2017), os discentes bolivianos estão inseridos nas escolas brasileiras da fronteira:

deparam-se com a recorrente supremacia linguística da língua portuguesa nas escolas fronteiriças situadas em Corumbá. Nesse sentido, a supremacia linguística consiste nas ações que almejam ascender uma língua enquanto a outra é inferiorizada. Sendo assim, a língua portuguesa, por ser a língua falada pelo grupo majoritário, impera e é imposta aos demais grupos minoritários. (LOUBET, 2017, p. 56)

Esse fluxo de estudantes que adentram o território brasileiro para estudar, pode ser observado diariamente. Os estudantes residentes na fronteira do lado boliviano, entre eles os surdos, frequentam escolas brasileiras, onde aprendem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na comunidade surda da fronteira Brasil-Bolívia, observamos bolivianos e brasileiros convivendo nesse espaço. Segundo Dorziat (2015):

Nesse sentido, a Língua de Sinais é fundamental para o estabelecimento da Cultura Surda, porque a língua constitui a nossa pátria, como diz Caetano Veloso ‘[...] E deixe os Portugais morrerem à míngua, minha pátria é minha língua [...]’. Sendo assim, podemos inferir que a pátria dos surdos não se constitui da mesma forma que a da maioria dos brasileiros, haja vista que sua situação é mais esdrúxula que a de muitos estrangeiros em pátrias alheias. Afinal, não há estrangeirismo que faça estranha sua própria família. A pátria brasileira dos surdos, embora esteja em relação mais ou menos profícua, não possui as mesmas fronteiras que a dos ouvintes, porque sua fronteira é imaterial. A pátria existe onde estiver viva a Língua de Sinais, onde houver surdos interagindo de forma natural.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua falada pelo povo surdo e pela comunidade surda. Essa distinção aqui posta, significa que o povo surdo diz respeito aos usuários dessa língua gestual visual. A comunidade surda refere-se tanto a essa minoria linguística, quanto aos profissionais que atuam nesse contexto e às demais pessoas envolvidas com a causa surda. Os estudantes surdos brasileiros e bolivianos aprendem a Libras em escolas brasileiras e no convívio na comunidade surda.

A comunidade surda de fronteira constitui-se a partir das experiências construídas nos diversos espaços do território fronteiriço, especialmente no escolar.

A escola, por ser um espaço multicultural, tem um papel fundamental para acolher essa diversidade e garantir uma educação que valorize a cultura surda e a construção da identidade surda.

Nesse contexto, a escola deve valorizar a diversidade sob uma ótica multicultural. De acordo com Fernandes *et al.* (2013)



O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos na sala de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos. (FERNANDES *et al.*, 2013, p. 93)

Kelman (2015) apud Fernandes *et al.* (2013) considera que o Multiculturalismo pode ser definido de várias formas:

Trata-se de estabelecer níveis de responsabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes aos grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação.

Na fronteira Brasil-Bolívia, estudantes surdos bolivianos frequentam escolas do lado brasileiro da fronteira e aprendem a Libras e a Língua Portuguesa, apesar dessas duas línguas serem, a princípio, línguas estrangeiras.

Para Navegantes *et al.* (2016) a inclusão, numa perspectiva multicultural,

se dará de forma a compreender essas diferenças, garantindo a inserção de professores e profissionais surdos, fluentes nas línguas de sinais nos ambientes escolares, participando ativamente da construção do currículo escolar e da escolha de metodologias voltadas para os estudantes surdos. É necessário compreender os fenômenos que permeiam as mais diversas formas de ser de um indivíduo, assim como também de um coletivo, para que se respeitem seus costumes e suas peculiaridades. (NAVEGANTES *et al.*, 2016, p. 6-7)

A cultura é um termo bem amplo e podemos encontrar várias definições dela. Para Eagleton (2005), citado por Strobel (2008, p. 18), a cultura no seu sentido etimológico “cultivo agrícola. Portanto o cultivo da linguagem e da identidade são os elementos fundamentais de uma cultura.

Strobel (2008) ainda considera que a cultura, em razão da diversidade de conceitos de cultura, é importante e deve ser analisada no seu processo histórico, pois cada teoria sobre cultura advém das ideias e das histórias particulares de cada teórico.

Para a pessoa surda, a língua de sinais, é um dos elementos que define a sua cultura e identidade, assim como a diversidade de experiências historicamente construídas.

Perlin (1998, p. 51-72) conceitua várias identidades surdas construídas historicamente, identidades de transição, identidades incompletas e identidades flutuantes, identidades

híbridas, que são formadas em decorrência do contato com a cultura majoritária ouvinte, que pode reprimir a identidade surda.

Essas identidades relacionam-se com o tipo de surdez, com o período em que o surdo esteve exposto à língua de sinais, com as experiências construídas ao longo da vida nos diversos espaços sociais entre outros.

Autores como Perlin (1998), Strobel (2008), Quadros *et al.* (2006) e Salles *et al.* (2007), pesquisadores da educação de surdos, consideram o uso da língua de sinais como um dos instrumentos para a constituição da identidade surda.

Perlin (1998) e Salles *et al.* (2007) afirmam que a identidade surda é aquela na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. Os surdos que assumem a identidade surda são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que ocorre entre os espaços culturais.

A língua de sinais é a língua minoritária da comunidade surda e faz parte da identidade e da cultura surda. Segundo Carvalho (2008),

a identidade pode ser conceituada como um conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros. Enquanto a subjetividade permite dar sentido às nossas relações com o mundo, a identidade é o que o sujeito ‘em processo’ experimenta. (CARVALHO, 2008, p. 21)

Há inúmeras identidades surdas e não uma única, pois a formação dessa identidade está relacionada às experiências pessoais, decorrentes da inter-relação historicamente construída nos determinados espaços sociais.

Segundo Perlin (1998):

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 1998, p. 77-78)

Cabe pontuar que a criança surda, em sua maioria, nasce em uma família de ouvintes com algumas exceções, em que a exposição à língua de sinais geralmente ocorre tardiamente, e o primeiro o contato com a língua de sinais é na escola (diga-se de maioria ouvinte) onde não se depara com um referencial identitário – o professor surdo – conforme definem Santana e Bergamo (2005):

A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma “norma” com relação ao que é teoricamente chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572)

Strobel (2008) diz:

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 27)

Segundo Botelho (2005, p. 111), “[...] a educação bilíngue para surdos propõe a instrução e o uso em separado da língua de sinais e do idioma de seu país, de modo a evitar deformações de uso simultâneo”.

[...] a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento. (STROBEL, 2008, p. 44)

Salles *et al.* (2007) consideram que a cultura surda favorece a construção da identidade Surda. Essa identidade está relacionada à proximidade com a cultura surda e com o papel que o sujeito surdo assume dentro da comunidade na qual está inserida. A convivência dos surdos com seus pares fortalece a formação da sua identidade.

Skliar (1998) defende que

é possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica. (SKLIAR, 1998, p. 28)

Acreditamos que este estudo é relevante à medida que contribuirá para uma reflexão da proposta educacional bilíngue, criando mecanismos para aprimorar a prática neste

contexto, contribuindo para a formação dos profissionais que atuam na educação de surdos, assim como para a valorização da cultura surda da fronteira Brasil-Bolívia.

### **1.3 As línguas de sinais na fronteira Brasil-Bolívia**

A comunidade surda que vive na fronteira entre Brasil e Bolívia é usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>3</sup>, sua língua natural, apesar da Lengua de Señas Boliviana (LSB) ser reconhecida legalmente no território boliviano. Uma observação empírica mostra-nos que esta comunidade é constituída por uma diversidade de sujeitos surdos brasileiros e bolivianos que interagem no ambiente escolar, bem como nos diversos espaços sociais da região de fronteira. Considerando que a língua de sinais tem como uma de suas características a não universalidade, um primeiro olhar evidencia uma diversidade linguística e cultural nesse meio, o que é notoriamente um dos traços dos indivíduos da região fronteiriça e da própria comunidade surda em questão.

Conforme Quadros *et al.* (2004, p. 3) a visão da universalidade implica que, fatores geográficos e culturais, não são influentes na determinação histórica do sinal, pois nem todas as pessoas fazem referência a um determinado referente usando o mesmo sinal. Entende-se que, o léxico das línguas de sinais, é decorrente das inúmeras experiências pessoais e das inter-relações estabelecidas entre os usuários dessa língua. Apesar das línguas de sinais se assemelharem pela sua estrutura visoespacial, ou mesmo em alguns sinais, elas se diferem entre si, pois em cada região, ou mesmo país, o léxico é construído a partir das experiências e das interpretações próprias de cada comunidade surda.

No território brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida legalmente a partir da Lei n.º 10.432/2002 e regulamentada pelo Decreto n.º 5626/2005.<sup>4</sup> O Decreto, no seu Art. 2.º, considera a pessoa surda “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

A Lei n.º 10.432/02 reconhece oficialmente a Libras como elemento da identidade e cultura surda. A partir dessa legislação, o aprendizado da Libras é direito da pessoa surda, sendo esta, sua língua natural (L1), e instrumento para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita de segunda língua (L2).

---

<sup>3</sup> Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

<sup>4</sup> Brasil. Decreto n.º 5626 de 22 de dezembro de 2005, que 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.

A partir do Decreto n.º 5626/05, houve uma difusão desta língua de sinais, em que os cursos de graduação das instituições federais tiveram a obrigatoriedade de ofertar a Libras como disciplina nos cursos de formação de professores, cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que foram criados no Brasil, com o objetivo de apoiar a efetivação dessa política. Em Mato Grosso do Sul, o CAS foi criado pelo Decreto n.º 11.027 de 17 de dezembro de 2002. O CAS-MS passou a assumir a formação e a avaliação dos profissionais surdos (instrutores) e os ouvintes (intérpretes), além de professores para atuarem no contexto da educação de surdos na Rede Estadual de Ensino. Nesse meio, a pessoa surda tem prioridade tanto no processo de formação quanto na condução do serviço especializado quando se tratar da Libras.

Esse critério, enfatiza a importância da convivência do estudante surdo com os seus pares, assim como o contato com um instrutor surdo, como elemento significativo para a construção da identidade surda. Botelho (2005), afirma que “Modelos para as crianças surdas ajudam-nas a desenvolver uma autoimagem positiva e a adquirir competência significativa”.

A língua de sinais é uma língua dinâmica; seus usuários, os surdos, criam novos sinais conforme a necessidade e o surgimento de novos conceitos. Partindo dessa afirmação, como ocorre essa interação entre os usuários da língua de sinais?

Sabendo que cada país tem a sua língua de sinais, não sendo esta universal, podemos então dizer que ela é historicamente determinada por fatores culturais e sociais. Em se tratando da comunidade surda de fronteira Brasil-Bolívia, como ocorre esse processo de interação entre esses sujeitos surdos usuários dessa língua gestual visual? E como ocorre o processo de aquisição da língua de sinais?

As línguas de sinais não são inferiores às demais línguas orais, devendo ser oportunizado o acesso o mais cedo possível ao sujeito surdo, pois ela é instrumento de aquisição da segunda língua: a língua portuguesa.

Para Quadros *et al.* (2004, p. 30) “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

Skliar (1998) e Freitas (2008) destacam que a língua de sinais é uma língua plena, natural, não um código artificial de comunicação, e como tal deve ser pensada; é um direito dos surdos, não uma concessão.

No Brasil, os estudos linguísticos de Karnopp (2005), Quadros *et al.* (1997-2004-2006) foram significativos para a compreensão da estrutura da língua de sinais e para o processo de aquisição dessa língua.

A Língua de Sinais (Libras) é uma língua visoespacial com estrutura gramatical própria que se assemelha às demais línguas orais. Estudiosos da língua de sinais, como Quadros *et al.* (2004), Karnopp (2005) e Stokoe (1960), comprovam o *status* linguístico da língua de sinais. Ela tem uma estrutura gramatical, morfológica, sintática, semântica e pragmática que a constituem em uma língua que atende aos critérios de uma língua genuína.

Conforme Stokoe (1960) citado por Quadros *et al.* (2004, p. 30), a língua de sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

As línguas de sinais compartilham os mesmos princípios subjacentes às línguas orais. Stokoe (1960) fez a primeira organização estrutural da Língua de Sinais Americana (ASL) mediante a decomposição dos sinais em três parâmetros: configuração de mão, locação e movimento, sendo posteriormente a eles acrescentados mais dois parâmetros por Battisson (1974-1978): expressões faciais e corporais e orientação de mão, de acordo com Quadros *et al.* (2004). Conforme Quadros *et al.* (2004),

os sinais são formados e orientados gramaticalmente a partir dos cinco parâmetros, também conhecidos como unidades mínimas na Libras. De acordo com as autoras, a fonologia dos sinais é constituída pelo uso da Configuração de Mão (CM), da Locação (L), do Movimento (M), da Expressão Não Manual (ENM) e da Orientação de Mão (Or). As combinações dessas unidades mínimas são utilizadas tanto na elaboração dos sinais próprios como na construção dos demais sinais nessa língua.

Os estudos fonológicos das línguas de sinais também trazem os mesmos princípios descritos anteriormente: os articuladores primários são as mãos que se movimentam e articulam geralmente no espaço à frente do sinalizador.

Saussure (1995, p. 17) e também Quadros *et al.* (2004) consideram que

língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É apenas um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Para Quadros *et al.* (2004, p. 25-28), estudiosos como Lyons, Hockett e Lobato descreveram alguns traços comuns atribuídos às línguas em geral que a distinguem da comunicação animal. Entre elas estão: flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade,

descontinuidade, criatividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural. Tais características são percebidas nas línguas de sinais.

Chomsky (1986, p. 13) coloca “Doravante considerarei uma língua (gem) como um conjunto (finito ou infinito), sentenças cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

A adoção da proposta de educação bilíngue para os estudantes surdos reflete os avanços na educação de surdos, considerando que as mesmas, foram fruto da reivindicação da comunidade surda, pois enfatizam a importância da Libras no processo de aprendizagem da pessoa surda, sendo esta, um dos elementos que caracteriza a sua identidade.

A aquisição da língua de sinais deve ocorrer o mais cedo possível, devendo ser assegurada à criança surda desde a educação infantil, pois ela dará ao surdo condições de desenvolver-se emocional e socialmente.

A maioria das pessoas surdas nasce em uma família de ouvintes. O diagnóstico da surdez pode ocorrer tardiamente assim como o ingresso na escola. Isso representa atraso no desenvolvimento da criança surda. Muitos surdos não frequentam a educação infantil, ingressando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Na escola, deparam-se com a língua portuguesa, a segunda língua para o surdo.

A Língua Portuguesa (L2) para a pessoa surda representa grau de dificuldade de uma língua estrangeira, considerando que ela é de modalidade diferente da língua de sinais. Conforme as especificações legais, o aprendizado da língua de sinais e da língua portuguesa, deve ocorrer nas turmas de ensino regular e no serviço especializado (sala multifuncional). O processo de aquisição de uma língua pode ser demorado, porque este aprendizado depende de algumas variáveis, entre as quais: frequência, assiduidade neste serviço, compromisso da família, envolvimento da família, entre outros.

Para o serviço especializado, um dos espaços escolares, destinado à aquisição da L1 e L2, o Decreto n.º 5626/05 recomenda um professor surdo, considerando o fator de construção identitária pelo estudante surdo. Na prática, na fronteira Brasil-Bolívia, tanto na rede estadual quanto municipal de ensino, isso não ocorre.

Esse percurso histórico do atendimento educacional ao estudante surdo não está descontextualizado da evolução da política educacional brasileira para essa minoria linguística. Um revisitar teórico sobre o histórico da educação de surdos no Brasil sinaliza-nos a influência europeia, a partir da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Brasil (INES), que adotou os procedimentos didáticos e metodológicos do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris. Desde o surgimento desse centro de referência na educação de

surdos, foram adotadas diversas políticas educacionais, todas voltadas para o estudo da linguagem, seja ela oral ou da linguagem de sinais (SOARES, 2005, p. 1-10).

Em sala de aula regular, o estudante surdo conta com o apoio do profissional especializado (tradutor intérprete de libras, intérprete na modalidade oral) que irá suprir as dificuldades de comunicação e interação em todos os espaços das escolas. Todavia, a garantia deste profissional especializado não determina o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Reportando à aquisição da língua de sinais, o indivíduo surdo deve estar inserido num ambiente que favoreça o processo de aquisição de língua. A utilização de recursos, como imagens, vídeos, literatura infantil em libras, contação de histórias, favorece a construção de imagens mentais pelo surdo, favorecendo a aprendizagem.

Convém pontuar que a Língua de Sinais Americana (ASL) influenciou a Lengua de Señas Boliviana (LSB), a Língua de Sinais Francesa (LSF) e a Língua de Brasileira de Sinais (Libras). Entre as línguas de sinais ocorre similaridade no léxico quando falamos de um único país. Essa similaridade acontece em determinadas regiões, como no Brasil, por exemplo. Entretanto, o léxico das línguas de sinais, em sua maioria, diferencia-se, apesar da similaridade nos seus parâmetros.

Dada à proximidade desses dois países, estudantes bolivianos, dentre eles, surdos, frequentam as escolas do município de Corumbá e adquirem a Libras. As escolas públicas aqui da fronteira Brasil-Bolívia atendem a uma população culturalmente diversa e, respeitando os princípios da inclusão, deverão ofertar uma educação de qualidade a todos os estudantes indistintamente.

Carvalho (2008) e Sá (2011) consideram que o princípio inclusivo ressalta o respeito à singularidade e à diversidade de cada sujeito na sociedade, bem como a qualidade da educação oferecida a todos, pois, como constatamos nas estatísticas, muitos são os excluídos, além dos portadores de deficiência.

Partindo destas afirmações, podemos considerar que o estudante surdo requer um atendimento diferente, ou melhor, um atendimento educacional especializado. Quando enfocamos o atendimento educacional especializado, é necessário considerarmos os apoios necessários já previstos na política educacional de atendimento aos estudantes surdos a partir da Lei n.º 10.436/2002, do decreto n.º 5626/2005 que regulamenta esta lei, e da Política Educacional Bilíngue (2014), entre os quais: educação bilíngue com o ensino da Libras na modalidade de primeira língua (L1) para os estudantes surdos e Língua Portuguesa escrita na modalidade de segunda língua (L2); intérprete de libras; instrutor mediador; acesso ao aprendizado da língua de sinais como primeira língua na Sala de Recursos Multifuncional;



convívio com a comunidade surda e com adultos surdos como fator de construção da identidade cultural e linguística; instrutor surdo em libras; entre outros.

