



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DE BIOLOGIA – IB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

ROBSON DE SOUZA

CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM
LIBRAS (CPMDL): CONTRIBUIÇÕES EMANCIPATÓRIAS
PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM
NITERÓI/RJ

ORIENTADOR: PROF^a DR^a ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO



ROBSON DE SOUZA

**CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM
LIBRAS (CPMDL): CONTRIBUIÇÕES EMANCIPATÓRIAS
PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM
NITERÓI/RJ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão – PGCTIn, da Universidade Federal Fluminense – UFF, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências, Tecnologias e Inclusão.

Orientação: Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello

**NITERÓI
2025**

Ficha catalográfica automática - SDC/BCV
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719c Souza, Robson de
Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL)
: contribuições emancipatórias para uma educação bilíngue
de surdos em Niterói/rj / Robson de Souza. - 2025.
127 f.

Orientador: Ana Regina e Souza Campello.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Biologia, Niterói, 2025.

1. Educação bilíngue. 2. Libras. 3. Inclusão. 4.
Práticas educacionais. 5. Produção intelectual. I.
Campello, Ana Regina e Souza, orientador. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Biologia. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS, TECNOLOGIAS E INCLUSÃO – PGCTIn

25ª Ata Defesa de Tese de Doutorado

No décimo primeiro dia de abril de 2025, às 14:00h reuniu-se para a defesa de tese de **ROBSON DE SOUZA**, de forma síncrona remota (<https://meet.google.com/qcu-youy-ahc>) a Comissão Examinadora como os membros titulares: Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello - PGCTIn/UFF, Prof. Dr. Thiago Correa Lacerda - IFRJ/PGCTIn/UFF, Prof. Dr. Francisco Gilson Reboucas Porto Junior - PGCTIn/UFF, Profa. Dra. Sara Moutinho da Silva – PPGEB/DESU/INES, Profa. Dra. Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco – PGCTIn/UFF, como membros suplentes: Profa. Dra. Dagmar de Mello e Silva – PGCTIn/UFF e Profa. Dra. Luciane Cruz Silveira - PPGEB / DESU / INES), e como revisora Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz - PGCTIn/UFF, sob o Título: “**CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL):CONTRIBUIÇÕES EMANCIPATÓRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM NITERÓI/RJ**”, requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciências Tecnologias e Inclusão, área de concentração em Ensino. Em sessão aberta a candidata teve a oportunidade de expor o trabalho, e uma vez encerrada a apresentação, a Presidente da Banca iniciou os trabalhos de arguição. Após arguição oral da candidata e deliberação, a banca decidiu pela: **APROVAÇÃO** com nota: **9,0 (nove vírgula zero)** .

Aprovação com entrega do documento corrigido no prazo máximo de **45** dias.

Aprovação com restrições condicionada ao atendimento das exigências e sugestões da banca (vide anexo) com entrega do documento corrigido no prazo máximo de ___dias.

Reprovação. Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade foi lavrada a presente ata, lida e julgada conforme, vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Banca Examinadora:

	DOCENTES Membros Titulares	ASSINATURA
1º Membro Orientadora e Presidente da Banca	Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello CPF: 465.862.457-53 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Biotecnologia (PPBI) Universidade Federal Fluminense (UFF).	 Documento assinado digitalmente ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO Data: 10/06/2025 10:34:10-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
2º Membro	Prof. Dr. Thiago Correa Lacerda CPF: 110.012.027-08 Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal Fluminense (UFF) e IFRJ.	 Documento assinado digitalmente THIAGO CORREA LACERDA Data: 11/06/2025 12:32:42-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
3º Membro	Prof. Dr. Francisco Gilson Reboucas Porto Junior CPF: 423.920.123-34 Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal	 Documento assinado digitalmente FRANCISCO GILSON REBOUCAS PORTO JUNIOR Data: 15/06/2025 13:22:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

	Fluminense (UFF).	
4º Membro	Profa. Dra. Sara Moutinho da Silva CPF: 753.447.265-20 Programa de Pós Graduação em Educação Bilingue / DESU / INES.	 Documento assinado digitalmente SARA MOITINHO DA SILVA Data: 18/06/2025 10:56:44-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
5º Membro	Profa. Dra. Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco CPF: 075.132.857-05 Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF).	 Documento assinado digitalmente GILDETE DA SILVA AMORIM MENDES FRANCISCI Data: 10/06/2025 10:54:38-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
	DOCENTES Membros Suplentes	
1º Membro Suplente do PGCTIn	Profa. Dra. Dagmar de Mello e Silva CPF: 716.728.937-04 Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal Fluminense (UFF).	 Documento assinado digitalmente DAGMAR DE MELLO E SILVA Data: 19/06/2025 13:08:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
2º Membro Suplente externo à UFF	Profa. Dra. Luciane Cruz Silveira CPF: 024.110.977-94 Programa de Pós Graduação em Educação Bilingue / DESU / INES. / DESU / INES.	 Documento assinado digitalmente LUCIANE CRUZ SILVEIRA Data: 18/06/2025 14:02:14-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
	DOCENTE - Revisora	
Revisora	Profa. Dra. Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz CPF: 007.532.167-01 Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) Universidade Federal Fluminense (UFF).	 Documento assinado digitalmente OSILENE MARIA DE SA E SILVA DA CRUZ Data: 18/06/2025 10:28:12-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, **Edigar Ursolino de Souza e Glória Graças de Souza**, por serem inspiradores modelos de engajamento no alcance dos objetivos de vida.

Ao meu filho, **Bruno Duarte de Souza**, por ser meu parceiro de vida, revezando o lugar de aluno e de professor comigo em nossas ricas e produtivas conversas, muitas delas despretensiosas, mas altamente instrutivas e repletas de ensinamentos.

À minha esposa, **Adriana de Menezes**, pelo constante incentivo, paciência e parceria durante toda a trajetória de estudos e pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, toda a gratidão a Deus, que me sustentou em todas as minhas iniciativas e escolhas ao longo de toda a minha trajetória de vida. Sou grato por todas as decisões que me conduziram a conviver com a comunidade surda, aprender a Língua Brasileira de Sinais e oportunizar o aprendizado dessa língua também ao meu filho, desde a mais tenra idade.

À minha orientadora, Professora Dra. Ana Regina e Souza Campello, por todo o auxílio e paciência nos encaminhamentos para a conclusão deste trabalho de pesquisa.

Ao corpo docente do PGCTIn, pela partilha dos conhecimentos, tanto nos encontros proporcionados pelas disciplinas do curso quanto nas contribuições que ajudaram na minha formação como pesquisador.

Aos professores membros da banca, por suas ricas contribuições, orientações, correções e observações, com as quais pude valorizar e elevar a qualidade deste trabalho.

A todos os profissionais que fizeram parte do CPMDL, por suas contribuições, parceria e dedicação em oferecer o melhor possível para a promoção de uma educação verdadeiramente bilíngue.

A toda a equipe de educação especial da qual fiz parte, com a qual pude aprender muito sobre a luta pelos direitos das pessoas com deficiência e lutar em prol de uma educação mais justa, com mais equidade e mais respeito às diferenças. Em especial, a Andréa Pierre e Lucienne Souza, que lideraram a equipe e apoiaram todas as iniciativas voltadas para a educação bilíngue de surdos em Niterói.

Aos encontros que a vida preparou ao longo desta caminhada, àqueles que tornaram possível manter a resistência nesta luta política que é a formação acadêmica. Em especial, a Themis Cardinot, cujas contribuições e incentivo me impulsionaram a seguir em frente.

A toda a comunidade surda, principalmente a todos os surdos que participaram das iniciativas do CPMDL, cujos ensinamentos valiosíssimos fizeram toda a diferença na busca pelas melhores formas éticas e estéticas para as produções em Libras realizadas pelo Centro de Produção de Material Didático em Libras – CPMDL.

Ao Programa de Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) e à Universidade Federal Fluminense (UFF), pelos ensinamentos e acolhimento.

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO PESSOAL	14
1.	INTRODUÇÃO	16
1.1	HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	16
1.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONQUISTAS RECENTES E DESCOMPASSOS COM A PRÁTICA ESCOLAR	19
1.3	CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS – CPMDL	23
1.4	ADAPTAÇÃO DO MODELO TPACK À EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	24
1.5	DESSURDO: NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	26
1.6	DELIMITAÇÃO, JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS DE PESQUISA	28
2.	OBJETIVOS	29
2.1	GERAL	29
2.2	ESPECÍFICOS	29
3.	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ	31
3.2	PROGRAMA DE BILINGUISMO NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ	36
3.3	O MODELO TPACK E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	43
3.4	CATEGORIAS IDENTITÁRIAS SURDAS	46
3.4.1	A dicotomia surdo x ouvinte e a experiência da visualidade	47
4.	METODOLOGIA	50
4.1	DESENHO DO ESTUDO	50

4.2	ANÁLISE DOCUMENTAL DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)	50
4.3	ANÁLISE DE VISUALIZAÇÕES E ALCANCE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	50
4.4	ENTREVISTAS E RELATOS	51
4.5	PROPOSTA INOVADORA DE ADAPTAÇÃO DO MODELO TPACK AO ENSINO BILÍNGUE COM LIBRAS – “TPACK BILÍNGUE”	51
4.6	PROPOSTA INOVADORA DE UMA NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA - “DESSURDO”	51
4.7	INTEGRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
4.8	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	52
4.9	PERCURSO METODOLÓGICO POR OBJETIVO ESPECÍFICO	52
5.	RESULTADOS	54
5.1.	TRAJETÓRIA DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)	54
5.2.	PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS	55
5.3.	ADAPTAÇÃO DE PROVAS E AVALIAÇÕES EM LIBRAS	62
5.4.	IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES ADAPTADAS EM LIBRAS	64
5.5.	IMPACTO DOS RECURSOS PRODUZIDOS PELO CENTRO DE PRODUÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)	66
5.6.	PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES SURDOS DE NITERÓI/RJ	68
5.7.	TPACK-BILÍNGUE: UMA PROPOSTA VISUAL INOVADORA PARA O ENSINO COM LIBRAS	73
5.8.	“DESSURDOS”: UMA NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	77
5.8.1	Tipologia dos dessurdos	78
5.8.2	Construção e representação visual do sinal “dessurdo”	79
5.9	DESAFIOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	85

6.	DISCUSSÃO	88
6.1	TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL) PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ	88
6.2	ATUAÇÃO COLABORATIVA DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS (CPMDL) ENTRE PROFESSORES, INTÉRPRETES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	90
6.3	AVANÇOS E DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	91
6.4	NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE – “DESSURDO”	93
6.5	CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI/RJ	95
7.	CONCLUSÃO	97
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	105
	ANEXO	124

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
APADA	–	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAF	–	Casa de Avaliação e Formação
CESS	–	Centro de Ensino Supletivo de Surdos
CPMDL	–	Centro de Produção de Material Didático em Libras
DERDIC	–	Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios da Comunicação
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	–	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FME	–	Fundação Municipal de Educação
IEPIC	–	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
IFRJ	–	Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	–	Língua Brasileira de Sinais
MEPES	–	Método de Ensino do Português Escrito para Surdos
PAEE	–	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PESS	–	Programa de Ensino Supletivo aos Surdos
PPGEB	–	Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue
SAEN	–	Sistema de Avaliação da Educação de Niterói
SEEDUC	–	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEESP	–	Secretaria de Educação Especial
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
SME	–	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Layout em forma de U recomendado pelo PNEBS para salas de aula bilíngues	33
Figura 2.	Representação do modelo TPACK	45
Figura 3.	Captura de tela do canal do You Tube do CPMDL exibindo material didático do curso básico de Libras	56
Figura 4.	Exemplos de histórias infantis em Libras produzidas pelo CPMDL	57
Figura 5.	Portal Educacional de Niterói: ambiente digital de acesso a cadernos pedagógicos e recursos de ensino da Rede Municipal ...	58
Figura 6.	Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos para estudantes ouvintes – Portal Educacional de Niterói/RJ	59
Figura 7.	Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos adaptados para Libras – versão bilíngue acessível no Portal Educacional de Niterói/RJ	59
Figura 8.	Adaptação em Libras do Caderno 1 de Língua Portuguesa do 6º ano – vídeo educativo acessível no Portal Educacional da Rede Municipal de Niterói/RJ	60
Figura 9.	Materiais de apoio em Libras para uso docente – Portal Educacional	60
Figura 10.	Exemplos de materiais produzidos em Libras pelo CPMDL de Niterói/RJ	61
Figura 11.	Versão adaptada em Libras da prova do SAEN	62
Figura 12.	Vídeo em Libras exemplificando o preenchimento do cartão de respostas	65
Figura 13.	Estudantes assistindo à videoprova em Libras durante a aplicação da avaliação	65
Figura 14.	Estudantes surdos realizando avaliação diagnóstica individual	66
Figura 15.	Distribuição geográfica e tempo médio de visualização dos vídeos do CPMDL no YouTube	67
Figura 16.	Representações do modelo TPACK original	74

Figura 17.	Ampliação do modelo TPACK com inserção do conhecimento tradutório na educação bilíngue	75
Figura 18.	Modelo TPACK-Bilíngue: integração de múltiplas linguagens visuais na produção de conteúdos bilíngues	76
Figura 19.	Composição sinalizada de “dessurdo”: junção dos sinais SURDO e NÃO-SER em Libras	80
Figura 20.	Representação sinalizada do termo “dessurdo” em Libras	81
Figura 21.	Sinal em Libras para “dessurdo nativo”	82
Figura 22.	Sinal em Libras para “dessurdo afetivo”	82
Figura 23.	Sinal em Libras para “dessurdo seletivo”	83
Figura 24.	Sinal em Libras para “dessurdo assertivo”	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Relação entre idade e ano de escolaridade dos estudantes surdos ...	37
Quadro 2.	Relação entre idade e ano de escolaridade dos estudantes após ampliação do ciclo	39
Quadro 3.	Síntese do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES)	41
Quadro 4.	Etapas do processo de tradução e adaptação de materiais didáticos para Libras	63
Quadro 5.	Representações sinalizadas do termo “dessurdo” e suas quatro tipologias	84

RESUMO

Esta tese investiga as contribuições do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), vinculado à rede municipal de ensino de Niterói/RJ, para a consolidação da educação bilíngue de surdos no contexto das políticas públicas educacionais. A pesquisa tem como objetivos: (1) reconstruir a trajetória de criação e desenvolvimento do CPMDL, analisando sua atuação na produção de materiais acessíveis; (2) identificar práticas colaborativas entre professores, intérpretes e instrutores de Libras, com vistas à proposição de um modelo de atuação docente adaptado ao contexto bilíngue; (3) analisar os avanços e desafios na implementação da política pública municipal de educação bilíngue; e (4) propor a categoria identitária “dessurdo” como uma nova forma de pertencimento no campo da surdez, fundamentada na experiência visual-linguística da Libras. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os dados apontam que o CPMDL se consolidou como um polo de inovação pedagógica, responsável pela criação de cadernos bilíngues, adaptações de avaliações diagnósticas como o SAEN, e pela integração de profissionais surdos e ouvintes na produção de materiais educativos. A proposta do modelo TPACK-Bilíngue, formulado no âmbito desta tese, adapta o framework original de Mishra e Koehler ao contexto da educação bilíngue de surdos, incorporando uma quarta dimensão – o conhecimento visual-linguístico – como eixo transversal à docência. Além disso, a tese apresenta a categoria “dessurdo” como uma identidade híbrida emergente, que reconhece sujeitos ouvintes profundamente atravessados pela Libras, não apenas como idioma, mas como dimensão cultural, afetiva e política. A experiência do CPMDL, somada às propostas conceituais desenvolvidas, evidencia o potencial de transformação das práticas educacionais a partir de um paradigma verdadeiramente inclusivo, linguística e culturalmente sensível à diferença.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Libras. CPMDL. TPACK-Bilíngue. Dessurdo. Inclusão linguística.

ABSTRACT

This dissertation investigates the contributions of the Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), linked to the municipal education network of Niterói/RJ, to the consolidation of bilingual education for the deaf within the framework of public educational policies. The research aims to: (1) reconstruct the trajectory of the CPMDL's creation and development, analyzing its role in the production of accessible materials; (2) identify collaborative practices among teachers, interpreters, and Libras instructors with a view to proposing a teaching model adapted to bilingual contexts; (3) analyze the advances and challenges in the implementation of local bilingual education policy; and (4) propose the identity category “dessurdo” as a new form of belonging within the deaf community, grounded in the visual-linguistic experience of Libras. A qualitative methodology was adopted, based on document analysis, semi-structured interviews, and participant observation. The findings demonstrate that the CPMDL has become a center for pedagogical innovation, responsible for creating bilingual textbooks, adapting diagnostic assessments such as SAEN, and integrating deaf and hearing professionals in the development of educational resources. This dissertation proposes the TPACK-Bilingual model, an adaptation of the original framework by Mishra and Koehler, tailored to the bilingual education of deaf students by incorporating a fourth dimension—visual-linguistic knowledge—as a transversal axis of pedagogical practice. Moreover, this study introduces the category of “dessurdo”, an emerging hybrid identity that acknowledges hearing individuals deeply shaped by Libras, not merely as a tool, but as a cultural, affective, and political dimension. The experience of the CPMDL, together with the conceptual contributions developed herein, demonstrates the transformative potential of educational practices based on a paradigm that is truly inclusive, linguistically and culturally responsive to difference.

Keywords: Bilingual education. Libras. CPMDL. TPACK-Bilingual. Dessurdo. Linguistic inclusion.

APRESENTAÇÃO PESSOAL

Ao rememorar minha história, recordo-me do meu primeiro contato com uma pessoa surda, aos 10 anos de idade. Era uma criança da minha idade, com quem eu costumava brincar. Para nos comunicarmos, recorríamos às mímicas e gestos, o que despertou, desde cedo, meu interesse pelo universo da pessoa surda. Naquela época, a consciência sobre educação bilíngue, direitos linguísticos e a importância da Língua de Sinais ainda não estavam amplamente discutidas.

Ao longo dos anos, minha percepção sobre a comunidade surda foi influenciada por estereótipos, como a ideia de que pessoas surdas estavam frequentemente associadas a condições de marginalização social. Essa visão começou a mudar em 1996, quando recebi a notícia de que era pai de uma criança surda. Na época, trabalhava na construção civil, em São Paulo, e, junto com minha esposa, enfrentei o desafio de compreender a surdez do nosso filho e buscar as melhores formas de apoio. A falta de informação gerou insegurança, mas também nos impulsionou a buscar soluções.

Seguindo a recomendação de uma vizinha, procuramos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que nos orientou na busca por especialistas. Entre exames e diagnósticos, veio a confirmação: nosso filho era surdo. Buscando oferecer-lhe uma educação de qualidade, matriculamo-lo em uma classe bilíngue na DERDIC (Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios da Comunicação), em São Paulo. Essa experiência despertou em mim um profundo interesse pela Língua de Sinais, pois compreendi que essa seria a língua natural do meu filho.

Em 2000, decidimos retornar ao Estado do Rio de Janeiro e nos estabelecemos em São Gonçalo. Nessa fase, nosso filho ingressou na Associação de Pais de Deficientes Auditivos (APADA), em Niterói, uma instituição que ampliou ainda mais nosso contato com a Libras. Antes mesmo da mudança, minha esposa e eu já havíamos iniciado estudos em Libras, o que nos permitiu desenvolver uma comunicação mais fluida com nosso filho e com a comunidade surda.

Foi nessa trajetória que surgiu a oportunidade de atuar na educação bilíngue. Diante da carência de professores fluentes em Libras, aceitei o convite para lecionar no Programa de Ensino Supletivo aos Surdos (PESS) da APADA. Durante o dia, trabalhava em uma marmoraria; à noite, ensinava jovens e adultos surdos. Essa vivência me fez refletir sobre os desafios da educação bilíngue, especialmente sobre

os caminhos para o acesso da pessoa surda à Língua Portuguesa como segunda língua escrita e sobre a carência de materiais didáticos adequados.

Em 2003, ingressei na graduação em Língua Portuguesa na Universidade Salgado Filho (Universo), em São Gonçalo, e concluí o curso em 2007. Paralelamente, em 2004, fui contratado para trabalhar na Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, onde meu filho também estava matriculado. A partir de 2008, passei a atuar como professor bilíngue, colaborando na implementação do Programa de Bilinguismo do município, oficializado em 2010. Nesse período, junto à Profa. Dra. Rosana Meirelles e a outros profissionais, contribuí na criação do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES), tornando-me o primeiro professor bilíngue de Língua Portuguesa para surdos em Niterói.

Em 2011, fui aprovado em concurso público para a Rede Municipal de Niterói, o que me permitiu consolidar minha atuação na educação bilíngue. Em 2014, assumi a coordenação do Programa de Bilinguismo do município e iniciei o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ/SG). Minha dissertação, intitulada *Protagonismo Bilíngue: Uma Escola, Duas Línguas e Vários Sujeitos*, trouxe reflexões sobre a educação bilíngue e a identidade plurilinguística da pessoa surda.

Em 2017, juntamente com outros profissionais do Programa de Bilinguismo, fui um dos idealizadores do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), que se tornou o objeto central desta tese de doutorado. O estudo intitulado *Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL): Contribuições Emancipatórias para a Educação Bilíngue de Surdos em Niterói/RJ* investiga como a produção de materiais didático-curriculares bilíngues contribui para a inclusão e a formação de estudantes surdos no município.

Essa trajetória pessoal e profissional reflete um compromisso ético com a educação bilíngue e com a promoção de uma formação que respeite a identidade e a diversidade linguística da comunidade surda. A busca por uma comunicação eficaz com meu filho foi o ponto de partida para minha inserção na educação, levando-me a atuar de forma cada vez mais engajada na defesa do bilinguismo. Hoje, percebo a importância de garantir que professores e educadores se aproximem da Libras e compreendam o impacto positivo que uma educação verdadeiramente bilíngue pode ter na vida dos estudantes surdos.

1. INTRODUÇÃO

1.1 HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos no Brasil tem sido marcada por um processo histórico de marginalização e invisibilização de sujeitos cuja diferença linguística foi, por décadas, interpretada como uma limitação. Essa concepção patologizante da surdez sustentou modelos educacionais voltados para a correção da diferença, e não para sua valorização. Nesse cenário, o acesso à escola não garantia, de fato, o direito à aprendizagem (Moraes, 2018).

Durante muito tempo, prevaleceu no sistema educacional brasileiro o paradigma oralista, no qual a fala era concebida como único meio legítimo de comunicação. A Língua Brasileira de Sinais

(Libras) era silenciada ou tratada como recurso secundário. O sujeito surdo era pressionado a se ajustar às expectativas da norma ouvinte, sendo inserido em contextos escolares que desconsideravam sua língua natural e, conseqüentemente, sua identidade cultural (Silva; Maia; Pedroza, 2024).

Esse modelo começou a ser questionado a partir das mobilizações da comunidade surda e da crescente valorização da Libras como língua legítima. A Lei nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, representa um marco histórico para a comunidade surda no Brasil. Essa legislação reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, consolidando-a como uma língua com estrutura gramatical própria, de natureza visual-motora, utilizada pelas comunidades surdas em todo o território nacional (Brasil, 2002). A partir desse momento, o Estado passou a ter o dever de garantir o acesso à língua de sinais nos espaços públicos e educacionais.

Um dos principais avanços trazidos por essa lei é o reconhecimento da Libras como uma forma legítima de linguagem, o que significa que ela passa a ser considerada uma língua de fato e de direito, com valor equivalente às demais línguas naturais. Esse reconhecimento não substitui a língua portuguesa escrita, mas a complementa, garantindo à pessoa surda o direito de se comunicar em sua língua natural (Brasil, 2002).

Além disso, a Lei nº 10.436 impõe ao poder público e às instituições privadas

que prestam serviços à população a obrigação de garantir formas institucionalizadas de apoio ao uso e à difusão da Libras. Isso inclui, por exemplo, a presença de intérpretes em ambientes públicos e a disponibilização de materiais acessíveis em Libras, o que contribui para a inclusão social e para o exercício pleno da cidadania pelas pessoas surdas (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representa um importante marco legal para a consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. Ele foi elaborado com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.436/2002, além de regulamentar o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000, referente à promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência (Brasil, 2005).

Um dos principais avanços trazidos pelo decreto é a obrigatoriedade da inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia. Nos demais cursos de graduação e nos cursos de educação profissional, a disciplina deve ser ofertada de forma optativa (Brasil, 2005). Essa medida visa formar profissionais que compreendam e respeitem a singularidade linguística dos surdos, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

O decreto também estabelece diretrizes para a formação de professores e instrutores de Libras. A formação docente deve ocorrer em cursos superiores, preferencialmente na modalidade de licenciatura em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Já os instrutores de Libras podem ser formados em cursos técnicos ou programas de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior ou credenciadas pelas secretarias de educação (Brasil, 2005).

No que diz respeito à garantia do direito à educação, o Decreto nº 5.626/2005 determina que os sistemas de ensino devem organizar escolas e classes de educação bilíngue, com professores bilíngues e uso da Libras como primeira língua. A modalidade bilíngue deve ser assegurada desde a educação infantil, estendendo-se aos anos iniciais do ensino fundamental. Já para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, o decreto permite o funcionamento de escolas bilíngues ou escolas regulares com presença de profissionais capacitados e intérpretes de Libras–Português, além da adaptação dos recursos pedagógicos (Brasil, 2005).

Outro ponto de destaque é a ênfase no acesso à comunicação, à informação e

à educação em todos os níveis de ensino. Para tanto, as instituições devem oferecer intérpretes, materiais acessíveis, equipamentos e tecnologias que garantam o direito das pessoas surdas à participação plena no ambiente educacional (Brasil, 2005). Isso inclui não apenas o contexto da sala de aula, mas também os demais espaços de convivência e aprendizagem da escola.

O decreto também estabelece que o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para surdos deve estar presente na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Essa diretriz reforça a importância de se compreender que a Libras é a primeira língua dos surdos, enquanto a língua portuguesa escrita ocupa o lugar de segunda língua — uma abordagem bilíngue que considera as especificidades linguísticas e cognitivas dessa população (Brasil, 2005).

Assim, a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 representou um avanço significativo na efetivação dos direitos educacionais da comunidade surda brasileira. Ao regulamentar a formação de profissionais, a estruturação de escolas bilíngues e o acesso à comunicação, o decreto contribuiu para a valorização da identidade surda e da Libras como componente central do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reforçou o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da inclusão e da diversidade linguística no sistema educacional (Brasil, 2005).

Outro ponto importante foi a inserção do ensino de Libras nos cursos de formação de profissionais da educação e da saúde, como nos cursos de Magistério, Pedagogia, Fonoaudiologia e Educação Especial, tanto no nível médio quanto no ensino superior. Essa medida visou ampliar o número de profissionais capacitados para atuar com a comunidade surda, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa às especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos (Brasil, 2021).

Após a promulgação da lei, diversos avanços foram observados. Um deles foi a regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, por meio da Lei nº 12.319/2010, que define as atribuições e estabelece requisitos para o exercício da profissão (Brasil, 2010). Além disso, instituiu-se o Dia Nacional da Libras, celebrado anualmente em 24 de abril, com o objetivo de promover a valorização e a divulgação da língua de sinais (Agência Brasil, 2022).

Outras iniciativas importantes, como a criação de recursos tecnológicos voltados à acessibilidade – por exemplo, o VLibras e o Wikilibras – também contribuíram para tornar a Libras mais presente no cotidiano, garantindo o acesso à informação e à comunicação a um maior número de pessoas surdas (Brasil, 2021).

Apesar dos avanços, ainda persistem diversos desafios. Há uma carência de profissionais proficientes em Libras nas áreas da educação e da saúde, o que limita o atendimento adequado às pessoas surdas em muitos contextos. Além disso, a oferta de educação bilíngue de qualidade, que valorize a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, ainda é insuficiente em grande parte do território nacional (Humanas Blog Scielo, 2023).

Por fim, a efetiva implementação da Lei nº 10.436/2002 exige comprometimento político e institucional, bem como campanhas permanentes de conscientização sobre a importância da Libras e da inclusão da comunidade surda na sociedade. A valorização da diferença linguística e cultural das pessoas surdas é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural (Humanas Blog Scielo, 2023).

Apesar dos avanços legais expressivos conquistados nas últimas décadas, como o reconhecimento da Libras como língua oficial de instrução, a regulamentação da formação de professores bilíngues e a obrigatoriedade da oferta de acessibilidade nos espaços educacionais, a realidade escolar brasileira ainda revela um profundo descompasso entre a legislação e a prática cotidiana. Essa distância entre o previsto nas normativas e o que de fato ocorre nas redes de ensino impõe desafios à efetivação de uma educação bilíngue de qualidade para os estudantes surdos. A seguir, será discutido como as conquistas legislativas mais recentes têm se confrontado com obstáculos institucionais, pedagógicos e estruturais que dificultam a consolidação de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva e bilíngue.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: CONQUISTAS RECENTES E DESCOMPASSOS COM A PRÁTICA ESCOLAR

Diante desse panorama, torna-se fundamental refletir sobre os obstáculos persistentes e as perspectivas abertas pelas novas políticas públicas, bem como analisar iniciativas concretas que buscam fortalecer a educação bilíngue, como o Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) (Francisco; De Castro Júnior, 2023).

A Lei nº 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, promoveu alterações significativas na LDB - Lei nº 9.394/1996, ao reconhecer a educação bilíngue de

surdos como uma modalidade educacional própria no sistema de ensino brasileiro. Essa modalidade se estrutura com base na Libras como primeira língua e na língua portuguesa escrita como segunda, estabelecendo uma nova referência para o atendimento educacional dos estudantes surdos, centrada no reconhecimento do bilinguismo como princípio pedagógico e político (Brasil, 2021). Essa legislação representou um marco na consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda, contribuindo para a construção de políticas públicas mais equitativas e culturalmente sensíveis (Brasil, 2021).

Um dos principais avanços da nova lei é a definição da educação bilíngue de surdos como modalidade específica, superando a concepção integracionista que predominava nas políticas anteriores. Segundo Skliar (2013), por muito tempo a surdez foi tratada sob uma perspectiva patologizante, e a educação de surdos se organizava a partir da lógica da correção e adaptação à norma ouvinte. A nova legislação rompe com esse modelo ao estabelecer que a educação bilíngue deve utilizar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, reconhecendo a surdez como diferença e não como deficiência.

A lei estabelece ainda que essa modalidade educacional deve estar presente desde a educação infantil e ao longo de toda a trajetória escolar. Essa diretriz está alinhada à visão de autores como Quadros (2019), que defendem a importância da aquisição precoce da língua de sinais como base para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico do sujeito surdo. Além disso, a educação bilíngue pode ser ofertada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues em escolas regulares ou polos de educação bilíngue, o que amplia as possibilidades de atendimento às diversas realidades educacionais do país (Brasil, 2021).

A legislação também assegura que os sistemas de ensino são responsáveis por garantir materiais didáticos acessíveis e professores bilíngues com formação específica, bem como pela participação da comunidade surda nos processos de avaliação e contratação desses profissionais. Conforme aponta Perlin (2019) e Strobel (2019), a presença de educadores surdos e o protagonismo da comunidade na formulação das políticas educacionais são fundamentais para uma prática verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Outro ponto central da lei é o estímulo à pesquisa, produção de conhecimento e desenvolvimento de currículos bilíngues. A legislação orienta a articulação entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior e organizações da comunidade

surda para a criação de programas integrados de ensino e pesquisa, que promovam o fortalecimento da identidade surda, a valorização da Libras e o acesso à cultura e ao conhecimento técnico-científico (Brasil, 2021). Essas diretrizes estão em consonância com as propostas de Skliar (2013), que destaca a importância de uma pedagogia que respeite e celebre as diferenças culturais e linguísticas.

Esta Lei também estabelece o compromisso da União em fornecer apoio técnico e financeiro para a implementação da modalidade bilíngue, contribuindo para a redução das desigualdades regionais no acesso à educação de surdos. Isso inclui a formação de professores bilíngues, a elaboração de materiais específicos e o incentivo à produção científica na área (Brasil, 2021).

A promulgação da Lei nº 14.191/2021 atendeu a uma reivindicação histórica dos movimentos surdos e de pesquisadores comprometidos com a educação inclusiva e a valorização da diversidade linguística. Como afirmam Perlin (2019) e Strobel (2019), a educação de surdos precisa ser construída por sujeitos surdos, com base em suas experiências, saberes e culturas. Ao reconhecer a educação bilíngue como modalidade própria, o Estado brasileiro dá um passo importante para garantir uma escola mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

Entretanto, mesmo diante dessas conquistas legais, a realidade educacional ainda evidencia profundas lacunas. A efetivação da educação bilíngue esbarra em obstáculos estruturais, humanos e pedagógicos. Em diversas redes de ensino, a Libras ainda não é assumida como língua de instrução, sendo utilizada apenas como suporte complementar, o que compromete o direito dos estudantes surdos à aprendizagem em sua língua natural (Silva; Almeida; Santos, 2024; Feneis, 2023).

Essa defasagem entre o discurso legal e as práticas educacionais manifesta-se na ausência de políticas públicas eficazes, na resistência institucional à implementação de propostas bilíngues e na escassez de profissionais qualificados para atuar com a população surda (Gomides et al., 2022). O acesso à escola, por si só, não assegura o direito à educação quando a língua do aluno não é reconhecida como meio legítimo de instrução (Perlin, 2019; Strobel, 2019).

Entre os principais entraves enfrentados pelas redes públicas de ensino destaca-se a falta de materiais didáticos elaborados em Libras, o que limita significativamente o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares. Muitos desses materiais continuam sendo concebidos exclusivamente em português, exigindo do aluno uma competência linguística que não corresponde à sua primeira

língua, o que gera barreiras no processo de aprendizagem (Quadros, 2019).

Além disso, há uma expressiva carência de formação continuada para os docentes, que muitas vezes não dominam a Libras nem compreendem os fundamentos da educação bilíngue. A ausência de preparo adequado compromete a mediação pedagógica e perpetua práticas centradas na tradução, em vez de promover a instrução diretamente em Libras, dificultando o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para os estudantes surdos (Francisco; De Castro Júnior, 2023; De Carvalho; De Farias; De Oliveira Brito, 2021).

Em abril de 2024, a comunidade surda brasileira celebrou os 22 anos da promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. A celebração ocorreu em evento promovido pelo Ministério da Educação (MEC), com participação de representantes da comunidade surda, tradutores e intérpretes de Libras, pesquisadores, professores e autoridades públicas (Brasil, 2024).

Durante a cerimônia, foi enfatizado o papel fundamental da Lei nº 10.436/2002 para a valorização da Libras como língua de instrução e comunicação, bem como para o fortalecimento da identidade surda no país (Brasil, 2024). A legislação, ao reconhecer a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora, contribuiu significativamente para consolidar políticas públicas voltadas à inclusão e ao respeito às diferenças linguísticas e culturais.

O evento também ressaltou os avanços conquistados após a regulamentação da Lei pelo Decreto nº 5.626/2005, que instituiu diretrizes para o ensino da Libras na formação de professores e profissionais da educação, bem como a obrigatoriedade da presença de intérpretes nas escolas e universidades (Brasil, 2005). Essas medidas possibilitaram a ampliação do acesso da população surda à educação, à informação e aos espaços públicos, promovendo acessibilidade e equidade.

Ainda assim, os participantes destacaram que desafios persistem, como a falta de formação adequada de professores bilíngues, a insuficiência de materiais didáticos em Libras e a necessidade de expansão das escolas bilíngues para surdos em diversas regiões do país. Foram reforçadas as demandas da comunidade por maior investimento em políticas públicas específicas, que respeitem os princípios da educação bilíngue e da autonomia linguística dos sujeitos surdos (Brasil, 2024).

Além de celebrar os avanços, o encontro no MEC funcionou como um espaço de mobilização política e reivindicação por mais inclusão, reconhecendo o

protagonismo dos surdos na conquista de seus direitos. A participação ativa de lideranças surdas reforçou a importância de que as políticas públicas sejam construídas com a comunidade e não apenas para ela, valorizando a experiência, o conhecimento e a cultura dos sujeitos surdos (Brasil, 2024).

1.3 CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS - CPMDL

A criação do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) no município de Niterói/RJ surgiu como uma ação concreta diante dos desafios enfrentados na implementação da educação bilíngue, atuando diretamente sobre os principais obstáculos relacionados ao processo de escolarização de estudantes surdos (Prado; Da Costa, 2023).

O CPMDL desenvolve ações integradas em cinco eixos principais: (i) produção e adaptação de materiais didáticos em Libras; (ii) formação de professores com enfoque bilíngue; (iii) tradução de conteúdos curriculares; (iv) elaboração de avaliações acessíveis; e (v) promoção da equidade linguística na rede pública municipal. A proposta se estrutura sobre o reconhecimento da Libras como língua de instrução, e não apenas como ferramenta auxiliar (Francisco; De Castro Júnior, 2023).

A atuação do CPMDL está alinhada com a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, regulamentada pelo Decreto nº 11.691/2023, que estabelece diretrizes para a criação de escolas bilíngues, a promoção da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, além da formação inicial e continuada de profissionais qualificados para atuar nessa modalidade (Brasil, 2023).

Essa política nacional vem sendo amplamente debatida em grupos de trabalho organizados pelo MEC, com a participação de universidades, instituições formadoras, entidades da sociedade civil e lideranças da comunidade surda. O diálogo entre esses diferentes atores tem contribuído para a construção de uma proposta educacional mais sensível às demandas da diversidade linguística (Brasil, 2024; 2025).

O projeto do CPMDL incorpora fundamentos pedagógicos que se ancoram em uma abordagem visual do ensino, adequada às especificidades dos estudantes surdos. O uso da Libras como meio de instrução é articulado a uma pedagogia que valoriza a percepção visual como base para a construção do conhecimento. Trata-se, portanto, não apenas do uso de recursos visuais, mas da adoção de uma

epistemologia visual (Rodrigues; Campello, 2023).

Além disso, o CPMDL compreende que o bilinguismo não se limita à presença formal da Libras e do português na escola, mas exige a criação de contextos reais de uso e aprendizagem dessas línguas. Ao promover formações continuadas bilíngues para professores, o CPMDL contribui para superar a lógica da inclusão simbólica, em que a presença do aluno surdo não é acompanhada por práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

O impacto do CPMDL também se reflete na transformação da cultura institucional das escolas da rede municipal de Niterói/RJ. Ao valorizar a atuação de profissionais surdos, incentivar a formação de instrutores de Libras e oferecer suporte técnico-pedagógico contínuo, o CPMDL contribui para consolidar uma política educacional que reconhece e respeita a diferença como princípio estruturante da prática escolar (Carvalho; Campello, 2022).

Outro ponto de destaque é a aproximação do CPMDL com a comunidade surda local, favorecendo sua participação ativa na formulação e monitoramento de políticas públicas. O envolvimento direto de sujeitos surdos nos processos de tomada de decisão contribui para a legitimidade das ações e fortalece uma perspectiva de gestão democrática e culturalmente situada (Perlin; Strobel, 2014).

A análise da experiência de Niterói revela que, embora localmente implantado, o CPMDL apresenta potencial de expansão e de replicabilidade em outras redes de ensino do país. Seu êxito reside na articulação entre a produção de materiais acessíveis, a formação docente e a valorização da cultura surda, consolidando-se como referência para uma política educacional bilíngue efetiva (Francisco; Argôlo, 2025).

1.4 ADAPTAÇÃO DO MODELO TPACK À EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A proposta de adaptar o modelo TPACK (do inglês, *Technological Pedagogical Content Knowledge*; em português, Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) ao contexto da educação bilíngue de surdos emerge da necessidade de reconhecer e integrar as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que caracterizam esse campo. Tradicionalmente, o TPACK estrutura-se na intersecção entre três dimensões do conhecimento docente: conhecimento do conteúdo (CK),

conhecimento pedagógico (PK) e conhecimento tecnológico (TK) (Mishra, Koehler 2006). No entanto, quando aplicado a contextos educacionais bilíngues e multiculturais, esse modelo precisa ser sensível às mediações linguísticas e identitárias próprias desses espaços.

Na educação de surdos, especialmente em ambientes bilíngues, o processo de ensino-aprendizagem envolve não apenas o domínio do conteúdo e a mediação pedagógica, mas também a presença constante da tradução e interpretação entre a Libras e a língua portuguesa (Da Rocha *et al.*, 2025). Nesse cenário, propõe-se um modelo colaborativo, no qual professores e tradutores/intérpretes de Libras atuem de maneira articulada, respeitando as atribuições específicas de cada profissional, mas com objetivos educacionais compartilhados.

Enquanto os docentes são responsáveis pelo planejamento e condução pedagógica, os tradutores/intérpretes atuam garantindo a mediação linguística entre o conteúdo em português e sua expressão em Libras, sem intervir no processo pedagógico em si (Francisco; De Castro Júnior, 2023). Essa relação, muitas vezes permeada por ruídos de comunicação, sobreposição de funções ou ausência de diálogo, demanda um modelo que organize e otimize as práticas colaborativas no ambiente bilíngue.

A adaptação proposta neste trabalho sugere a criação de um quadro colaborativo TPACK-bilíngue, incorporando uma quarta dimensão ao modelo original: o Conhecimento da Mediação Linguística e Cultural (MLC). Essa nova camada considera as competências específicas envolvidas no trabalho conjunto entre professores, intérpretes e outros agentes surdos ou “dessurdos” que participam do processo educativo. A intersecção entre CK, PK, TK e MLC constitui, assim, um modelo mais responsivo às exigências da educação bilíngue.

Estudos anteriores já apontam para a necessidade de adaptações do TPACK em contextos de educação inclusiva (Andrade; Alencar; Coutinho, 2019; Leone *et al.*, 2022), ressaltando que o modelo, em sua forma original, tende a invisibilizar os aspectos culturais e linguísticos da diversidade presente em sala de aula. No campo da educação de surdos, essa lacuna é ainda mais evidente, já que a Libras não é apenas uma ferramenta de mediação, mas uma língua com status pleno, cujos aspectos gramaticais e culturais precisam ser reconhecidos no planejamento pedagógico.

Ao propor esse quadro colaborativo, esta tese busca não apenas adaptar

conceitualmente o modelo TPACK, mas também oferecer subsídios práticos para o fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas, que respeitem as particularidades da comunidade surda e promovam sua plena participação na construção do conhecimento.

1.5 DESSURDO: NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A discussão sobre múltiplas identidades surdas, proposta inicialmente por Perlin (2019) e Strobel (2019), abriu espaço para o reconhecimento de experiências híbridas e fronteiriças, marcadas pelas relações de poder entre surdos e ouvintes. Em seu compromisso com a comunidade surda, Carneiro (2024) ressaltou a valorização política do reconhecimento do que é “ser surdo”, enfatizando a importância deste posicionamento para o fortalecimento da identidade surda e da língua de sinais como expressão cultural e política.

As diferentes identidades surdas, como “identidade surda”, “identidades híbridas”, “identidades de transição”, “identidades incompletas” e “identidades flutuantes”, não marcam apenas o nível de aproximação política das pessoas surdas com sua comunidade, mas também evidenciam os afastamentos impostos por uma visão ouvintista e corretiva da surdez, que historicamente marginaliza a Libras e seus falantes (Quadros, 2019).

Esses ouvintes, com o objetivo de “corrigir” os surdos para que se encaixassem na comunidade ouvinte, assumem posturas de incompreensão ou mesmo oposição à Libras e à cultura surda. No entanto, à luz da pergunta formulada por Perlin (2019) – “o que é ser surdo?” – surge também um questionamento complementar: “o que é ser ouvinte na comunidade surda?”.

Além da sigla CODA (*Children of Deaf Adults*), criada por Millie Brother na década de 1980 para nomear filhos ouvintes de adultos surdos, surgem outras designações como SODA (*Siblings of Deaf Adults*), que indicam sujeitos com contato familiar e afetivo com a cultura surda. Esses indivíduos atuam como pontes entre as comunidades surda e ouvinte, por compartilharem experiências de convivência visual e linguística, ainda que não sejam surdos (Brother, 1987).

Também se aproximam da cultura surda aqueles que, fora do contexto familiar, aprendem Libras por meio de experiências na escola, no trabalho, em grupos sociais ou na religião. Como afirmam Perlin (2019) e Strobel (2019), intérpretes de

Libras podem constituir um campo identitário híbrido, mais próximo da cultura surda. Nessa perspectiva, surgem sujeitos cuja experiência linguística e afetiva desafia o binarismo entre surdo e ouvinte, demandando novas categorizações teóricas (DA ROCHA *et al.*, 2025).

Nesse contexto, emerge o conceito de *dessurdo*, cunhado por Robson de Souza (2025), como uma nova categoria identitária no campo da educação bilíngue de surdos. A proposta busca nomear sujeitos ouvintes que, embora não compartilhem da surdez enquanto condição física, desenvolvem laços profundos com a Libras e a cultura surda, atuando com engajamento afetivo, político e profissional em espaços bilíngues. Essa categoria rompe com o binarismo surdo/ouvinte ao propor uma compreensão relacional de pertencimento, baseada na vivência e no compromisso ético com a comunidade surda. Longe de configurar apropriação cultural, o *dessurdo* reconhece trajetórias híbridas, muitas vezes invisibilizadas, e propõe uma reflexão sobre alianças identitárias e práticas colaborativas que contribuem para a construção de uma escola verdadeiramente plural e inclusiva.

A discussão sobre identidades híbridas na surdez encontra eco em autores como Carneiro (2024), que compreende as identidades culturais como processos dinâmicos, não fixos, moldados pela história, cultura e poder. Também Perlin; Strobel (2014) oferece uma contribuição relevante ao tratar da performatividade identitária, permitindo pensar o *dessurdo* não como uma essência, mas como uma posição que se constrói nas relações e nos gestos repetidos de engajamento com a comunidade surda. Prado; Da Costa (2023) também contribui ao discutir práticas colaborativas em contextos bilíngues e as articulações possíveis entre ouvintes e surdos na construção de espaços educacionais inclusivos.

Dessa forma, a categoria *dessurdo* não apenas amplia o vocabulário identitário dos estudos sobre surdez, como também propõe um reposicionamento ético e político dos sujeitos ouvintes que atuam na educação bilíngue, reforçando a necessidade de repensar as relações de pertencimento, de poder e de convivência (Carvalho; Campello, 2022). Essas reflexões sobre identidades híbridas e o papel do *dessurdo* no contexto educacional bilíngue reforçam a necessidade de investigações que articulem teoria e prática, analisando experiências concretas de políticas públicas que promovam a inclusão linguística e cultural. Nesse sentido, apresenta-se a seguir a delimitação da presente pesquisa.

1.6 DELIMITAÇÃO, JUSTIFICATIVA E PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante do exposto, a questão de pesquisa dessa tese diz respeito a investigar as contribuições do CPMDL para a consolidação da educação bilíngue de surdos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, a partir da análise de suas práticas, propostas formativas e processos colaborativos. O estudo ancora-se em três eixos articulados: (i) a sistematização das ações do CPMDL como estratégia local de fortalecimento da política bilíngue; e (ii) a proposição de um modelo colaborativo adaptado do TPACK, que reconheça as especificidades da atuação conjunta entre professores e tradutores/intérpretes de Libras no contexto da educação de surdos; (iii) a discussão sobre a emergência da categoria identitária “dessurdo” e suas implicações na mediação linguística e cultural.

A escolha do CPMDL como foco deste estudo fundamenta-se na relevância de suas ações como estratégia concreta de enfrentamento aos desafios da educação bilíngue de surdos. Embora haja uma crescente produção acadêmica voltada à análise de políticas públicas inclusivas e ao ensino de Libras, ainda são escassos os estudos que investigam experiências locais de produção de materiais didáticos em língua de sinais articuladas a uma política municipal de bilinguismo. O CPMDL representa uma inovação ao integrar tradução, formação de professores, elaboração de avaliações e participação da comunidade surda em uma perspectiva colaborativa. Dessa forma, esta pesquisa busca preencher uma lacuna na literatura ao sistematizar e analisar criticamente essa experiência, contribuindo para o fortalecimento de políticas públicas sensíveis à diversidade linguística e para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas às demandas da população surda no Brasil.

Nesse contexto, esta tese se orienta pelas seguintes perguntas norteadoras:

- 1. De que forma o Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) contribui para a consolidação da educação bilíngue de surdos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ?**
- 2. Quais são os desafios e potencialidades da atuação colaborativa entre professores, tradutores/intérpretes de Libras e demais profissionais na elaboração de práticas pedagógicas bilíngues, à luz da proposta do modelo TPACK adaptado?**

2. OBJETIVOS

2.1 GERAL

Analisar as contribuições do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) para a consolidação da educação bilíngue de surdos em Niterói/RJ, com base na produção de materiais acessíveis, na atuação colaborativa entre profissionais e na proposição dos conceitos de “dessurdo” e TPACK-bilíngue.

2.2 ESPECÍFICOS

- Investigar a trajetória de criação e desenvolvimento do CPMDL, analisando como os materiais didáticos e avaliações em Libras produzidos ou adaptados pela instituição contribuem para o fortalecimento da educação bilíngue na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.
- Identificar práticas e experiências colaborativas desenvolvidas no âmbito do CPMDL, com vistas à proposição de um modelo de trabalho pautado no TPACK adaptado à educação bilíngue de surdos, integrando as atuações de profissionais surdos e ouvintes (TPACK-bilíngue).
- Analisar os avanços e desafios enfrentados na implementação de políticas públicas de educação bilíngue, com ênfase na formação de professores e na produção de materiais acessíveis, à luz da experiência do CPMDL.
- Propor o conceito de “dessurdo” como categoria identitária emergente na educação bilíngue e discutir suas implicações para a mediação linguística, cultural e pedagógica no contexto educacional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a política linguística brasileira privilegiou as línguas orais em detrimento das línguas de sinais, marginalizando a Libras e sustentando uma perspectiva ouvintista centrada na oralidade. Durante muito tempo, a Libras foi considerada um sistema rudimentar, incapaz de expressar conceitos abstratos e complexos, o que reforçou sua exclusão do espaço educacional formal (Lima; Silva, 2019; Franco, 2021).

Essa orientação excludente ainda persiste em práticas institucionais e normativas, mesmo após avanços legais significativos. Um exemplo recente pode ser observado na promulgação da Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir atividades curriculares complementares como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, sem, contudo, contemplar de forma equitativa as especificidades da educação bilíngue de surdos. Tal medida, ao não considerar adequadamente a presença da Libras e de profissionais especializados, reforça a centralidade da oralidade e invisibiliza a modalidade bilíngue (Brasil, 2023).

Durante décadas, a Libras foi desconsiderada como uma língua legítima, sendo tratada como um sistema rudimentar, incapaz de expressar conceitos abstratos e complexos (Lima; Silva, 2019; Franco, 2021). Essa desvalorização contribuiu para práticas educacionais excludentes, como o oralismo, que impunha a exclusividade da fala e negava aos surdos o direito ao uso de sua língua natural. Como consequência, muitos estudantes surdos enfrentaram sérias barreiras para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário. A promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, representou uma conquista fundamental da mobilização histórica da comunidade surda e de seus aliados (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar essa lei, estabeleceu diretrizes para a formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, além de tornar obrigatório o ensino da língua nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Essa normativa impulsionou o debate sobre a educação bilíngue e ampliou o espaço da Libras nas instituições de ensino. A consolidação desse processo resultou, em 2021, na inclusão da modalidade bilíngue de educação de surdos na LDB, por meio da Lei nº 14.191, que representa um marco legal importante na valorização da língua de

sinais no âmbito educacional (Brasil, 2021).

Contudo, apesar dos avanços legais, a implementação plena da educação bilíngue ainda encontra resistências significativas. Muitas instituições de ensino e profissionais da área demonstram desconhecimento acerca das diretrizes e fundamentos dessa modalidade, o que dificulta sua efetivação (Resende, 2022). Além disso, a persistência de políticas e práticas que separam a Libras de espaços educacionais comuns e a reservam apenas a contextos específicos e segregados contribui para a manutenção de uma lógica excludente (Franco, 2021).

A superação desse cenário exige, portanto, não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas também uma mudança de paradigma que reconheça a Libras como patrimônio linguístico e cultural legítimo e valorize, de forma concreta, o direito à educação bilíngue de qualidade para todos os surdos (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2021).

3.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ

A trajetória da educação de surdos em Niterói está intrinsecamente ligada à atuação da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), fundada na década de 1970, e que desde então tem desempenhado papel central na promoção de práticas bilíngues e na defesa dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Ao longo de seus mais de cinquenta anos de existência, a APADA se consolidou como referência regional por seu compromisso com a valorização da Libras como língua de instrução e com a construção de um modelo educacional alinhado à perspectiva bilíngue defendida por autores como Skliar (2013) e De Araújo; Campello (2024), que ressaltam a importância de uma pedagogia centrada na diferença e não na deficiência.

Uma das iniciativas mais emblemáticas da instituição foi a criação da Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, uma das primeiras do município a adotar a Libras como língua de instrução desde a educação infantil. Essa proposta pioneira representa um marco ao considerar a criança surda em sua integralidade, reconhecendo suas especificidades linguísticas e culturais desde os primeiros anos de escolarização. Tal perspectiva está em consonância com os

princípios de uma educação bilíngue que, segundo Quadros (2019), precisa respeitar a língua de sinais como primeira língua (L1) e garantir o desenvolvimento do português como segunda língua (L2), por meio de abordagens específicas.

Além da atuação na educação infantil, a APADA também desempenhou um papel significativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de uma parceria firmada a partir de 2001 com o Centro de Ensino Supletivo de Surdos (CESS), sediado no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói. Essa ação visava atender surdos jovens e adultos que desejavam retomar seus estudos, promovendo o acesso a uma escolarização que respeitasse a Libras como meio de instrução e interação, em conformidade com a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e com o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que assegura sua adoção como primeira língua no ensino de pessoas surdas.