Em decorrência da não efetivação de todos os pressupostos de uma política bilíngue, apesar da existência do aparato legal, esta pesquisa investigou a aquisição da língua de sinais conforme os pressupostos da educação bilíngue na fronteira Brasil-Bolívia, bem como a identidade linguística e cultural, a fim de identificar os aspectos que precisam ser revistos e organizar material de estudo e acervo para pesquisas posteriores.

#### **1.4 Objetivos**

- Analisar o processo de aquisição formal da língua de sinais por sujeitos surdos que vivem na fronteira Brasil e Bolívia e que estudam no Ensino Fundamental a partir os pressupostos da Educação Bilíngue;
- Identificar a identidade cultural linguística da comunidade surda da fronteira Brasil-Bolívia;
- Conhecer o processo de aquisição formal da língua de sinais pelos estudantes surdos de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de ensino da fronteira Brasil-Bolívia;
- Analisar aspectos da Língua Brasileira de Sinais e da Lengua de Senãs Boliviana.

#### **1.5 Percurso metodológico**

Esta é uma pesquisa social, qualitativa, exploratória e de fundo cultural-histórico sobre o processo de aquisição formal da língua de sinais a partir dos pressupostos da educação bilíngue bem como esse universo linguístico e cultural na fronteira Brasil-Bolívia.

Citando Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 45), a pesquisa qualitativa “proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente do entorno, detalhes e experiências únicas [...]”.

Segundo Gil (2008, p. 46) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Para Gil (2008, p. 26) a pesquisa social é o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. A

pesquisa social para ele “visa fornecer respostas tanto a problemas determinados por interesse intelectual, quanto por interesse prático. Interessa, pois, na formulação do problema determinar qual a sua relevância em termos científicos e práticos” (GIL, 2008, p. 3).

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 35) ainda afirmam que “[...] os modelos culturais estão no centro do estudo qualitativo, pois são entidades flexíveis e maleáveis que são marcos referenciais para o ator social e construídos pelo inconsciente, aquilo que foi transmitido por outros e pela experiência pessoal”.

Esta pesquisa ancora-se nos Estudos Culturais e os Estudos Surdos que deram instrumentos para a compreensão da identidade linguística e da cultura surda na fronteira Brasil-Bolívia.

Conforme Skliar (2005, p. 7-28), os Estudos Surdos são uma tentativa de problematizar o que é considerado normal. Para o autor, a definição dos Estudos Surdos, “[...] aproxima-se de um conjunto de concepções de ordem linguística, multicultural e antropológica, pois são estas que apresentam uma relação com o conhecimento do mundo dos surdos/as”.

Para Silva (2014), “[...] A aproximação aos Estudos Culturais nos permite compreender as representações em relação à identidade surda como alteridade cultural, afastando-se da percepção biológica da surdez – que a vê como alteridade deficiente”.

Ainda, este estudo utilizou-se de ferramentas para o processo de construção de dados, tais como a pesquisa documental observação do serviço especializado e questionários, orientadas pelas teorias de Gil (2008):

[...] A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2008, p. 51)

Para Minayo (1992),

a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. [...] Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal

que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve um outro meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 1992, p. 57)

A entrevista semiestruturada para Triviños (1995) é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias, hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1995, p. 143)

Sobre os levantamentos bibliográficos, inicialmente foi feito um levantamento teórico para definição dos autores que fundamentarão a pesquisa e constituirão o marco teórico conceitual. A pesquisa bibliográfica utilizará, entre outros, Quadros *et al.* (1997-2004-2006), Botelho (2005), Fernandes *et al.* (2013), Stokoe (1960), Strobel (2008), Soares (2005), Honora e Frizanco (2019), Salles *et al.* (2007), Karnopp (2005), autores renomados na educação de surdos que coadunam com o objetivo do nosso trabalho.

Durante a pesquisa bibliográfica, foram utilizadas algumas bases de dados. Na base SciELO, foram utilizados alguns descritores entre os quais: “cultura surda”, em que foram encontrados 22 artigos, sendo 10 selecionados; no que se refere à “identidade surda”, foram localizados 19 e selecionados 16 artigos; sobre a “educação de surdos”, foram encontrados 172 artigos, sendo 38 selecionados. O levantamento desta fonte de dados foi de grande importância para a pesquisa histórica da educação de surdos.

Os critérios de seleção adotados foram os últimos 10 anos, sendo textos em português e espanhol. Na base de dados do portal *Redalyc*, com o descritor “educação de surdos”, foram selecionados 12 artigos. Na base de dados do PPGF (Portal de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS) de 134 dissertações defendidas entre os anos 2009 a 2018, foram selecionadas 9 dissertações a partir do ano de 2009. Da base de dados da Capes com o descritor “identidade surda” foram localizados 146 artigos, sendo, destes, 9 selecionados. Com o descritor “educação bilíngue”, a busca detectou 547 artigos, sendo selecionados 20 destes. Na base de dados PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS), no período 2009 a 2018, foram encontradas 3 dissertações sobre a temática quando utilizados os mesmos descritores.

Foi realizado um levantamento documental na escola envolvida na pesquisa, com o objetivo de conhecer o Projeto Político Pedagógico e o percurso escolar dos estudantes surdos

assim como proposta pedagógica bilíngue para a educação de surdos, segundo Reis (2016, p. 60), que afirma que a análise documental representa uma fonte natural de informação, que pode ser revisada pelo pesquisador dando mais estabilidade aos estudos.

Para tanto, foi selecionada uma escola pública da fronteira Brasil-Bolívia na cidade de Corumbá. A escola atende estudantes surdos no ensino regular e/ou no serviço especializado. Neste espaço, a coleta de dados foi desenvolvida mediante questionários com profissionais (intérpretes de Libras, professores, coordenadores e diretores) que atuam no contexto da educação de surdos.

Na escola selecionada, a coleta de dados foi feita mediante observação *in loco* do serviço especializado, assim como questionários com os profissionais que atuam diretamente no contexto da educação de surdos. Todavia, não foi possível a realização das entrevistas com os estudantes surdos e seus familiares em virtude do fechamento das escolas e da suspensão das aulas da Rede Municipal de Ensino pela pandemia da Covid-19 no período de 18 de março de 2020 ao dia 1.º de abril de 2020, com possibilidade de prorrogação da paralização das aulas, sendo novamente prorrogado até junho do corrente ano. O questionário foi realizado via internet com os professores que atuam com surdos, tradutor-intérprete de Libras, diretor e coordenador pedagógico. Os questionários foram feitos em língua portuguesa.

## **1.6 Sujeitos e espaço da pesquisa**

O espaço da pesquisa foi constituído por uma escola da fronteira Brasil-Bolívia no município de Corumbá. A definição do espaço foi em decorrência da oferta do atendimento especializado previsto na educação de surdos e por atender o público-alvo da pesquisa: os estudantes surdos. A escola pesquisada oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, atende 857 estudantes, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, segundo dados do Censo Escolar Inep/2018.

A escola dispõe de biblioteca, refeitório e cozinha, sala de informática, auditório, salas de aula, laboratório de ciências, quadra de esportes, banheiros para professores e estudantes, sala de professores e de atendimento especializado. Convém salientar que a instituição conta com 4 estudantes surdos regularmente matriculados no Ensino Fundamental, sendo 2 deles residentes na Bolívia. Os estudantes frequentam o Pré, 1.º, 4.º e 8.º anos do Ensino Fundamental. Por ofertar o atendimento especializado AEE, nos turnos matutino e vespertino, a instituição atende também um quantitativo de 10 estudantes surdos oriundos de outras

escolas no contra turno. Localiza-se próximo à fronteira entre o Brasil e a Bolívia e tem um número significativo de estudantes bolivianos e/ou com dupla nacionalidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, apoia-se nos quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer – Aprender a Fazer – Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Esses pressupostos enfatizam uma educação que oportunize o conhecimento e compreensão de mundo, de forma crítica e autônoma, para que os alunos adquiram as competências necessárias para lidar com as situações práticas do dia a dia de maneira responsável. Isso será possível mediante a convivência e interação assim como pelo respeito às diferenças.

A filosofia da escola fundamenta-se em uma educação contextualizada, que identifique e valorize os contextos nos quais os alunos estão inseridos, na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade como elementos para garantir um currículo integrado, que assegure o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo dos alunos.

A visão da escola é manter a unidade de esforços para melhorar a qualidade dos serviços educacionais que presta, visando a transformação de ideais em realidade, num espaço colaborativo e responsável, respeitando os alunos com as suas características próprias do desenvolvimento, com suas limitações e capacidades.

O PPP da escola foi considerado como instrumento para analisar como a educação bilíngue está estruturada. Apesar do documento expressar o compromisso com uma educação contextualizada que valoriza as diferenças e as características próprias de cada estudante, a intencionalidade da educação bilíngue, não está clara.

Pela situação de isolamento social, motivado pela pandemia mundial da Covid-19 (*Corona Virus Disease* ou Doença do Coronavírus), que afetou o Brasil em seus Estados e Municípios desde fevereiro de 2020, houve a necessidade de alterar o planejamento das entrevistas deste estudo, modificando a forma, que seria presencial e contemplaria alunos surdos, seus familiares, professores e interpretes de Libras, por questionários via e-mail, com um número reduzido de pessoas, o que consideramos não ser um prejuízo para a finalidade de atender os objetivos específicos pretendidos.

Nos questionários com profissionais que atuam na educação de surdos, foram considerados diversos aspectos, entre os quais os processos de interação entre os estudantes surdos e ouvintes, professores e estudantes surdos assim como as dificuldades na Língua Portuguesa escrita (L2) para o estudante surdo, recursos visuais utilizados em sala e facilitadores da aprendizagem e conhecimento de língua de sinais pela comunidade escolar, previstos na Educação Bilíngue.

No Atendimento Especializado (AEE) foi observado o processo de aquisição da Libras (L1) e da Língua Portuguesa escrita (L2) pelo estudante surdo, bem como as principais dificuldades encontradas nessas duas modalidades linguísticas.

Os dados destes questionários, foram organizados por categorias de análise, conforme referencial de Bardin (2011). Para Bardin a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas e análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977). Os questionários foram analisados de acordo com a fala dos atores mediante as representações sociais dos temas em questão: aquisição de língua de sinais, bilinguismo e identidade surda.

Conforme Minayo (1992), a técnica da observação participante permite o contato direto do pesquisador e com o fenômeno observado, para a obtenção de mais informações sobre a realidade dos atores sociais nos seus próprios contextos. Para a autora:

[...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (MINAYO, 1992, p. 59-60)

Os profissionais que responderam ao questionário nesta unidade escolar, foram os que atuam no ensino regular, das turmas de 4.º ano, no turno vespertino, do 1.º, 4.º e 8.º ano do Ensino Fundamental no turno matutino, bem como o professor do Atendimento Especializado (AEE), responsável pelo ensino da Língua de Sinais (L1) e Língua Portuguesa escrita (L2). No total, responderam ao questionário, um quantitativo de 2 professores, 1 coordenador do AEE, 2 intérpretes de libras e 1 diretor desta unidade escolar.

Na escola pesquisada, consideramos os atendimentos especializados ao estudante surdo a fim de analisar o processo de aquisição da língua de sinais, previstos na legislação. Neste espaço, foi verificado o processo de aquisição da língua de sinais, assim como os aspectos previstos na educação bilíngue. A legislação em vigor, define o ensino regular e o espaço do AEE para a aquisição da Libras na modalidade de primeira língua e a Língua Portuguesa Escrita, para os estudantes surdos.

Inicialmente a pesquisa seria realizada em duas escolas: uma escola de Puerto Quijarro, Província de Germán Bush, localizada no Departamento de Santa Cruz, na Bolívia, que é a cidade que faz fronteira com Corumbá-MS, no Brasil, e uma escola do lado brasileiro da fronteira. Após o contato inicial com o alcaide do Município de Puerto Quijarro, assim como com um técnico responsável pela inclusão nas escolas daquela região, para a solicitação

de autorização de pesquisa de campo naquele município, foi-nos informado que, nas escolas ali localizadas, não havia estudantes surdos inseridos no processo formal de ensino. O município de Puerto Quijarro tem estudantes com outras deficiências inseridos nas escolas públicas, documentado conforme o ANEXO 1. Entretanto, não atende nenhum estudante surdo, porque eles frequentam as escolas do lado brasileiro da fronteira. E que também teria estudantes surdos em outras cidades bolivianas, entre elas em Cochabamba e Santa Cruz, e que esse atendimento, ocorria frequentemente em instituições particulares e não públicas, semelhantemente à Instituição de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Na coleta de dados após a identificação dos sujeitos, foram utilizados como instrumentos de estudo: pesquisa documental, questionários e observação do processo de aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita em uma escola da rede pública da fronteira Brasil-Bolívia, bem como aspectos da identidade linguística e da cultura surda. Conforme Minayo (1992, p. 43), foram selecionados os indivíduos que têm uma vinculação mais significativa com o problema a ser investigado.

Após e/ou concomitantemente à coleta de dados, os mesmos foram analisados e tabulados de forma qualitativa. A análise qualitativa permitiu-nos verificar como está sendo desenvolvido o processo de ensino da língua de sinais, em uma escola do lado brasileiro da fronteira, segundo a proposta bilíngue, assim como, conhecer a identidade linguística dos surdos da região.

Os possíveis riscos da pesquisa, foram relacionados ao provável incômodo dos participantes em responder ao roteiro com as questões, que foi explicada e autorizada por eles, observados os aspectos constantes na Resolução CNS n.º 466/2012 (BRASIL, 2013). Todavia, esta pesquisa foi planejada de modo a existir um mínimo de possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante quanto após a coleta de dados; sendo assim, os procedimentos adotados ofereceram risco mínimo de constrangimento ou cansaço aos seus participantes.

Foi aplicado questionário encaminhado via *e-mail* a seis profissionais da educação, entre eles: dois professores, um diretor, um coordenador e dois tradutores-intérpretes de libras da escola pesquisada. Ainda foram observados dois alunos surdos no serviço especializado.

## 1.7 Perfil dos participantes

### **Professor A (PROF A)**

Graduada em Letras e Pedagogia. Especializada em Tradução, Interpretação e Docência em Língua Brasileira de Sinais. Já atuou como Tradutora-Intérprete de Libras nos municípios de Corumbá e Ladário por vários anos. Atua como professora de Língua Portuguesa na instituição pesquisada;

### **Professor B (PROF B)**

Graduada em Pedagogia, atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional nos turnos matutino e vespertino. Já atuou como tradutora -intérprete de Libras nas redes municipal e estadual de ensino;

### **Tradutor-Intérprete de Libras A (Tils)**

Graduada em Pedagogia e especializada em Tradução-Interpretação e Docência em Libras. Atua como tradutora-intérprete de Libras há vários anos. É fluente em Libras. Atua como intérprete e técnica de inclusão nos municípios de Corumbá e Ladário;

### **Tradutor-Intérprete de Libras B (Tils)**

Graduada em Pedagogia. Atua como tradutora-intérprete de Libras há dois anos;

### **Diretor (Dir.)**

A diretora possui graduação em Pedagogia. Não tem conhecimento em língua de sinais. Já deu aulas na Educação Infantil para estudantes com deficiência, mas nunca teve um aluno surdo em sala de aula;

### **Coordenador (Coord. )**

Graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Atua como coordenadora do Centro especializado da rede municipal de ensino. Já participou de cursos de Libras, mas no dia a dia não faz uso da Libras;



**Estudante A (EA)** O estudante é surdo e tem uma deficiência associada à surdez. Está frequentando a escola pelo segundo ano consecutivo e frequenta a sala de recursos duas vezes na semana. Sua família não tem conhecimento da Libras. Está iniciando o processo de alfabetização. Está na fase inicial de Libras;

**Estudante B (EB)** O estudante é surdo. Além da surdez possui uma síndrome. É boliviano e reside em Puerto Quijarro. Frequenta a 1.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Tem um laudo de surdez profunda bilateral. Frequenta o atendimento especializado duas vezes na semana. Sua família acredita que ele irá desenvolver a linguagem oral.

### 1.8 Tratamento dos dados

Por ser esta uma pesquisa qualitativa, no tratamento de dados foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011) e Silva (2005), elencada por categorias que permitem uma análise das mensagens dos entrevistados, que será agrupada por categorias ou temas, que atendem à proposta da investigação. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

Silva (2005), considera que a análise de conteúdo nas pesquisas qualitativas, representa uma excelente ferramenta para a interpretação das percepções dos atores sociais, como nos Quadros 1, 2 e 3 a seguir: (os questionários, assim como as devidas autorizações dos participantes se encontram nos ANEXOS de 2 a 10)

Quadro 1 – Identificação da identidade linguística e bilinguismo na fronteira Brasil-Bolívia: entrevista com o intérprete de Libras

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTÕES	OBJETIVO
----------------------	----------	----------

<p>Bilinguismo na Fronteira Brasil-Bolívia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome, idade, formação</li> <li>2. Você é fluente na Língua Brasileira de Sinais? Conhece a Língua de Señas Boliviana?</li> <li>3. Os professores utilizam algum recurso visual (vídeos, imagens, textos de apoio, etc.) para facilitar a aprendizagem do estudante surdo? Realizam algum critério diferenciado de avaliação para o estudante surdo?</li> <li>4. A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?</li> <li>5. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo na escola?</li> <li>6. Os professores da escola têm conhecimento da Libras?</li> </ol>	<p>Conhecer o processo de aquisição formal da língua de sinais pelos estudantes surdos nas escolas de educação infantil e fundamental.</p>
------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: da autora

Quadro 2 – Identificar o processo de aquisição da língua de sinais: entrevista com os professores e/ou profissionais

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTÕES	OBJETIVO
<p>Aquisição da língua de sinais na fronteira Brasil- Bolívia</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome, idade, formação</li> <li>2. Você conhece a língua de sinais? Já fez algum curso?</li> <li>3. Você utiliza algum recurso visual (vídeos, imagens, textos de apoio, etc.) para facilitar a aprendizagem do estudante surdo? Realiza algum critério diferenciado de avaliação para o estudante surdo?</li> <li>4. A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?</li> <li>5. Você já ensinou a Libras a estudantes surdos? Quais as idades?</li> <li>6. Como é o processo do ensino da Libras? Qual o tempo médio de aquisição?</li> </ol>	<p>Conhecer o processo de aquisição formal da língua de sinais pelos estudantes surdos nas escolas de Ensino Fundamental.</p>

Fonte: da autora

Quadro 3 – Entrevista com os diretores/coordenadores

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUESTÕES	OBJETIVO
Bilinguismo na fronteira Brasil-Bolívia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nome, idade, formação</li> <li>2. Você conhece a língua de sinais? Já fez algum curso?</li> <li>3. A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?</li> <li>4. O que entende por Educação Bilíngue para surdos?</li> </ol>	Conhecer o processo de aquisição formal da língua de sinais pelos estudantes surdos nas escolas do ensino fundamental.