Ainda que não houvesse vínculo administrativo direto, o CESS mantinha afinidades pedagógicas com o Centro de Estudos Supletivo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ambos vinculados à SEEDUC, e alinhados aos princípios da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (Brasil, 2000), que orienta a EJA a considerar as especificidades linguísticas e culturais de seus sujeitos. Tais iniciativas também dialogam com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ao garantirem o direito à educação bilíngue, bem como com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que defendem práticas inclusivas e o reconhecimento da diversidade como valor central na formação educacional. Assim, a experiência da APADA e do CESS ilustra uma prática efetiva de inclusão, voltada à equidade e à construção de trajetórias educacionais significativas para estudantes surdos.

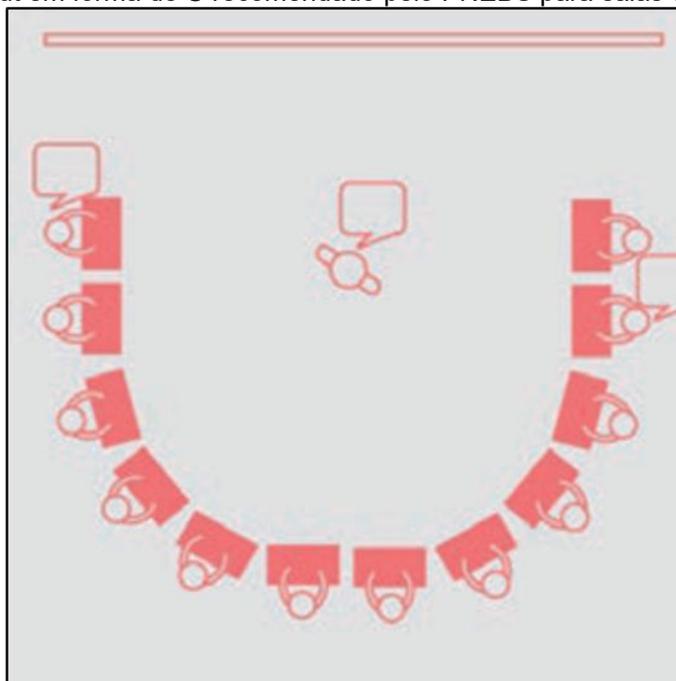
A proposta pedagógica implementada no CESS antecipa, em muitos aspectos, os parâmetros estabelecidos pelo Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PNEBS), lançado pelo Ministério da Educação em 2022. Entre os pontos de convergência, destaca-se o uso da Libras como língua de instrução, dispensando o uso de intérpretes em sala de aula e priorizando a atuação de professores bilíngues fluentes em Libras. Conforme previsto na cartilha do programa: “Não haverá a presença de intérprete de Libras-Português em sala de aula, uma vez que o PNEBS propõe que a língua de instrução e interação seja a Libras, com exceção do guia-intérprete para surdocegos” (Brasil, 2022, p. 10). Essa diretriz dialoga diretamente

com os apontamentos de De Sá; Da Cruz; Prado (2019), que defende a centralidade da visualidade e da comunicação direta no processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Outro aspecto de alinhamento entre as práticas da APADA e os referenciais do PNEBS refere-se à organização dos espaços escolares e ao número reduzido de alunos por turma, de modo a garantir a visibilidade constante e a participação ativa dos estudantes surdos. A disposição em círculo ou ferradura, que favorece o contato visual direto entre todos os presentes, é uma prática coerente com os princípios da pedagogia visual, fortemente defendida por Perlin (2019), Strobel (2019) e Quadros (2019) como essencial para a constituição de uma ambiência bilíngue efetiva.

Esse princípio está presente nas diretrizes oficiais da cartilha técnica do PNEBS, que define, como item obrigatório para o enquadramento de uma escola bilíngue de surdos, o layout em forma de “U” para as salas de aula, com limite de até 15 estudantes por turma (Figura 1). Caso esse número seja excedido, deve ser criada outra sala, a fim de preservar as condições visuais e interativas necessárias ao processo educacional em Libras (Brasil, 2022).

Figura 1 - Layout em forma de U recomendado pelo PNEBS para salas de aula bilíngues.



Fonte: Brasil, 2022.

Essa mesma concepção foi observada nas experiências da APADA e do CESS com turmas da Educação de Jovens e Adultos, nas quais o layout das salas seguia o

formato em “U” e as aulas eram ministradas em Libras como língua de instrução. A preocupação com a visualidade e a disposição do ambiente refletia um compromisso pedagógico com os princípios de uma educação centrada na diferença e na acessibilidade comunicacional.

A partir de 2004, a cidade de Niterói vivenciou um importante avanço na educação bilíngue de surdos, impulsionado pelo fortalecimento das articulações entre a APADA e a Prefeitura Municipal. Com apoio de recursos públicos e a atuação filantrópica da instituição, foi possível expandir o projeto bilíngue iniciado na Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque para outras etapas da Educação Básica, promovendo o acolhimento de crianças surdas e o suporte às suas famílias. Essa nova fase culminou na consolidação da Escola Municipal Paulo Freire, antigo Colégio Brasil, como referência no atendimento educacional especializado, marcando um novo paradigma para a rede pública de ensino. A presença de professoras com experiência na educação bilíngue, aliada à atuação de instrutores de Libras e intérpretes, fortaleceu a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A ampliação das classes bilíngues e a oferta de diferentes etapas e modalidades reforçam o compromisso da rede municipal com os direitos linguísticos dessa população, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva, como defendem Skliar (2013), Perlin (2019) e Strobel, (2019).

Nesse cenário de expansão e fortalecimento da educação bilíngue em Niterói, surgiram as primeiras classes bilíngues organizadas formalmente por meio do Projeto Educação Bilíngue/Bicultural para Surdos, conforme destaca Prado; Da Costa (2023). Além da escolarização, instituições como a Creche Comunitária Professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque e a Escola Municipal Paulo Freire passaram a oferecer suporte clínico e terapêutico, evidenciando uma abordagem intersetorial e a corresponsabilidade entre poder público e sociedade civil na formação integral dos estudantes surdos. A promoção de eventos, cursos e espaços de convivência também contribuiu para aproximar as comunidades surda e ouvinte, fortalecendo o reconhecimento da Libras no ambiente escolar.

A inclusão de crianças surdas na Educação Básica, iniciada nas etapas da educação infantil, representou um avanço significativo, sobretudo ao valorizar o contato precoce com a Libras como primeira língua (L1), conforme defendido por Quadros (2019). Embora a obrigatoriedade de ingresso no sistema educacional se dê

a partir dos quatro anos, muitas famílias optaram por matricular seus filhos ainda na creche, proporcionando-lhes uma imersão linguística fundamental para o desenvolvimento de suas identidades linguísticas e culturais (Perlin; Strobel, 2014).

A partir de 2004, a Escola Municipal Paulo Freire passou a contar com profissionais concursados com formação específica em educação bilíngue. Inicialmente, foram contratadas duas professoras, com novos ingressos em 2005 e 2006, respondendo à crescente demanda por educadores qualificados. Instrutores de Libras e tradutores/intérpretes também passaram a compor o corpo funcional, assegurando o atendimento às especificidades comunicacionais dos estudantes surdos. Esse conjunto de ações consolidou a Paulo Freire como polo de referência na implementação de práticas pedagógicas bilíngues.

A presença desses profissionais especializados possibilitou o aprimoramento das metodologias em diversas áreas do conhecimento, como Educação Física, Artes e Língua Estrangeira. Professores ouvintes, ainda em processo de aquisição da Libras, contavam com o apoio sistemático de intérpretes e instrutores surdos, o que fomentava práticas colaborativas e formação docente contínua. A mediação por meio das salas de recursos multifuncionais contribuiu para a produção de materiais acessíveis e para a adaptação curricular, tornando o processo pedagógico mais inclusivo.

O êxito da experiência na Escola Paulo Freire impulsionou a criação de novas classes bilíngues em outras unidades escolares, como as Escolas Municipais Ernani Moreira Franco e Júlia Cortines, ampliando o alcance da política pública de inclusão e assegurando o direito à educação, conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). O crescimento no número de estudantes surdos matriculados evidencia a confiança das famílias e o fortalecimento da política de educação bilíngue no município.

Em 2006, a Escola Municipal Altivo César passou a ofertar atendimento educacional bilíngue a jovens e adultos surdos por meio da modalidade EJA, integrando o Programa de Bilinguismo às políticas de educação continuada. Essa expansão revelou a capacidade do município de adaptar-se às demandas da comunidade surda, reafirmando seu compromisso com a equidade e o respeito às singularidades linguísticas.

Apesar dos avanços alcançados, persistem desafios significativos. A escassez de profissionais surdos na docência, a sobrecarga de intérpretes e a ausência de

formação contínua estruturada para professores ouvintes ainda comprometem a efetivação plena de uma educação bilíngue de qualidade (Skliar, 2013). Iniciativas como a criação do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES) e o funcionamento da Central de Tradutores e Intérpretes de Libras, que garante o acompanhamento de surdos em contextos diversos (médicos, jurídicos, administrativos), ampliam o alcance da acessibilidade para além do espaço escolar.

Nesse contexto, os esforços realizados demonstram o compromisso do município de Niterói com a inclusão da população surda. Para que esse compromisso se consolide, é imprescindível investir na formação de professores bilíngues, garantir a presença de educadores surdos em sala de aula, ampliar a produção de materiais didáticos acessíveis e fortalecer a política pública de forma intersetorial. Apenas assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que valorize a Libras como ferramenta de mediação do conhecimento e como expressão da identidade cultural e linguística dos estudantes surdos.

3.2 PROGRAMA DE BILINGUISMO NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ

O Programa de Bilinguismo na rede municipal de Niterói/RJ tem se desenvolvido como uma estratégia essencial para garantir o acesso dos estudantes surdos a uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. A singularidade linguística da comunidade surda tem sido a preocupação central na estruturação de programas e projetos de inclusão, visando não apenas o ensino da Libras, mas também sua consolidação como língua de instrução (Prado; Da Costa, 2023; Francisco; De Castro Júnior, 2023).

Essas experiências demonstram que o desenvolvimento do Programa de Bilinguismo levou a uma transformação significativa no modo como a escola e os profissionais atendem os estudantes surdos, permitindo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado à afirmação da Libras, não se concentrasse unicamente na sala de recursos multifuncionais, mas se tornasse parte integrada do cotidiano escolar (Prado; Da Costa, 2023).

É importante destacar que a formalização do Programa de Bilinguismo no município está documentada desde sua origem, com registros oficiais assinados por Rosana Meirelles e Nelma Pintor, responsáveis pela sua concepção inicial. Tal

documento não apenas atesta o comprometimento político das gestoras envolvidas, como também representa um marco institucional na consolidação de práticas bilíngues sistematizadas na rede pública de ensino de Niterói/RJ.

A implementação desse programa transformou a maneira como as escolas e os profissionais atendem os alunos surdos, garantindo que o AEE fosse além da sala de recursos multifuncionais e se tornasse parte integrada do cotidiano escolar. Esse avanço possibilitou um modelo de ensino mais inclusivo, ampliando a formação de professores, aprimorando metodologias de ensino e produzindo materiais didáticos específicos para a realidade bilíngue (Francisco; De Castro Júnior, 2023; Prado; Antonio, 2023). Os ganhos educacionais no município foram imensos, como evidenciado na distribuição do Quadro 1.

Quadro 1 – Relação entre idade e ano de escolaridade dos estudantes surdos.

UMEIs, NAEIs, CEIs	Educação Infantil	GREI 0	Crianças de 0 a 5 anos e 11 meses
		GREI 1	
		GREI 2	
		GREI 3	
		GREI 4	
		GREI 5	
1º segmento	1º Ciclo	1º ano	Crianças de 6 a 9 anos
		2º ano	
		3º ano	
	2º Ciclo	4º ano	Crianças de 9 a 12 anos
		5º ano	
2º segmento	3º Ciclo	6º ano	Crianças de 12 a 15 anos
		7º ano	
	4º Ciclo	8º ano	Crianças de 15 a 17 anos
		9º ano	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Niterói/RJ (SME/Niterói/RJ).

Como indicado no Quadro 1, a proposta de educação de surdos foi se consolidando de maneira muito compartilhada, criada com a participação e contribuição de pais, responsáveis, estudiosos e a própria APADA, que, na história municipal, é quem inaugura o processo de acolhimento da pessoa surda. É indiscutível que a APADA, enquanto instituição, para além da condição de creche comunitária bilíngue, sempre ofertou a formação multiprofissional e multidisciplinar no

apoio indispensável a famílias e profissionais de diferentes campos, como, por exemplo, a Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia, Letras e outras áreas que ultrapassam sua própria natureza enquanto instituição. Isso indica a responsabilidade e comprometimento com o avanço da educação bilíngue no município e diz respeito a uma consciência plena dessa instituição em tornar ricos os ambientes linguísticos em língua de sinais para a pessoa surda (Francisco; De Castro Júnior, 2023).

No que se refere ao desenvolvimento dos ciclos educacionais, a Escola Municipal Paulo Freire estabeleceu classes bilíngues no 1º e 2º ciclo com professores bilíngues, além da contribuição de instrutores de Libras e intérpretes de Libras, reconfigurando a oferta educacional a cada ciclo dentro do perfil linguístico dos grupos. No 2º segmento do Ensino Fundamental, a proposta se tornou diferente quando os estudantes surdos que, no 1º Segmento, estavam estudando juntos, ingressaram em classes com alunos ouvintes. Essa mudança evidenciou a necessidade de maior formação dos docentes ouvintes na Libras, levando muitos a se aproximarem da língua de sinais e a iniciarem sua aprendizagem (Prado; Da Costa, 2023).

A demanda por um maior envolvimento com a Libras no 2º segmento, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes surdos, adquiriu novos contornos. Diferentemente do primeiro segmento, onde havia professores bilíngues atuando diretamente em Libras, a mediação com apoio de intérpretes em todas as disciplinas revelou limitações. As especificidades didático-curriculares da própria Libras demandaram ainda mais estudos e pesquisas (De Sá; Da Cruz; Prado, 2019).

Sabe-se que diferentes conteúdos escolares ainda não foram plenamente concebidos ou consolidados em Libras, o que configura uma realidade nacional. Nessa dimensão, os próprios estudantes demonstraram as fragilidades do processo, que vão além da língua em si, revelando lacunas históricas na forma como a sociedade pensou – ou não pensou – o currículo para estudantes surdos a partir do 2º segmento do Ensino Fundamental (Francisco; Argôlo, 2025).

Essa situação evidencia que os desafios enfrentados não dizem respeito apenas às dificuldades linguísticas dos estudantes, mas à ausência de políticas curriculares inclusivas e sensíveis às especificidades surdas (Perlin; Strobel, 2014). Os objetivos educacionais para esse segmento foram, portanto, sendo ampliados nos anos seguintes, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre idade e ano de escolaridade dos estudantes após ampliação do ciclo.

UMElS, MAElS, CEIS	Educação Infantil	GREI 0	Crianças de 0 a 5 anos e 11 meses
		GREI 1	
		GREI 2	
		GREI 3	
		GREI 4	
		GREI 5	
1º segmento	1º Ciclo	1º ano	Crianças de 6 a 10 anos
		2º ano	
		3º ano	
	AMPLIAÇÃO DO CICLO		
	2º Ciclo	4º ano	Crianças de 10 a 13 anos
		5º ano	
AMPLIAÇÃO DO CICLO			
2º segmento	3º Ciclo	6º ano	Crianças de 13 a 16 anos
		7º ano	
	4º Ciclo	8º ano	Crianças de 16 a 18 anos
		9º ano	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Niterói/RJ (SME/Niterói/RJ).

A transição entre os segmentos do Ensino Fundamental revelou desafios significativos para a efetivação da proposta bilíngue. No 1º segmento, os estudantes contavam com a presença contínua de um professor bilíngue, o que favorecia a aprendizagem e assegurava uma mediação linguística constante. Já no 2º segmento, a atuação de intérpretes de Libras tornou-se central para o acompanhamento das diversas disciplinas, exigindo dos docentes adaptações metodológicas e linguísticas relevantes. De acordo com os apontamentos de Prado e Da Costa (2023) e Francisco e Argôlo (2025), os conteúdos curriculares geralmente não são concebidos considerando a Libras como língua de instrução, o que requer reformulações tanto no planejamento pedagógico quanto na formação docente.

A necessidade de uma formação mais aprofundada para os professores que passaram a atender estudantes surdos no 2º segmento foi evidenciada por esses estudos, que destacam que muitos docentes passaram a buscar aprendizado em Libras como forma de responder às novas demandas educacionais. A articulação entre Libras e língua portuguesa escrita como L2 para surdos, conforme discutido por Francisco e De Castro Júnior (2023), requer práticas pedagógicas que considerem a

estrutura linguística e cultural dos estudantes, além de metodologias visuais específicas.

No município de Niterói/RJ, as limitações observadas no 2º segmento não se restringem à ausência de materiais adaptados, mas também à falta de diretrizes curriculares bilíngues. A Escola Municipal Paulo Freire, referência local em educação de surdos, demonstrou que a reconfiguração das práticas pedagógicas e o fortalecimento das formações continuadas foram fundamentais para assegurar a continuidade do processo bilíngue nas etapas posteriores à alfabetização. Conforme defendido por Prado e Antonio (2023), a reorganização curricular e o preparo do corpo docente se mostraram essenciais para a superação dos desafios da inclusão bilíngue no Ensino Fundamental.

Naquele período, a legislação brasileira ainda não reconhecia a educação bilíngue como modalidade educacional específica. Esse reconhecimento veio apenas com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que acrescentou o Artigo 60-A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; Brasil, 2021), definindo a educação bilíngue de surdos como aquela ofertada em Libras como primeira língua e português escrito como segunda. A lei também institui o direito ao atendimento educacional especializado bilíngue, assegurando a presença de profissionais qualificados e a valorização da Libras como meio legítimo de instrução.

Essa conquista legal consolida as lutas históricas da comunidade surda por reconhecimento linguístico e educacional. A legislação atual reforça a necessidade de diferenciação pedagógica, de materiais acessíveis e de recursos visuais e tecnológicos, que permitam aos estudantes surdos o acesso ao conhecimento a partir de sua modalidade comunicativa específica. A perspectiva pedagógica bilíngue, como afirmam Perlin (2019) e Francisco e De Castro Júnior (2023), deve respeitar a lógica visual da Libras e garantir o desenvolvimento do português escrito como L2, promovendo uma aprendizagem significativa.

A experiência da Escola Paulo Freire refletiu essas premissas, mostrando que a inclusão é um processo contínuo e construído coletivamente. A equipe escolar se mobilizou para adaptar o ensino às exigências do 2º segmento, desenvolvendo materiais e práticas pedagógicas ajustadas às realidades bilíngues. Essa atuação transformou a escola em referência municipal, conforme já apontado por autores como Prado e Da Costa (2023).

Como resultado desse percurso, a Coordenação de Educação Bilíngue do município de Niterói desenvolveu o Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES), no âmbito do Programa de Bilinguismo. O método foi elaborado com base em recursos visuais e estruturado em cinco etapas, cada uma correspondente a um ano do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O MEPES articula-se ao documento “Ensino Fundamental: uma construção coletiva”, que organiza o currículo da rede municipal em três eixos: Linguagens; Tempo e espaço; Ciências e Desenvolvimento Sustentável. Para cada eixo, o documento apresenta conteúdos curriculares, habilidades e sugestões metodológicas (Brasil, 2010). No eixo de Linguagens, o ensino da língua portuguesa recebeu adaptações específicas para contemplar as turmas bilíngues, conforme demonstrado no Quadro 3, com o objetivo de garantir que os estudantes surdos pudessem acessar o currículo de forma equitativa e eficaz.

Quadro 3 - Síntese do Método de Ensino do Português Escrito para Surdos (MEPES).

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
<ul style="list-style-type: none"> – Substantivos Próprios (Quem?) – Alfabeto e ordem alfabética – Verbos - 1ª e 2ª conjugação (O que faz?) – Substantivos Comuns (O que?) – Noção temporal - dias, semanas, meses e anos (Quando?) – Cores (Qual é a cor?) – Adjetivos – características das pessoas e das coisas. (Como?) – Quantidade (Quantos?) – Plural de substantivos – Plural de adjetivos – Diferentes tipos de textos 	<ul style="list-style-type: none"> – Substantivos compostos (O que?) – Palavras com grafia semelhante e conceituação diferenciada - Frases afirmativas e negativas - Flexão de gênero (masculino e feminino) – Artigos definidos (o, a os, as) – Artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) – Flexão de gênero dos adjetivos. – Flexão de gênero e número dos substantivos e adjetivos – Conjugação verbal – presente, passado e futuro (O que faz?) 	<ul style="list-style-type: none"> – Conjugação dos tempos verbais – pretérito imperfeito dos verbos regulares – 1ª e 2ª conjugação (O que fazia?) – Locução verbal – o verbo “estar” no presente do indicativo mais gerúndio do verbo principal para indicar ação durativa. – Locução verbal – pretérito imperfeito do verbo auxiliar “estar” mais gerúndio do verbo principal para indicar ação durativa. – Substantivos concretos – partes das coisas - (designação específica). – Noção temporal – horas, minutos e segundos. – Emprego e flexão dos numerais 	<ul style="list-style-type: none"> – Advérbios e locuções adverbiais – Advérbios interrogativos – Uso do porquê – Grau comparativo entre os seres e os objetos – Grau superlativo dos seres e dos objetos – Grau comparativo das ações praticadas pelos seres – Grau superlativo das ações praticadas pelos seres – Os diferentes tipos de coisas – Derivação morfológica – Pronomes Indefinidos – Uso da preposição de, de+ o (do) e de+ a (da) para determinar ou 	<ul style="list-style-type: none"> – Determinação de um substantivo por um pronome adjetivo – Medidas de peso, de comprimento, de capacidade e de tempo. – Ambiguidade de palavras e expressões – Adjetivos pátrios – Ação reflexa – Ação recíproca – O uso da preposição COM em diversas situações – Preposições COM e SEM indicando existência e ausência – O uso da preposição COM e dos pronomes oblíquos COMIGO, CONOSCO

	<ul style="list-style-type: none"> – Conjugação verbal - ter, ser e estar. – Pronomes possessivos (De quem é?) – Pronomes demonstrativos (Qual é?) – Localização e distância (Onde?) – Flexão de grau dos substantivos (destacando os sufixos INHO E INHA) – Pronomes pessoais – Singular/plural (Quem?) 	<ul style="list-style-type: none"> ordinais. – Complemento nominal (De que é?) – Estado de saúde de pessoas e animais. (Como está?) – Complemento nominal (De que é?) – Classificações dos nomes – Coletivo – Numerais coletivos – Sujeito composto – Multiplicidade de ações do sujeito (Quem faz?) – Multiplicidade de objetos (O que?) – Multiplicidade de locais (onde?) – Multiplicidade de sujeitos, ações, objetos e locais. – Formação do plural irregular – Sinônimos – Antônimos – Valor monetário (Quanto custa?) 	<ul style="list-style-type: none"> especificar uma palavra ou expressão – Verbos irregulares – O uso de: o mesmo e o outro – Parte de um todo – Ampliação do interrogativo (Quem?) – Ampliação do interrogativo (Onde?) – Ampliação do interrogativo (Quando?) – Ampliação do interrogativo (Quanto?) 	<ul style="list-style-type: none"> indicando com quem está algo ou alguém. – O uso dos pronomes oblíquos ME, TE, LHE, NOS, VOS E LHES – O uso da preposição PARA em diversas situações – Diversas situações para o uso da preposição EM: – Diversas situações para o uso da preposição DE: – Diversas situações para o uso da preposição POR – As diferentes formas de utilização do verbo TER. – Sentido genérico de palavras de expressões
--	---	--	---	--

Fonte: Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.

Quanto aos pontos apresentados como conteúdos sugeridos para o desenvolvimento do trabalho escolar com alunos surdos do 1º ao 5º ano, estudos como os de Prado e Da Costa (2023) e Francisco e De Castro Júnior (2023) destacam que a concepção do Programa de Bilinguismo em Niterói, dos referenciais curriculares e do MEPES resultou de processos formativos e de reuniões colaborativas entre profissionais da educação e membros da comunidade surda. Essas reuniões foram concebidas sob uma perspectiva bilíngue e contaram com a participação ativa de surdos, o que demonstra o compromisso da rede municipal em construir políticas educacionais ancoradas em práticas visuais e linguísticas legítimas.

Nesse período de estruturação do programa, a APADA ainda mantinha um trabalho consolidado na educação de crianças surdas, especialmente na Educação Infantil. Seu pioneirismo e a prática sistematizada em Libras tornavam a instituição referência regional. A procura de famílias de municípios vizinhos por matrícula na

APADA era significativa, embora tenha diminuído com a ampliação da oferta de atendimento bilíngue por parte da rede municipal. Essa descentralização ampliou o acesso à escolarização bilíngue, aproximando as famílias de seus territórios de moradia; um movimento coerente com os princípios de descentralização e equidade defendidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e reafirmados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A ampliação de vagas em escolas municipais no momento da implementação do 2º segmento do Ensino Fundamental reforçou a adoção de uma filosofia de educação inclusiva como diretriz orientadora das práticas pedagógicas e administrativas. As singularidades dos estudantes surdos, incluindo as diferentes causas de surdez, foram acolhidas com base na compreensão de que a inclusão exige políticas educacionais articuladas a políticas públicas de saúde. Embora não constitua o foco central desta pesquisa, é relevante observar que a redução de casos de surdez provocada por doenças como rubéola, sarampo e meningite decorre de políticas sanitárias e de vacinação que avançaram significativamente nos últimos anos no Brasil.

Em razão da expansão da matrícula e da inclusão de estudantes surdos em diversas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs), observou-se um fenômeno de dispersão desses alunos nas redes locais. Essa distribuição, embora amplie o acesso, também dificulta a organização de espaços bilíngues adequados à aquisição da Libras desde os primeiros anos escolares. Essa limitação reforça a importância de considerar, desde a Educação Infantil, ambientes pedagógicos centrados na visualidade e na comunicação em Libras, como indicam De Sá, Da Cruz e Prado (2019), ao defenderem a centralidade da língua de sinais como eixo estruturante de uma proposta bilíngue efetiva.

3.3 O MODELO TPACK E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ensino remoto emergencial imposto pela pandemia de COVID-19 provocou transformações abruptas nas práticas educacionais, exigindo dos professores a reorganização de suas aulas e a rápida apropriação de recursos tecnológicos. O

desafio não se limitou à conversão de conteúdos presenciais para o formato digital, mas incluiu a adaptação de metodologias, a revisão da acessibilidade dos materiais e o enfrentamento de desigualdades no acesso à internet, a dispositivos e à formação adequada para o uso de tecnologias.