Fonte: da autora

## 2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação de surdos tem seu percurso marcado por períodos de obscuridade e de avanços. Na Antiguidade os surdos não tinham direito a testamentos, nem à escolarização, nem a frequentarem os mesmos lugares que os outros ouvintes. Até o século XII os surdos estavam privados até mesmo de se casarem, segundo Honora e Frizanco (2009).

Conforme salientam Salles *et al.* (2007, p. 54) “nas civilizações grega e romana, por exemplo, as pessoas surdas não eram perdoadas, sua condição custava-lhe a vida”; época em que a beleza e a perfeição eram cultuadas, a surdez representava uma imperfeição que contrariava a criação, colocando-as à margem da sociedade.

Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados. (STROBEL, 2008b, p. 95)

### 2.1 A educação de surdos no mundo

Para Honora e Frizanco (2009), até o século XV, os surdos e as demais pessoas com deficiência eram alvo da medicina e da religião católica: “Enquanto a medicina estava mais interessada em suas pesquisas, a igreja católica promovia a caridade para essas pessoas tão desafortunadas, pois para ela a doença representava punição”. Essa afirmação justifica o surgimento da língua de sinais, assim como os primeiros preceptores dos surdos serem figuras religiosas.

Skliar (1998) considera que a surdez para a medicina era caracterizada como “uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica da qual despertava a atenção e interesse de alguns médicos nesta área do conhecimento”.

Silva (2009) argumenta que na Idade Média as estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob o domínio da igreja católica, que condenava o infanticídio e fornecia ideias de atribuir às “anormalidades” que apresentavam aos surdos às causas sobrenaturais. “[...] No período da Inquisição a ideia de perfeição

disseminada pela Igreja, deixavam os surdos à margem da condição humana, assim sendo queimados em fogueiras com a alegação de que se opunham a igreja”.

De acordo com Honora e Frizanco (2009):

Na idade média, a igreja católica teve papel fundamental na discriminação no que se refere às pessoas com deficiência, já que para ela o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. Portanto os que não se encaixavam neste padrão eram postos à margem, não sendo considerados humanos. Entretanto isto incomodava a igreja católica principalmente em relação às famílias abastadas. Neste meio surgiram os primeiros preceptores dos surdos, monges da igreja católica, que devido ao voto de silêncio criaram uma comunicação gestual para se comunicarem. À época, nasciam muitos surdos, pois as famílias abastadas, para não dividirem a herança, realizavam muitos casamentos entre parentes. (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19)

Salles *et al.* (2007) afirmam que a trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania; ao longo do caminho enfrentam descrédito, preconceito, piedade e loucura. Como dito anteriormente: a educação de surdos esteve ligada à igreja católica, como veremos seguir.

Os primeiros educadores surdos surgiram no século XVI. Destacamos Gerolamo Cardano (1501-1576), que tinha um filho surdo e acreditava que a surdez não representava impedimento para a instrução. A partir dos seus estudos, Cardano afirmou que a escrita poderia representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento por isso a surdez não representaria impedimento para a aprendizagem (SOARES, 2005, p. 7).

No século XVI, na Espanha, o Monge Beneditino Ponce de Leon (1520-1584) fundou uma escola dedicada aos surdos da corte de seu país, utilizando como metodologia o Oralismo, relata Freitas (2008). Pedro Ponce de Leon foi tutor de muitos surdos, e a ele foi dado o mérito de provar que a pessoa surda era capaz, contrariando a afirmação de Aristóteles. Para ele, o ouvido era o órgão mais importante para a educação, contribuindo para que o surdo fosse visto como incapacitado para receber qualquer instrução naquela época, de acordo com Honora e Frizanco (2009).

Quirós e Gueler, em Soares (2005), citam o fato de as crianças surdas pertencerem a famílias abastadas, o que fez com que o trabalho de Pedro Ponce de

Leon ganhasse repercussão pela Europa. Os autores afirmam que não se têm um conhecimento detalhado de sua metodologia de ensino. O que se sabe é que ele teria iniciado primeiramente o ensino da escrita pelo nome dos objetos e, num segundo momento, teria passado ao ensino da fala, começando pelos elementos fonéticos.

De acordo com Albres (2005), os teóricos Soares (1999), Moura, Lodi e Harrison (1997, p. 329) consideram que a educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce de Leon, na Europa, ainda dirigida à educação dos filhos dos nobres, e se dedicava ao ensino da fala, leitura e escrita.

Para Soares (2005) a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender, e que o melhor meio para isso seria através da escrita.

No século XVIII surgem os primeiros educadores surdos: o alemão Samuel Heineck (1720-1770), defensor da filosofia Oralista como o único meio de integrar o surdo na sociedade, e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Estes desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda.

Denis Diderot, na França, produz também a Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam (1751), texto este destinado a um professor de retórica e filosofia antiga, em que questiona os métodos até então utilizados com surdos; ressalva a complexidade das Línguas de Sinais, analisa linguisticamente a produção de signos por meio de gestos, segundo Albres (2005).

O abade francês L'Épée não concebia a língua de sinais como um sistema linguístico completo, sujeito a todas as variações a que estão submetidos as línguas orais e capaz de expressar tudo o que pode ser, manifestado através da fala. L'Épée criou a gramática francesa com sinais metódicos, com os quais ele conseguia rapidamente se comunicar com os seus alunos. Esse fato tomou uma proporção muito grande na época, e o abade transformou sua casa em uma escola pública. De 1771 a 1785, sua escola atendeu 75 alunos (FREITAS, 2008 p. 132).

Nos Estados Unidos, Thomas Hopkim Gallaudet fundou, em 1817, nos Estados Unidos, uma escola permanente para surdos baseada no método de L'Épée, na primeira Universidade Nacional Gallaudet para surdos. Esta universidade utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas americanas passaram a caminhar na direção da Língua de Sinais Americana (ASL) (FREITAS, 2008, p. 138).

Na França, o português Jacob Rodrigues Pereira desenvolve o método de ensino da fala e exercícios auditivos com reconhecido sucesso, segundo Salles *et al.* (2007). Apesar da disseminação da língua de sinais, a partir de 1860, devido aos avanços tecnológicos que contribuíram para o aprendizado da fala, das pessoas com surdez, o Método Oral ganhou força. Um dos grandes defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell, que influenciou a votação no Congresso de Milão, em 1880, na Itália, abolindo a língua de sinais.

Freitas (2008) e Skliar (1998) consideram que o Congresso de Milão legitimou a concepção Clínica Terapêutica da Surdez, valorizando a patologia e o déficit biológico, a privação da língua de sinais e a efetivação do poder dos ouvintes sobre os surdos.

A partir de então, as escolas passaram a utilizar uma metodologia de treinamento auditivo, desenvolvimento da fala e leitura labial. As salas de aula se assemelhavam às salas de tratamento, com espelho para treinamento da fala e amplificadores auditivos. Esse método perdurou por quase 100 anos, e a escola registrou o fracasso na educação de surdos, pois os surdos não conseguiram desenvolver a fala e a comunicação que, de acordo com Sá (2011), ocasiona déficits cognitivos, legitima a manutenção do fracasso escolar, provoca dificuldades no relacionamento familiar, não aceita o uso da língua de sinais, discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes.

## **2.2 A educação de surdos no Brasil**

No Brasil, a educação para as pessoas surdas inicia em 1855 com a chegada de Ernest Huet, um nobre francês, na cidade do Rio de Janeiro, durante o 2.º Império. O professor surdo Ernest organiza a primeira escola para surdos, o Colégio Imperial para Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (Ines), num momento que a pessoa surda não era considerada cidadão. Esta instituição tornou-se centro de referência na educação de surdos, passando à época a oferecer atendimento às pessoas surdas de diversos estados brasileiros. Convém destacar que nessa época as meninas surdas ficaram excluídas da educação.

Soares (2005) considera que na década de 1850 aqui no Brasil, era grande o número de excluídos na educação, e não apenas os surdos. Mas no final do século

XIX, praticamente não existiam escolas para a população, sendo então criado um educandário pelo Governo Central, que depois resultou na criação do Instituto de Educação de Surdos Mudos.

De acordo com Albres (2005),

o atendimento escolar especial às pessoas deficientes teve seu início no Brasil na década de cinquenta do século XIX. A primeira escola de surdos no Brasil foi criada pela Lei n.º 839, de 26 de setembro de 1857, por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, voltado à educação literária e ensino profissionalizante de meninos com idade entre 7 e 14 anos; teve como primeiro professor Ernesto Huet, cidadão surdo francês, trazendo consigo a Língua de Sinais Francesa. Conforme Goldfeld (1997), em 1911 o IISM segue a tendência mundial e estabelece o oralismo puro como filosofia de educação, entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957, e nos pátios e corredores da escola a partir desta data, quando foi severamente proibida. (ALBRES, 2005, p. 2)

O Instituto Nacional da Educação de Surdos adotou, no seu percurso histórico, as filosofias educacionais oralista e gestualista.

Conforme Nunes *et al.* (2015), as propostas educacionais na educação de surdos oralista e gestualista foram determinadas pelas concepções históricas de surdez. A proposta Oralista defende o aprendizado da língua oral pelas pessoas surdas. A gestualista propõe o aprendizado da língua de sinais. Para os oralistas, o surdo deve aprender a falar a língua oral; já o gestualismo pressupõe que, por meio dos gestos, chamados hoje de sinais, o surdo pode se desenvolver melhor.

A década de 1950 também ficou marcada pelo surgimento de associações representativas da comunidade surda. Em 1951, a partir da criação da Federação Mundial de Surdos em Roma, na Itália, foi criada no mesmo ano, a Associação de Surdos do Rio de Janeiro (Associação Alvorada); posteriormente, a Associação de Surdos de São Paulo, em 1954, e, em 1956, a Associação de Surdos de Belo Horizonte.

A abordagem Oralista dominou até a década de 1960, em que os estudos de Stokoe (1960), um professor estudioso da língua de sinais americana (ASL), publicou *Estrutura da língua de sinais* e foi coautor de *Um dicionário de Língua de Sinais Americana*, sobre princípios linguísticos. Esses trabalhos contribuíram para elevar o prestígio da língua de sinais.



Para Strobel (2008, p. 46), as publicações de Quadros *et al.* (1997-2004) e Karnopp (2005), assim como dos surdo-linguistas, como Campello (2007), aqui no Brasil, foram importantes à valorização da língua de sinais.

Dos anos 60 até a metade dos anos 90, a educação de surdos estava voltada para o atendimento em instituições especializadas, que estavam voltadas para promover a educação de surdos, de forma a reabilitar, e/ou a normalizar os surdos no campo da Educação Especial.

Segundo Almeida (2015, p. 68), além dos estudos linguísticos da língua de sinais, também se destacaram os movimentos dos surdos e das unidades de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que “vigorosamente, alavancaram discussões na projeção de instituir legalmente a Libras”. Podemos dizer que, posteriormente, essas associações representativas da educação de surdos contribuíram para a difusão da Libras e impulsionaram a criação de projetos de lei que definiram a política de ensino da língua de sinais.

O Ines atendeu alunos surdos de várias regiões do país até a década de 60, momento em que passou por uma crise econômica, ficando oneroso atender todos os surdos do país. Com a criação de instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), da Sociedade Pestalozzi e de diversas instituições de caráter filantrópico, os surdos passaram a ser atendidos também por essas instituições com fins filantrópicos (ALBRES, 2005 p. 28). No século XX, o atendimento para os estudantes surdos no Brasil foi ampliado pelo surgimento de institutos, como o Instituto Santa Terezinha em São Paulo, que atendia meninas surdas; a Escola Concórdia, em Porto Alegre; a Escola de Surdos em Vitória; o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (Ceal-LP), em Brasília, escolas que adotaram o método oral.

Apesar da proibição do uso da língua de sinais nesse período, os surdos continuaram a utilizá-la, o que fez com que surgisse uma nova filosofia na educação de surdos, na década de 1970: A Comunicação Total. Esse método tenta mesclar a língua de sinais e a comunicação oral. Portanto, combinava língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial.

Segundo Albres (2005), essa nova abordagem surgiu em janeiro de 1981, no Congresso Internacional “Surdez e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, realizado em Roma. O Brasil não adotou de imediato essa proposta, persistindo em

escolas, centros de reabilitação e clínicas por mais alguns anos com o método oral. Gradativamente, escolas, instituições e clínicas começaram a adotar essa nova proposta.

Apesar da tentativa de utilização dessas diversas estratégias na educação dos surdos, este método não apresentou sucesso à medida que, utilizando-se da língua de sinais e da fala, duas comunicações distintas, dificultava a aprendizagem da pessoa surda. Para Reily (2004), “Essa concepção não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é uma outra feição do oralismo” (REILY, 2004, p. 7).

De acordo com Soares (1999),

a educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não frequentariam a escola, mas necessitariam de um tipo de ensino que visasse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí, todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou da fala, preocuparam-se fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples. (SOARES, 1999, p. 115)

Mais recentemente surge o bilinguismo, na década de 1980, filosofia ainda em vigência na educação do surdo, que consiste em trabalhar a língua de sinais e a língua portuguesa em momentos distintos no contexto escolar.

Para Campello (2007), a educação bilíngue foi decorrente da luta e organização política das pessoas surdas, que reivindicaram uma escola bilíngue, manifestando a sua insatisfação com a proposta da educação inclusiva, que não atendeu às necessidades e especificidades da diferença cultural e linguística dos estudantes surdos.

Para Quadros *et al.* (2004),

os movimentos surdos clamam por inclusão em outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. (QUADROS *et al.*, 2004, p. 156)

Na segunda metade da década de 1990, a educação de surdos estava situada na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação inclusiva ‘é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação’.(BRASIL, 2008, p. 1)

A política da educação inclusiva estava centrada no paradigma da escola para todos. Conforme Sá (2011), uma escola para todos deve considerar o constitucional direito à educação para todos os brasileiros indistintamente – surdos, deficientes mentais, físicos, com altas habilidades, cegos, autistas, deficientes mentais, brancos, negros, amarelos, pobres, ricos, rurais, urbanos, etc. –, todavia não é a mesma escola, não a mesma proposta, pois a mesma escola para todos não atende as necessidades e especificidades de todos. (SÁ, 2011, p. 17)

A autora ainda explicita que as propostas para a educação de surdos no Brasil, em sua maioria, estiveram centradas na deficiência, e que a maioria dos surdos brasileiros não conhece satisfatoriamente a sua própria língua (Libras), nem a língua portuguesa, principalmente nos municípios do interior do Brasil. Nesse contexto, o contraponto para a escola especial do passado não é a escola regular inclusiva, mas a escola bilíngue.

### **2.3 A educação de surdos na Bolívia**

A educação de surdos da Bolívia, semelhantemente à do Brasil, também teve seu percurso marcado pela adoção de políticas educacionais que priorizaram inicialmente a oralização das pessoas com surdez; posteriormente, a comunicação total, até adotar a educação bilíngue e bicultural, em que a língua de sinais foi reconhecida como a língua oficial da comunidade surda.

A educação de surdos da Bolívia, assim como no Brasil, destaca 4 metodologias: a primeira delas o “manualismo”. Nas décadas de 1970 e 1980, esta metodologia enraizou-se nas cidades de Cochabamba, La Paz e Santa Cruz. Nos anos 1990, a filosofia da comunicação total determinou as políticas educacionais. No início do século XXI, surgiu a educação bilíngue-bicultural dos surdos (BOLÍVIA, 2010).

Loubet (2017) destaca seis períodos na história da educação de surdos da Bolívia assim descritos: o primeiro deles entre 1880 a 1935, em que se tem registro de pessoas surdas. O segundo período vai de 1945 a 1957, em que há o pioneirismo na educação de surdos. O terceiro período é conhecido como Geração do Ouro (décadas de 1960 e 1970), em que se destaca a organização política e militância da comunidade surda, que ocasionou importantes conquistas referentes à língua, à comunidade e à cultura surda.

O quarto período ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, a comunidade surda organizou-se em associações nas principais cidades bolivianas. O quinto período, nomeado Geração Vanguarda, ocorreu entre os anos de 2000 a 2010, em que houve a propagação da Lengua de Señas Boliviana.

Na Bolívia, o termo bilíngue-bicultural foi enfocado pela primeira vez no ano de 1992. Posteriormente, em 1998, com a criação do Centro Arca Maranatha, iniciou-se a educação bilíngue-bicultural dos surdos (BOLÍVIA, 2010, p. 21).

No entanto, a instituição oficial do bilinguismo foi no ano de 2010, a partir do reconhecimento da Lengua de Señas Boliviana (LSB) pelo Decreto Supremo n.º 0328, pelo presidente Evo Morales Ayma, sendo implantada a educação bilíngue-bicultural dos surdos (BOLÍVIA, 2010).

Conforme o referido decreto, no Artigo 3.º:

*Se reconoce la Lengua de Señas Boliviana como medio de comunicación de las personas sordas, que les permite participar activamente em los diferentes niveles de la sociedad, dentro del marco legal y el derecho a la inclusión en su conjunto y acceder a información.* (BOLÍVIA, 2010)

Convém pontuar que a Língua de Sinais Americana (ASL) influenciou a Lengua de Señas Boliviana (LSB); bem como a Langue des Signes Française (LSF) influenciou a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Na primeira metade do século XIX, inicia-se a Educação Especial da Bolívia, com a fundação do Patronato Nacional de Cegos e Surdomudos, criado pela Lei de 2 de setembro de 1945 e promulgada pelo presidente Gualberto Villarrões. No ano de 1946, este local transforma-se no Instituto de Cegos e Surdomudos, sendo o senhor Alberto Santander o diretor desse instituto. No ano de 1947, Alberto Santander viajou para realizar seus estudos no Gallaudet College de Washington, obtendo o título

máximo na educação dos meninos surdos. Ao retornar à Bolívia, criou o Primeiro Centro de Atenção Educativa às crianças Surdas, sendo o primeiro professor de surdos da Bolívia (BOLÍVIA, 2010, p. 16).

Posteriormente, fundou-se a Congregação das Madres Rabasco del Corazón de Jesus, internato destinado às meninas surdas. No ano de 1954, o governo de Dr. Víctor Paz Estenssoro criou o Departamento Nacional de Reabilitação e Educação Especial, baseada na escola de Alberto Santander. Em 1957 é criado o Instituto de Audiologia em Cochabamba (BOLÍVIA, 2010).

No ano de 2010, a LSB é reconhecida pelo Decreto Supremo n.º 0328, pelo presidente Evo Morales Ayma. Nesse período, conforme o autor, é evidenciado o protagonismo e o empoderamento ativo da pessoa surda. Nesse período, surge também a atuação dos tradutores-intérpretes de Lengua de Señas Boliviana. O sexto período é conhecido como Geração do Posicionamento Político no Palco das Políticas Públicas e iniciou-se no ano 2011, estendendo-se até os dias atuais. A Bolívia conta com diversas entidades representativas da comunidade surda.

Segundo Bär *et al.* (2018), a Bolívia desde 1918 vem implementando políticas multiétnicas e interculturais em âmbito social e educativo, tendo 36 línguas oficializadas e 30 etnias, incluindo o espanhol e as línguas autóctones. A Lei n.º 269 de 2 de agosto de 2012 (BOLÍVIA, 2010b), no Art. 8.º, reconhece as seguintes línguas oficiais:

*el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el Aymara, Araona, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimane, Ese ejja, Guaraní, Guarasuacute; we, Guarayu, Itonama, Leco, Machajuyai-kallawaya, Machineri, Maropa, Mojeño-Trinitario, Mojeño-Ignaciano, Moré, Mosestén, Movima, Pacawara, Puquina, Quechua, Sirionó, Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré y Zamuco.* (BOLÍVIA, 2010b)

A Lengua Boliviana de Señas (LSB), apesar do reconhecimento legal, não está no rol das línguas oficiais, como podemos ver. Para Bär *et al.* (2018), as políticas instituídas tem o objetivo de assegurar os direitos humanos e linguísticos. Todavia, a LSB ainda é vista como uma língua alternativa, para diminuir ou facilitar a superação da incapacidade:

*Artículo 11.º – Derecho a la comunicación en sistemas y lenguas alternativas. El Estado Plurinacional de Bolivia promueve la comunicación en sistemas y lenguas alternativas para la inclusión y el acceso a la información y al ejercicio pleno de las personas con discapacidad. (BOLÍVIA, 2010)*

Considerando o percurso histórico da educação de surdos da Bolívia, podemos verificar uma similaridade com a educação do Brasil, onde o atendimento educacional surgiu em instituições de cunho religioso e/ou ocorreu nesse meio. Isso se deve ao fato que, no passado, as pessoas surdas eram vistas como seres incompletos, que necessitavam ser normalizados, cuidados e salvos, tendo a igreja assumido esse papel. É importante pontuar que o bilinguismo na Bolívia, foi instituído três décadas após a implantação no Brasil.

#### **2.4 A educação de surdos no Mato Grosso do Sul**

Faz-se necessário considerar, que o termo pessoa surda, passou por uma evolução histórica no Brasil e no mundo. No passado, as pessoas com surdez estavam inseridas inicialmente no contexto da educação especial e posteriormente na educação inclusiva, até que chegasse aos dias atuais.

Neres (1999) descreve que na rede estadual de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento ao aluno PNE (Portador de Necessidades Especiais), termo utilizado à época, foi oficializado com a criação da Diretoria da Educação Especial, em 1991, e, antes o Centro Regional de Assistência Médico Pedagógico e Social (Cramps) e o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada), em 1984. Esses órgãos implementaram as políticas em alinhamento com o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), criado em 1973, como afirma Neres (1999).

Neres (1999) ainda destaca os diversos órgãos criados na década de 1990 para a implementação da política de Educação Especial. Neres (1999) afirma que em 1984 havia 19 classes especiais para deficientes auditivos em nove municípios.

Posteriormente, em 1989, foi criado o Centro Sul Matogrossense de Educação Especial (Cedesp) e a Coordenadoria de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais (Capne), responsável para promover a integração do PNE no ensino comum. Esta coordenadoria cria as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (Uiaps).

No ano de 1998, havia 50 Uiaps, distribuídas em 47 municípios e, posteriormente, sendo estas unidades extintas, criam-se as Unidades de Apoio à Inclusão, com o Decreto n.º 9.404 de 11 de março de 1999. Segundo Neres (1999),

As Uiaps se responsabilizaram pelo atendimento ao PNE e sua integração na rede regular de ensino, através da triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento: ensino domiciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos e classe especial.

A Rede Estadual de Ensino cria, no ano de 2002, o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-MS), no município de Campo Grande a fim de atender essas especificidades e o processo de formação dos profissionais que atuam no contexto da educação de surdos (tradutores-intérpretes de libras, instrutores surdos, professores de Língua Portuguesa como 2.<sup>a</sup> língua) das escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

## **2.5 A educação de surdos no município de Corumbá**

No município de Corumbá, os primeiros atendimentos da Educação Especial ocorreram no início da década de 1970, e em 1971 foi fundada a primeira instituição privado-filantrópica, a Apae (BRASIL, 1975).

A Lei n.º 5.692/71 no Art. 9.º define que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Esse tratamento especial era realizado nas instituições especializadas e nas classes especiais. Com a criação do Cenesp, segundo Neres (1999), os cursos de Educação Especial foram impulsionados em todos os países. Com a criação da diretoria de Educação Especial (1991), Corumbá começa a ofertar o atendimento em classes especiais para deficientes “mentais educáveis” e “deficientes auditivos”, de acordo com Kassir (1993).

Na década de 1980, a Secretaria de Estado de Educação encerrou o funcionamento das classes especiais pelos diagnósticos apresentados, instalando as

salas de recurso para o atendimento complementar ao da classe comum, nos contam Rebelo e Kassar (2018).

As escolas da rede estadual no município de Corumbá, na década de 1990, são atendidas pelas Uiaps, responsáveis pelo atendimento aos estudantes da educação especial, de acordo com Neres (1999).

Na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular começa a ocorrer mais enfaticamente no fim dos anos 1990. O processo de inclusão na perspectiva da educação inclusiva é respaldado pela CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que prevê a existência de núcleo de educação especial nos municípios para dar o apoio a esse processo.

No ano 2004, é criado o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil (Cmadij), que conta com uma equipe multiprofissional nas áreas de pedagogia, psicopedagogia, fonoaudiologia, fisioterapia e odontologia. O Cmadij tem como foco principal dar suporte à inclusão escolar, como previsto nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (BRASIL, 2001). Esta equipe faz avaliação e atendimentos nas diversas etapas e modalidades de ensino na Rede Municipal (CORUMBÁ, 2015).

A partir da Lei n.º 10.436/2002 – Lei de Libras (BRASIL, 2005), os sistemas de ensino tiveram que se mobilizar para se adequarem a esta política. Na Rede Estadual de Ensino de Corumbá havia aproximadamente 20 estudantes surdos inseridos no ensino regular sem o apoio do tradutor intérprete de Libras. O apoio ofertado na escola era o atendimento em sala de recursos. A escola que realizava esse atendimento mantinha a estrutura que revelava os métodos utilizados na educação de surdos, nas duas décadas anteriores em que o professor era uma terapeuta da fala. Ainda eram mantidos aparelhos de amplificação sonora dependurados na sala, o professor realizava os exercícios fonoarticulatórios e de estímulo auditivo. Isso evidenciava que apesar do surgimento do bilinguismo na década de 1980, a adoção dessa proposta foi gradativa. Nesta época, pude acompanhar esse processo por estar atuando no contexto da inclusão desses estudantes.

A adequação das escolas à política para a educação de surdos, prescrita na legislação, deu-se gradativamente porque não havia profissionais especializados. Para atender às necessidades, houve investimento no processo de formação destes



profissionais pelo MEC/CAS-MS, no que se refere a cursos de Libras, formação de tradutores-intérpretes e formação de instrutores surdos.

Na Rede Estadual de Ensino no Município de Corumbá, os primeiros intérpretes de Libras iniciaram seu trabalho no ano de 2006, sendo gradativamente ampliado o número deles até que pudesse assegurar o apoio aos estudantes surdos inseridos da rede.

À época, destaca-se o interesse e a grande procura pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), fazendo com que o Núcleo de Educação Especial (Nuesp), ofertasse cursos de Libras por dois anos consecutivos para a comunidade escolar e para profissionais de diversas áreas, até que o CAS-MS assumisse esse processo de formação, com a oferta de cursos de Libras ministrados por instrutores surdos que vinham a Corumbá. Esses cursos contavam com o apoio dos próprios surdos, melhores conhecedores da língua de sinais.

Convém destacar que a maioria dos estudantes surdos inseridos nas escolas à época já haviam concluído ou estavam em fase de conclusão do Ensino Médio e puderam contar com o apoio deste profissional no espaço escolar. Atualmente, a maioria dos surdos adultos concluiu o Ensino Médio e não deu continuidade aos estudos. Apenas 3 surdos estão cursando uma universidade numa população de aproximadamente 40 surdos.

Outro aspecto a ser pontuado é que, apesar do Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005) prever o professor/instrutor surdo em Libras, não foi verificado a existência desse profissional atuando neste no serviço especializado. Apenas no ano de 2006 a Rede Estadual teve uma instrutora surda atuando na Sala de Recursos Multifuncional. Nos anos anteriores, os profissionais eram professores ouvintes com fluência na Libras, avaliados pelo CAS-MS. Este órgão capacita instrutores surdos. Alguns surdos de Corumbá iniciaram o curso de formação; todavia, verificamos a falta deste profissional surdo atuando nos serviços especializados. Segundo a legislação acima mencionada, a existência do professor surdo é fundamental para a constituição da identidade da pessoa surda. Para Botelho (2005),

um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos na escola, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto é necessária a mudança dos

pressupostos em relação aos surdos e à surdez. (BOTELHO, 2005, p. 112)

Portanto, torna-se fundamental a convivência com os seus pares assim como o contato com um instrutor surdo, como elemento para construção da identidade surda. Atualmente o Atendimento Especializado (AEE) para o estudante surdo, um dos espaços destinados ao aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita como a segunda língua, conforme as especificações da legislação em vigor, é ofertado apenas em escolas da Rede Municipal.

No ano de 2019 foi constatado pela Secretaria Municipal de Educação que, nas Redes Estadual e Municipal de Ensino de Corumbá, todos os estudantes surdos são atendidos por intérpretes de Libras. A Rede Estadual de Ensino de Corumbá conta com pólo linguístico de Libras a partir do ano de 2018.

A criação do polo linguístico de Libras em algumas cidades do estado de Mato Grosso do Sul teve por objetivo dar um suporte em termos de material aos alunos surdos, assim como na oferta de cursos de Libras à comunidade. O projeto é resultado das discussões realizadas pela comissão de estudo para a implantação da primeira escola estadual bilíngue de Mato Grosso do Sul, conforme a Resolução n.º 3.217/2017 (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Algumas ações tornaram-se importantes para a implementação desse polo, entre elas: tradutores-intérpretes de Libras e instrutores-mediadores na Modalidade Sinalizada; tradutores-intérpretes da Libras e instrutores-mediadores na Modalidade Sinalizada por área de conhecimento, tradução de livros didáticos; cursos para professores e estudantes; *tablet* para estudantes surdos; inclusão da disciplina de Libras na grade curricular; curso de Libras para profissionais, familiares e estudantes, com conteúdo e metodologia diferenciados; formação continuada para professores; e curso de Língua Portuguesa como L2 e gramática da Libras para os estudantes surdos.

No ano de 2018, a SED-MS, por meio do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e da Coordenadoria de Políticas em Educação Especial (Copesp), disponibilizou o curso de Libras para os estudantes surdos ouvintes e familiares surdos das escolas consideradas polo linguístico de Libras. Do estado de Mato Grosso do Sul, 51 polos linguísticos em Libras manifestaram interesse em participar. Todavia, em Corumbá, o curso de Libras não ocorreu, pois a escola não fez a adesão ao referido curso. Convém destacar que há

surdos estudando em outras duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Corumbá, pois estudar nesta escola foi uma opção da família do estudante surdo.

Além do polo linguístico em Libras, a Rede Estadual de Ensino atende alunos surdos em cinco escolas. A Rede Municipal de Ensino conta com quatro escolas que têm alunos surdos. Essas escolas também contam com o profissional tradutor-intérprete de Libras atuando.

### 3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

No Brasil, o bilinguismo foi instituído na década de 1980, após a adoção das metodologias Oralistas e da Comunicação Total. Essas metodologias representaram o pensamento da maioria ouvinte, e a concepção clínico-terapêutica da surdez, que efetivamente, não atenderam às especificidades das pessoas surdas, ocasionando-lhes inúmeros atrasos e prejuízos no seu desenvolvimento, conforme Freitas (2008) e Skliar (1998).

É inegável que houve avanços históricos no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da Libras, da identidade e cultura surda. Todavia, houve períodos de obscuridade, como o da proibição do uso e do ensino língua de sinais no mundo todo, ocorrida no Congresso de Milão, na Itália, em 1880 que foi um lamentável capítulo na educação de surdos.

O bilinguismo é o uso de duas línguas: a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita, como a segunda língua para o surdo.

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

A metodologia bilíngue é a que mais se aproxima das necessidades do estudante surdo. Inúmeras pesquisas no campo da Linguística e da Educação legitimam a eficácia da educação bilíngue. (MÜLLER; KARNOPP, 2014)

Para Campello (2007), a educação bilíngue decorre da organização política e da luta de pessoas surdas que desde a década de 1960 vem reivindicando direitos para essa parcela da população para a estruturação de uma escola bilíngue que atenda às especificidades da diferença cultural e linguística dos estudantes surdos.

Pesquisas linguísticas como as de Stokoe (1960) Ferreira-Brito (1993), Quadros *et al.* (2004), Karnopp (2005) e contribuíram significativamente para a valorização da língua de sinais para a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes assim como para a valorização da cultura e da identidade surda.

A partir da Lei n°. 10432/2002, popularmente conhecida como Lei de Libras, e do decreto n°. 5626/2005, que a regulamentou, a educação bilíngue deve ser efetivada nos diversos espaços escolares do ensino regular e do serviço especializado, com a presença de professores bilíngues e intérpretes de libras, sendo oportunizado ao estudante surdo, a convivência com a comunidade surda e com o professor surdo, assim como ações para a difusão da língua de sinais no espaço escolar.

A partir do reconhecimento da Libras, como a língua oficial da comunidade surda do Brasil, os sistemas de ensino, das três esferas, iniciaram uma mobilização que evidenciaram ações para a efetivação da Educação Bilíngue. Entre as quais estão: a difusão da libras no contexto escolar e social, a formação de professores bilíngues para o atendimento aos estudantes surdos no ensino regular, nos seus diversos níveis de ensino e no serviço educacional especializado, a formação de professores bilíngues e instrutores surdos, a inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia e a certificação da proficiência linguística desses profissionais mediante o exame nacional de certificação (Prolibras), entre outros.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014) também corroborou na definição dessa política linguística reiterando as estratégias e ações necessárias para a sua efetivação no que diz respeito à valorização da língua da identidade surda e da cultura, difusão da língua de sinais na sociedade, formação de profissionais especializados para atuar nesse contexto.

Conforme a Política Linguística da Educação Bilíngue:

A Educação Bilíngue Libras-Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação de suas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda (BRASIL, 2014, p. 7)

O planejamento linguístico para assegurar a educação bilíngue prevê o uso de duas línguas no espaço escolar: a Libras na modalidade de primeira língua (L1) e a

Língua Portuguesa escrita na modalidade de segunda língua (L2). O acesso à língua de sinais deve ser precoce, para que possibilite o desenvolvimento das pessoas surdas.

Os espaços bilíngues previstos para a efetivação da educação bilíngue são: as escolas bilíngues ou classes bilíngues, no ensino regular. Esses espaços, configuraram-se de diferentes formas no Brasil, onde alguns estados criaram os chamados espaços bilíngues.

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue 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).

Para Moura e Harrisson (1997):

Trabalhar com a abordagem bilíngue para surdos pressupõe o conhecimento aprofundado das duas línguas envolvidas no processo; porém, é importante não o reduzir apenas às questões gramaticais e estruturais dessas línguas. Devemos dar a elas a importância que cada uma tem na construção de conceitos e formação social da mente. [...] O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes.

Conforme o decreto n.º 5626/2005, a educação bilíngue será efetivada nos diversos espaços escolares do ensino regular e do serviço especializado, com professores bilíngues e intérpretes de libras, sendo oportunizado a convivência com a comunidade surda e o professor surdo e da difusão da língua de sinais no espaço escolar.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Além do ensino regular, a educação bilíngue deve ocorrer no espaço do AEE. No Brasil, este atendimento está configurado segundo os pressupostos da educação inclusiva. O AEE deve prever três diferentes momentos para assegurar o processo de

aquisição da libras e da língua portuguesa: o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa, como nos diz Damázio (2007, p. 25-38).

No ensino em Libras, todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares deverão ser explicados em Libras. É um trabalho diário e destinado aos estudantes com surdez. O ensino de Libras é um momento destinado para o ensino e a aquisição da Libras. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua de sinais. No momento destinado para o ensino da língua portuguesa, os estudantes surdos deverão aprender as especificidades da língua portuguesa.