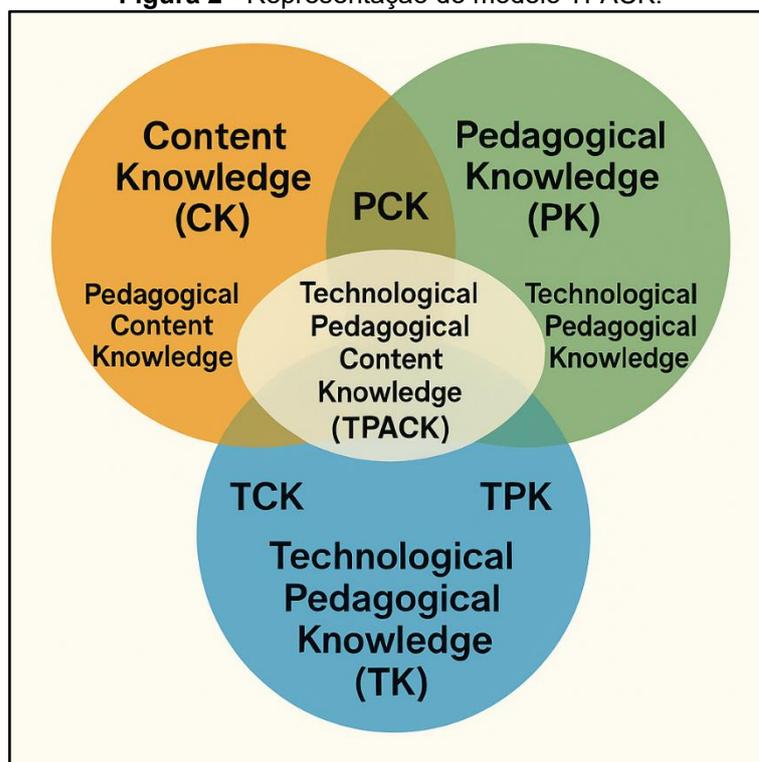
Diante desse cenário, evidenciou-se que o domínio isolado do conteúdo e das estratégias de ensino já não era suficiente. A docência passou a exigir uma articulação integrada entre conhecimento pedagógico, domínio disciplinar e competências tecnológicas, o que torna o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) especialmente relevante para orientar práticas educacionais em contextos digitais e híbridos (Mishra; Koehler, 2006).

Desenvolvido com base na ampliação do conceito de Pedagogical Content Knowledge (PCK), proposto por Shulman (1986), o modelo TPACK articula três dimensões fundamentais do conhecimento docente: o conhecimento do conteúdo (*Content Knowledge – CK*), o conhecimento pedagógico (*Pedagogical Knowledge – PK*) e o conhecimento tecnológico (*Technological Knowledge – TK*). A intersecção entre esses três domínios dá origem ao próprio TPACK, um saber integrado que permite ao professor planejar, implementar e avaliar experiências de aprendizagem contextualizadas e sensíveis às demandas contemporâneas (Figura 2) (Mishra; Koehler, 2006; Cibotto; Oliveira, 2017).

As subintersecções também desempenham papel importante: o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) refere-se às estratégias adequadas para ensinar determinado conteúdo; o conhecimento tecnológico do conteúdo (TCK) diz respeito à forma como a tecnologia pode transformar a abordagem conceitual; e o conhecimento tecnológico-pedagógico (TPK) se relaciona ao uso de ferramentas digitais para potencializar metodologias de ensino, independentemente da disciplina envolvida (Cibotto; Oliveira, 2017) (Figura 2).

Essa abordagem holística é fundamental em tempos de cultura digital, nos quais a mediação tecnológica se torna parte integrante do cotidiano escolar. O modelo TPACK oferece suporte à tomada de decisões pedagógicas conscientes, à escolha crítica de recursos digitais, à personalização da aprendizagem e ao desenvolvimento de competências cognitivas, comunicacionais e socioemocionais dos estudantes. Além disso, fornece um referencial consistente para a formação inicial e continuada de professores, orientando o desenvolvimento profissional em ambientes educacionais mediados por tecnologia (Mishra; Koehler, 2006).

Figura 2 - Representação do modelo TPACK.



Legenda: Diagrama em forma de Venn que ilustra a integração dos três domínios de conhecimento necessários à prática docente na era digital: conhecimento do conteúdo (CK), conhecimento pedagógico (PK) e conhecimento tecnológico (TK). As áreas de sobreposição representam intersecções importantes, culminando no centro com o TPACK, entendido como o conhecimento integrado essencial para o ensino eficaz com uso de tecnologias. Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2006).

No entanto, o desenvolvimento do TPACK não ocorre de forma linear ou automática. Trata-se de um processo situado, contínuo e complexo, que depende de múltiplos fatores, como políticas de formação docente, infraestrutura tecnológica, cultura institucional e abertura dos profissionais à experimentação e à reflexão. A consolidação desse saber integrado exige contextos de aprendizagem colaborativos e investigativos, nos quais os professores possam explorar possibilidades, adaptar recursos e transformar suas práticas com base em experiências reais (Mishra; Koehler, 2006).

Em síntese, o modelo TPACK contribui significativamente para repensar o papel do professor no século XXI, deslocando o foco da mera aquisição de competências técnicas para a construção de saberes interdisciplinares, capazes de responder às exigências e oportunidades da educação em constante transformação.

3.4 CATEGORIAS IDENTITÁRIAS SURDAS

A discussão em torno das categorias identitárias surdas tem se consolidado como um eixo central nos Estudos Surdos e nas práticas educacionais inclusivas. Abandonando a visão biomédica da surdez como deficiência, autores como Perlin (2019), Strobel (2019) e Quadros (2019) destacam a necessidade de compreender a surdez a partir de uma perspectiva sociocultural e linguística, reconhecendo que ser surdo não é uma condição homogênea, mas um fenômeno marcado por experiências diversas, atravessadas por fatores como acesso à Libras, pertencimento comunitário, escolarização e reconhecimento social.

Nesse sentido, a identidade surda não pode mais ser pensada como única ou estática. Pelo contrário, ela se configura em múltiplas formas de ser surdo, articuladas a trajetórias singulares. As categorias identitárias surdas, descritas por Perlin (2019) e Strobel (2019), procuram evidenciar essa pluralidade e ajudar a compreender os distintos modos de inserção dos sujeitos surdos nos mundos linguístico, educacional e social.

A primeira categoria é a da identidade surda, propriamente dita, que se refere ao sujeito que se reconhece como parte da comunidade surda, utiliza a Libras como sua principal língua e constrói sua subjetividade com base em valores visuais e culturais compartilhados. Esses sujeitos geralmente tiveram contato precoce com a língua de sinais e participam ativamente de redes sociais e institucionais da comunidade surda (Perlin; Strobel, 2014).

Já as identidades híbridas dizem respeito a sujeitos que transitam entre os mundos surdo e ouvinte. Muitas vezes criados em ambientes ouvintes, com acesso tardio à Libras, esses indivíduos desenvolvem uma identidade ambígua, ora mais próxima da cultura ouvinte, ora da cultura surda. Essa oscilação pode gerar conflitos internos, mas também revela formas de resistência e reconfiguração identitária (Perlin, 2019; Strobel, 2019).

As chamadas identidades de transição marcam processos em construção. São atribuídas a sujeitos surdos que estão em processo de aproximação da cultura surda, aprendendo Libras e começando a se reconhecer dentro da comunidade. Essa fase é, muitas vezes, marcada por instabilidade e insegurança, mas também por descoberta e afirmação (Skliar, 2013).

Outra categoria importante é a das identidades incompletas, que representam

sujeitos privados tanto do pleno acesso à Libras quanto de uma oralidade funcional. Tais indivíduos vivenciam exclusão linguística severa, que impacta profundamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. São identidades fragilizadas, muitas vezes invisibilizadas pelas políticas educacionais (Quadros, 2019).

Por fim, as identidades flutuantes descrevem sujeitos cujas posições identitárias variam de acordo com o contexto. Em ambientes surdos, assumem uma postura afirmativa; em contextos ouvintes, tendem à adaptação. Essa flutuação não significa ausência de identidade, mas sim uma resposta às pressões sociais contraditórias vividas pelas pessoas surdas (Skliar, 2013).

O reconhecimento dessas múltiplas formas de ser surdo é essencial para uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Como enfatizam Perlin (2019) e Strobel (2019), respeitar a identidade surda é garantir o direito à diferença, à língua, à cultura e ao pertencimento. Ademais, a desconstrução da dicotomia “surdo x ouvinte” permite a emergência de categorias intermediárias, como a de dessurdo, e de sujeitos como CODAs, intérpretes e ouvintes sinalizantes, que também compõem o ecossistema identitário da comunidade surda.

Compreender a surdez a partir dessas categorias identitárias amplia as possibilidades de atuação pedagógica, de formulação de políticas públicas e de construção de uma sociedade linguística e culturalmente mais justa.

3.4.1 A dicotomia surdo x ouvinte e a experiência da visualidade

A partir da dicotomia histórica surdo x ouvinte, que separa aqueles que ouvem dos que não ouvem como pertencentes a mundos diferentes, forjados por culturas marcadas pela oralidade ou pela visualidade, é possível identificar sujeitos que transitam entre esses dois universos. Essa separação, construída ao longo do tempo por discursos médicos, educacionais e sociais, produziu não apenas formas distintas de linguagem e comunicação, mas também modos específicos de existir no mundo (Skliar, 2013).

Contudo, a realidade contemporânea revela experiências que desestabilizam essa dualidade rígida. Há indivíduos que, embora biologicamente ouvintes, são profundamente atravessados pelas práticas, valores e afetividades da cultura surda. São sujeitos que habitam zonas de contato, assumindo posições identitárias híbridas,

fluidas e por vezes contraditórias, em que se articulam saberes oriundos da oralidade e da visualidade (Perlin, 2019; Quadros, 2019).

Esses trânsitos identitários, longe de serem exceções, evidenciam a complexidade das relações entre surdos e ouvintes e a necessidade de categorias que contemplem essas vivências liminares e colaborativas. Para compreender essas formas híbridas de pertencimento, é necessário considerar os modos como a experiência sensorial e cultural molda subjetividades (Carvalho; Campello, 2022)

Nesse sentido, Campello (2008) aponta que a experiência da visualidade configura subjetividades específicas, marcadas pela predominância da imagem e por discursos visuoespaciais que deslocam o funcionamento sensorial tradicional, conferindo à imagem um papel central que vai além da mera ilustração de discursos orais.

Complementando essa perspectiva, Moraes (2018) compreende a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma, não sendo fruto de uma ação deliberada, mas de uma abertura sensível ao mundo, mediada pela escuta, atenção e exposição. Assim, a experiência, vivida no encontro com a diferença linguística e cultural, assume um caráter formativo, afetivo e ético, fundamental para a construção de identidades que rompem com binarismos estáveis.

Ainda assim, observa-se que, na contemporaneidade, muitas pessoas surdas seguem privadas do contato com a Libras e, por consequência, impedidas de vivenciar plenamente a experiência da visualidade. Essa ausência compromete o desenvolvimento de uma identidade surda afirmada e coletiva, resultando em trajetórias identitárias marcadas por lacunas, rupturas e exclusões (Silva; Almeida; Santos, 2024).

Em contraste, sujeitos surdos que têm acesso à Libras desde cedo constroem uma identidade profundamente ancorada na visualidade e nos discursos visuais, o que fortalece sua autoafirmação e pertencimento à comunidade surda. Esses contrastes evidenciam que o acesso à língua de sinais não é apenas uma questão de comunicação, mas um fator constitutivo da subjetividade, da cultura e da cidadania surda (Quadros, 2019; Perlin, 2019).

Sob uma perspectiva socioantropológica, autores como Skliar (2013) e Quadros (2019) diferenciam a condição de ser surdo da de ser uma pessoa com

deficiência auditiva. Nessa perspectiva, a dicotomia se amplia: não mais apenas surdos x ouvintes, mas Surdos¹, pessoas com deficiência auditiva e ouvintes.

A dicotomia surdo x ouvinte, portanto, amplia-se para abarcar novas categorias e complexidades. Essa ampliação é fundamental para a formulação de políticas educacionais e identitárias mais inclusivas, que respeitem a diversidade interna da população surda e reconheçam os múltiplos modos de ser e estar no mundo (Gomides *et al.*, 2022).

¹ Ser Surdo (com "S" maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda (Sperb; Bisol, 2010)

4. METODOLOGIA

4.1 DESENHO DO ESTUDO

O estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia qualitativa descritiva, com o objetivo de analisar os impactos dos materiais e recursos educacionais adaptados em Libras no desempenho e na aprendizagem dos estudantes surdos. A abordagem qualitativa permitiu compreender as percepções e experiências dos profissionais envolvidos, enquanto a abordagem descritiva possibilitou a sistematização e categorização das informações obtidas.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)

Para avaliar a produção de materiais educativos voltados para estudantes surdos, foi realizada uma análise documental dos recursos desenvolvidos pelo CPMDL. Os documentos analisados incluíram histórias infantis adaptadas para Libras, apostilas de Libras utilizadas para ensino e capacitação de profissionais, cadernos pedagógicos e vídeos educativos disponibilizados em plataformas digitais e avaliações escolares adaptadas em Libras. A análise teve como foco a acessibilidade, a adequação pedagógica e a efetividade desses materiais no contexto educacional.

4.3 ANÁLISE DE VISUALIZAÇÕES E ALCANCE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Com o intuito de avaliar o impacto da disseminação dos materiais didáticos, foram analisados dados do canal do YouTube do CPMDL, onde são hospedados vídeos educativos em Libras. Foram coletadas informações sobre o número de visualizações, tempo médio de exibição, taxa de engajamento e perfil dos espectadores. Essa análise permitiu compreender o alcance do conteúdo produzido e sua relevância para a comunidade de estudantes surdos e educadores.

4.4 ENTREVISTAS E RELATOS

A fim de compreender as percepções dos profissionais envolvidos no processo educacional dos estudantes surdos, foram realizadas 11 entrevistas e coleta de relatos com professores, intérpretes de Libras e agentes educacionais bilíngues que atuam no CPMDL. As entrevistas conduzidas com auxílio de um roteiro semiestruturado abordaram temas como os desafios enfrentados na implementação dos recursos adaptados, a efetividade dos materiais produzidos e sugestões para melhorias no ensino de estudantes surdos (Apêndice A).

4.5 PROPOSTA INOVADORA DE ADAPTAÇÃO DO MODELO TPACK AO ENSINO BILÍNGUE COM LIBRAS – “TPACK BILÍNGUE”

A partir da análise das práticas pedagógicas em contextos bilíngues, construiu-se uma representação visual do modelo TPACK adaptado, incorporando elementos da visualidade como recurso estruturante do ensino em Libras. A proposta considera a sobreposição entre os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo (como no modelo original), mas insere uma camada transversal de mediação visual, com destaque para a Libras como eixo estruturante da prática docente em comunidades surdas.

4.6 PROPOSTA INOVADORA DE UMA NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA - “DESSURDO”

A partir da análise qualitativa dos dados, emergiu a necessidade de nomear uma vivência identitária híbrida observada entre sujeitos ouvintes imersos na cultura surda. Assim, propôs-se a categoria dessurdo, designando ouvintes com vínculos afetivos, linguísticos e políticos profundos com a Libras e com a comunidade surda. Essa construção resultou de um processo interpretativo baseado na análise temática e na escuta das experiências liminares presentes no campo.

4.7 INTEGRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados seguiu os princípios da análise temática, com a identificação de categorias emergentes a partir da triangulação entre as fontes documentais, os relatos dos profissionais e os indicadores de alcance digital dos materiais. Essa integração permitiu captar não apenas as características técnicas dos recursos produzidos pelo CPMDL, mas também suas ressonâncias pedagógicas, identitárias e socioculturais no cotidiano escolar e comunitário.

4.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

De acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes éticas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, as atividades preliminares da pesquisa, como revisão documental, observações iniciais ou contatos exploratórios, podem ser realizadas antes da aprovação ética, desde que não envolvam a identificação de participantes nem o registro formal e sistemático de dados pessoais ou sensíveis (Brasil, 2016).

4.9 PERCURSO METODOLÓGICO POR OBJETIVO ESPECÍFICO

Com o intuito de assegurar a articulação entre os objetivos específicos da pesquisa e os procedimentos adotados, delineou-se o percurso metodológico da seguinte forma:

- Para o **primeiro objetivo**, que consiste em investigar a trajetória de criação e desenvolvimento do CPMDL, bem como analisar como os materiais didáticos e avaliações em Libras por ele produzidos ou adaptados contribuem para o fortalecimento da educação bilíngue na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, realizou-se uma análise documental e histórica. Foram examinados documentos institucionais, legislações, relatórios de produção e registros audiovisuais, além de entrevistas com gestores e técnicos envolvidos com o centro desde sua fundação. Esse conjunto de fontes permitiu reconstruir a evolução do CPMDL e identificar sua função estruturante na consolidação da educação bilíngue.

- Para o **segundo objetivo**, voltado à identificação de práticas e experiências colaborativas desenvolvidas no âmbito do CPMDL, com vistas à proposição de um modelo de trabalho pautado no TPACK adaptado à educação bilíngue (TPACK-bilíngue), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais surdos e ouvintes que atuam na produção de materiais e na mediação pedagógica. Também se adotou a observação participante em reuniões de equipe e processos de tradução/adaptação. A análise desses dados possibilitou mapear os modos de cooperação interprofissional e propor, com base nesses achados, uma adaptação visual-conceitual do modelo TPACK.
- Para o **terceiro objetivo**, de analisar os avanços e desafios na implementação de políticas públicas de educação bilíngue, especialmente no que se refere à formação docente e à produção de materiais acessíveis, à luz da experiência do CPMDL, utilizou-se a triangulação entre a análise de entrevistas, os dados documentais e os registros institucionais. Foram identificadas iniciativas formativas promovidas pelo centro, bem como obstáculos enfrentados no campo da gestão pública e das condições de trabalho, compondo um diagnóstico crítico da política em nível local.
- Por fim, para o **quarto objetivo**, que propõe o conceito de “dessurdo” como uma categoria identitária emergente na educação bilíngue e discute suas implicações para a mediação linguística, cultural e pedagógica, a análise teve caráter construtivo e interpretativo. Foram articulados os relatos de sujeitos ouvintes vinculados à Libras (como CODAs, professores e tradutores-intérpretes), a literatura sobre identidades surdas e bilíngues, e a prática observada no CPMDL. A partir dessa triangulação, foi possível elaborar a tipologia dos dessurdos (nativos, afetivos, seletivos e assertivos) e refletir sobre seus papéis pedagógicos e identitários no contexto da educação bilíngue.

5. RESULTADOS

5.1 TRAJETÓRIA DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)

O CPMDL foi criado em 2016 com o objetivo de suprir a demanda por recursos didáticos acessíveis para estudantes surdos. Inicialmente, o CPMDL foi instalado nas dependências da Unidade Municipal de Educação Infantil Jacy Pacheco, no bairro do Barreto, na cidade de Niterói/RJ, contando com recursos mínimos, como computadores e filmadoras fornecidos pela Assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. A equipe inicial era composta por um agente educacional bilíngue surdo e uma intérprete de Libras, servidora da Unidade Municipal de Educação Infantil Jacy Pacheco.

As primeiras ações do CPMDL focaram na construção de histórias infantis em Libras, atendendo às demandas sinalizadas pelos professores sobre os conteúdos necessários para o trabalho em sala de aula. Essas histórias foram desenvolvidas com base nas especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, garantindo que os materiais fossem acessíveis e pedagogicamente relevantes. A partir de 2017, o CPMDL recebeu um professor surdo e uma professora intérprete de Libras com proficiência na língua, o que permitiu ampliar significativamente a produção de materiais.

Em 2019, com o avanço na produção de recursos, novos desafios surgiram, impactando a continuidade do trabalho. Um dos principais foi o término dos contratos dos profissionais que haviam iniciado as atividades em 2017, o que gerou impactos diretos no processo de consolidação das ações do CPMDL. Essa fragilidade, relacionada à rotatividade de pessoal e à falta de continuidade de servidores experientes, destacou a importância de uma equipe estável para garantir a consistência e o progresso do trabalho coletivo.

Durante esse período, a equipe do CPMDL foi reforçada com a chegada de um professor intérprete de Libras concursado e um estagiário surdo, o que trouxe maior respaldo às atividades do centro. Esses profissionais contribuíram significativamente para atender às demandas dos estudantes surdos matriculados na Escola Municipal Paulo Freire, especialmente no que diz respeito às avaliações do Sistema de

Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e às Maratonas de Matemática e Língua Portuguesa, das quais os alunos surdos participaram ativamente.

Em 2021, foi criada a Casa de Avaliação e Formação (CAF), fruto do interesse da gestão da Rede Municipal de Educação de Niterói em aprimorar a produção de recursos e materiais pedagógicos, bem como em capacitar professores para o atendimento especializado aos processos avaliativos das escolas. Essa iniciativa está alinhada com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos governamentais e reflete o compromisso com o avanço e a qualidade da educação municipal.

5.2 PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS

O CPMDL dedicou-se à criação e produção de recursos didáticos em Libras, disponibilizando-os às escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, consolidando-se como um centro de referência em educação bilíngue para surdos. Essa iniciativa buscou não apenas suprir a demanda por materiais acessíveis, mas também promover uma educação inclusiva e de qualidade, respeitando a identidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

O principal objetivo da produção de conteúdos com versão sinalizada foi ampliar o acesso à diversidade de textos, explicações, informações e entretenimento para a comunidade surda. Ao traduzir materiais para Libras, o CPMDL garantiu que os estudantes surdos tivessem igualdade de oportunidades no processo de aprendizagem, permitindo que eles se apropriassem dos conhecimentos de forma autônoma e significativa.

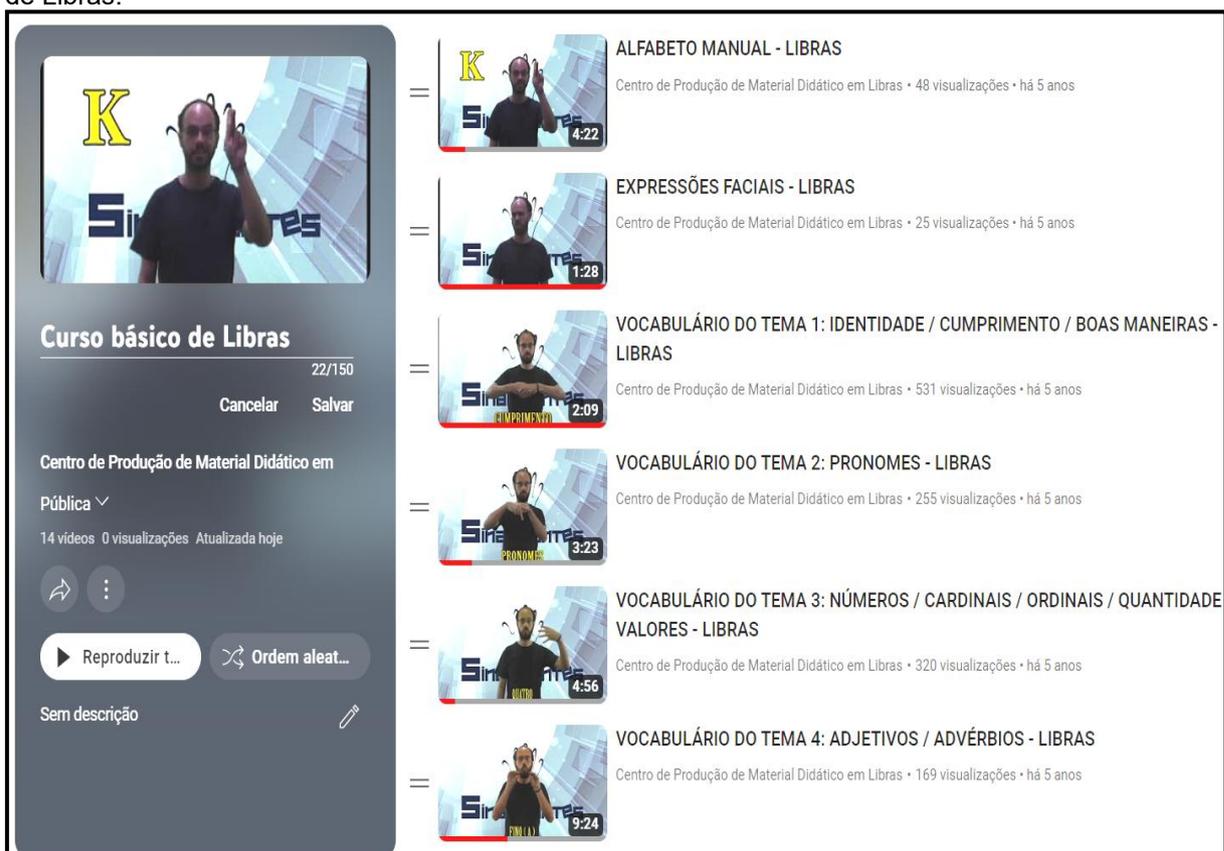
Considerando que Niterói já produz cadernos pedagógicos como materiais de apoio aos professores, alinhados à proposta curricular do município, o CPMDL optou por iniciar o processo de tradução para Libras com os cadernos do 3º e 4º ciclos.

Desse modo, foram desenvolvidos os seguintes materiais didáticos:

1. **Curso básico de Libras:** visa ensinar alfabeto manual, números, saudações, vocabulário básico e estruturas simples de frases, além de noções sobre a cultura surda. Essa iniciativa tem capacitado professores, familiares e interessados, fortalecendo a comunicação e a inclusão da comunidade surda (Figura 3).

A Figura 1 apresenta um exemplo de material didático do curso básico de Libras produzido pelo CPMDL. Com uma metodologia dinâmica, o curso visa não apenas ensinar sinais, mas também promover a inclusão e a conscientização sobre a diversidade linguística.

Figura 3 – Captura de tela do canal do YouTube do CPMDL exibindo material didático do curso básico de Libras.



Fonte: CPMDL, 2025.

- Histórias infantis em Libras:** produzidas para ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos e servir como recurso didático no ensino bilíngue, as narrativas em Libras fortaleceram a formação de leitores surdos e a valorização da cultura surda (Figura 4).

A Figura 4 apresenta exemplos de histórias infantis produzidas em Libras pelo CPMDL, que se consolidaram como referência e recurso didático essencial para estudantes surdos. Essas narrativas foram cuidadosamente elaboradas para enriquecer o repertório cultural e linguístico dos alunos, além de servir como ferramenta pedagógica no ensino bilíngue. As histórias abordam temas variados, desde contos clássicos até produções originais, sempre com foco na valorização da

cultura surda e no desenvolvimento das habilidades linguísticas em Libras. Ao proporcionar acesso a conteúdos sinalizados de qualidade, o CPMDL fortalece a formação de leitores surdos e promove a inclusão de forma lúdica e significativa, contribuindo para uma educação mais equitativa e acessível.

Figura 4 – Exemplos de histórias infantis em Libras produzidas pelo CPMDL.



Fonte: CPMDL, 2025.

- 3. Cadernos Pedagógicos em Libras:** desenvolvidos para apoiar o ensino da Libras como primeira língua, focando no aprimoramento das habilidades linguísticas dos estudantes surdos. Esses cadernos pedagógicos tornaram-se ferramentas fundamentais para o aprendizado e a prática da Libras em sala de aula (Figuras 5-9).