Os dois primeiros atendimentos enfatizam a prioridade para o professor-instrutor surdo. Além desses tempos de aprendizagem, enfatiza-se que a organização didática deve privilegiar os recursos visuais, pois estes favorecem a abstração dos estudantes surdos, o planejamento em conjunto por todos os profissionais que trabalham com os surdos, assim como propostas pedagógicas que atendam as diferenças.

No município de Corumbá, na fronteira Brasil-Bolívia, no período de 2005 a 2010, foram implantadas nas escolas públicas estaduais e municipais, as Salas de Recursos Multifuncionais destinadas a:

para apoiar a organização e oferta do AEE que é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) estabelece parceria com os municípios, enviando todos os recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos tecnológicos para equipar as SRM. A contrapartida do município é a contratação dos professores e a garantia do espaço físico. (BRASIL, 2015)

De acordo com o Plano Municipal de Educação de 2015 a 2025, existem 16 SRM distribuídas nas Redes Estadual e Municipal de Ensino, sendo 7 salas na Rede Estadual e 9 na Rede Municipal. Nesses espaços, os estudantes com deficiência, assim como os estudantes surdos, devem adquirir a Língua de Sinais (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2). A escola pesquisada atende a maioria dos estudantes surdos da rede municipal de ensino no serviço especializado.

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum. O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo, acredite nesta proposta, estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (DAMÁZIO, 2007, p. 38)

A aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita para o estudante surdo prevista na educação bilíngue, apresenta um grau de dificuldade semelhante ao de uma língua estrangeira. Essa dificuldade justifica-se por ser de uma modalidade diferente da língua gestual-visual. Todavia, o estudante surdo tem condições de desenvolver-se e produzir um texto com coerência se ele tiver pleno conhecimento da língua de sinais.

Fernandes *et al.* (2013) citada por Santana (2015) esclarece que a educação bilíngue pode parecer um projeto utópico para a maioria das escolas porque envolve a mudança da situação monolíngue já estabelecida nas escolas pela língua portuguesa, exigindo um novo olhar.

Para que a Libras esteja visível no espaço escolar ela precisa ser amplamente divulgada, principalmente por ser este espaço, já configurado pela primazia da língua oral-auditiva; a Língua Portuguesa. Isso implica em ações mais amplas que envolvam todos os segmentos escolares, e não apenas, a um pequeno grupo de profissionais que estejam diretamente envolvidos com o atendimento ao estudante surdo: o tradutor intérprete de libras e o professor do atendimento especializado.

Dito isto, podemos considerar que a proposta de educação bilíngue a ser construída pelos países vizinhos: Brasil e Bolívia.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (QUADROS *et al.*, 2006, p. 18)



A Bolívia, a partir do reconhecimento do Lengua de Señas Boliviana (LSB) pelo Decreto Supremo n.º 0328, no ano de 2010, implantou a educação bilíngue-bicultural dos surdos. (BOLÍVIA, 2010)

Conforme o Decreto n.º 0328 no artigo 3:

*Se reconoce la Lengua de Señas Boliviana como medio de comunicación de las personas sordas, que les permite participar activamente en los diferentes niveles de la sociedad, dentro del marco legal y el derecho a la inclusión en su conjunto y acceder a información*

A partir dessa lei um breve percurso histórico pela educação de surdos da Bolívia evidencia avanços semelhantes aos do Brasil, como surgimento Centro de Investigación de Lengua de Señas Boliviana. Anteriormente, a partir do ano de 1932 foi criado o primeiro Centro para Sordos assim como associações de intérpretes de Lengua de Señas, em cidades como Cochabamba, Sucre, Santa Cruz e La Paz entre outras.

No país vizinho, a educação bilíngue-bicultural aponta alguns aspectos a serem considerados para a implantação da educação de surdos:

*Crear condiciones lingüísticas y educativas en la escuela, involucrando en el proceso desde el portero hasta el director; Promover el uso de la LSB en todos los estamentos de la comunidad educativa; Involucrar a los familiares en todo el proceso educativo; Definir y dar significado al papel de la LSB; Apoyar el empoderamiento de los Sordos; Crear recursos didácticos visuales; Involucrar a los Sordos en todo el proceso educativo (co-responsabilidad); Preparar a los docentes en educación bilingüe, teórica y prácticamente; La educación bilingüe - bicultural debe estar inscrita en el Plan Educativo Institucion. (BOLÍVIA, 2010)*

Esses instrumentos necessários à construção da educação bilíngue-bicultural, também estão presentes na proposta bilíngue para a educação de surdos do Brasil.

Apesar da educação bilíngue-bicultural ser regulamentada na Bolívia, no espaço fronteiro do lado boliviano da fronteira ela não se efetiva, pois as escolas não atendem estudantes surdos. As pessoas surdas ali residentes frequentam as escolas brasileiras.

Na fronteira Brasil-Bolívia, faz parte do cotidiano do aluno boliviano estudar em escolas brasileiras, principalmente pela existência do Acordo Bilateral entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da Republica da Bolívia,

aprovada internamente pelo Decreto Legislativo n.º 64, de 18 de abril de 2006, e promulgado pelo Decreto n.º 64, de 18 de abril de 2006, e promulgado pelo Decreto n.º 6737, de 12 de janeiro de 2009, estabeleceu as normas para:

permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e bolivianos e que permite em seu art. 1.º, 'o ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteiroço a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças'. O documento necessário para o ingresso e permanência legal de bolivianos no Brasil é conhecido como 'documento especial fronteiroço', que propicia a figura legal do 'cidadão fronteiroço' e possibilita que ele estude e/ ou trabalhe na cidade de Corumbá, no Brasil.

Os estudantes surdos residentes em Puerto Quijarro, a aproximadamente cinco quilômetros de Corumbá, aprendem a Libras em escolas de Corumbá e no convívio comunidade surda local.

Podemos considerar que as escolas do lado brasileiro da fronteira Brasil-Bolívia acolhem estudantes surdos e ouvintes brasileiros e bolivianos. A relação histórica de proximidade entre estes países, também assegurada legalmente, está evidenciada nos diversos contextos sociais do espaço da fronteira.

Essa proximidade linguística e cultural entre os surdos brasileiros e bolivianos não é dissipada pela divisão territorial, pois essa proximidade emerge cotidianamente na estreita relação nos contextos escolar e social. Os usuários da língua de sinais poderão apresentar diversas identidades em diversos momentos da sua vida estando às mesmas ligadas ao processo de aquisição da língua de sinais, a proximidade com a comunidade surda e ouvinte assim como diversos outros fatores.

Inserido no contexto educacional, o estudante surdo residente em Puerto Quijarro que frequenta o AEE adquire a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita na modalidade segunda língua, apesar da Lengua de Señas Boliviana (LSB) ser instituída no país vizinho.

Apesar dos avanços históricos na educação de surdos e da legalização da proposta bilíngue no Brasil, ainda encontramos aspectos não efetivados. Na fronteira Brasil-Bolívia ainda não observamos a atuação efetiva do professor surdo no serviço especializado – AEE, mesmo que legalmente este profissional tenha prioridade no ensino para os estudantes surdos, pelos aspectos já abordados neste estudo. Apenas no ano de 2016 contamos com uma professora surda atuando neste serviço em uma escola no município de Corumbá. Para Botelho (2005),

um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos na escola, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto é necessária a mudança dos pressupostos em relação aos surdos e à surdez. (BOTELHO, 2005, p. 112)

Atualmente, o professor que atua no AEE da escola pesquisada, é bilíngue com formação em Pedagogia e com cursos, e/ou especialização em Libras.

Na fronteira Brasil-Bolívia, a Libras é utilizada pelo povo surdo e pela comunidade surda no espaço escolar e social. Apesar da Lengua de Señas Boliviana (LSB) ser legalizada no território boliviano, ela não é conhecida pelos surdos que frequentam a escola, e nem pelos profissionais que atuam nesse contexto. A LSB é conhecida apenas por uma minoria de surdos adultos, que mantém contato com surdos de outras regiões da Bolívia.

Infere-se então que a Libras é a língua de instrução para os surdos brasileiros e bolivianos nas escolas do lado brasileiro da fronteira Brasil-Bolívia e representa uma das características da identidade e da cultura surda dos surdos fronteiriços.

Conforme Dorziat (2015), não há estrangeirismo que faça estranha a sua própria família [...], a pátria brasileira dos surdos não possui as mesmas fronteiras dos ouvintes, porque sua fronteira é imaterial e existe onde estiver viva a Língua de Sinais, onde houver surdos interagindo de forma natural.

#### 4 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A legislação em vigor na educação de surdos do Brasil estabelece que a língua de sinais deva ser adquirida pela criança surda o mais cedo possível, por ser ela a língua natural das pessoas surdas. Para que o processo de aprendizagem ocorra naturalmente, torna-se necessário que a criança surda esteja exposta à língua de sinais. Esse processo de aquisição de uma língua é semelhante ao de uma criança ouvinte que aprende a falar, porque está inserida num contexto de comunicação.

A criança surda em sua maioria nasce numa família de ouvintes, salvo algumas exceções. Ocorre que o seu primeiro contato com a língua de sinais acontece na escola. Conforme Santana (2015):

No universo da surdez, a aquisição da língua materna pela criança não acontece nas mesmas condições da criança ouvinte. Sabe-se, pois, que toda criança deve estar em um ambiente linguístico para que se possa vir a ser um sujeito falante. Por mais divergentes que sejam as teorias de aquisição de linguagem, todas professam desse mesmo estatuto. No entanto, não basta a criança estar imersa num ambiente linguístico, visto que este tem de ser acessível, de acordo as condições biológicas dela. Dificilmente uma criança com surdez profunda conseguirá adquirir uma língua falada como língua materna, apoiando-se exclusivamente no canal oral-auditivo.

A criança surda, filha de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais, não vivencia um ambiente favorável à aquisição da linguagem, pois estabelecerá tentativas de adquirir a linguagem oral-auditiva, que terá função apenas na aquisição da modalidade escrita posteriormente. Karnopp (2005) explica:

que as crianças surdas em contato com a língua de sinais desde a tenra idade, adquirem-na sem nenhuma instrução especial. Elas começam a produzir sinais, mais ou menos na mesma idade em que as crianças ouvintes começam a falar, e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico das línguas naturais.

Quadros *et al.* (1997) considera que o processo de aquisição da linguagem nos bebês surdos e ouvintes é semelhante, pois eles passam pelo estágio do balbucio, primeira manifestação da linguagem oral ou manual, até aproximadamente os cinco meses quando ocorre o processo de vocalização, que passa a ser interrompida nos bebês surdos. Os autores destacam que a aquisição da linguagem de sinais na criança

surda acontece em 4 estágios: o período pré-linguístico, o estágio de uma palavra, o estágio das primeiras combinações e o estágio das múltiplas palavras.

Quadros *et al.* (2006) definem os estágios de aquisição da linguagem em: estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas combinações. No primeiro estágio, a criança surda utiliza-se de uma linguagem não verbal, direciona o olhar, aponta objetos e imita sinais produzidos por outras pessoas. Algumas vezes usa sinais com significados consistentes.

No estágio das primeiras combinações, a criança utiliza-se da linguagem para chamar atenção, usa sinais isoladamente para falar sobre coisas e ações ao seu redor, começa a combinar sinais, começa a ordenar pequenas informações com a utilização do verbo-objeto, por exemplo “eu querer”. E começa a utilizar os pronomes e as estratégias gramaticais.

O último estágio é determinado pela explosão do vocabulário; identifica e descreve pessoas e objetos, utiliza-se de frases e sentenças, usa o sistema pronominal e concordância verbal de forma consistente, relata histórias oralmente e utiliza verbos com concordância.

Observa-se aí a importância de as crianças surdas terem contato com uma língua em que possam se expressar, sendo a língua de sinais o instrumento para o seu desenvolvimento emocional, psicológico e social. Conforme Santana (2015) “Neste contexto, a língua de sinais, por sua modalidade gestual-visual, é a língua propícia para o surdo estabelecer relações sociais, manifestar-se culturalmente e construir sua própria identidade” (SANTANA, 2015, p. 497).

#### **4.1 Aquisição da língua de sinais na fronteira Brasil-Bolívia**

Na fronteira Brasil-Bolívia, faz parte do cotidiano o estudante residente na Bolívia, estudar em escolas brasileiras. Uma das características desse grupo específico e de seus familiares é a pendularidade, pois diariamente adentram o território brasileiro para trabalhar, estudar, utilizar os bens e os serviços aqui existentes. Essa premissa também é válida para os brasileiros e reflete a dinâmica da fronteira.

Essa característica é decorrente da proximidade da fronteira e da relação histórica e cultural aqui estabelecida desde a fundação da cidade de Corumbá no ano de 1778, que se acentuou com a instalação da estrada de ferro Noroeste do Brasil.

A fronteira evidenciada nesse espaço, não pode ser vista pelo limite territorial e político, mas pela proximidade das relações aqui estabelecidas, que ultrapassam a fronteira do território, a linha demarcatória que divide esses dois países, ocorrendo uma continuidade no espaço simbólico. Nesse contexto, direcionando o olhar para o povo surdo que aqui reside, evidencia-se uma proximidade cultural.

[...] a Fronteira não significa apenas pela sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. Os limites cartográficos são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações. (STURZA; TATSCH, 2007, p. 26)

Nesse espaço fronteiriço, a aproximação do objeto de estudo para a questão linguística e cultural do estudante surdo que frequenta escolas brasileiras nos permite afirmar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é estudada e falada pelos surdos fronteiriços, brasileiros e bolivianos, constituindo-se na língua de instrução.

Pode-se considerar que a Libras é ao mesmo tempo, uma língua estrangeira para o surdo residente na Bolívia, pois não é a Lengua de Señas Boliviana, que seria a princípio a sua língua natural. Todavia, a Língua Brasileira de Sinais torna-se, no contexto fronteiriço, também a língua de instrução, a primeira língua para o surdo fronteiriço.

Observa-se nesse contexto, uma continuidade nessa relação no espaço fronteiriço; o surdo residente na Bolívia ou com dupla nacionalidade não é um surdo boliviano ou brasileiro, é um surdo fronteiriço. A Libras em uso pelos surdos fronteiriços dessa região, é um fator de proximidade que ultrapassa o limite das fronteiras desses dois países, e não um fator de distanciamento entre esse grupo linguístico. Conforme Sturza e Tatsch (2007, p. 85) afirmam:

Uma fronteira geopolítica, social e cultural que afeta o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas às quais estão expostos. Portanto, os sujeitos que estão inseridos nestas comunidades fronteiriças se significam pelas línguas que escolhem enunciar. E esta escolha é política. Ela considera os interlocutores, os espaços de enunciação, as cenas onde uma ou outra língua produz maior ou menor efeito de sentido. (STURZA; TATSCH, 2007, p. 85)

Entende-se, portanto, que essa é uma discussão complexa, pois a partir do momento que um surdo residente na Bolívia, inserido no processo de aprendizagem da Libras em escolas de fronteira, na modalidade de primeira língua, assume a Libras como sua língua natural, sendo que essa, deixa de ser uma língua estrangeira. O mesmo acontece com a língua de modalidade oral auditiva, a língua portuguesa. O estudante surdo fronteiriço está inserido no contexto educacional dito bilíngue, já instituído pela Lei n.º 10432/02 e pelo Decreto n.º 5626/05.

O estudante surdo residente na Bolívia estuda em escolas públicas situadas na fronteira no município de Corumbá, aprende a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Convém destacar que a Libras e a Lengua de Señas Boliviana (LSB) são legalizadas nos dois países, assim como o bilinguismo na educação de surdos.

#### **4.2 Aspectos linguísticos das línguas de sinais da fronteira Brasil-Bolívia**

As línguas de sinais da fronteira Brasil-Bolívia (Libras e LSB), assim como as demais línguas de sinais, assemelham-se pela estrutura visoespacial. Os parâmetros que as constituem tornam-se semelhantes em alguns aspectos. Essa pontuação é válida para as línguas de sinais e está evidenciada nas línguas de sinais de fronteira Brasil-Bolívia.

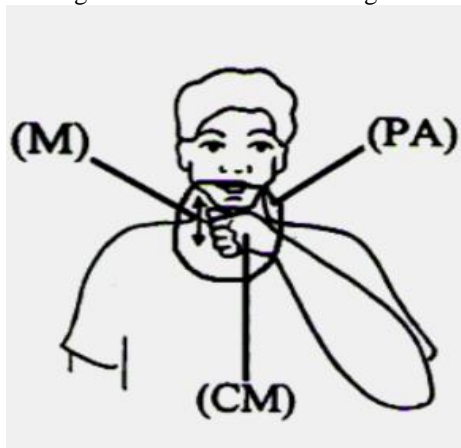
A Libras é uma língua visoespacial com estrutura gramatical própria que se assemelha às demais línguas orais. Os estudiosos da língua de sinais, Quadros *et al.* (2004), Karnopp (2005) e Stokoe (1960), comprovam o *status* linguístico da língua de sinais. Ela tem uma estrutura gramatical, morfológica, sintática, semântica e pragmática que a constituem em uma língua que atende aos critérios de uma língua genuína.

As línguas de sinais não são inferiores às demais línguas orais, devendo ser oportunizado o acesso o mais cedo possível ao sujeito surdo, pois ela é instrumento de aquisição da segunda língua, a língua portuguesa.

A língua de sinais é a língua natural da comunidade surda, porque o seu processo de aquisição ocorre naturalmente. Para Quadros *et al.* (2004, p. 30) “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

Sklair (1998), citado em Freitas (2008), destaca que a língua de sinais é uma língua plena, natural, não um código artificial de comunicação, e como tal deve ser pensada; é um direito dos surdos, não uma concessão. Abaixo, na Figura 1, podemos ver os parâmetros fonológicos.