A Figura 5 exibe o Portal Educacional, uma iniciativa da Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói, desenvolvido pela Assessoria de Mídias. O portal tem como objetivo inovar os processos de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, reunindo e organizando conteúdos educacionais disponíveis na internet. Sua proposta central é facilitar o acesso a recursos digitais, apoiando professores e alunos na exploração do conhecimento e na construção colaborativa de saberes por meio de uma linguagem moderna e interativa.

Figura 5 – Portal Educacional de Niterói: ambiente digital de acesso a cadernos pedagógicos e recursos de ensino da Rede Municipal.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

A Figura 6 apresenta os Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos, disponibilizados no Portal Educacional de Niterói/RJ. Esses materiais foram desenvolvidos para atender aos estudantes regulares da rede municipal, oferecendo conteúdos alinhados à proposta curricular do município e organizados de forma clara e didática. Os cadernos abrangem diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, com atividades, exercícios e explicações que visam facilitar a compreensão e a fixação dos temas abordados. Ao disponibilizar esses recursos no portal, a Secretaria de Educação de Niterói busca ampliar o acesso ao conhecimento, permitindo que alunos e professores explorem os conteúdos de forma dinâmica e interativa, tanto em sala de aula quanto no ambiente virtual.

Na Figura 7 se observa os Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos em Libras, produzidos pelo CPMDL e disponibilizados no Portal Educacional de Niterói/RJ. Esses materiais foram especialmente adaptados e traduzidos para Libras, garantindo acessibilidade e inclusão para estudantes surdos. Alinhados à proposta curricular do município, os cadernos abordam conteúdos essenciais para o desenvolvimento educacional, promovendo a equidade no processo de aprendizagem. Sua disponibilização no portal reforça o compromisso com a educação bilíngue e a utilização de tecnologias digitais para ampliar o acesso ao conhecimento.

Figura 6 – Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos para estudantes ouvintes – Portal Educacional de Niterói/RJ.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

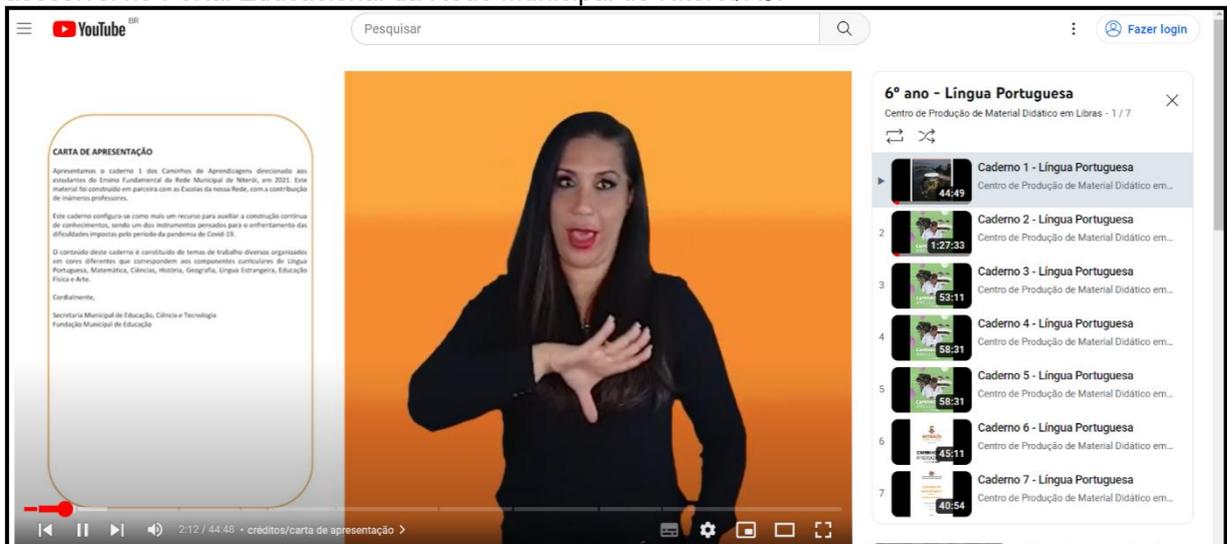
Figura 7 – Cadernos Pedagógicos do 3º e 4º ciclos adaptados para Libras – versão bilíngue acessível no Portal Educacional de Niterói/RJ.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

A Figura 8 apresenta o vídeo do Caderno 1 de Língua Portuguesa do 6º ano com explicações e atividades em Libras, adaptadas do material impresso, garantindo acessibilidade e inclusão para estudantes surdos. Com uma abordagem dinâmica e visual, o conteúdo facilita a compreensão de conceitos da disciplina, como gramática, interpretação de textos e produção escrita, promovendo o engajamento dos estudantes.

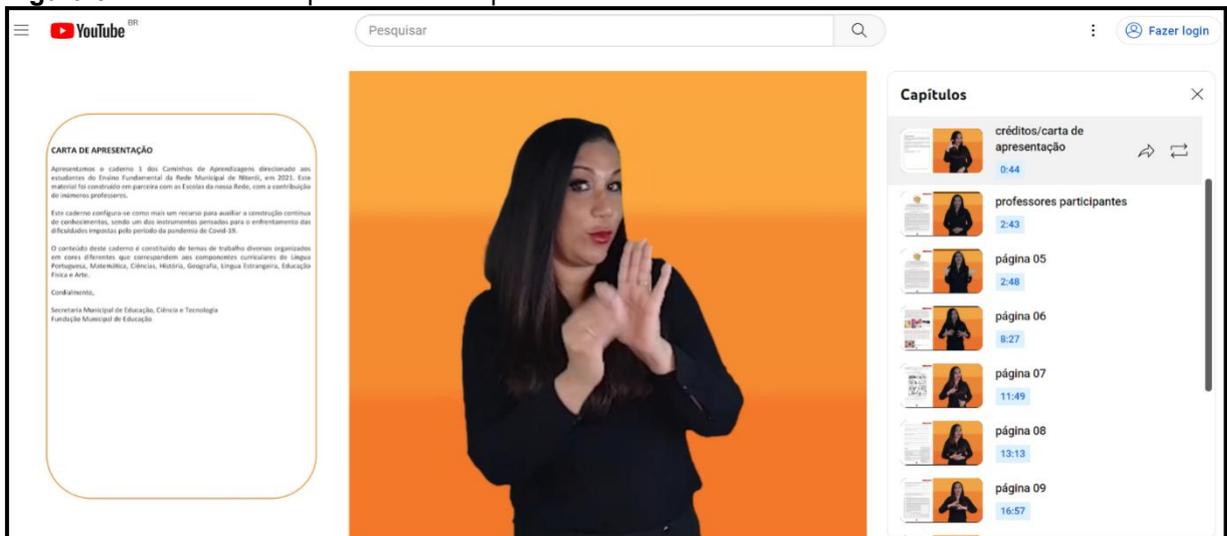
Figura 8 – Adaptação em Libras do Caderno 1 de Língua Portuguesa do 6º ano – vídeo educativo acessível no Portal Educacional da Rede Municipal de Niterói/RJ.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

Na Figura 9, é exibido o vídeo que apresenta os materiais de apoio em Libras, alinhados à proposta curricular de Niterói e desenvolvidos para auxiliar os professores.

Figura 9 – Materiais de apoio em Libras para uso docente – Portal Educacional.

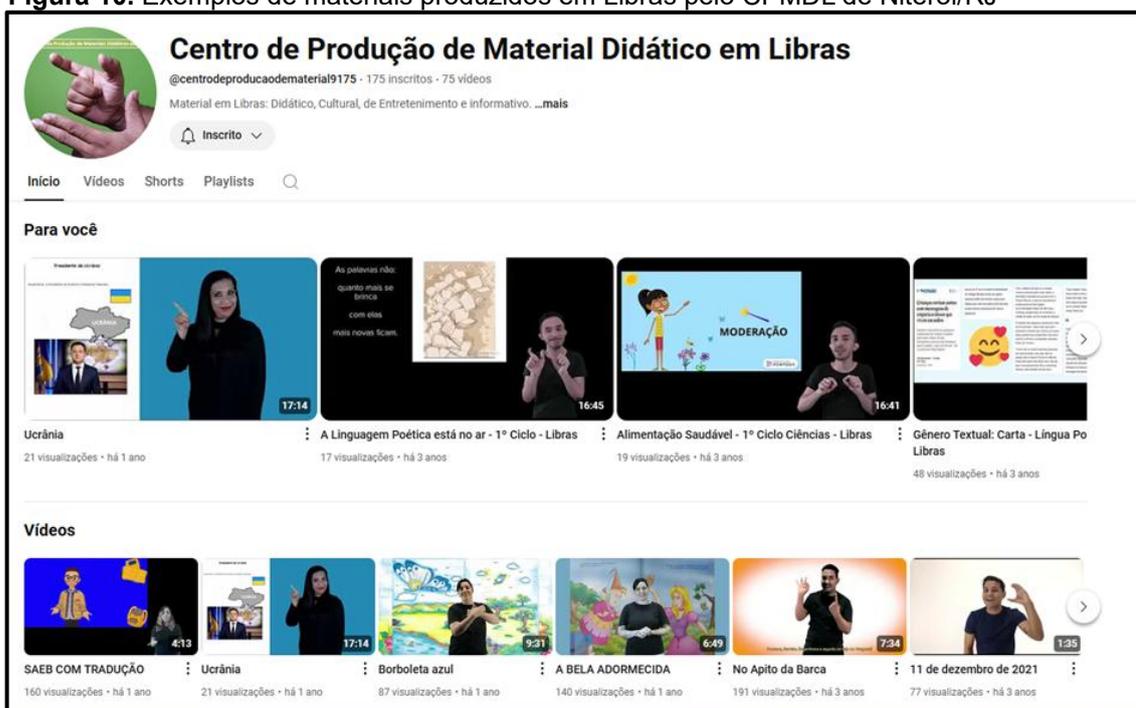


Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

4. **Vídeos educativos em Libras:** desenvolvidos para auxiliar no ensino de conteúdos curriculares, apresentando temas específicos de maneira visual e acessível, simplificando a compreensão de conceitos complexos e promovendo a inclusão de estudantes surdos (Figura 8).

A Figura 10 apresenta uma amostra representativa dos materiais produzidos pelo (CPMDL) do município de Niterói/RJ, os quais compreendem conteúdos didáticos, culturais, de entretenimento e informativos, todos elaborados prioritariamente em Libras. Esses materiais se inserem na perspectiva de uma educação bilíngue que reconhece a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento, e não apenas como recurso de acessibilidade.

Figura 10. Exemplos de materiais produzidos em Libras pelo CPMDL de Niterói/RJ



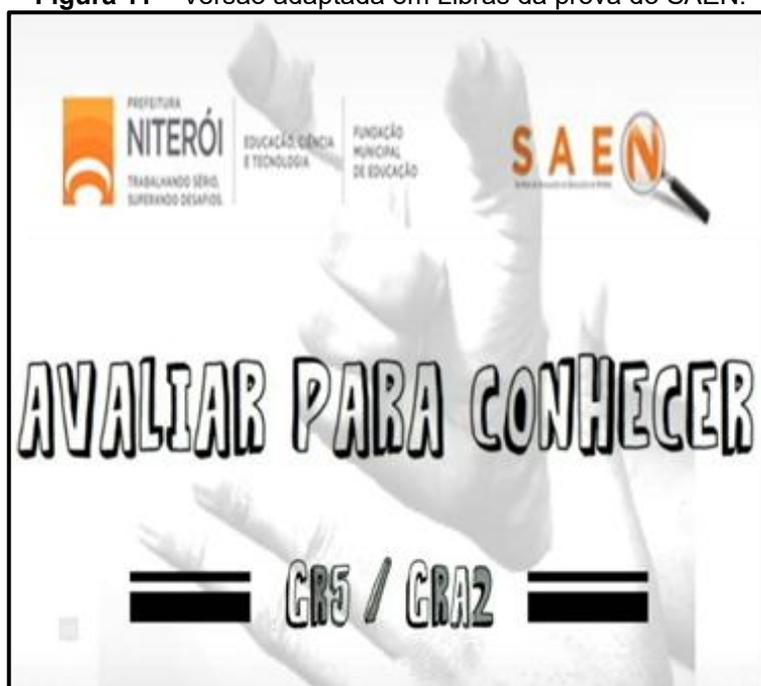
Fonte: Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), 2025.

A diversidade dos gêneros e formatos apresentados na Figura 8 evidencia o compromisso do CPMDL com uma pedagogia visual e inclusiva, que considera os múltiplos letramentos necessários à formação dos estudantes surdos. Entre os materiais, encontram-se desde vídeos educativos alinhados ao currículo escolar até produções culturais que valorizam a identidade surda e promovem o acesso à arte e à informação por meio da Libras.

5.3 ADAPTAÇÃO DE PROVAS E AVALIAÇÕES EM LIBRAS

Um dos principais avanços do CPMDL foi a adaptação de avaliações municipais, como o SAEN, para a Libras, conforme ilustrado na Figura 11. Essa iniciativa representou um marco significativo na promoção da equidade e inclusão no processo avaliativo, garantindo que estudantes surdos tivessem acesso às mesmas oportunidades de demonstração de conhecimento que seus pares ouvintes.

Figura 11 – Versão adaptada em Libras da prova do SAEN.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

A tradução e adaptação das provas para Libras envolveram não apenas a sinalização dos enunciados, mas também a consideração das particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Isso incluiu a reformulação de questões que dependiam de estruturas sonoras ou de conceitos específicos da língua portuguesa, adaptando-as para uma abordagem visual e contextualizada.

O processo de tradução envolveu as seguintes etapas:

1. **Transcrição e glosa do texto em Língua Portuguesa:** O conteúdo das avaliações foi transcrito e adaptado para a estrutura gramatical da Libras, garantindo a fidelidade ao significado original.

2. **Produção de vídeos em Libras:** Foram criados vídeos com explicações detalhadas das questões, utilizando a Libras como meio de comunicação principal.
3. **Disponibilização de versões impressas:** As avaliações adaptadas foram disponibilizadas em formato impresso para os estudantes, complementando os vídeos em Libras.

Esse processo de tradução, que conta com uma profunda identificação linguístico-cultural, segue uma sequência organizada em cenas, considerando as especificidades gesto-visuais da Libras. O texto glosado, resultado de uma produção pré-tradutória, é dividido em partes que facilitam a compreensão do tema, garantindo acessibilidade e clareza. O Quadro 4 detalha as etapas desse processo, que inclui a transcrição/glosa, a utilização de suportes visuais e a exibição de elementos que atendem às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Quadro 4 – Etapas do processo de tradução e adaptação de materiais didáticos para Libras.

Cena	Texto	Transcrição/glosa	Imagem	Técnica	Legenda
Situação – tipo textual plano de filmagem.	Parágrafo, período ou frase.	Trechos transcritos seguindo a gramática da Libras.	Utilização de suportes existentes nos textos.	Tipo de exibição dos elementos visuais.	Palavras em datilografia ou expressões pouco conhecidas.

Fonte: O autor, 2025.

Para exemplificar esse processo, apresento a seguir uma questão que ilustra um trecho sinalizado em Libras, correspondente à versão original da prova em Língua Portuguesa:

“Um leão... dormia espichado à sombra de uma boa árvore.” [Para contextualizar a questão, o enunciado seguinte foi reproduzido em uma tela menor como parte da tradução em Libras] “A palavra ‘espichado’ tem o sentido de:” As alternativas apresentadas foram:

- (A) esgotado.
- (B) esticado.
- (C) estufado.
- (D) escondido.

Essa estrutura permitiu que os estudantes surdos compreendessem o contexto da questão e associassem a palavra “espichado” ao seu significado mais adequado, garantindo acessibilidade e clareza na interpretação do enunciado.

Como pode ser observado, a questão tem como objetivo verificar se o estudante surdo é capaz de identificar a sinonímia em sinais para os termos apresentados. Dessa forma, mesmo destacando as características e a relevância de uma versão sinalizada com significados em Libras, a prova foi cuidadosamente elaborada para oferecer aos estudantes surdos o signo linguístico necessário para uma compreensão visual adequada. Ao terem acesso à prova adaptada à Língua Portuguesa escrita, na modalidade bilíngue para surdos, os estudantes contam com um suporte adicional ao conteúdo apresentado nos vídeos.

A contribuição de profissionais surdos nesse processo foi fundamental, pois trouxe uma perspectiva autêntica e culturalmente relevante para a adaptação dos materiais. Essa colaboração garantiu que as especificidades da Libras fossem respeitadas, evitando a negação de conhecimentos durante a adaptação e promovendo a diversidade linguístico-visual como caminho para a equidade no acesso aos conteúdos.

Essa experiência evidenciou a importância de um planejamento cuidadoso e colaborativo entre educadores, intérpretes e especialistas em Libras, destacando a necessidade de práticas avaliativas que respeitem as diferenças linguísticas e promovam a inclusão efetiva.

5.4 IMPLEMENTAÇÃO E APLICAÇÃO DE AVALIAÇÕES ADAPTADAS EM LIBRAS

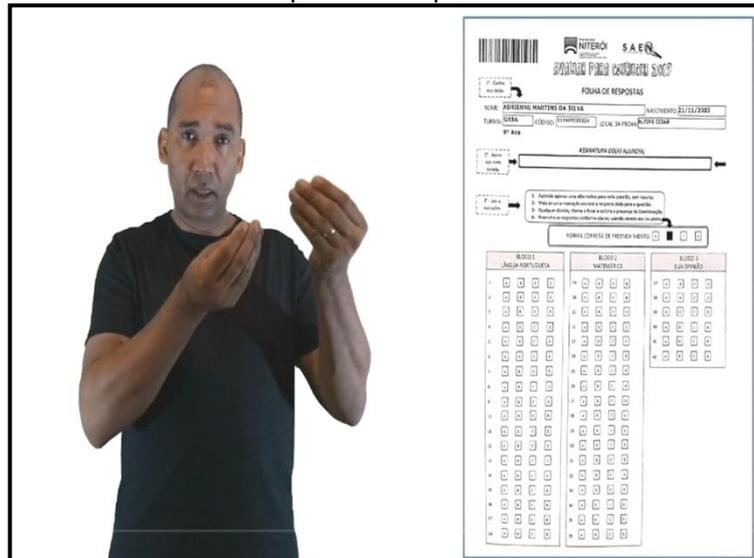
No contexto das avaliações municipais de Niterói/RJ, o formato de videoprova foi implementado para os alunos surdos da Escola Municipal Paulo Freire. Essa abordagem consistia na exibição de vídeos em Libras, que apresentavam e explicavam os conteúdos das avaliações, utilizando um *notebook* e um *datashow*. Simultaneamente, os estudantes recebiam uma versão impressa da prova, permitindo que acompanhassem as questões enquanto assistiam aos vídeos.

A aplicação das avaliações ocorreu em ambientes individualizados, com um computador por aluno, assegurando que os estudantes pudessem interagir com o conteúdo de forma adequada e sem distrações. Essa estrutura garantiu não apenas

a acessibilidade, mas também o respeito às necessidades linguísticas e pedagógicas dos alunos surdos, promovendo um processo avaliativo mais justo e inclusivo.

As Figuras 12 e 13 exemplificam essas adaptações, destacando a tradução de questões e a estruturação das videoprovas em Libras. Esses recursos ilustram o compromisso do CPMDL em assegurar a acessibilidade e a equidade no processo avaliativo, reforçando a importância de práticas educacionais que valorizem a diversidade linguística e promovam a inclusão efetiva dos estudantes surdos.

Figura 12 – Vídeo em Libras exemplificando o preenchimento do cartão de respostas.



Fonte: Secretaria de Educação e Fundação Municipal de Educação de Niterói/RJ, 2025.

Figura 13 – Estudantes assistindo à videoprova em Libras durante a aplicação da avaliação.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

A Figura 14 ilustra dois estudantes surdos realizando a avaliação diagnóstica, cada um utilizando um *notebook*. Essa abordagem individualizada foi adotada para garantir que os alunos pudessem interagir com o conteúdo da prova de forma autônoma e focada, respeitando suas necessidades linguísticas e pedagógicas. O uso de *notebooks* permitiu que os estudantes acessassem as questões adaptadas em

Libras, além de vídeos explicativos que facilitaram a compreensão das atividades propostas.

Figura 14 – Estudantes surdos realizando avaliação diagnóstica individual.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

A individualização do ambiente de prova também contribuiu para reduzir distrações, proporcionando um espaço adequado para a concentração e o desempenho dos estudantes. A Figura 12 é um exemplo prático de como a tecnologia e a adaptação de recursos podem transformar a experiência avaliativa, promovendo uma educação mais acessível e inclusiva.

5.5 IMPACTO DOS RECURSOS PRODUZIDOS PELO CENTRO DE PRODUÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL)

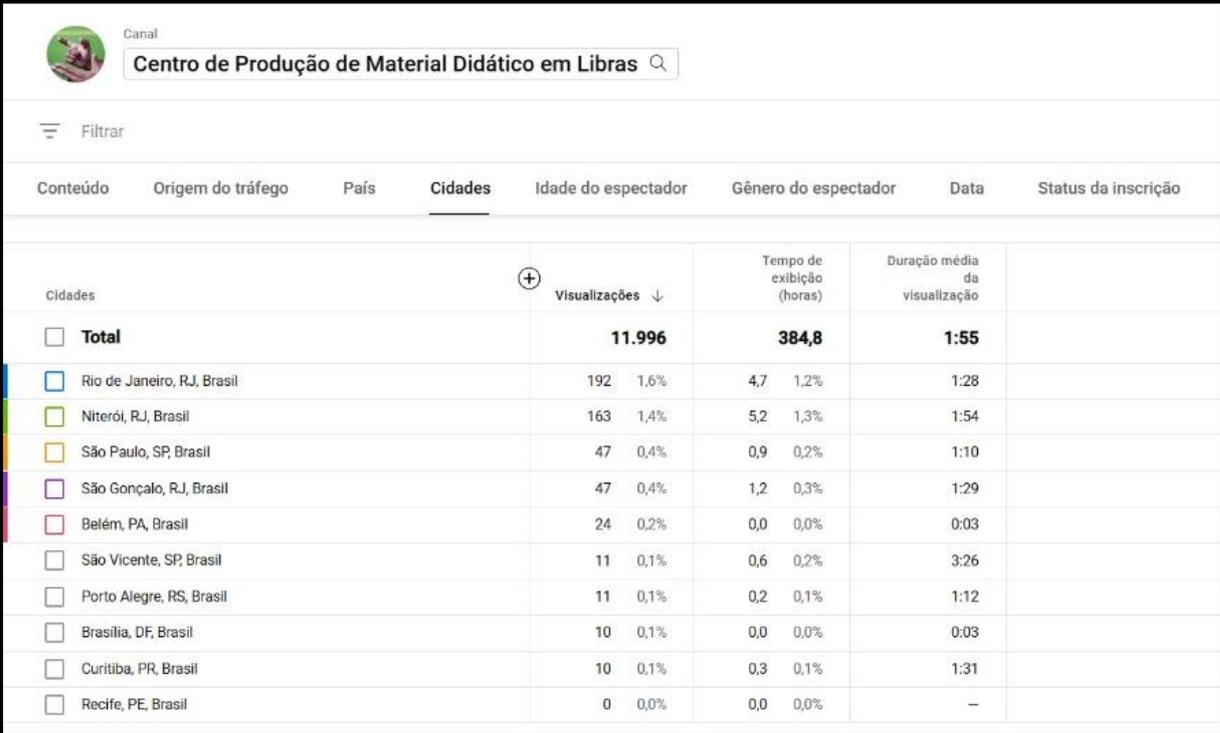
O canal do YouTube do CPMDL, criado em junho de 2017, tornou-se uma ferramenta essencial para a disponibilização de recursos em Libras, alcançando 11.996 visualizações² e 174 inscritos até o momento da pesquisa. Com o objetivo de ampliar o acesso aos materiais produzidos, o canal foi criado para hospedar vídeos

2 Disponível em: <https://youtube.com/@centrodeproducaodematerial9175>. Acesso em 10 de março de 2025.

de apoio à realização de provas e outros conteúdos educativos. Atualmente, o canal conta com 75 vídeos em Libras, que incluem desde adaptações de avaliações até materiais didáticos voltados para o ensino bilíngue.

Por meio das ferramentas de análise do YouTube, foi possível identificar a origem do acesso aos vídeos, demonstrando que o conteúdo tem alcance nacional. A Figura 15 detalha os locais com maior tempo médio de visualização, destacando o alcance nacional dos materiais produzidos pelo CPMDL. Essa ampla disseminação dos recursos reforça a importância do trabalho desenvolvido pelo centro e seu impacto na promoção da educação bilíngue.

Figura 15 – Distribuição geográfica e tempo médio de visualização dos vídeos do CPMDL no YouTube



Conteúdo	Origem do tráfego	País	Cidades	Idade do espectador	Gênero do espectador	Data	Status da inscrição
			Cidades	Visualizações ↓	Tempo de exibição (horas)	Duração média da visualização	
<input type="checkbox"/>	Total			11.996	384,8	1:55	
<input type="checkbox"/>	Rio de Janeiro, RJ, Brasil			192 1,6%	4,7 1,2%	1:28	
<input type="checkbox"/>	Niterói, RJ, Brasil			163 1,4%	5,2 1,3%	1:54	
<input type="checkbox"/>	São Paulo, SP, Brasil			47 0,4%	0,9 0,2%	1:10	
<input type="checkbox"/>	São Gonçalo, RJ, Brasil			47 0,4%	1,2 0,3%	1:29	
<input type="checkbox"/>	Belém, PA, Brasil			24 0,2%	0,0 0,0%	0:03	
<input type="checkbox"/>	São Vicente, SP, Brasil			11 0,1%	0,6 0,2%	3:26	
<input type="checkbox"/>	Porto Alegre, RS, Brasil			11 0,1%	0,2 0,1%	1:12	
<input type="checkbox"/>	Brasília, DF, Brasil			10 0,1%	0,0 0,0%	0:03	
<input type="checkbox"/>	Curitiba, PR, Brasil			10 0,1%	0,3 0,1%	1:31	
<input type="checkbox"/>	Recife, PE, Brasil			0 0,0%	0,0 0,0%	–	

Fonte: Dados extraídos do YouTube em 10 mar. 2025.

As visualizações concentram-se, em ordem decrescente, nas seguintes cidades: Rio de Janeiro/RJ, Niterói/RJ, São Paulo/SP, São Gonçalo/RJ, Bélem/PA, São Vicente/SP, Porto Alegre/RS, Brasília/DF, Curitiba/PR, Recife/PE (Figura 13). Esse dado evidencia que os recursos produzidos pelo CPMDL não apenas atendem à demanda local da cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, mas também são utilizados em outras regiões do país, reforçando sua relevância para a educação de surdos em âmbito nacional.

Um destaque interessante é a cidade de São Vicente, no estado de São Paulo, que registrou o maior tempo médio de visualização dos vídeos. Esse indicador demonstra o engajamento e a utilidade dos recursos para a comunidade surda em diferentes contextos. Além das avaliações do SAEN, o canal disponibiliza todos os materiais de adaptação em Libras produzidos desde 2017, consolidando-se como uma referência no apoio ao ensino de estudantes surdos.

Todos os produtos didáticos e avaliativos foram disponibilizados para as escolas da Rede Municipal de Niterói/RJ, contribuindo significativamente para a inclusão dos estudantes surdos e para o fortalecimento da educação bilíngue no município de Niterói/RJ

5.6 PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES SURDOS DE NITERÓI/RJ

Este subcapítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com 11 profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ, cujas funções e áreas de atuação abrangem diferentes níveis e contextos educacionais. Entre os participantes, estão 1 diretora da Escola Paulo Freire, 1 intérprete de Libras, 3 professores bilíngues que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 5 professores de disciplinas específicas do segundo segmento do Ensino Fundamental e 1 professora da sala de recursos multifuncionais. A diversidade de perfis dos entrevistados permite uma visão abrangente e multifacetada sobre os desafios, avanços e perspectivas relacionados à educação bilíngue de surdos no município.

As entrevistas, de caráter semiestruturado, foram conduzidas com o objetivo de compreender como o CPMDL tem contribuído para a inclusão e o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, bem como identificar os principais obstáculos e necessidades enfrentados pelos profissionais que atuam diretamente com esse público. As perguntas foram elaboradas para explorar temas como a eficácia dos materiais produzidos pelo CPMDL, a formação docente, a integração entre alunos surdos e ouvintes, e a infraestrutura disponível para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Foram destacadas as respostas mais relevantes dos entrevistados, organizadas em torno das principais questões investigadas. A transcrição completa

das respostas e dos relatos dos 11 profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ pode ser acessada no Apêndice B.

Pergunta 1. “O CPMDL contribuiu para a emancipação da educação na modalidade bilíngue de surdos nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 6: “Sim, contribui. (...) Bom, os cadernos pedagógicos, eles, na verdade, abordam os conteúdos pedagógicos que são ensinados em cada ano de escolaridade. E ali é de uma forma bem didática, ele usa uma linguagem bem simples onde os ouvintes têm acesso a todo esse conteúdo pedagógico. Até então os alunos que não tinham acesso, porque a Língua 1 dos surdos, a primeira língua, é a língua de sinais. A partir do momento que você faz um trabalho de tradução priorizando a L1, língua de sinais, passando a informação desse caderno, passando todo o conteúdo, o surdo vai ter as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes, ele vai ter um reforço, ele vai ter um complemento para os seus estudos.”

Entrevistado 7: “Com certeza, né? Foi um trabalho bem importante pra área, um trabalho que todo mundo pensa, mas não tinha, a princípio, em Niterói, de acessibilidade a todos. Então foi primordial ter esse trabalho.”

Pergunta 2. “Em que aspecto pode-se afirmar que o trabalho pedagógico na inclusão de estudantes surdos no município está dialogicamente comprometido com as realidades linguísticas dos estudantes?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 2: “A partir do momento que a gente tenta adaptar o que tem pro conhecimento que eles têm da língua portuguesa, adaptar para a língua de sinais, eu acho que isso daí é fundamental para que seja significativo na aprendizagem deles.”

Entrevistado 6: “A característica é você pegar um profissional que tem expertise, um profissional tradutor que conhece a cultura do surdo, que está inserido na cultura. Não só conhecer, o importante é você estar inserido nessa cultura do surdo, na questão de conhecer a Libras com sua totalidade e, principalmente, trabalhar com o surdo como protagonista, esse é o segredo.”

Pergunta 3. “Em relação a recursos, os recursos e materiais didáticos em Libras disponibilizados e produzidos pelo CPMDL são epistemologicamente pensados à luz de teorias críticas? Você vê contribuição dos alunos surdos nesse processo?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 6: “Sim, são pensados. Exatamente, são pensados. Como eu falei anteriormente. (...) Indiretamente sim. Por quê? Porque o tradutor que está envolvido nesse projeto, ele está em sala de aula, ele é professor de alunos surdos, e quando você é professor, você vai percebendo, você tem uma didática, você tem uma metodologia e cada surdo apresenta uma especificidade assim como as crianças ouvintes, então você vai adequando, você vai encontrando um meio eficaz para que a aprendizagem de fato aconteça.”

Entrevistado 8: “Eu acredito que sim, principalmente na época da pandemia, os alunos tinham muito acesso, já existia esse acesso em relação a só texto escrito e tal, e o intérprete em sala de aula, e aí quando veio a pandemia, houve a necessidade mais evidente de registrar tudo isso e o aluno vê a hora que melhor para ele.”

Pergunta 4. “Como e quais recursos materiais e formativos concretamente são disponibilizados pela gestão da Educação Municipal de Niterói no apoio ao trabalho do CPMDL?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 6: “O material é que alguns cadernos pedagógicos que já foram finalizados, eles ficam disponíveis no canal do YouTube, na internet no site, para que o surdo também já tenha acesso a esse material. (...) A gestão, ela oferece a sala, os equipamentos que a gente tem, espaços, equipamentos e o material, o conteúdo pedagógico.”

Entrevistado 7: “Bem, que eu veja, há apenas a divulgação dos materiais que são produzidos pela fundação, de um modo geral, que eu acredito que seja mais acessível, principalmente pelo período da pandemia que teve os cadernos pedagógicos, que a gente teve mais acesso pela internet, na escola a gente também teve acesso, mas eu acho que principalmente pela internet.”

Pergunta 5. “Em que dimensões cotidianas do CPMDL durante a etapa da tradução de material didático utilizado na escolarização bilíngue de surdos, a busca por uma consciência e cultura linguística em Libras aparece?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 6: “No nosso trabalho sim, agora sim, com trabalho em equipe, com trabalho com os professores surdos isso acontece literalmente.”

Entrevistado 7: “Eu acho que principalmente na troca com os surdos que estão participando do CPMDL, que eles abarcam muito na cultura, na identidade. Isso também está intimamente ligado ao trabalho na sala de aula quando a gente tem um professor surdo, que ele está ali, ele dá o suporte, às vezes a gente explica três vezes, quatro, cinco, seis vezes a mesma coisa pro aluno, ou tenta mudar, e aí vem o surdo de uma outra forma e totalmente aquele aluno já entende na primeira vez.”

Pergunta 6. “Em relação aos professores, os professores conseguem entender a partir dos materiais que são disponibilizados para a escola, quais são e como trabalhar as especificidades da Língua Portuguesa como segunda língua com os estudantes surdos?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 6: “Então, essa é uma pergunta que eu não posso responder, porque eu não trabalho na parte de divulgação. A gente faz um trabalho de produção, a partir do momento que o trabalho fica pronto, a gente agora tem que começar a fazer um segundo trabalho, de conscientização para que o corpo docente da Rede de Niterói entenda a importância desse trabalho e saiba como utilizar.”

Entrevistado 10: “Eu acredito que não todos, eu acredito que seria necessário um trabalho formativo, mais pontual em relação a isso, porque a gente, enquanto professor, você está se referindo a professor bilíngue... Se a gente está se falando de professores que não são bilíngues, zero conhecimento de causa e de prática de qualquer coisa em relação aos surdos, e até uma surpresa para mim professores que desconhecem totalmente essa questão do processo de apropriação do surdo da Língua Portuguesa como segunda língua.”

Pergunta 7. “Em relação ao apoio dos intérpretes, mesmo com o apoio dos intérpretes e tradutores de Libras para Língua Portuguesa, como os professores articulam a dinâmica de escolarização de seus alunos ouvintes e surdos incluídos?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 2: “A gente tenta adaptar principalmente os textos, simplificar os textos pra ficar mais fácil pro processo dos surdos. Principalmente a adaptação de textos mesmo. Na minha área específica de língua estrangeira eu não preciso fazer muita adaptação, porque é língua estrangeira para todo mundo, pros surdos e pros ouvintes.”

Entrevistado 11: “Eu acho que eles se interessariam sim, assim, pelo menos todos que eu trabalhei até hoje, eles sempre perguntam o que eles precisam, tentam adaptar algumas provas. Então eu acho que eles soubessem, talvez eles apoiariam sim.”

Pergunta 8. “Em relação aos recursos e materiais que são disponibilizados pelo CPMDL, você vê conexão com os conteúdos estudados nas disciplinas de cada ano da Educação Básica?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 7: “Sim, eu acredito que sim. Está correspondente.”

Entrevistado 9: “Eu tenho observado que são, daquilo que eu já vi um pouco, você sempre fala 'Edna, vê lá no portal', eles fazem essa conexão com aquilo que... Agora, eu vou te dizer uma coisa, a gente tem uma professora aqui que ela faz uma adaptação como ninguém, Ana Paula.”

Pergunta 9. “Existiria alguma coisa que, de forma livre você gostaria de dizer como contribuição, em relação à educação de surdos com os ouvintes na escola?”

Respostas relevantes:

Entrevistado 10: “Eu acho que o trabalho formativo é um trabalho, não é nem formativo, de conscientização dos professores, porque assim, quando não

existia internet o argumento de 'eu não sei o que fazer' não era válido, mas era prático. Só que hoje você tem tanta informação, e eu acho que os professores precisam ter um mínimo de consciência que se você tem um público diferenciado, você tem que oferecer uma atividade diferenciada e entender do processo de aprendizagem, que aquela aula diferente vai servir para um outro aluno também, que aprende de uma forma diferente, então você sugere um filme, sugere uma música, sugere um texto, sugere uma ilustração, e aquilo vai atingir muito mais do que você imagina.”

Entrevistado 1: “Em relação à educação de surdos, eu acho que poderia ser investido mais em tecnologia como Datashow, computador, tablet, pra poder passar a parte do que é visual pro surdo, que a gente está falando do conteúdo, mas poderia ilustrar aquele conteúdo com um vídeo, ou com uma imagem para ele ter aquela referência, que isso faz muita falta para um aluno surdo, e a gente está com carência desse tipo de material.”

A análise das falas dos entrevistados evidencia a complexidade do trabalho realizado pelo CPMDL, ressaltando a importância de ações coletivas e articuladas para assegurar aos estudantes surdos uma educação de qualidade, que respeite e valorize sua identidade linguística e cultural. Entre os principais desafios apontados, destacam-se a necessidade de maior divulgação e acesso aos materiais didáticos produzidos, a formação contínua de professores e intérpretes, bem como a presença de profissionais surdos no processo de tradução e adaptação dos conteúdos. Também foi enfatizada a importância da adequação da infraestrutura escolar, de modo a possibilitar a implementação eficaz do ensino bilíngue em sala de aula.

As contribuições dos profissionais entrevistados confirmam que as ações do CPMDL são reconhecidas como fundamentais para a efetivação da educação bilíngue em Niterói, ao mesmo tempo em que evidenciam lacunas estruturais e formativas que ainda persistem. Essas percepções sustentam a importância de propor modelos de atuação colaborativa mais eficazes, como o que será apresentado a seguir com base na adaptação do modelo TPACK para o contexto bilíngue.

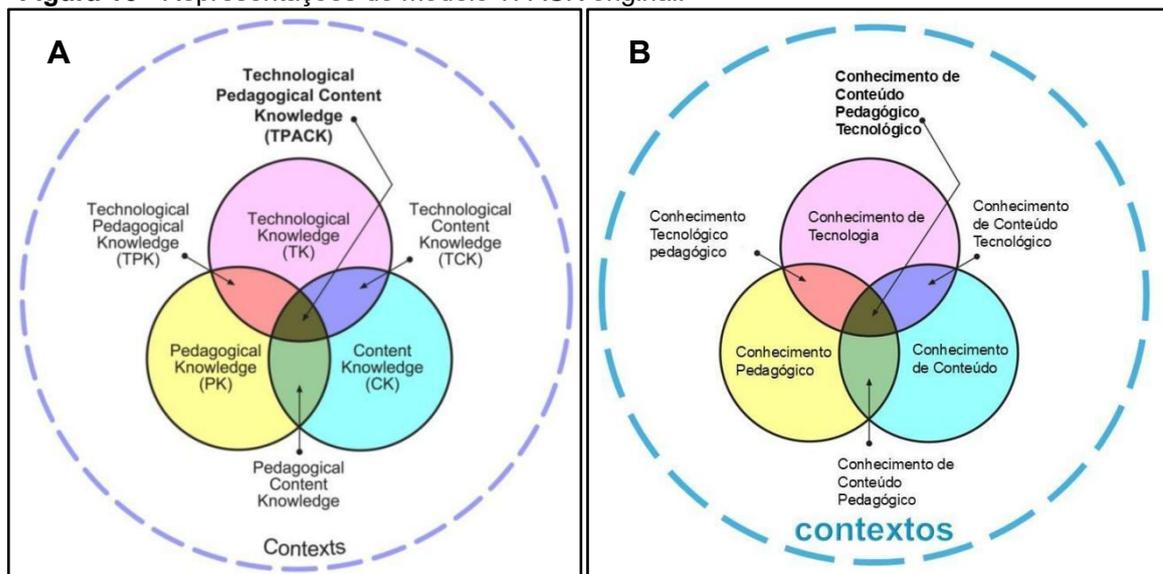
5.7 TPACK-BILÍNGUE: UMA PROPOSTA VISUAL INOVADORA PARA O ENSINO COM LIBRAS

Como um dos principais resultados desta tese, foi desenvolvida uma proposta visual adaptada do modelo TPACK, direcionada especificamente ao contexto do ensino bilíngue de surdos. Essa proposta emergiu da necessidade de representar, de

maneira mais precisa, as especificidades da atuação de profissionais que trabalham com a Libras, especialmente tradutores, intérpretes e instrutores surdos. Esses sujeitos, embora não exerçam funções pedagógicas tradicionais, desempenham papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem em contextos bilíngues.

A Figura 16A apresenta o modelo TPACK original, em inglês, conforme proposto por Mishra e Koehler (2006), no qual se articulam três domínios do conhecimento docente: o conhecimento pedagógico (PK), o conhecimento do conteúdo (CK) e o conhecimento tecnológico (TK), bem como suas intersecções. Na Figura 16B, esse modelo é traduzido para o português do Brasil, em versão adaptada pelo autor da presente tese, visando facilitar a compreensão do público-alvo e contextualizar o referencial teórico à realidade educacional brasileira.

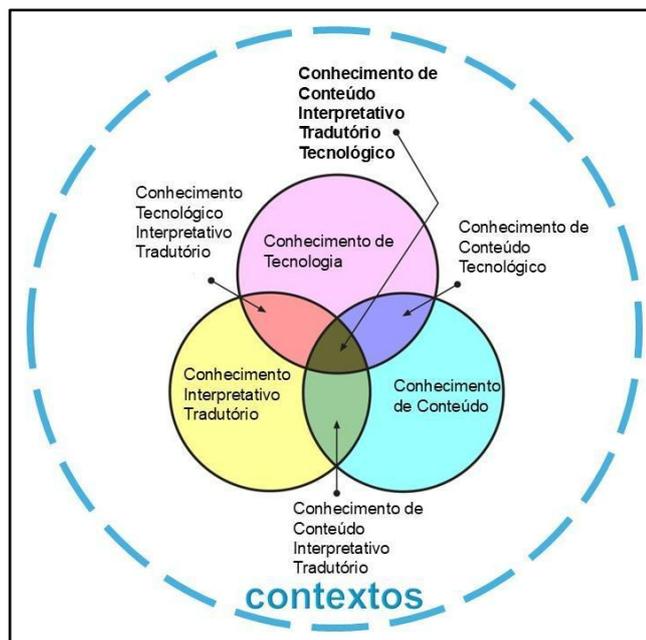
Figura 16 - Representações do modelo TPACK original.



Legenda: Representações do modelo TPACK, com destaque para os três domínios do conhecimento docente. A Figura 16A mostra o modelo original em inglês; a 16B, sua tradução livre feita pelo autor para fins didáticos. Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler, 2006.

Avançando na reflexão, a Figura 17 introduz o conhecimento tradutório no âmbito da educação bilíngue, evidenciando como os profissionais da Libras, mesmo não sendo os planejadores diretos do ensino, se relacionam com os domínios do modelo TPACK. Essa versão ampliada busca dar visibilidade ao papel desses profissionais na mediação linguística e cultural dos conteúdos escolares, reconhecendo sua contribuição singular na construção de ambientes acessíveis e equitativos.

Figura 17 - Ampliação do modelo TPACK com inserção do conhecimento tradutório na educação bilíngue



Legenda: Adaptação intermediária do modelo TPACK, proposta pelo autor, que incorpora o conhecimento tradutório e evidencia o papel de tradutores e intérpretes de Libras na mediação linguística em contextos educacionais bilíngues. Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler, 2006.

Contudo, a principal contribuição desta pesquisa encontra-se representada na **Figura 18**, que traz uma versão adaptada do TPACK à realidade do ensino bilíngue de surdos, intitulada “**Integração de múltiplas linguagens visuais na produção de conteúdos em Libras**”. Essa adaptação propõe uma releitura das interações entre conteúdo, tecnologia e pedagogia, incorporando de forma central os saberes específicos da mediação linguística e visual. Reconhece-se, assim, a especificidade da produção e adaptação de materiais didáticos em Libras — frequentemente compostos por vídeos sinalizados, imagens, ícones e legendas — como um campo de conhecimento próprio, interligado, mas distinto dos eixos tradicionalmente representados no modelo TPACK.

A inovação está na inclusão explícita de um eixo visual-linguístico, que reconhece a especificidade da produção e adaptação de materiais didáticos em Libras, frequentemente compostos por vídeos sinalizados, imagens, ícones e legendas, como um campo de conhecimento próprio, interligado, mas distinto dos eixos tradicionalmente representados no modelo TPACK. Essa ampliação contribui para uma compreensão mais abrangente dos processos educativos bilíngues, valorizando a atuação colaborativa e interdisciplinar entre professores, intérpretes, tradutores e instrutores.

Figura 18 – Modelo TPACK-Bilíngue: integração de múltiplas linguagens visuais na produção de conteúdos bilíngues.



Legenda: Proposta visual elaborada pelo autor como principal resultado da pesquisa, adaptando o modelo TPACK ao ensino bilíngue de surdos. A figura destaca o eixo visual-linguístico e a centralidade das múltiplas linguagens visuais na atuação de tradutores, intérpretes e instrutores, evidenciando a natureza colaborativa da construção do conhecimento em contextos bilíngues. Fonte: O autor, 2025.

A proposta do TPACK-Bilíngue consolida, de forma visual e conceitual, as demandas observadas nos dados empíricos e nos relatos dos profissionais, ao reconhecer a centralidade da mediação visual e linguística na prática docente com estudantes surdos. Essa construção abre espaço para a valorização de novos sujeitos no processo educativo, como os intérpretes, tradutores e instrutores de Libras, e se

articula diretamente com novas formas de pertencimento identitário, como a que será abordada a seguir por meio da proposta da categoria “dessurdo”.

5.8 “DESSURDOS”: UMA NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O termo “dessurdo” pode ser encontrado em dicionários da língua portuguesa e significa: aquele que não é surdo, que pode ouvir. Inicialmente, pode parecer apenas um sinônimo de “ouvinte”. No entanto, enquanto a palavra “ouvinte” remete a uma ação praticada por quem ouve, a palavra “dessurdo” aponta para a ausência da surdez. O objetivo não é reforçar dicotomias, mas iluminar experiências de ouvintes que se relacionam profundamente com a visualidade e com a Libras. Essa discussão encontra respaldo em autores como Perlin (2019) e Carneiro (2024), que abordam as múltiplas formas de pertencimento identitário e os atravessamentos linguísticos que constituem sujeitos que não se enquadram na oposição tradicional entre surdo e ouvinte.

Crianças ouvintes filhas de pais surdos, por exemplo, nascem imersas na visualidade. A Libras é sua primeira língua, adquirida naturalmente no ambiente familiar. Embora não sejam surdas, também não são ouvintes como os demais: são sinalizantes, nativas de uma cultura visual. Essa condição é amplamente descrita por Campêlo (2023), ao discutir a pedagogia visual e o bilinguismo precoce, e encontra sua legitimação no termo CODA (*Children of Deaf Adults*), cunhado por Millie Brother na década de 1980 (Brother, 1987).

Pais ouvintes de filhos surdos também vivenciam essa experiência de forma passional. Ao escolherem aprender Libras e se aproximarem da cultura surda, fazem um movimento de abertura, escuta e disponibilidade. Quando não se deixam levar pelo desejo de “corrigir” o filho surdo para torná-lo ouvinte, mas sim pela paixão de compreendê-lo em sua língua, tornam-se parte da comunidade surda. Esse engajamento ético e afetivo é analisado por Perlin (2019) e Strobel (2019), que reconhecem o papel transformador das relações familiares no fortalecimento da identidade surda e na valorização da Libras como expressão cultural..

Além da sigla CODA (*Children of Deaf Adults*, em português, Filhos de Adultos Surdos), criada por Millie Brother na década de 1980 para nomear filhos ouvintes de

adultos surdos, existem outras, como SODA (*Siblings of Deaf Adults* – Irmãos de Adultos Surdos), KODA (Kids of Deaf Adults – Crianças de Adultos Surdos), GODA (*Grandchildren of Deaf Adults* – Netos de Adultos Surdos) e SpODA (*Spouses of Deaf Adults* – Cônjuges de Adultos Surdos). Esses sujeitos têm em comum o contato familiar e afetivo com a cultura surda e, em maior ou menor grau, vivenciam a visualidade (Brother, 1987).

Todos esses sujeitos podem vivenciar a experiência da visualidade em seus contextos relacionais. Quando o envolvimento com a Libras é tão intenso que atravessa e constitui o sujeito, não se trata mais de apenas aprender a Libras, mas de ser moldado por ela em sua identidade e expressão. Como afirmam Silva, Almeida e Santos (2024), a constituição de uma identidade bilíngue envolve não apenas a aquisição técnica da língua de sinais, mas a vivência afetiva, social e cultural que a acompanha. Nesse processo, os sujeitos constroem uma identidade visual, relacional e linguística que rompe com os binarismos tradicionais (Carneiro, 2024). Inspirado em Perlin (2019), Strobel (2019) e Quadros (2019), Robson de Souza propõe o termo “dessurdo” para nomear esses sujeitos ouvintes que, embora não surdos, são atravessados e constituídos pela Libras como língua de pertencimento e como expressão de resistência política e afetiva.

5.8.1 Tipologia dos dessurdos

A proposta de Robson de Souza (2025) configura o termo “dessurdo” como uma nova categoria identitária no campo da educação bilíngue de surdos. Dentro dela, o autor propõe uma tipologia composta por quatro perfis, cujos nomes foram escolhidos para refletir a natureza específica dos vínculos estabelecidos com a Libras e com a cultura surda:

- **Dessurdos nativos:** designa filhos ouvintes de pais surdos (CODAs e KODAs), que adquirem a Libras como primeira língua em um ambiente linguístico natural e familiar. O termo “nativo” foi escolhido para enfatizar a aquisição espontânea e precoce da língua de sinais, em um contexto em que a visualidade é elemento constitutivo desde o nascimento. Assim como o surdo vivencia uma experiência bilíngue/bicultural por ser surdo, o mesmo ocorre com dessurdo nativo por ser filho de surdo.

- **Dessurdos afetivos:** refere-se a ouvintes que se aproximam da Libras por meio de vínculos emocionais, familiares ou sociais com pessoas surdas, desenvolvendo um engajamento afetivo com a língua e a cultura. Os SODAs, GODAs e SpODAs enquadram-se nesse perfil. A escolha da palavra “afetivo” destaca a dimensão emocional que mobiliza essa adesão identitária, diferente de uma motivação apenas funcional ou profissional.
- **Dessurdos seletivos:** corresponde a profissionais, como professores e intérpretes, que utilizam a Libras em contextos específicos, com competência funcional e ética, mas sem necessariamente estabelecer um vínculo afetivo com a comunidade surda. O termo “seletivo” foi utilizado para marcar a escolha consciente e delimitada do uso da língua em espaços profissionais.
- **Dessurdos assertivos:** identifica ouvintes que fazem da Libras seu principal meio de atuação social, cultural e política, sendo militantes ativos da causa surda. A palavra “assertivo” foi escolhida para ressaltar a postura intencional, engajada e afirmativa desses sujeitos, que reconhecem a língua de sinais como expressão de resistência e transformação social.

Essa tipologia contribui para a visibilização de trajetórias híbridas que, até então, permaneciam sem nomeação específica. Ao nomeá-las e diferenciá-las, o termo “dessurdo” amplia a compreensão da diversidade de sujeitos que compõem os espaços de contato com a cultura surda, ao mesmo tempo que reconhece a pluralidade de experiências, motivações e vínculos existentes entre ouvintes e a Libras.

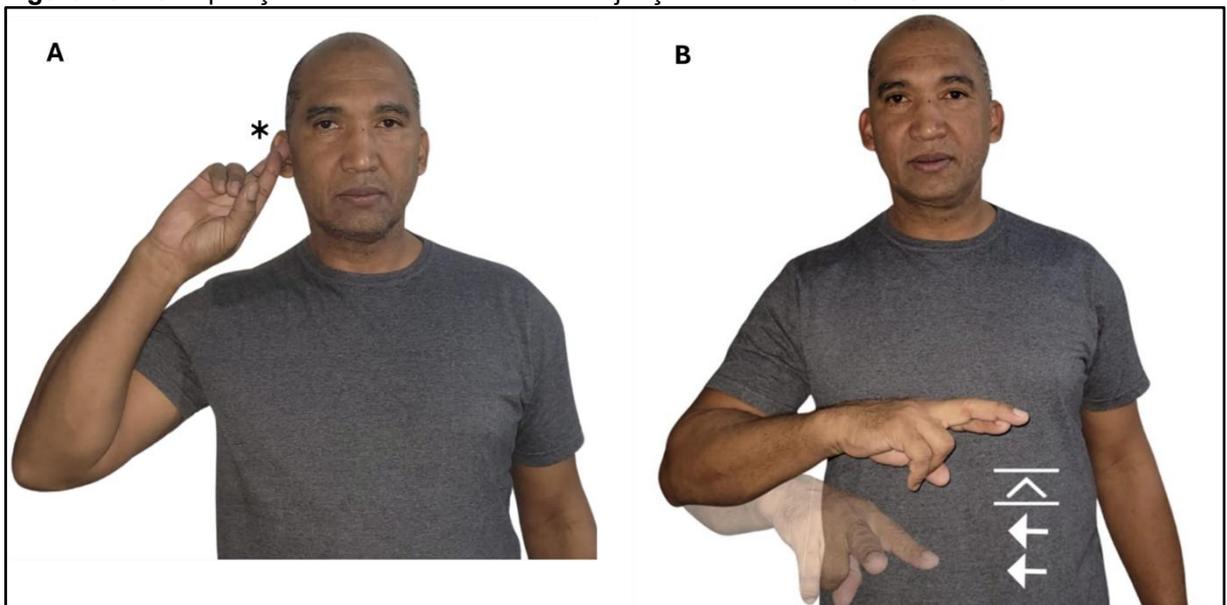
5.8.2 Construção e representação visual do sinal “dessurdo”

A construção do conceito de “dessurdo” enquanto categoria identitária no campo da educação bilíngue de surdos exige, para além da definição teórica, a criação de um sinal correspondente na Libras. Embora o termo “dessurdo” já exista na língua portuguesa como designação daquele que não é surdo, sua equivalência sinalizada não está previamente estabelecida no repertório lexicográfico da Libras. Trata-se, portanto, de um neologismo sinalizado que visa representar sujeitos ouvintes

atravessados e constituídos pela experiência da visualidade e pela língua de sinais como campo de pertencimento.