Figura 1 – Parâmetros fonológicos



Fonte: Ferreira Brito (1990)

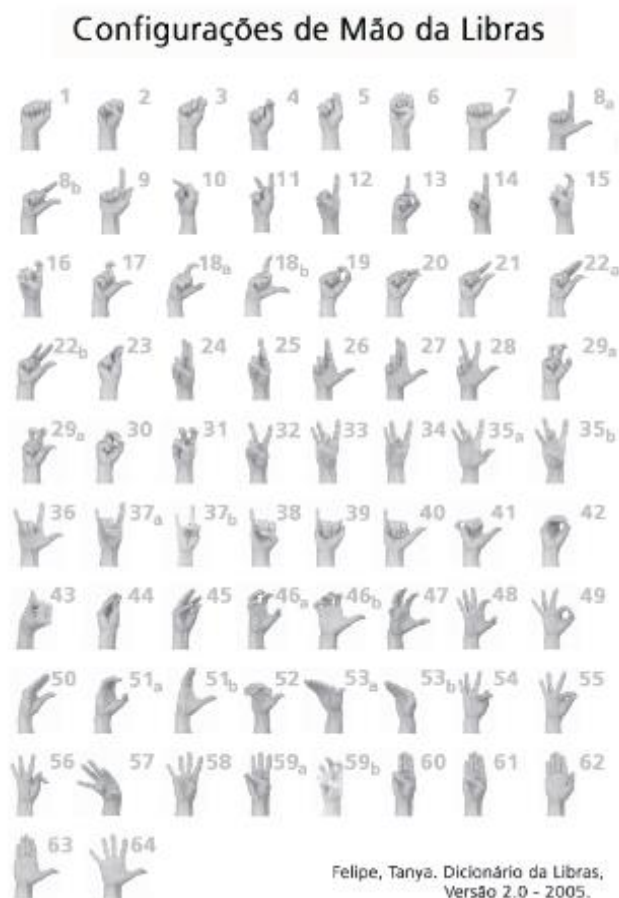
A língua de sinais não é universal. Ela se diferencia de país para país e mesmo de região para região. Conforme Felipe (2006):

Acredita-se também que somente existe uma língua de sinais no mundo, mas assim como as pessoas ouvintes em países diferentes falam diferentes línguas, também as pessoas surdas por toda parte do mundo, que estão inseridas em 'Culturas Surdas', possuem suas próprias línguas, existindo, portanto muitas línguas de sinais diferentes, como: Língua de Sinais Francesa, Chilena, Portuguesa, Americana, Argentina, Venezuelana, Peruana, Portuguesa, Inglesa, Italiana, Japonesa, Chinesa, Uruguaia, Russa, Urubus-Kaapor, citando apenas algumas. (FELIPE, 2006, p. 20)

Nas línguas faladas, as unidades mínimas são chamadas de morfemas e/ou letras, enquanto na língua de sinais as unidades mínimas são os sinais e os parâmetros que os constituem: Configuração de mão (CM), Ponto de articulação (PA), Movimento (M), Orientação de mão (OM), Expressão não manual (ENM). Felipe (2006) considera que esses morfemas constituem os parâmetros fonológicos das línguas de sinais. Felipe (2006) afirma que na Libras há 64 configurações de mãos, como podemos ver na Figura 2 a seguir:



Figura 2 – Configurações de mão da Libras



Fonte: Dicionário de Libras (2006)

O léxico das línguas de sinais é infinito, assim como o léxico da Libras, pois as unidades mínimas, os fonemas, permitem uma série de combinações, assim como o léxico das línguas orais.

Felipe (2006) define cada um os parâmetros da Libras, como no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Parâmetros da Libras

Expressão facial e/ou corporal	Marcam as construções sintéticas e itens lexicais: sentenças interrogativas, orações, orações reativas, topicalizações e foco, como também referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. Também são chamadas de marcações não manuais.
Ponto de articulação (PA)	É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo ela tocar alguma parte do

	corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor).
Movimento (M): os sinais podem ter um movimento ou não	Retilíneo, helicoidal, semicircular, circular, sinuoso e angular.
Orientação (Or)/direcionalidade	Os sinais têm uma direcionalidade com relação aos parâmetros acima.
Configurações de mão	São um conjunto de unidades fonológicas mínimas das línguas de sinais. Quadros <i>et al.</i> (2004, p. 19)

Fonte: adaptado pela autora

De acordo com Quadros *et al.* (2004, p. 19), as “Configurações de mãos formam um conjunto de unidades fonológicas mínimas das línguas de sinais (poder-se-ia estabelecer uma relação com as unidades sonoras das línguas faladas)”.

Conforme Karnopp (2005, p. 93):

Os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. [...] são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas para descrever o tamanho e a forma de objetos. (KARNOPP, 2005, p. 93)

Quadros *et al.* (2004) define a fonologia das línguas de sinais da seguinte forma:

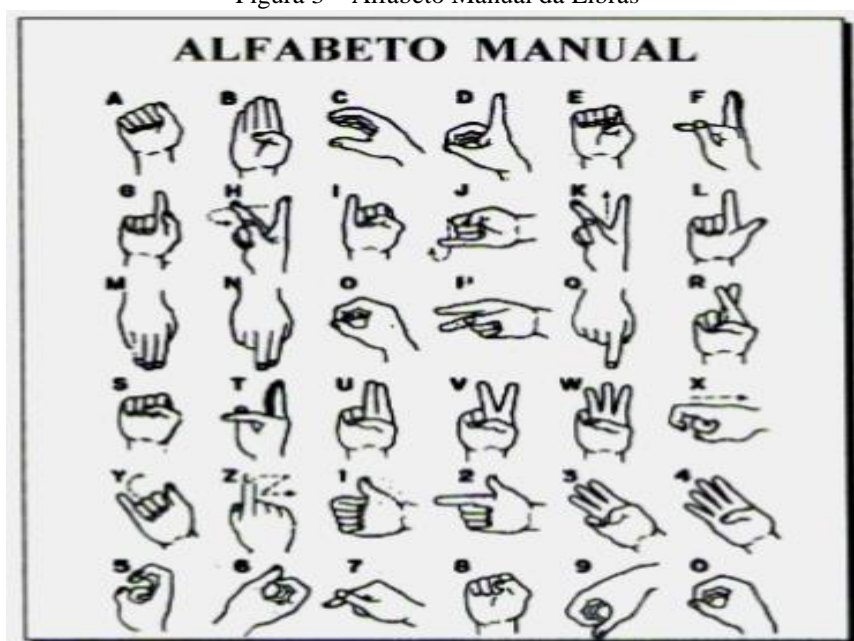
Fonologia das línguas de sinais é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico. (QUADROS *et al.*, 2004, p. 47)

Para Felipe (2006), as línguas de uma forma geral se assemelham às línguas orais porque apresentam os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico, que se estruturam a partir das unidades mínimas até as unidades mais complexas. Podemos afirmar também que as línguas de sinais assimilam-se também entre si pela sua estrutura gestual visual, mesmo não sendo elas universais.

De acordo com Quadros *et al.* (2004, p. 22) a “morfologia e, especialmente, a sintaxe dessa língua parecem também ser organizadas nesse espaço. Portanto, a formação das palavras e das frases na Língua Brasileira de Sinais apresentam restrições espaciais”.

O alfabeto manual é considerado um empréstimo da língua portuguesa à Libras (Figura 3). Ele é utilizado para digitar nomes de pessoas, lugares. A datilologia é usada para digitar o nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal. Quadros *et al.* (2004) também conceitua como sinais não nativos da língua de sinais.

Figura 3 – Alfabeto Manual da Libras



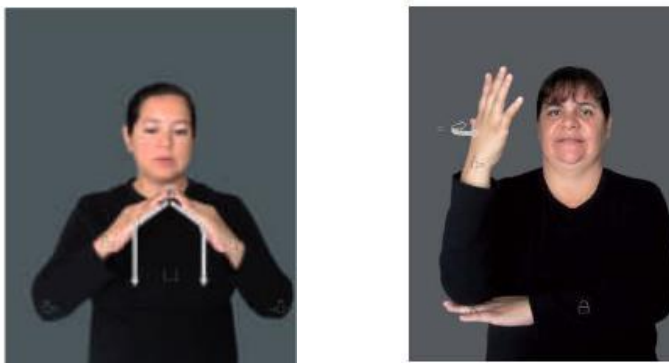
Fonte: Strobel e Fernandes – Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais (1998)

As línguas de sinais apresentam toda a estrutura gramatical articulada no espaço visual, sendo percebidas visualmente. Na Libras, encontramos 64 configurações de mãos que compõem um dos parâmetros que, combinado com os demais parâmetros, constituíram o léxico da língua.

O léxico corresponde às unidades fonéticas das línguas orais auditivas que, articulados e/ou combinados, são capazes de expressar todos os aspectos morfológicos, semânticos, sintáticos e pragmáticos de uma língua genuína, conforme os estudos linguísticos de Stokoe (1960), Karnopp (2005), dentre outros. O léxico das línguas de sinais, inicialmente tratado como “grafema” por Stokoe (1960), hoje é denominado “fonema” por outros linguistas.

A Lengua de Señas Boliviana (LSB) está organizada em: Estrutura Semântica, Mecanismo Sintático, Recursos Morfológicos e Unidades Lexicais. O léxico da LSB está definido em sinais motivados icônicos, dêiticos, intermediários e arbitrários, abaixo exemplificados nas Figuras 4 e 5:

Figura 4 – Sinais icônicos: Casa e Árvore



Fonte: Curso de Enseñanza de la Lengua de Señas Boliviana – Ministerio De Educación, 2010 – Módulo 1

#### **Sinais motivados:**

- a) icônicos – referem-se à forma, movimento e relação interpessoal  
CASA e ÁRVORE – são considerados um sinais icônicos porque fazem referência à forma do objeto;
- b) dêiticos – referem-se a índices (pessoas, tempo e espaço) e icônicos (determinadas partes do corpo);
- c) sinais intermediários (não é sinal puro nem soletração). Ex.: Coca-Cola;
- d) sinais arbitrários (convencionais e culturais).

Figura 5 – Sinais quinésico, dêitico índice e dêitico icônico



Fonte: Curso de Enseñanza de la Lengua de Señas Boliviana – Ministerio de Educación, 2010 – Módulo 2

O movimento corporal chamado de “knesia” na LSB é definido pelas diferentes expressões do corpo, entre as quais: postura corporal, expressão facial, o olhar e o sorriso. A Lengua de Señas Boliviana (LSB) é formada por seis parâmetros conforme a Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Parâmetros da Lengua de Señas Boliviana (LSB)



Fonte: Curso de Enseñanza de la Lengua de Señas Boliviana. Ministerio de Educación (BOLÍVIA, 2010)

O alfabeto dactilológico da LSB é semelhante ao da Libras, com algumas diferenças decorrentes do espanhol. O alfabeto manual das línguas de sinais (Figura 8) são empréstimos das línguas orais auditivas, neste caso a língua portuguesa ou o espanhol. Esses empréstimos linguísticos equivalem aos empréstimos de uma língua estrangeira, como o inglês que foi incorporado à língua portuguesa por exemplo. O alfabeto dactilológico é utilizado para a digitação de siglas e abreviação de palavras que não tem sinal.

Figura 8 – Alfabeto Manual – LSB



Fonte: Curso de Enseñanza de la Lengua de Señas Boliviana. Ministerio de Educación (2010) – Modulo 2

O estudante surdo residente na fronteira entre a Bolívia e o Brasil estuda em escolas públicas situadas no município de Corumbá, aprendem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Convém destacar que a Libras e a Lengua de Señas Boliviana (LSB) são legalizadas nos dois países, assim como o bilinguismo na educação de surdos. A educação bilíngue-bicultural teve início em 1992 na Bolívia. Considera-se bilinguismo-bicultural:

*además de adquirir las dos lenguas, comparte dentro de los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad Sorda y la sociedad oyente. Surge un sentimiento de pertenencia en ambas culturas sin ambivalencias ni ambigüedades. [...] También se considera que el bilingüismo de los sordos es sucesivo, puesto que la lengua de señas se adquiere como primera lengua (L1), de manera espontánea y natural si se expone a ella desde temprana edad, y posteriormente se aprende el español o segunda lengua (L2) de manera formal. (BOLÍVIA, 2010, p. 22-23)*

### **4.3 A similaridade no léxico das línguas de fronteira**

Podemos afirmar que as línguas de sinais não são universais. Cada país tem a sua língua de sinais, sendo que, em um único país, ocorrem variações no léxico. Quadros *et al.* (2004), consideraram que a universalidade da língua de sinais é um mito já superado.

Entre as línguas de sinais ocorre similaridade no léxico quando falamos de um único país. Essa similaridade acontece em determinadas regiões, como se observa no Brasil por exemplo. Entretanto, de país para país a estrutura lexical apresenta diferenças.

A Lengua de Señas Boliviana (LSB), a princípio, é a primeira língua para os surdos. Todavia, na fronteira Brasil-Bolívia, a Libras torna-se a língua de instrução de surdos residentes na cidade de Puerto Quijarro. Na fronteira Brasil-Bolívia, a Libras é a língua de sinais do povo surdo. Apesar do reconhecimento da Lengua de Señas, ela praticamente não é utilizada pelos surdos, pois a maioria conhece a Libras, sendo que poucos surdos conhecem a Lengua de Señas Boliviana.

Podemos considerar que as escolas do lado brasileiro da fronteira Brasil-Bolívia acolhem estudantes surdos e ouvintes brasileiros e bolivianos. A relação histórica de proximidade entre estes países, também assegurada legalmente, está evidenciada nos diversos contextos sociais do espaço da fronteira.

Inserido no contexto educacional, o estudante surdo residente em Puerto Quijarro, que frequenta o AEE, adquire a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa escrita na modalidade segunda língua, apesar da Lengua de Señas Boliviana (LSB) ser instituída no país vizinho. Apesar dos avanços históricos na educação de surdos e da legalização da proposta bilíngue no Brasil há quase quatro décadas, ainda encontramos aspectos não efetivados.

Na fronteira Brasil-Bolívia ainda não observamos a atuação efetiva do professor surdo no serviço especializado – AEE, mesmo que legalmente este profissional tenha prioridade no ensino para os estudantes surdos, pelos aspectos já abordados neste estudo. Apenas no ano de 2016 contamos com uma professora surda atuando neste serviço em uma escola no município de Corumbá. Atualmente os profissionais que atuam no AEE são profissionais Tradutores- Intérpretes de Libras (Tils) com formação – cursos, Especialização em Libras e que passam por avaliação de aptidão em Libras no CAS-MS para atuar como professor do AEE. Foi verificado que no ano de 2019 apenas a Rede Municipal de Ensino atende o estudante surdo no AEE.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise e discussão dos dados foram considerados os discursos dos participantes da pesquisa: professores, intérpretes, diretores e coordenadores. As categorias de análise definidas são bilinguismo na fronteira Brasil-Bolívia, Língua Brasileira de Sinais e Lengua de Señas Boliviana.

Para a categoria bilinguismo, será analisada a fala da professora do Atendimento Especializado, do professor do ensino regular e dos gestores.

### **Categoria 1: bilinguismo na educação de surdos**

O Decreto n.º 5626/2005, além da regulamentação da Lei n.º 10432/2002, conhecida com a lei da Libras, assegura ao surdo o direito à educação bilíngue e ao atendimento especializado (BRASIL, 2005).

Mais tarde com a publicação do Grupo de Trabalho instituído pelas Portarias n.º 1.00/2013 e n.º 91/2013, vem subsidiar a Política Linguística Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014).

Apesar da adoção da política educacional bilíngue para surdos no território brasileiro na década de 1980, e posteriormente com a Lei n.º 10432/2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5626/2005, a educação bilíngue no Brasil pode se apresentar de diversas maneiras, conforme já pontuara a autora Quadros *et al.* (2006):

Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2.ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos.

Na escola pesquisada, a língua portuguesa é a língua de instrução, e a Libras e a língua portuguesa na modalidade de segunda línguas são ensinadas na sala de recursos.

A sala de recursos é um dos espaços para a aquisição da Libras (L1) e da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) para o estudante surdo. A educação



bilíngue para surdos define-se pela aprendizagem dessas duas línguas: a Libras e a Língua Portuguesa, de acordo com o documento que orienta o atendimento especializado na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos deve assegurar a educação bilíngue. Para tanto, deve garantir momentos distintos para o aprendizado dessas duas línguas de modalidades distintas: a língua portuguesa escrita e a língua de sinais, de forma que o ensino de uma língua não comprometa a outra.

Conforme Fernandes *et al.* (2013), o estudo desses dois tipos de linguagem, a língua portuguesa e a língua de sinais, representa dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos que representam conceitos. A língua de sinais é um sistema simbólico específico para o indivíduo surdo, por ser de natureza gestual, visual e espacial.

O acesso à língua de sinais o mais cedo possível dará condições às crianças surdas de desenvolverem-se emocional e socialmente. Entretanto, no Brasil, as crianças surdas têm o acesso tardio à língua de sinais, e o período de aquisição da linguagem é análogo ao período de aquisição das crianças ouvintes, segundo Quadros *et al.* (2004 p. 30). E a escola geralmente não oportuniza o encontro adulto surdo/criança surda. Uma escola bilíngue deve assegurar a presença do professor surdo, possibilitando às crianças surdas um referencial identitário, assim como a convivência com outros surdos. Na escola pesquisada ainda não encontramos esse profissional.

A instituição escolar pesquisada, oferta o Atendimento Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional, nos turnos matutino e vespertino. Atende a um quantitativo de dez estudantes surdos, sendo seis deles, oriundos de outras escolas da rede municipal de ensino, e quatro matriculados na escola. Dos estudantes que frequentam esse atendimento, quatro são estudantes bolivianos residentes de Puerto Quijarro. O apoio especializado destina-se a estudantes surdos, com deficiência intelectual, autismo, assim como estudantes com dificuldade na aprendizagem. O atendimento especializado tem uma frequência de duas a três vezes por semana para cada estudante, com a duração de duas horas para cada estudante. Na escola pesquisada, o atendimento aos estudantes especializado (AEE) está organizado de duas maneiras: o atendimento destinado apenas aos estudantes surdos em um dia da

semana; e no outro, o grupo é diversificado, atendendo estudantes surdos e ouvintes, sendo que alguns deles apresentam alguma deficiência. A professora é bilíngue.

O ensino em Libras deve oportunizar o direito ao estudante surdo aprender os conteúdos do currículo escolar em Libras, sua primeira língua. Esse estudo possibilitará o aprendizado e o aprofundamento de conceitos variados, muitas vezes complexos para o estudante surdo. Já o ensino de Libras é destinado à aquisição da língua de sinais. O ideal seria que os estudantes tivessem um professor-instrutor em Libras. No ensino da Língua Portuguesa, os surdos irão aprender as especificidades da língua, sendo recomendado preferencialmente um professor de Língua Portuguesa.