A proposta sinalizada parte da justaposição de dois sinais já consolidados em Libras: SURDO e NÃO-SER (Figura 19). Essa composição semântica visa destacar, de forma visual e expressiva, a noção de não-surdez em articulação com a identidade surda, revelando uma condição híbrida e fronteiriça. Para fins desta proposta, optou-se pelo uso do sinal SURDO2, dentre os dois existentes no dicionário da Libras, por apresentar maior adequação quanto ao ponto de articulação envolvido na sinalização composta. A representação gráfica das imagens foi elaborada por meio do sistema de escrita de sinais *sign writing*, que permite representar graficamente as línguas de sinais, ou seja, as línguas que se comunicam através de movimentos manuais, expressões faciais e outras marcas não manuais, usando símbolos gráficos para representar esses elementos (Reis; Chahini, 2024).

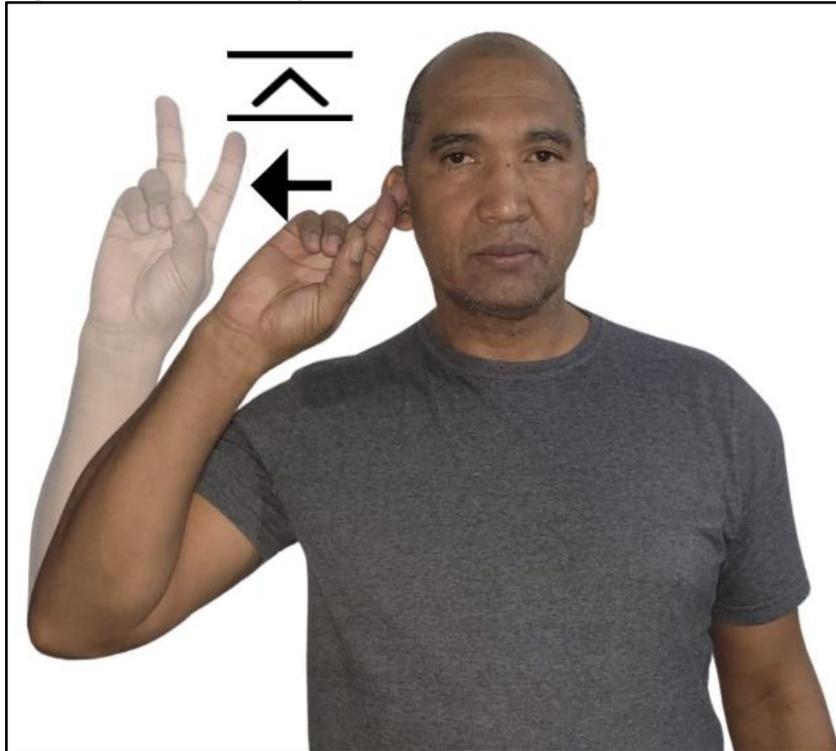
Figura 19 – Composição sinalizada de “dessurdo”: junção dos sinais SURDO e NÃO-SER em Libras.



Legenda – **A**: sinal “SURDO2”, conforme registrado no dicionário de Libras. **B**: sinal “NÃO-SER” representada por meio do sistema *sign writing* e utilizado na composição do neologismo “dessurdo”.
Fonte: O autor, 2025.

A Figura 20 ilustra o sinal proposto para o termo “dessurdo”, resultado da justaposição dos sinais “SURDO2” e “NÃO-SER”, representado por meio do sistema de escrita *sign writing* (Reis; Chahini, 2024).

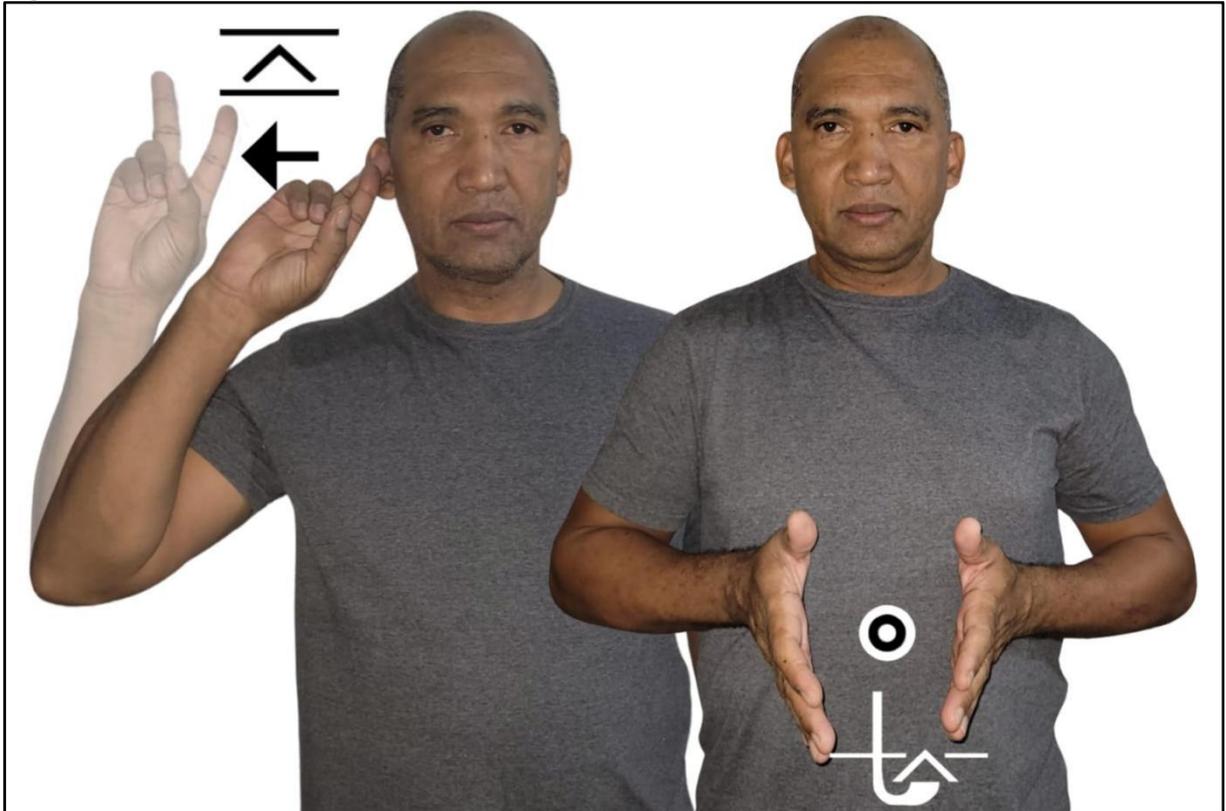
Figura 20 – Representação sinalizada do termo “dessurdo” em Libras.



Legenda – Representação gráfica do sinal “dessurdo”, construído a partir da junção dos sinais “SURDO2” e “NÃO-SER”, por meio do sistema de escrita *sign writing*. A sinalização expressa a identidade de sujeitos ouvintes atravessados pela Libras como língua de pertencimento. Fonte: O autor, 2025.

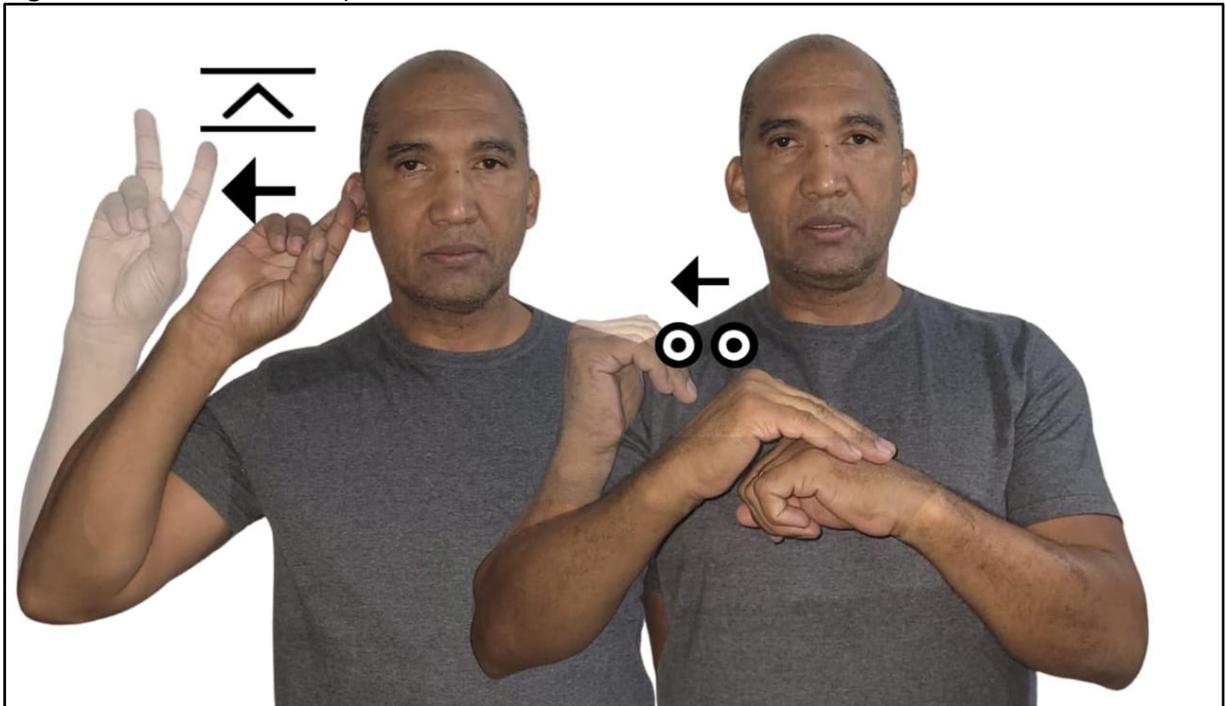
Com base nessa construção sinalizada, foram elaboradas variações específicas para cada uma das quatro tipologias identificadas na proposta teórica, de modo a refletir suas particularidades semânticas e identitárias. A estratégia adotada consistiu em associar o sinal-base “dessurdo” a um segundo sinal que remete à natureza do vínculo estabelecido com a Libras e com a comunidade surda. As Figuras 21, 22, 23 e 24, construídas com o uso do sistema de escrita *sign writing* (Center..., 2025), registram de forma gráfica e sistematizada os sinais representativos das quatro tipologias da categoria “dessurdo”.

Figura 21 – Sinal em Libras para “dessurdo nativo”



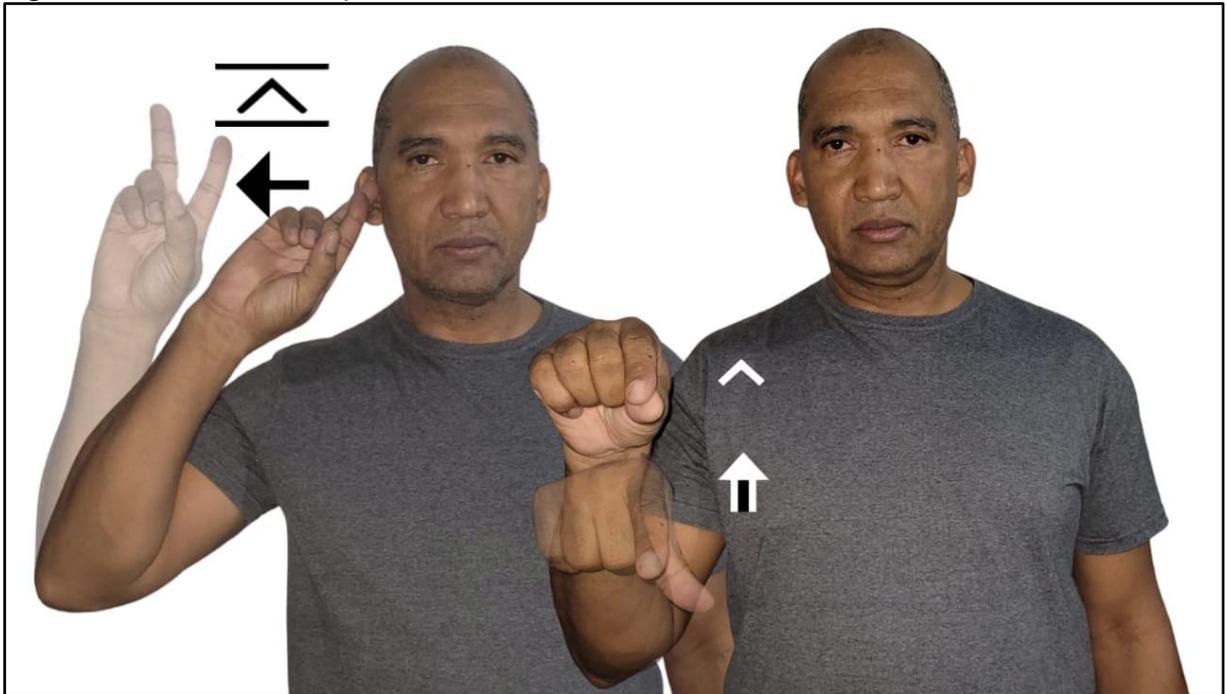
Legenda – Representação sinalizada da tipologia “dessurdo nativo”, formada pela combinação dos sinais “dessurdo” e “nascer”. Refere-se a sujeitos ouvintes filhos de pais surdos (CODAs/KODAs), cuja aquisição da Libras ocorre de forma precoce e natural no ambiente familiar. Fonte: O autor, 2025.

Figura 22 – Sinal em Libras para “dessurdo afetivo”



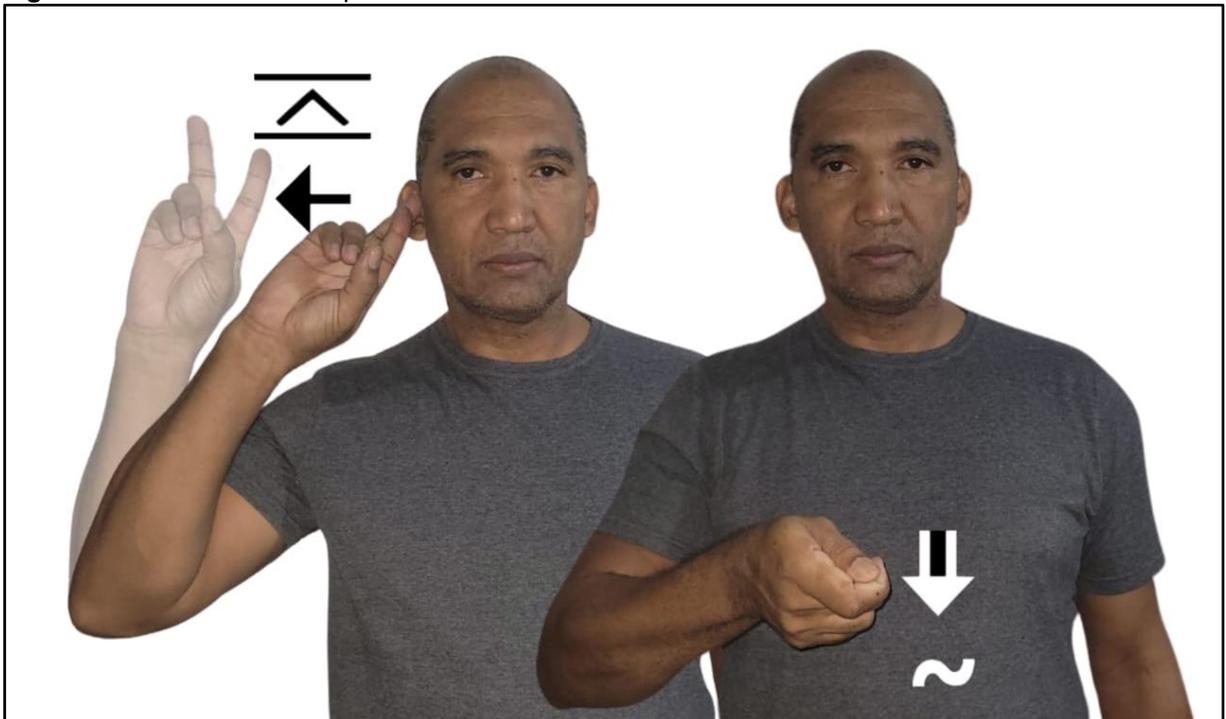
Legenda – Representação sinalizada da tipologia “dessurdo afetivo”, composta pelos sinais “dessurdo” e “afeto”. Designa ouvintes que se aproximam da Libras por meio de vínculos emocionais ou relacionais com pessoas surdas, como familiares, amigos ou membros de comunidades religiosas. Fonte: O autor, 2025.

Figura 23 – Sinal em Libras para “dessurdo seletivo”



Legenda – Representação sinalizada da tipologia “dessurdo seletivo”, construída a partir dos sinais “deaf” e “choose”. Refere-se a profissionais que utilizam a Libras de forma técnica e ética em contextos específicos, como intérpretes e educadores, sem necessariamente estabelecer vínculos afetivos com a comunidade surda. Fonte: O autor, 2025.

Figura 24 – Sinal em Libras para “deaf assertive”



Legenda – Representação sinalizada da tipologia “deaf assertive”, formada pela junção dos sinais “deaf” e “confirm”. Refere-se a ouvintes que assumem a Libras como linguagem de militância e posicionamento político, atuando de forma engajada na defesa da cultura e dos direitos da comunidade surda. Fonte: O autor, 2025.

A fim de sistematizar visualmente o conceito de “dessurdo” e suas quatro tipologias, apresenta-se o Quadro 5 com as respectivas sinalizações em Libras, representadas por meio do sistema de escrita *sign writing* (Reis; Chahini, 2024), acompanhadas de breves definições conceituais. Esse recurso visa facilitar a compreensão das distinções identitárias propostas, evidenciando a diversidade de vínculos que sujeitos ouvintes podem estabelecer com a Libras e com a comunidade surda.

Quadro 5 – Representações sinalizadas do termo “dessurdo” e suas quatro tipologias.

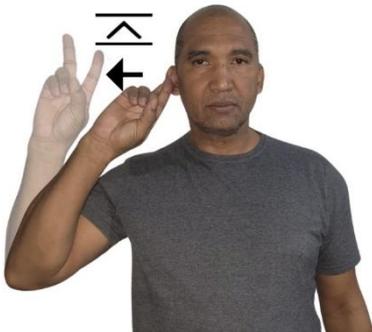
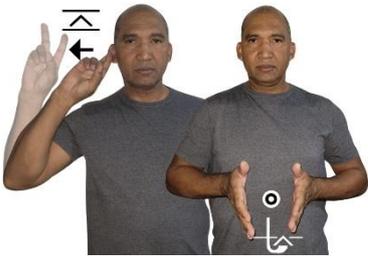
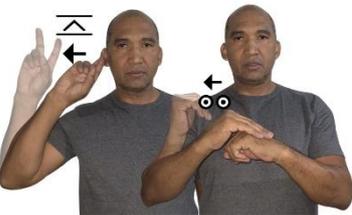
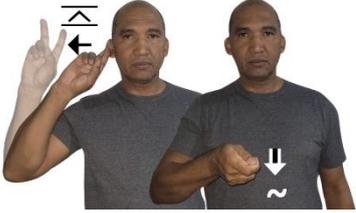
Imagem	Tipologia	Definição
	Dessurdo	Sujeito ouvinte que, embora não surdo, é constituído e atravessado pela Libras como língua de pertencimento e expressão de identidade cultural e política.
	Dessurdo nativo	Filho ouvinte de pais surdos (CODA/KODA) que adquire a Libras como primeira língua em ambiente familiar visual, sendo bilíngue e bicultural desde o nascimento.
	Dessurdo afetivo	Ouvinte que se aproxima da Libras por meio de vínculos afetivos com pessoas surdas (familiares, amigos, membros de igreja etc.), desenvolvendo laços identitários.
	Dessurdo seletivo	Profissional que utiliza a Libras de maneira técnica e funcional, geralmente em contextos educacionais ou institucionais, sem necessariamente envolvimento afetivo.

Imagem	Tipologia	Definição
	<p>Dessurdo assertivo</p>	<p>Ouvinte que adota a Libras como principal meio de expressão e militância, engajando-se ativamente na defesa da língua e da cultura surda.</p>

Fonte: O autor, 2025.

Ao sinalizar e nomear essas identidades híbridas, contribui-se não apenas para sua visibilização no contexto da Libras, mas também para a consolidação de um campo conceitual mais inclusivo e sensível às diversas formas de pertencimento à cultura surda.

5.9 DESAFIOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O CPMDL enfrentou diversos desafios, como a rotatividade de profissionais e a necessidade de formação contínua para a produção de materiais em Libras (Francisco; De Castro Júnior, 2023; Lima; Novato; Carvalho, 2022). No entanto, os avanços foram significativos, especialmente com a criação da CAF em 2021, que ampliou a produção de recursos didáticos e avaliações adaptadas. Durante a pandemia de COVID-19, o CPMDL e a CAF trabalharam em conjunto para garantir a acessibilidade dos estudantes surdos às avaliações diagnósticas, como a “Provinha Brasil” e o “Avaliar para Conhecer” (De Carvalho; De Farias; De Oliveira Brito, 2021; De Souza *et al.*, 2024).

A trajetória do CPMDL foi marcada por conquistas metodológicas importantes, consolidadas nos materiais e recursos produzidos. Esses avanços refletiram o compromisso do centro em promover uma educação bilíngue de qualidade. Um dos principais ganhos foi a tradução adequada das avaliações do SAEN (Sistema de Avaliação da Educação de Niterói/RJ) para a Libras, evidenciando a necessidade de aproximação com as demandas específicas dos estudantes surdos e a importância de adaptações que garantissem a equidade no processo avaliativo (De Sousa *et al.*, 2024; Prado; Antonio, 2023).

O CPMDL também se destaca como um centro inovador e criativo,

comprometido com uma práxis dialética e democrática (Perlin, 2019). Seus recursos e materiais de ensino são desenvolvidos para dar maior visibilidade aos estudantes surdos em todas as etapas do Ensino Fundamental. Os cadernos pedagógicos produzidos pelo CPMDL, por exemplo, têm se mostrado eficientes para o desenvolvimento de práticas mais atentas às demandas dos estudantes, especialmente no primeiro e segundo ciclos (Galasso et al., 2018; Prado; Da Costa, 2023).

Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, são produzidos seis cadernos interdisciplinares, dos quais quatro já estavam em fase de produção final durante o estudo mencionado. Esses materiais, após as edições necessárias, são disponibilizados no site do programa e do CPMDL, servindo como apoio essencial para os professores bilíngues. Nos anos subsequentes do primeiro segmento, são seis cadernos por ano, enquanto no segundo segmento (do sexto ao nono ano), são oito cadernos por disciplina, com uma abordagem interdisciplinar que busca correlacionar conhecimentos e dar mais significado ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes (Campello, 2023; Vivian; Leonel, 2022). Já para o sexto ano, o caderno de Língua Portuguesa primeiro disponibilizado, foi o marco de um avanço significativo no apoio ao ensino bilíngue.

Durante a pandemia, o distanciamento social e a adoção de recursos tecnológicos no ensino trouxeram desafios adicionais. O CAF e o CPMDL optaram por disponibilizar uma avaliação de 3º ano para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as dificuldades impostas pelo ensino remoto e a falta de suporte presencial (Lima; Novato; Carvalho, 2022; De Carvalho; De Farias; De Oliveira Brito, 2021). Essa decisão foi motivada pela compreensão de que, naquelas condições, não seria justo exigir dos estudantes um nível de exigência maior sem o apoio adequado dos professores.

A avaliação foi adaptada às demandas em Libras, garantindo que os estudantes surdos pudessem realizá-la de forma acessível. Para isso, o CPMDL traduziu integralmente uma única versão da prova para Libras, disponibilizando notebooks para que os alunos pudessem acessar a versão em vídeo. Essa iniciativa respeitou o tempo de realização de cada estudante e garantiu a individualização do processo avaliativo (Lima; Novato; Carvalho, 2022; Reis; Chahini, 2024).

A experiência durante a pandemia destacou a importância de compreender o dinamismo das necessidades linguísticas dos estudantes surdos. Isso envolve não

apenas aspectos organizacionais do trabalho bilíngue, mas também as particularidades linguístico-gramaticais da Libras e do Português como segunda língua para surdos (De Carvalho; De Farias; De Oliveira Brito, 2021).

Além disso, a parceria entre o CPMDL e a CAF resultou na produção de recursos e avaliações adaptadas, como a “Provinha Brasil” e o “Avaliar para Conhecer”, que foram disponibilizados antes das avaliações municipais. Essas ações, realizadas por meio do Programa de Bilinguismo, garantiram ajustes necessários na tradução para Libras e apoiaram tanto estudantes surdos quanto ouvintes durante o período emergencial de educação à distância (Prado; Da Costa, 2023).

Os desafios enfrentados pelo CPMDL e pela CAF durante a pandemia evidenciaram a necessidade de investimentos contínuos na formação de profissionais, na produção de materiais acessíveis e na adaptação de avaliações para a comunidade surda. Apesar das limitações, as conquistas alcançadas representam um avanço significativo na promoção de uma educação bilíngue de qualidade. Para o futuro, recomenda-se ampliar a participação de estudantes surdos nas avaliações, garantir a continuidade das adaptações linguísticas e fortalecer as parcerias entre instituições, visando à equidade e à inclusão educacional (Francisco; Argôlo, 2025).

A síntese dos desafios enfrentados e das conquistas alcançadas pelo CPMDL permite compreender não apenas a complexidade da implementação da política bilíngue no contexto municipal educacional de Niterói/RJ, mas também a emergência de sujeitos e práticas que tensionam os limites das categorias tradicionais (Prado; Da Costa, 2023; Gomides *et al.*, 2022).

6. DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa permitiu uma compreensão abrangente das contribuições do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) para a consolidação da educação bilíngue de surdos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. Desde sua criação em 2016, o CPMDL vem se configurando como um espaço de inovação pedagógica, tecnológica e cultural voltado à produção de materiais acessíveis e à formação de professores. Sua atuação antecede a formalização da educação bilíngue como modalidade própria pela legislação nacional, evidenciando um movimento pioneiro e comprometido com a equidade linguística.