Na situação ensino-aprendizagem, o estudante A (EA) surdo observado apresenta uma deficiência associada (microcefalia) e frequenta o atendimento duas vezes na semana, sendo que, um dia, o atendimento é feito em grupo formado por estudantes ouvintes com deficiência ou dificuldade na aprendizagem; e no outro dia, juntamente com outros surdos. Segundo a professora, ele está em processo de aprendizado da língua de sinais e já conhece muitos sinais. Iniciou no atendimento especializado recentemente.

A professora reconheceu que o estudante necessita de um atendimento individualizado, pois ainda não adquiriu os conceitos básicos à alfabetização. No atendimento, havia 2 estudantes ouvintes e 1 surdo naquele dia. Os estudantes chegaram e posicionaram-se em volta da mesa conversando com a professora, enquanto o estudante surdo manteve-se no chão brincando com a bola, durante a orientação da atividade aos demais estudantes feita pela professora. Foi observado que o atendimento realizado com alunos ouvintes e surdos concomitantemente não é indicado, pois a atenção volta-se primeiramente para os estudantes ouvintes e posteriormente para o surdo.

No espaço do AEE a língua de sinais deve ser a língua de instrução. No atendimento realizado juntamente com os estudantes ouvintes, observa-se que a língua oral auditiva prevalece, principalmente porque os estudantes ouvintes mantêm maior interação com o professor.

Na observação feita ao estudante B (EB) juntamente com estudantes ouvintes: o estudante surdo reside na Bolívia, também está no início do processo de alfabetização e conhece alguns sinais da Libras. Ele tem uma prótese auditiva,

entretanto não usa com frequência o aparelho. Também tem uma síndrome associada à surdez.

Segundo a professora, o estudante faz fonoterapia e a família acredita que ele irá desenvolver a fala apesar de um diagnóstico de surdez neurosensorial profunda bilateral. A surdez foi descoberta antes dos dois anos de idade. O estudante manteve-se alheio às orientações feitas oralmente aos estudante ouvintes, apesar das tentativas feitas pela professora em chamar a atenção do estudante surdo. Ele se manteve alheio às atividades, mexendo nos brinquedos. A professora informou que ele não aceita mudanças na rotina nem ordens. O estudante frequenta o atendimento especializado há três anos para que possa interagir com os demais, mesmo antes de frequentar o ensino regular.

Foi observado que o estudante surdo está no início do processo de alfabetização e conhece alguns sinais em Libras. A professora utiliza um caderno de vocabulário em Libras, considerando que o estudante está iniciando o aprendizado da Libras.

Conforme analisa Sá (2011), para serem bilíngues, os surdos não têm de necessariamente estar com ouvintes na escola/classe, porque eles têm família ouvinte, pais ouvintes. O que eles precisam é de um espaço que lhes possibilite adquirir os conhecimentos e as experiências de modo mais eficaz, e isso é ampliado num ambiente em que todos usam a língua natural que ele entenda (SÁ, 2011, p. 54).

## **Categoria 2: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Lengua de Señas Boliviana (LSB)**

Em relação à pergunta “Você é fluente na Língua Brasileira de Sinais (Libras)? Conhece a Lengua Boliviana de Señas (LSB)?”

As professoras argumentam:

1. Costumo dizer que estou sempre aprendendo, mas me comunico perfeitamente com os alunos surdos fluentes.
2. Me considero mediana em Libras.

Quanto ao conhecimento da Lengua de Señas Boliviana, as respostas divergiram. Enquanto uma professora relatou que não conhece a língua, a outra relatou que conhece alguns sinais desta língua:

Não conheço a língua de sinais de outros Países, mas gostaria muito de aprender os sinais da língua boliviana.

A diretora afirmou não conhecer a Libras. Uma coordenadora, em relação ao conhecimento da Libras:

Sim, conhecimento básico, já participei de vários cursos, porém na prática do dia a dia uso muito pouco.

O aprendizado da língua de sinais requer, além do estudo, a convivência com a comunidade surda.

Considerando os relatos apresentados pelas professoras entrevistadas, ambas têm conhecimento em Libras, o que é importante para o estudante surdo. Uma das professoras atua no ensino regular e a outra no atendimento especializado. A maioria dos professores que tem alunos surdos no ensino regular não tem conhecimento da Libras, o que não favorece o processo de interação professor-aluno. Além do conhecimento em Libras, é fundamental que todos os professores da escola tenham um conhecimento referente à cultura surda e às características da escrita surda. Esse aspecto é um dos critérios para uma escola bilíngue.

O que ocorre é que o conhecimento desses aspectos restringe-se, à maioria das vezes, aos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes surdos, entre os quais o tradutor-intérprete de Libras e o professor do AEE. Outro aspecto evidenciado foi que uma das professoras do ensino regular tem conhecimento da Libras, pois tem formação para tradutora-intérprete de Libras e já atuou vários anos como intérprete.

Em relação à utilização de recursos visuais para facilitar a aprendizagem, assim como critérios diferentes na avaliação do estudante surdo, as 2 professoras descreveram semelhantemente trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula:

1. Sim muito, é de suma importância a utilização dos recursos visuais.
2. Sim, é importante que tenhamos alguns critérios para a sua avaliação, pois são estudantes que não são fluentes na sua língua materna.

1. Sim. Utilizo muitos recursos visuais como imagem e vídeo. Em relação à avaliação, é feita uma adaptação para o aluno surdo.

2. Infelizmente nas escolas onde trabalho e já trabalhei em outros anos dificilmente os professores pensam nos alunos surdos, preparando recursos visuais e avaliação de forma diferenciada e, quando acontece dessa forma, somente são solicitadas pelo intérprete depois de presenciar as dificuldades do surdo, é uma realidade que eles enfrentam com a língua portuguesa. (Tils)

Os relatos das professoras são assertivos quanto à utilização de recursos visuais no processo ensino-aprendizagem com os estudantes surdos, pois eles apreendem o mundo, adquirem conceitos pelo canal visual. O recursos visuais facilitam a compreensão dos conteúdos curriculares.

Campello (2007) argumentam que

[...] contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as 'experiências visuais'. (CAMPELLO, 2007, p. 129)

As afirmações também evidenciam que há necessidade de adaptação metodológica e de avaliação pela maioria dos professores em relação ao estudante surdo, assim como em relação ao conhecimento da língua de sinais, que se restringe, em sua maioria, aos professores da sala multifuncional e ao professor que tem uma formação em Libras, o que ficou evidenciado na fala do coordenador, do diretor e de um intérprete de Libras.

Em relação ao questionamento “A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?”, as respostas foram divergentes: enquanto a direção e uma das professoras afirmaram que não é realizada nenhuma ação de difusão da Libras, uma outra professora afirmou que a escola realiza esta ação.

Dir. e Tils: o Núcleo de Educação Especial e Inclusão realiza um projeto há dois anos em algumas escolas da REME com o objetivo de divulgar a língua de sinais.

Tils: Raramente, e quando acontece parte da iniciativa do intérprete.

As ações realizadas pela escola no sentido de difundir a língua de sinais ocorrem, porém não atingem a totalidade dos profissionais da unidade escolar, o que está previsto no Decreto n.º 5626/2005 (BRASIL, 2005). Numa escola bilíngue todos os profissionais da escola devem ter conhecimento em língua de sinais.

Quanto ao questionamento “Como é o processo do ensino da Libras? Qual o tempo médio de aquisição?”, as professoras entrevistadas responderam:

1. Processo através de muita imagem visual, repetição, paciência, dedicação, e persistência. O tempo depende muito de estudo e prática, já que a maioria não tem muito contato com outros surdos, e a família é ouvinte.

2. Trabalho com imagem + sinal + língua portuguesa (L1, depois L2) o aluno tem condições de aprender melhor dessa forma. A imagem simbolizando o concreto é tudo para o surdo. Mas a meu ver quem é melhor para ensinar o surdo é quem domina a sua própria língua Libras. Porque ela vive em uma comunidade ouvinte, tem sinais criados em casa, não tem identidade surda, não tem um exemplo para seguir. Temos que trabalhar em relação a isso. Eu fiquei no máximo um ano com essas crianças. Mas cada uma conseguiu reter um bom aprendizado e construir um vocabulário em Libras. (Tils)

A fala das professoras confirma a importância da criança surda ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível para que chegue à escola com conhecimento da língua de sinais. Entretanto, por estar inserida na maioria das vezes numa família de ouvintes, chega à escola sem conhecimento da língua de sinais. O processo de aquisição da Libras é demorado, principalmente porque é ela que será um instrumento para a aquisição da segunda língua: a língua portuguesa.

Uma das professoras relatou que o processo de aquisição da Libras é de aproximadamente 7 anos. Mas isso depende do estudo e da prática. Outro aspecto evidenciado é a falta de um referencial identitário para o surdo. Inserido em um universo de ouvintes, o estudante surdo necessita conviver com os seus pares para que possa desenvolver uma identidade surda.

Em relação à pergunta “Quais as principais dificuldades apresentadas pelo surdo no aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa?”, as respostas se assemelharam

A maioria dos surdos só faz o uso da língua de sinais na escola, seus familiares não usam a Libras, somente sinais caseiros; com isso, sua aquisição da Libras se torna mais lento.

A maior dificuldade da língua portuguesa para surdo é a gramática, pois ela é soletrada, e o surdo não compreende dessa forma, seu aprendizado é somente através de sinais.

Falta de contato com a comunidade surda. Falta de identidade surda e, principalmente, o apoio das famílias em relação ao uso da Libras.

Em relação à língua portuguesa, não sabe produzir textos. A língua portuguesa para o surdo é muito difícil.

São em relação a Língua Portuguesa, pois a maior parte dos alunos surdos são bolivianos, o que envolve três línguas, se tornando complicado pra ele.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos surdos para a aquisição da língua portuguesa escrita, Oliveira (2001) destaca que ela pode se tornar ainda mais complexa, pelo fato das metodologias de ensino serem fundamentadas quase que unicamente no aspecto fônico da língua, e o ensino pode se dar muitas vezes de forma descontextualizada e mecânica, não atendendo às especificidades desses indivíduos. Para os sujeitos surdos, esse processo resulta num desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita da língua portuguesa.

Considerando a afirmação da professora sobre a não utilização da Libras pelos familiares dos surdos, Pereira (2010) afirma que a maioria das crianças surdas chega a escola sem nenhuma língua constituída e apresentando apenas fragmentos de uma língua que conseguiram apreender da linguagem oral dos pais.

Geralmente o espaço escolar torna-se o único em que podem se comunicar em Libras, dado o desconhecimento da Libras. O apoio da família é importante nesse processo; todavia, ainda ocorrem situações em que a família ouvinte cria expectativas em relação ao desenvolvimento da fala dos filhos surdos, mesmo que tenham um diagnóstico de surdez profunda bilateral.

Para Souza (2000), se a criança surda tiver a chance de, no início do seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprender a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos; quando elas narrarem em sinais e terem escuta em sinais, a dimensão do processo educacional será outro.

Quadros *et al.* (2006) afirmam que a situação bilíngue dos surdos brasileiros deve ser pensada considerando vários aspectos: modalidades diferentes (visual e oral-auditiva); surdos filhos de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais; contexto de aquisição de língua tardia; a língua portuguesa representa uma ameaça

aos surdos; idealização institucional do *status* bilíngue do surdo, em que devem aprender língua portuguesa, e os surdos querem aprender na língua de sinais.

A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais (Fernandes, 2013 p. 33).

O processo de aprendizado é lento porque o estudante surdo, principalmente o boliviano tem que “lidar” com a Libras, a Língua Portuguesa escrita e o espanhol. A dificuldade torna-se maior porque a língua de sinais é um instrumento necessário à aquisição da língua majoritária. O apoio especializado realizado na sala multifuncional é fundamental, mas deve ser realizado com maior frequência para que o estudante recupere o tempo perdido.

O relato da intérprete demonstra que o surdo não tem o domínio da língua portuguesa escrita, sendo necessário o apoio do intérprete para auxiliar na grafia das palavras.

As conquistas no campo da educação do surdo foram decorrentes da luta e da resistência da comunidade surda no mundo todo. O anseio do povo surdo por uma educação bilíngue, em que a língua de sinais seja a língua de instrução, ainda não é uma realidade aqui na fronteira Brasil-Bolívia, apesar do Brasil já ter algumas escolas e classes bilíngues no Brasil.

O Brasil já tem um percurso significativo na educação bilíngue se formos analisar alguns aspectos necessários para que o bilinguismo seja uma realidade nos estados brasileiros. A formação de professores bilíngues, de instrutores e professores surdos, a difusão da Libras, o protagonismo surdo entre outros, se olharmos de uma forma mais ampla, representa conquistas significativas educacionais, políticas e sociais. Entretanto essa não é uma realidade em todo o território brasileiro nem no país vizinho, a Bolívia.

Na fronteira Brasil-Bolívia, surdos brasileiros e bolivianos convivem nas escolas do lado brasileiro da fronteira e adquirem uma mesma língua de sinais: a Libras, apesar da língua de sinais ser reconhecida legalmente na Bolívia.

Aqui na fronteira Brasil-Bolívia a língua de sinais é instrumento linguístico que aproxima os brasileiros e bolivianos surdos. Afinal a pátria dos surdos é onde estiver a língua de sinais, conforme salienta Dorziat (2014).



As escolas têm um grande desafio: atender os estudantes com características culturais e identitárias particulares. Estudantes ouvintes e surdos brasileiros e bolivianos convivem num mesmo espaço, o das escolas da fronteira, e aprendem uma língua de sinais – a Libras.

O bilinguismo pressupõe uma aquisição de língua desde a primeira infância. Isso se dará mediante a exposição a uma língua de sinais, assim como o desenvolvimento da fala para uma criança ouvinte ocorrerá pela exposição à língua oral-auditiva. Todavia, isto ainda não é uma realidade nas escolas. As crianças surdas entretanto, por nascerem em família de pais ouvintes em sua maioria, não estão inseridas em um ambiente favorável à aquisição da língua de sinais, que ocorre tardiamente na escola.

O bilinguismo pressupõe a aquisição da língua de sinais prioritariamente à aquisição da segunda língua – a Língua Portuguesa escrita. Porém, o estudante surdo geralmente chega à escola sem uma língua definida. Na escola, passam a ter contato com a Língua Portuguesa escrita e a Libras. Conforme Quadros *et al.* (2006):

A realidade em nosso país não é essa, ainda a criança surda brasileira deve ‘pular’ o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido ‘alfabetizada’ na língua de sinais.

O aprendizado da língua portuguesa para o surdo equivale, em grau de dificuldade, a uma língua estrangeira. No caso do estudante surdo boliviano, as dificuldades são maiores, considerando que há três línguas envolvidas: a Língua Portuguesa escrita, a Libras e o Espanhol. A Sala de Recursos Multifuncional, em turno oposto ao do ensino regular, é um dos espaços para a aquisição da Libras e da língua majoritária prevista no currículo; a Língua Portuguesa escrita.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por avanços e retrocessos em relação à valorização da língua de sinais, da cultura e da identidade surda. (Honora e Frizanco,2009). As propostas educacionais adotadas foram construídas pela maioria ouvinte, o que levou à organização e à luta da minoria linguística surda para a construção do atual modelo educacional: a educação bilíngue para surdos.

Atualmente no Brasil, a educação bilíngue para surdos está inserida no contexto da educação inclusiva, ainda em processo de construção e alvo de críticas pela comunidade surda, que ainda aponta falhas no que se refere ao uso instrumental da língua de sinais para aquisição da Língua Portuguesa escrita. Para esta comunidade, o atendimento especializado e a presença do tradutor-intérprete de língua de sinais ainda não garante o processo de inclusão, pois requer o atendimento das especificidades e necessidades da pessoa surda. De acordo com a Política de Educação Bilíngue:

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

Na fronteira Brasil-Bolívia, estudantes surdos brasileiros e bolivianos estão inseridos no contexto educacional, participando dos espaços considerados bilíngues do ensino regular e do atendimento especializado na sala multifuncional, previsto no decreto n.º 5626/2005, assim como na Política Linguística sobre a Educação Bilíngue. (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, os surdos residentes em Puerto Quijarro frequentam as escolas do lado brasileiro da fronteira. Do lado boliviano, as escolas não contam com estudantes surdos. Essa proximidade entre o povo brasileiro e o boliviano é histórica e data a partir do surgimento das cidades fronteiriças Corumbá/Puerto Quijarro. (COSTA, 2013).

No município de Corumbá, a educação de surdos também configura-se como uma proposta da educação inclusiva, de acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que declara:

A educação especial, na perspectiva na educação inclusiva é um direito garantido pela Constituição Federal para todos e deve ser assegurada por todos os sistemas de ensino, por meio do Atendimento Educacional educandos com deficiência intelectual, física e sensorial, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades Especializado (AEE), para garantir condições de acesso, participação e aprendizagem desses alunos.

Como uma das estratégias para a efetivação do atendimento especializado prevê:

Oferecer educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) estudantes, surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns [...]. (PME p. 52)

O Plano Municipal de Educação ainda expressa o fomento à formação aos professores e professoras do AEE, a ampliação das equipes profissionais para atender aos estudantes com deficiência, entre os quais e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.

Todavia, neste serviço, ainda não há o professor surdo, a referência identitária para os estudantes surdos. (PERLIN, 1998; QUADROS, 2006; CARVALHO, 2008). Torna-se necessário repensar a política, organizar o atendimento para que o surdo tenha contato com o referencial identitário, o encontro surdo-surdo, assim como criar momentos para que possam conviver com os seus pares.

O serviço especializado conta com professor ouvinte bilíngue. Para Fernandes (2012, p. 105), o professor bilíngue é o “professor com fluência em Libras que desenvolverá o ensino do português escrito com base em metodologias de ensino de segunda língua”.

Os estudantes surdos, brasileiros e bolivianos inseridos no espaço de maioria ouvinte, precisam conviver com seus pares para constituir a sua identidade surda. O estudante surdo boliviano convive com três línguas distintas: a Libras, Língua Portuguesa escrita e o espanhol. A Língua Portuguesa escrita e a Libras também são

adquiridas no espaço da Sala de Recursos Multifuncional. Seu processo de aquisição equivale às dificuldades de uma segunda língua.

Em relação aos demais profissionais que compõe o quadro discente, as turmas do ensino regular que contam com surdos, tem o tradutor intérprete de Libras para dar o apoio linguístico ao estudante surdo. Em relação aos demais professores, uma minoria tem o conhecimento da língua de sinais. Para que uma escola seja bilíngue é fundamental que os profissionais envolvidos na educação de surdos tenham conhecimento das diferenças linguísticas e culturais dessa minoria. Esse critério é fundamental para a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Na fala dos atores da escola pesquisada, ficou evidenciado que há inúmeros aspectos a serem repensados, para que a escola seja efetivamente, inclusiva. Carvalho (2008) e Sá (2011) consideram que o princípio inclusivo ressalta o respeito à singularidade e à diversidade de cada sujeito na sociedade, bem como a qualidade da educação oferecida a todos. A escola deve se constituir num espaço inclusivo que valoriza, identifica e reconhece as diferenças e as especificidades dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento pleno de todos.

A escola precisa rever o currículo, seu papel e a prática avaliativa e metodológica, assegurando aos estudantes surdos o acesso ao conhecimento cultural historicamente construído.

Para Quadros (2005), a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva gesto-visual, garantindo o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais.

A escola deve se adequar para essa especificidade, oportunizando a utilização de recursos pedagógicos e metodológicos que privilegiem o canal visual.

Pontua-se que os estudantes surdos em sua maioria são de família ouvinte. Isto significa que, desde pequenas, não estão inseridas em um ambiente favorável à aquisição da língua de sinais, chegando tardiamente à escola, sem nenhuma língua estruturada.

Esta característica dificulta a aquisição da segunda língua porque o aprendizado da língua portuguesa escrita ocorre concomitantemente ao ensino da primeira língua, mesmo que haja o espaço da sala multifuncional para a aquisição dessas duas modalidades.

A Política de Educação Bilíngue (2014), aponta alguns caminhos para a superação desse desafio:

A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. Para os estudantes com aquisição tardia, a escola deve garantir a interação em Libras com o objetivo de estabelecer a aquisição da linguagem. Além da aquisição da Libras, essa língua precisa ser ensinada inserida no currículo escolar.

A aquisição da língua portuguesa é bastante complexa pelo fato dela ser de modalidade oral auditiva. Os estudantes surdos, em maioria, apresentam dificuldades na produção escrita.

O serviço especializado é um dos espaços ser para que os surdos convivam entre si e adquiram a língua de sinais. O atendimento na SRM destinado para estudantes surdos e ouvintes não é tão eficaz, porque a utilização das duas línguas concomitantemente representa prejuízo em uma das línguas. O atendimento especializado destinado apenas a surdos é um momento único e rico para o aprendizado da língua de sinais, pois pode-se explorar os conceitos, a expressividade própria da língua de sinais, a contação de histórias surdas, tão fundamentais para a aquisição da língua de sinais.

As línguas de sinais são distintas, apesar de haver semelhanças em sua estrutura e no léxico. A língua de sinais ainda não é falada pela maioria dos profissionais da escola. Um espaço bilíngue exige que todos os profissionais da escola tenham conhecimento da língua de sinais, da cultura surda. Isso fará com que haja uma mudança estrutural na metodologia e no processo avaliativo.

Ficou evidenciado também que a Lengua de Señas Boliviana (LSB) não é conhecida pelos estudantes surdos, apesar de ser legalizada na Bolívia. A Libras é estudada pelos surdos brasileiros e bolivianos nas escolas do lado brasileiro da fronteira. Infere-se que, a língua de sinais na fronteira Brasil-Bolívia constitui-se em uma língua que aproxima os surdos no espaço fronteiriço Brasil-Bolívia.

Este trabalho é uma contribuição para que se possa pensar numa maneira de resolver essa demanda da sociedade surda, e aguarda novos estudos que possam se unir a esse e até ampliar tanto os processos quanto a investigação a respeito.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2005.
- ALBRES, Neiva de Aquino. História da Língua de Sinais em Campo Grande-MS, 2005. Editora Arara Azul. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=60> Acesso em: 29 fev. 2020.
- ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente.[online]. Ilhéus-BA: Editus, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BÄR, Eliana Cristina *et al.* Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Ano 10, v. 10, nov. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Educação Especial**: Cadastro Geral dos Estabelecimentos de Ensino Especial. v. 2. Brasília: Ministério da Educação/Centro Nacional de Educação Especial, 1975.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC – Câmara de Educação Básica, Brasília, 2001.
- BRASIL. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.737 de 12 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009.
- BRASIL. **Resolução CNS n.º 466/2012**. Que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde, Brasília,

2013. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2013/06\\_jun\\_14\\_publicada\\_resolucao.html](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html). Acesso em: 10 dez. 2019.

**BRASIL. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SECAD, 2014.

**BRASIL. Lei n.º 5692/71.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publica-caoriginal-1-pl.html> Acesso em: 30 jan. 2020.

**BOLÍVIA. Decreto Supremo n.º 0328.** Reconoce la Lengua de Señas Boliviana (LSB) como medio de acceso a la comunicación de las personas sordas en Bolívia y establecer mecanismos para consolidar su utilización, Bolívia: Ministerio de Educacion, 2010.

**BOLÍVIA. Curso de enseñanza em Lengua de Señas.** Módulo 1, 2, 3 e 4. Bolívia: Ministerio de Educacion 2010b.

**BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

**CAMPELLO, Ana Regina e Souza.** Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. *In: QUADROS Ronice Müller e PERLIN, Gladis (org.). Estudos Surdos II.* Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

**CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

**CATAIA, Márcio Antônio. Fronteiras:** territórios em conflitos. Disponível em: <https://silo.tips/download/fronteiras-territorios-em-conflitos>. Acesso em: 10 jan. 2020.

**CHOMSKY, Noam. Regras e representações.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

**CHOMSKY, N. Knowledge of language its nature.** New York-NY: Praeger, 1986.

**CORUMBÁ. Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Câmara Municipal de Corumbá; Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: [http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/uploads/attachment/archive/2696/PME\\_CORUMBÁ\\_2015\\_-\\_ANEXO\\_LEI\\_24842015.pdf](http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/uploads/attachment/archive/2696/PME_CORUMBÁ_2015_-_ANEXO_LEI_24842015.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

**COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado.** Mestrado Interdisciplinar em Estudos Fronteiriços/UFMS: Perspectivas Discussões e Pesquisa. **Revista Nupem.** v. 4, n. 6, jan./jul., Campo Mourão, 2012.

**COSTA, E. A.** Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá-Brasil. **Revista Transporte y Territorio,** v. 9, p. 71-93, 2013.

- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília-DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 26 abr. 2019.
- DORZIAT, Ana. Educação de surdos em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 52, maio/ago. UFMS, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14361>. Acesso em: 12 jan. 2020.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico** – livro do professor-instrutor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 6.<sup>a</sup> ed., 2006.
- FERNANDES, Eulália *et al.* (org.) **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Edit. Insular, 2013.
- FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria-RS: Ed. UFMS, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HANNERZ, Ulf. Fluxo, fronteiras, híbrido: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana (online)**. v. 1, n. 3, p. 7-39, 1997.
- HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando os caminhos da comunicação usada pelos surdos**. v. 1. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- LOUBET, Maurício. **Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá-MS (2017)**. 92f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação strictu sensu em Educação – Educação Social, da Fundação Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá-MS, 2017.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1993.
- KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*. v. 3, n. 5, ago. 2005.
- KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n.º 3.217/2017**. Institui a Comissão Estadual de Estudo para a implantação da ESCOLA Estadual Bilíngue no Âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em: [aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased](http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased). Acesso em: 10 maio 2020.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro, Hucitec – Abrasco, 1992.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M.P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. *In*: LOPES Fo, Otacílio. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997.

NAVEGANTES, Eva. *et al.* Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24(76), 2016. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2237> R. Acesso em: 12 jan. 2020.

NERES, Celi Corrêa. **Educação profissional do portador de necessidades especiais, para quê?** – O caso de Campo Grande-MS. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, UFMS, 1999.

NUNES, Sylvia da Silveira *et al.* **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?** Universidade de Itajubá, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537>. Acesso em: 12 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida de. **A escrita do surdo**: relação texto e concepção. 2001. Disponível em: [http://www.vigotski.net/anped/2001-GT15\\_tx05.pdf](http://www.vigotski.net/anped/2001-GT15_tx05.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO. **Anais**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), 2010, p 95-100.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

QUADROS, Ronice Müller *et al.* **Língua de sinais brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller *et al.* **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdo. Brasília: MEC; SEESP, 2004,

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos *In*: **Surdez e bilinguismo**. 1.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v. 1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller *et al.* **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Cad.**

**CEDES**, v. 38, n.º 106, Campinas, set./dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622018000300299&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B28](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622018000300299&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#B28). Acesso em: 30 jan. 2020.

REILY, L. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. 4.<sup>a</sup> ed. Campinas: Papirus, 2004.

REIS, Marlene B. de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Descubra, 2006.

SÁ, Nídia de. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer, 2011.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos) v. 1, 2.<sup>a</sup> ed. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Rev. téc. Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5.<sup>a</sup> ed. CD-ROM, 2013.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.** Campinas. v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTANA, Lucinéia da Silva. Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado. **Estudos Linguísticos**. São Paulo. 44 (2), p. 491-505, maio/ago. 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Cristiane Rocha *et al.* O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**. 7(1), p. 70-81, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. 15.<sup>a</sup> ed. *In*: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 72-102.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2.<sup>a</sup> ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Regina Maria. Práticas alfabetizadoras e subjetividade. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

STOKOE, William. Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language. **Listok Press**, Silver Spring, MD, 1960.

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

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b. SciELO. Acesso em: 28 jan. 2020.

STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane A fronteira e as línguas em contato: uma perspectiva de abordagem. **Cadernos de Letras da UFF** Dossiê: Línguas e culturas em contato n.º 53, p. 83-98, 2007. Disponível em: SCIELO. Acesso em: 25 jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

## ANEXO 1 – Oficio do governo de Puerto Quijarro



Cite: GAMPQ/SMDH//N° 024/2019

Puerto Quijarro, 19 de septiembre de 2019

Señor:

Aguinaldo Silva  
DIRECTOR UFMS

Corumbá – Matto Grosso del Sur - Brasil.-

**REF. : RESPUESTA AL OFICIO N° 185/2019 – GAB/CPAN/UFMS**

De mi mayor consideración:

Mediante la presente, el **Secretario Municipal de Desarrollo Humano del Gobierno Autónomo Municipal de Puerto Quijarro**, tiene a bien dirigirse a su autoridad, con la finalidad de dar respuesta a su oficio cursado a nuestra comuna, y la visita de la Profesora Doctora Claudia Araujo de Lima.

El objetivo de su investigación, no se podría desarrollar, debido que en ningunas de nuestras escuelas, no cuenta con estudiantes sordos, tampoco contamos con el personal calificado para brindar esa atención,

Agradeciendo de antemano por su atención y por su servicio hacia los estudiantes con esta discapacidad, me despido de usted deseándole éxito en sus funciones.

Atentamente;

Esteban Oyola Zabalza  
SECRETARIO MUNICIPAL  
DE DESARROLLO HUMANO  
GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL  
DE PUERTO QUIJARRO  
SANTA CRUZ, BOLIVIA

---

*Por un futuro mejor!!!*

Calle Santa Cruz s/n • Telf./Fax: (591-3) 3978-3436 • Puerto Quijarro - Santa Cruz - Bolivia

## ANEXO 2 – Roteiro para entrevista com intérpretes de Libras



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

**Pesquisa: Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia”**

**Pesquisador: Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos**

**Orientadora: Cláudia Araújo de Lima**

### **Roteiro para entrevista com o intérprete de libras**

1. Nome, idade, formação.
2. Você é fluente na Língua Brasileira de Sinais?
3. Conhece a Lengua de Señas Boliviana?
4. Os professores utilizam algum recurso visuais (vídeos, imagens, textos de apoio, etc.) para facilitar a aprendizagem do estudante surdo?
5. Realizam algum critério diferenciado de avaliação para o estudante surdo?
6. A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?
7. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo estudante surdo na escola?
8. Os professores da escola tem conhecimento da Libras?

### ANEXO 3 – Roteiro para entrevista com professores



Serviço Público Federal  
Ministério Da Educação  
**Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul**



**Pesquisa: Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia”**

**Pesquisador: Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos**

**Orientadora: Cláudia Araújo de Lima**

#### **Roteiro para entrevista com o professores**

1. Nome, idade, formação.
2. Você conhece a língua de sinais?
3. Já fez algum curso?
4. Você utiliza algum recurso visual (vídeos, imagens, textos de apoio, etc.) para facilitar a aprendizagem do estudante surdo?
5. Realiza algum critério diferenciado de avaliação para o estudante surdo? A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?
6. Você já ensinou a Libras a estudantes surdos? Quais as idades?
7. Como é o processo do ensino da Libras?
8. Qual o tempo médio de aquisição?

## **ANEXO 4 – Roteiro para entrevista com coordenador e diretor**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL



**Pesquisa: “Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na Fronteira Brasil-Bolívia”**

**Pesquisador: Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos**

**Orientadora: Cláudia Araújo de Lima**

### **Roteiro para entrevista com diretores e coordenadores**

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua formação?
4. Você conhece a língua de sinais?
5. Já fez algum curso?
6. A escola realiza alguma ação (projeto) no sentido de divulgar a língua de sinais para a comunidade escolar?
7. O que entende por Educação Bilíngue para surdos?

## **ANEXO 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido – professor**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) professor(a),

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada, **“Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia” – 2020**. A referida pesquisa apresenta o objetivo de investigar a identidade cultural linguística da fronteira Brasil-Bolívia e aquisição formal da língua de sinais prevista na Educação Bilíngue. O trabalho será realizado por mim, Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus Pantanal).

Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas. É um estudo qualitativo, exploratório e de fundo cultural histórico.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será enviada via e-mail. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome não será citado, preservando, assim, sua identificação.

---

Assinatura do Professor



**ANEXO 6 – Termo de consentimento livre e esclarecido – intérprete de Libras****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(as) Intérprete de Língua de Sinais

O Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada, **“Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia” – 2020**. A referida pesquisa apresenta o objetivo de investigar a identidade cultural linguística da fronteira Brasil-Bolívia e o processo de aquisição formal da língua de sinais prevista na Educação Bilíngue. O trabalho será realizado por mim, Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus Pantanal).

Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas. É um estudo qualitativo, exploratório e de fundo cultural histórico.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será encaminhada via e-mail. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome não será citado, preservando, assim, sua identificação.

---

Assinatura do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

**ANEXO 7 – Termo de consentimento livre e esclarecido – diretor****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Diretor(a).

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada, **“Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia” – 2020**. A referida pesquisa apresenta o objetivo de investigar a identidade cultural linguística da fronteira Brasil-Bolívia e o processo de aquisição formal da língua de sinais prevista na Educação Bilíngue. O trabalho será realizado por mim, Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-graduação em Educação – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus Pantanal).

Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas. É um estudo qualitativo, exploratório e de fundo cultural histórico.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será encaminhada via e-mail. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome não será citado, preservando, assim, sua identificação.

---

Assinatura do Diretor

**ANEXO 8 – Termo de consentimento livre e esclarecido – coordenador****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) coordenador(a),

O Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada, **“Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia” – 2020**. A referida pesquisa apresenta o objetivo de investigar a identidade cultural linguística da fronteira Brasil-Bolívia e aquisição formal da língua de sinais prevista na Educação Bilíngue. O trabalho será realizado por mim, Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Araújo de Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus Pantanal).

Para tanto, o instrumento para a coleta de dados é composto por entrevistas semiestruturadas. É um estudo qualitativo, exploratório e de fundo cultural histórico.

Sua participação não proporciona nenhum envolvimento financeiro a favor ou em seu prejuízo. Ela será efetivada ao responder as entrevistas semiestruturadas, que será encaminhada via e-mail. É essencial comentar que em nenhum momento da dissertação teu nome não será citado, preservando, assim, sua identificação.

---

Assinatura do Coordenador

**ANEXO 9 – Termo de consentimento livre e esclarecido – adolescente****TERMO DE ASSENTIMENTO DA/DO ADOLESCENTE**

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa a ser desenvolvida por Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos, acadêmica do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, intitulada **“Educação Bilíngue para Surdos e Identidade Surda na fronteira Brasil-Bolívia” – 2020.**

Sua participação não é obrigatória, e mesmo que você venha a aceitar participar, a qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição a qual você pertence. Esse estudo é relevante na medida em que contribuirá para a reflexão da proposta educacional bilíngue, criando mecanismos para aprimorar a prática nesse contexto e contribuindo para a formação dos profissionais que atuam na educação de surdos, assim como para a valorização da cultura e da identidade surda.

Declaramos que os dados obtidos com a pesquisa são sigilosos e que sua identidade será preservada, não havendo qualquer identificação. A participação na pesquisa não prevê remuneração financeira, bem como não haverá despesas pessoais para o participante.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e se constituirá em responder a uma entrevista referente ao tema da pesquisa que será realizada na sala de aula da escola onde você está matriculado. A entrevista levará 30 minutos para ser respondida e será feita individualmente. Você receberá uma cópia deste termo de consentimento, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento, com a pesquisadora responsável e junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Esta pesquisa foi planejada de modo a existir um mínimo de possibilidade de ocorrência de quaisquer danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, tanto durante quanto após a coleta de dados, sendo assim, os procedimentos adotados oferecem risco mínimo de constrangimento ou cansaço.

---

Prof.<sup>a</sup> Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos      Participante

---

Nome da pesquisadora: Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos

Telefone: (67) 993081084 E-mail: lineiseamarilio@yahoo.com.br

**ANEXO 10 – Declaração de consentimento**

**Declaração de consentimento:** declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa, tendo assim concordado em participar de livre e espontânea vontade e aceitando participar da entrevista. Confirmo também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do Participante (em letra de forma):

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Lineise Auxiliadora Amarílio dos Santos

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_