6.1 TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS (CPMDL) PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI/RJ

O primeiro objetivo específico da pesquisa – Investigar a trajetória de criação e desenvolvimento do CPMDL, analisando como os materiais didáticos e avaliações em Libras produzidos ou adaptados pela instituição contribuem para o fortalecimento da educação bilíngue na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ – foi amplamente contemplado nos dados coletados e analisados. A criação do CPMDL, em 2016, representou um marco institucional ao consolidar, no âmbito da gestão pública municipal, uma política de produção de materiais pedagógicos voltados especificamente à comunidade surda. A trajetória da instituição revela um crescimento progressivo, ainda que marcado por desafios estruturais como a rotatividade de profissionais e a descontinuidade de contratos, o que reforça a importância de políticas de valorização e permanência de servidores qualificados.

As ações do CPMDL, desde a produção inicial de histórias infantis sinalizadas até a elaboração de cadernos pedagógicos e avaliações adaptadas, evidenciam seu compromisso com a construção de uma pedagogia visual-linguística que reconhece a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento. A criação de vídeos educativos, materiais de apoio e conteúdos bilíngues traduzidos a partir dos cadernos curriculares da Rede Municipal demonstra um esforço sistemático de garantir

acessibilidade linguística e equidade no acesso ao currículo (Prado; Da Costa, 2023). Nesse sentido, o CPMDL atua não apenas como um centro de produção de recursos, mas como um agente de transformação das práticas educacionais, alinhado aos princípios de uma educação bilíngue efetiva, conforme defendido por Quadros (2019) e Skliar (2013).

A adaptação das avaliações do SAEN para a Libras, por meio de um processo metodologicamente estruturado que envolve glosa, roteiros, gravações e validação por profissionais surdos, representa um avanço significativo na promoção da justiça avaliativa. A utilização de videoprovas, a individualização do ambiente de aplicação e o cuidado com os elementos culturais e linguísticos da comunidade surda atestam a sensibilidade técnica e política do trabalho realizado pelo CPMDL. A colaboração entre profissionais surdos e ouvintes na produção dos materiais reforça a legitimidade do processo e valoriza o conhecimento oriundo da própria comunidade surda, contribuindo para a quebra de paradigmas centrados na norma ouvinte (Perlin, 2019).

O impacto dos materiais produzidos transcende os limites geográficos do município de Niterói. Com mais de 11 mil visualizações no canal do YouTube, os vídeos e recursos em Libras têm alcançado outras regiões do Brasil, demonstrando o potencial multiplicador do CPMDL como referência em práticas de educação bilíngue (CPMDL, 2025). Essa ampla disseminação reforça a relevância do centro não apenas como resposta local às demandas da comunidade surda, mas como iniciativa inovadora com potencial de inspirar políticas públicas em outras redes de ensino.

Assim, a análise do percurso do CPMDL evidencia que a atuação do centro não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a construção de uma cultura pedagógica bilíngue, baseada na valorização da Libras, no protagonismo da pessoa surda e na defesa de uma escola inclusiva, crítica e democrática. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Quadros (2019), que defendem a centralidade da Libras como língua de instrução e veículo legítimo de produção de conhecimento, rompendo com modelos educacionais baseados apenas na mediação oral. Além disso, alinha-se à proposta de Skliar (2013), para quem uma educação verdadeiramente inclusiva exige o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais como ponto de partida e não como obstáculo a ser superado. Os dados indicam que, apesar das dificuldades enfrentadas, o trabalho do CPMDL representa uma conquista concreta no campo da educação de surdos, sendo um exemplo de como o poder público pode fomentar práticas educativas mais justas, acessíveis e linguisticamente plurais.

6.2 ATUAÇÃO COLABORATIVA DO CENTRO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS (CPMDL) ENTRE PROFESSORES, INTÉRPRETES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O segundo objetivo específico da pesquisa – identificar práticas e experiências colaborativas desenvolvidas no âmbito do CPMDL, com vistas à proposição de um modelo de trabalho pautado no TPACK adaptado à educação bilíngue de surdos, integrando as atuações de profissionais surdos e ouvintes (TPACK-bilíngue) – foi contemplado a partir da análise de ações realizadas no centro, especialmente na adaptação de avaliações em Libras, nas formações oferecidas e na aplicação das videoprovas. Os resultados revelaram a existência de uma dinâmica colaborativa entre professores, intérpretes, tradutores e instrutores de Libras, com destaque para a contribuição de profissionais surdos na mediação linguística e cultural dos materiais produzidos. O processo de adaptação das provas do SAEN, por exemplo, evidenciou a complexidade técnica e a sensibilidade cultural envolvidas na construção de instrumentos avaliativos bilíngues, considerando etapas como glosa, roteirização, gravação e legendagem, realizadas por equipes interdisciplinares.

A implementação das videoprovas, organizadas em ambientes individualizados com o uso de notebooks, demonstrou um avanço na garantia da acessibilidade e equidade, promovendo uma avaliação centrada na experiência visual-linguística do estudante surdo. No entanto, os relatos dos profissionais apontam fragilidades na comunicação entre o CPMDL e as unidades escolares, além da carência de formação continuada dos docentes não bilíngues, o que compromete, em parte, o uso eficaz dos recursos produzidos. A ausência de familiaridade com os suportes e metodologias visuais resulta, muitas vezes, em subutilização dos materiais, evidenciando a urgência de políticas de formação que incluam o letramento visual e digital como dimensões centrais da prática docente em contextos bilíngues.

Nesse cenário, destaca-se a proposta visual adaptada do modelo TPACK, construída como parte desta tese, como resposta teórico-metodológica aos desafios identificados. O modelo original, elaborado por Mishra e Koehler (2006), articula os domínios do conhecimento pedagógico (PK), do conteúdo (CK) e tecnológico (TK), oferecendo uma base para a análise das competências docentes frente às tecnologias. Entretanto, sua aplicação à educação bilíngue de surdos exige uma releitura crítica. A

versão TPACK-Bilíngue, proposta neste trabalho, insere um eixo visual-linguístico transversal, reconhecendo a centralidade da Libras e da mediação visual como elementos estruturantes da prática educativa com estudantes surdos.

Essa ampliação conceitual não apenas contempla os sujeitos que tradicionalmente atuam como planejadores pedagógicos, mas também valoriza o papel de tradutores, intérpretes e instrutores surdos como agentes ativos na construção do conhecimento (Da Rocha *et al.*, 2025; Francisco; De Castro Júnior, 2023). A educação bilíngue de surdos demanda abordagens específicas, que considerem os modos visuais de apropriação do conhecimento e as práticas culturais da comunidade surda como fundamentos do processo educativo (Quadros, 2019). Assim, o TPACK-Bilíngue emerge como um referencial inovador, tanto do ponto de vista metodológico quanto político, ao incorporar múltiplas linguagens e sujeitos na concepção do ato pedagógico.

Em síntese, os dados demonstram que o fortalecimento da atuação colaborativa entre profissionais surdos e ouvintes é condição indispensável para a consolidação de uma educação bilíngue efetiva e transformadora. A experiência do CPMDL oferece uma base concreta para a formulação de práticas integradas e para o desenvolvimento de modelos formativos capazes de reconhecer e articular saberes pedagógicos, tecnológicos, linguísticos e culturais (Cibotto; Oliveira, 2017; Andrade *et al.*, 2019). O TPACK-Bilíngue, enquanto produto teórico desta pesquisa, consolida-se como uma ferramenta para pensar a docência em contextos de diversidade linguística e como convite à construção de políticas mais inclusivas, sensíveis às particularidades da educação de surdos.

6.3 AVANÇOS E DESAFIOS ENFRENTADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O terceiro objetivo específico da pesquisa – Analisar os avanços e desafios enfrentados na implementação de políticas públicas de educação bilíngue, com ênfase na formação de professores e na produção de materiais acessíveis, à luz da experiência do CPMDL – foi contemplado de maneira expressiva nos resultados obtidos. A atuação do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL), especialmente durante o período crítico da pandemia de COVID-19, destacou-se

como um exemplo de resiliência institucional frente às adversidades. A adoção de medidas como a disponibilização de provas adaptadas em Libras, o uso de notebooks com vídeos sinalizados e a reorganização das rotinas avaliativas demonstraram um compromisso concreto com o direito à aprendizagem dos estudantes surdos, mesmo em um contexto de crise sanitária e educacional. A parceria com a Casa de Avaliação e Formação (CAF) fortaleceu essa atuação por meio da adaptação de avaliações como a “Provinha Brasil” e o “Avaliar para Conhecer”, reafirmando a importância da cooperação interinstitucional, como apontam autores que defendem ações coletivas para a efetivação dos direitos linguísticos da comunidade surda (Perlin, 2019; Strobel, 2019).

Contudo, os desafios estruturais e sistêmicos permanecem. A elevada rotatividade de profissionais, a escassez de professores surdos em diferentes etapas do processo educativo e a concentração dos estudantes surdos em uma única escola da rede municipal, a Escola Municipal Paulo Freire, revelam limitações significativas na efetivação do modelo bilíngue. Embora iniciativas importantes tenham sido implementadas ao longo dos anos, como a publicação, em 2008, de um edital de concurso público pela Prefeitura Municipal de Niterói/RJ que incluiu o cargo de Agente de Educação Bilíngue (Niterói, 2008), com o objetivo de contratar profissionais capacitados para atuar na inclusão de estudantes surdos, e o Edital nº 02/2016 da Fundação Municipal de Educação de Niterói, que instituiu o cargo de Professor I Bilíngue no âmbito da rede municipal de ensino (Niterói, 2016), tais medidas enfrentaram obstáculos relacionados à implementação, à formação continuada e à ausência de políticas de permanência e valorização profissional.

A centralização dos alunos surdos em uma única unidade escolar, embora tenha permitido a especialização de práticas e recursos, entra em contradição com os princípios da territorialidade e da descentralização definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996). Para garantir uma educação bilíngue equitativa, torna-se urgente a construção de uma rede de escolas acessíveis, com profissionais fluentes em Libras, respeitando o direito de cada estudante surdo de frequentar a escola de sua comunidade. Como defende Quadros (2019), uma política de educação bilíngue efetiva precisa considerar a heterogeneidade dos sujeitos surdos, promovendo acessibilidade linguística em diferentes contextos escolares e territórios.

A análise das entrevistas aprofundou essa discussão ao revelar a percepção

dos profissionais sobre a relevância do trabalho do CPMDL e, ao mesmo tempo, a necessidade de ações formativas mais consistentes. Muitos docentes, sobretudo os não bilíngues, demonstraram desconhecimento sobre os processos de aquisição da Língua Portuguesa como L2 pelos estudantes surdos, comprometendo a eficácia da mediação pedagógica (Francisco; Argôlo, 2025; Campello, 2023). Essa lacuna reforça a importância de políticas públicas que promovam formação continuada, produção de materiais bilíngues e articulação entre gestão escolar, formação docente e comunidades surdas (De Sousa *et al.*, 2024).

6.4 NOVA CATEGORIA IDENTITÁRIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE – “DESSURDO”

O quarto objetivo específico da pesquisa – propor o conceito de “dessurdo” como categoria identitária emergente na educação bilíngue e discutir suas implicações para a mediação linguística, cultural e pedagógica no contexto educacional – foi plenamente atendido por meio da análise teórica, da escuta de sujeitos implicados com a Libras e da proposição de uma tipologia identitária inovadora.

A criação da categoria “dessurdo” se justifica pela necessidade de nomear sujeitos ouvintes que, embora não compartilhem da surdez fisiológica, são profundamente atravessados pela experiência visual-linguística da Libras. Trata-se de uma identidade híbrida que se estabelece na fronteira entre o ser ouvinte e o pertencer à cultura surda, marcada não por características audiológicas, mas por práticas de linguagem, afetividade, engajamento político e vínculos culturais.

Diferentemente de classificações já consolidadas, como a sigla CODA (Children of Deaf Adults), que se refere estritamente à origem familiar (Brother, 1987), ou de recortes profissionais como intérpretes e professores de Libras, a categoria “dessurdo” amplia o repertório identitário ao considerar sujeitos que vivem a Libras não como uma ferramenta funcional, mas como um elemento constitutivo de sua subjetividade. Inspirada nas abordagens críticas de Perlin (2019), Strobel (2014) e Quadros (2019), a proposta do “dessurdo” desloca o foco da deficiência para a experiência cultural e linguística, propondo um olhar mais sensível à pluralidade de formas de pertencimento à comunidade surda.

A proposta da categoria identitária “dessurdo” emergiu de forma intrínseca às práticas e experiências observadas no CPMDL. O centro, ao articular produção de materiais em Libras com uma equipe composta por surdos e ouvintes fluentes na língua de sinais, tornou-se espaço fértil para o reconhecimento de sujeitos ouvintes profundamente engajados na cultura visual-linguística surda. Os perfis mapeados, nativos, afetivos, seletivos e assertivos, foram identificados entre os profissionais e colaboradores do CPMDL, revelando como suas trajetórias são atravessadas por vínculos afetivos, profissionais ou familiares com a comunidade surda. Nesse sentido, o CPMDL não apenas promove a educação bilíngue, mas também contribui para a formação de identidades híbridas, como a do dessurdo, que desafiam os binarismos tradicionais entre surdo e ouvinte e reafirmam a centralidade da Libras como língua de pertencimento e mediação.

A tipologia construída no âmbito desta tese, composta por dessurdos nativos, afetivos, seletivos e assertivos, revela nuances importantes entre os diferentes modos de vinculação à Libras. Tal classificação permite identificar não apenas trajetórias, mas também posicionamentos éticos e afetivos frente à língua de sinais e à cultura surda. Com isso, o conceito de “dessurdo” se torna um instrumento de análise e de reconhecimento político-pedagógico de sujeitos até então invisibilizados pelas nomenclaturas tradicionais.

A construção do sinal “dessurdo”, por meio da justaposição dos sinais SURDO e NÃO-SER e sua representação no sistema *sign writing*, reforça a legitimidade visual-linguística da proposta e alinha-se aos princípios da linguística das línguas de sinais, que reconhecem a necessidade de criação de neologismos em Libras para designar realidades emergentes (Reis; Chahini, 2024). O uso do *sign writing* não apenas registra a proposta de forma sistematizada, mas também contribui para sua circulação visual e didática em contextos educacionais e acadêmicos.

Ao sinalizar essas identidades híbridas, a pesquisa não apenas propõe uma nova categoria, mas também contribui para a construção de um campo conceitual mais inclusivo e coerente com os pressupostos da educação bilíngue crítica. Como defende Campello (2023), a experiência formativa visual não se limita a um repertório técnico, mas é atravessada por afetos, percepções e modos de estar no mundo que desafiam os binarismos tradicionais. O sujeito dessurdo não é apenas aquele que aprende Libras, mas aquele que é por ela atravessado, transformado, implicado. Essa implicação não se dá apenas no domínio linguístico, mas atravessa dimensões

culturais, pedagógicas e políticas.

Do ponto de vista educacional, reconhecer a existência dos dessurdos significa ampliar o horizonte da mediação pedagógica, incluindo novos sujeitos no planejamento e na execução de práticas bilíngues. Intérpretes, instrutores, tradutores e até mesmo familiares e militantes passam a ser compreendidos não apenas como coadjuvantes, mas como agentes ativos da produção do conhecimento visual. Tal reconhecimento exige, como apontam Perlin (2019) e Strobel (2019), a construção de políticas educacionais que considerem a diversidade dos sujeitos sinalizantes e a multiplicidade de seus modos de engajamento com a Libras.

A categoria “dessurdo” lado do modelo TPACK-Bilíngue, constitui uma das principais inovações teóricas desta tese, ao propor uma nova lente para compreender os sujeitos que atuam na educação bilíngue. Ambas as propostas fortalecem o compromisso desta pesquisa com a valorização da diferença, a superação das fronteiras rígidas entre o ser ouvinte e o ser surdo, e a promoção de práticas pedagógicas que acolham a complexidade e a fluidez das experiências identitárias no campo da surdez.

6.5 CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI/RJ

Esta pesquisa demonstrou que o CPMDL representou um avanço concreto e significativo na promoção da educação bilíngue de surdos em Niterói/RJ. Sua atuação integra inovação pedagógica, articulação institucional e valorização da Libras como língua de instrução (Prado; Da Costa, 2023; Francisco; De Castro Júnior, 2023). A escuta dos profissionais da rede revelou o potencial transformador dessa proposta, mas também os entraves que ainda dificultam sua plena efetivação.

No entanto, a consolidação da educação bilíngue em Niterói exige medidas estruturantes voltadas à contratação de profissionais surdos, ampliação das escolas bilíngues, valorização do cargo de professor bilíngue e presença ativa de sujeitos surdos na formulação e execução das políticas públicas (Francisco; Argôlo, 2025; Quadros, 2019; Gomides *et al.*, 2022). O modelo atual de concentração dos alunos surdos em uma única unidade precisa ser superado por meio de uma política de descentralização equitativa e territorialmente justa. A ausência de candidatos

aprovados nos concursos para professor bilíngue revela a necessidade de incentivo à formação inicial, incluindo bolsas de estudo, campanhas de valorização e programas específicos de formação docente.

Além disso, a classificação de surdos como pessoas com deficiência para fins de cotas nos processos seletivos ainda carece de uma discussão pública mais ampla e sensível. Se, por um lado, tal classificação garante o acesso ao serviço público, por outro, perpetua uma lógica biomédica que pode reforçar estigmas e barreiras simbólicas (Moraes, 2018; Silva; Maia; Pedroza, 2024; Perlin, 2019). A consolidação da educação bilíngue demanda, portanto, o abandono de visões medicalizantes, em favor de uma perspectiva sociolinguística e cultural, que reconheça os surdos como sujeitos de saber, agentes de sua história e produtores de conhecimento.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui com a proposição do modelo TPACK-Bilíngue e da categoria identitária “dessurdo”, aportes que ampliam as fronteiras da educação bilíngue ao reconhecer a centralidade da mediação visual-linguística e a complexidade das relações identitárias no campo da surdez (Mishra; Koehler, 2006; Souza, 2025; Cibotto; Oliveira, 2017). Tais contribuições dialogam com os campos da linguística aplicada, da política linguística e da educação inclusiva, apontando para caminhos inovadores de análise e intervenção.

Recomenda-se, para estudos futuros, o aprofundamento da análise sobre o impacto dos materiais didáticos produzidos pelo CPMDL na aprendizagem dos estudantes surdos, bem como a investigação sobre o papel dos dessurdos como mediadores culturais e linguísticos em ambientes escolares (Galasso *et al.*, 2018; De Sousa *et al.*, 2024). Que a experiência do CPMDL sirva de inspiração para outras redes educacionais e contribua para a construção de uma escola pública mais justa, bilíngue, inclusiva e efetivamente democrática.

7. CONCLUSÃO

A presente tese teve como objetivo investigar as contribuições do Centro de Produção de Material Didático em Libras (CPMDL) para a consolidação da educação bilíngue de surdos na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. A partir de uma abordagem qualitativa descritiva, foram analisadas práticas, materiais pedagógicos, avaliações adaptadas, percepções profissionais e construções teóricas que emergiram do trabalho desenvolvido pelo CPMDL entre 2016 e 2025.

Os resultados demonstram que o CPMDL se consolidou como uma experiência inovadora e relevante na promoção de práticas educacionais bilíngues, tanto por meio da produção de recursos em Libras quanto pela formação de professores e adaptação de avaliações. Sua trajetória evidencia o compromisso com uma pedagogia visual, colaborativa e sensível à cultura surda, o que reforça a importância de políticas públicas que reconheçam e apoiem iniciativas locais com esse perfil.

A primeira grande contribuição desta pesquisa foi a sistematização da atuação do CPMDL, destacando suas estratégias de enfrentamento aos desafios históricos da escolarização de estudantes surdos. A análise documental e a escuta de profissionais revelaram como os materiais produzidos contribuíram para ampliar o acesso ao conhecimento, fortalecer a Libras como língua de instrução e assegurar maior equidade no processo educativo. A adaptação de avaliações como o SAEN demonstrou o potencial transformador de práticas avaliativas sensíveis às especificidades linguísticas dos surdos.

A segunda contribuição consistiu na proposição de um modelo visual adaptado do TPACK, denominado TPACK-Bilíngue. A partir das contribuições de Mishra e Koehler (2006), o modelo foi ampliado para incluir uma quarta dimensão: o conhecimento da mediação visual-linguística. Essa adaptação reconhece o papel dos profissionais surdos, intérpretes e tradutores de Libras na construção do conhecimento em contextos bilíngues e oferece uma ferramenta conceitual para orientar práticas pedagógicas mais colaborativas e eficazes.

Como terceira contribuição, esta tese apresentou a categoria identitária “dessurdo” como uma inovação teórica no campo da educação bilíngue. A partir de um recorte que contempla vínculos afetivos, linguísticos e políticos com a Libras, a categoria nomeia sujeitos ouvintes profundamente integrados à cultura surda. A

tipologia proposta — dessurdos nativos, afetivos, seletivos e assertivos — amplia o repertório identitário e reconhece trajetórias híbridas e fronteiriças muitas vezes invisibilizadas nas classificações tradicionais. A criação do sinal “dessurdo”, representado em *sign writing*, reforça a legitimidade visual e linguística dessa nova categoria.

A análise também evidenciou desafios persistentes, como a rotatividade de profissionais, a carência de professores surdos na rede de ensino e a insuficiência de políticas públicas que garantam a continuidade e expansão do Programa de Bilinguismo. A concentração dos alunos surdos em uma única escola e a substituição de agentes bilíngues por intérpretes também foram identificadas como tensões que comprometem os princípios de inclusão e representatividade cultural.

Como limitação da pesquisa, destaca-se o número reduzido de estudantes surdos que participaram das avaliações adaptadas em Libras, o que restringiu a análise quantitativa dos impactos. Recomenda-se que estudos futuros ampliem a amostra, explorem o papel dos professores surdos como protagonistas e aprofundem as implicações pedagógicas do modelo TPACK-Bilíngue.

Espera-se que esta tese contribua para o fortalecimento da educação bilíngue no Brasil, especialmente ao dar visibilidade a uma experiência concreta e inovadora, que pode inspirar outras redes de ensino a investir em práticas cultural e linguisticamente responsivas. O reconhecimento da Libras como língua de instrução, a valorização da cultura surda e o desenvolvimento de materiais acessíveis devem ser compreendidos como compromissos éticos e políticos de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se que o CPMDL representa um exemplo potente de como a articulação entre políticas públicas, saberes locais e compromisso com a diversidade pode gerar transformações significativas na escolarização de estudantes surdos. Seu legado aponta para a urgência de consolidar espaços de produção bilíngue, de formar professores sensíveis às diferenças linguísticas e de reconhecer novas identidades emergentes que desafiam os limites da surdez e da audição. A construção de uma educação bilíngue de qualidade é, portanto, um projeto coletivo, que exige investimentos contínuos, escuta ativa e coragem política para reimaginar os modos de ensinar e aprender em uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Dia Nacional da Libras reforça importância da**

acessibilidade. Brasília: EBC, 24 abr. 2022. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ANDRADE, M. J. P. de; ALENCAR, A. F. de; COUTINHO, C. P. O TPACK e a taxonomia dos tipos de atividades de aprendizagem: frameworks para integração da tecnologia na educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 169–189, 2019. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5907>. Acesso em: 23 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos completa 19 anos.** Brasília: Casa Civil, 26 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/abril/lei-que-reconhece-a-libras-como-meio-legal-de-comunicacao-e-expressao-dos-surdos-completa-19-anos>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. **Cartilha técnica: instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS.** Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/CartilhaSMESP.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. **Instruções para adesão ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS.** Brasília: MEC/SEESP/DIPEBS, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/cartilha-programa-nacional-das-escolas-bilingues-de-surdos-pnebs>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos. **JusBrasil**, 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/654561811/artigo-38-do-decreto-n-11691-de-05-de-setembro-de-2023>. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **GT orientará Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos.** Brasília: MEC, 16 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/gt-orientara-politica-nacional-de-educacao-bilingue-de-surdos>. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança formação em educação bilíngue de surdos.** Brasília: MEC, fev. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-lanca-formacao-em-educacao-bilingue-de-surdos>. Acesso em: 24 maio 2025.

BROTHER, M. **CODA**: Children of Deaf Adults. CODA International, 1987.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual: uso de estratégias de ensino de inglês aplicáveis aos alunos surdos. *Communitas*, v. 7, n. 15, p. 152-161, 2023.

CARNEIRO, B. G. Língua de sinais, identidades, cultura surda e educação bilíngue. *Revista Triângulo*, v. 17, n. 2, p. 5-17, 2024.

CARVALHO, V. F.; CAMPELLO, A. R. S. A existência de quatorze (14) identidades surdas. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022.

CARVALHO, V. F.; CAMPELLO, A. R. S. A existência de quatorze (14) identidades surdas. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022.

CIBOTTO, R. A. G.; OLIVEIRA, R. M. M. A. TPACK–Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

CPMDL – Centro de Produção de Material Didático para Libras. **Canal no YouTube**. Disponível em: <https://youtube.com/@centrodeproducaodematerial9175>. Acesso em: 10 jan. 2025.

DA ROCHA, J. L. O. *et al.* **Reflexões sobre o cenário de atuação de tradutores intérpretes de libras (TILS) no ambiente educacional**. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Antonio-3/publication/373292002_REFLEXOES_SOBRE_O_CENARIO_DE_ATUACAO_DE_TRADUTORES_INTERPRETES_DE_LIBRAS_TILS_NO_AMBIENTE_EDUCACIONAL/links/64e4bd7e40289f7a0fad0685/REFLEXOES-SOBRE-O-CENARIO-DE-ATUACAO-DE-TRADUTORES-INTERPRETES-DE-LIBRAS-TILS-NO-AMBIENTE-EDUCACIONAL.pdf Acesso em: 25 maio 2025.

DE ARAÚJO, R. D.; CAMPELLO, A. R. S. Sinais de batismo dos personagens dos gêneros literários (lendas, contos populares e folclore) no desenvolvimento da alfabetização e letramento de crianças surdas. *Revista Saber Incluir*, v. 2, n. 1, 2024.

DE CARVALHO, F. M.; DE FARIAS, A. L.; DE OLIVEIRA BRITO, R. Formação continuada em tempos de pandemia da Covid-19: desafios e perspectivas de professores para o ensino pós-pandemia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, p. e15510615218-e15510615218, 2021.

DE SÁ, O. M.; DA CRUZ, S.; PRADO, R. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. *Revista Espaço*, p. 179-201, 2019.

DE SOUSA, R. C. *et al.* Materiais didáticos visuais e o ensino de libras como abordagem centrada na pessoa surda. *Ensaio Pedagógico*, v. 8, n. 3, p. 136-151, 2024.

FENEIS. **Nota pública sobre a extinção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS)**. 2023. Disponível em: <https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Nota-Publica-sobre-extincao-Dipebs.pdf>.

FRANCISCO, G. D. S. A. M.; DE CASTRO JÚNIOR, G. Formação de Professores e

Intérpretes de Libras Educacionais para Produção de Materiais Bilíngues. **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**. [S. l.], p. 17, 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Luiz-Antonio-3/publication/370945012_Formacao_de_Professores_e_Interpretes_Educacionais_para_Producao_de_Materiais_Bilingues/links/66fd919cf599e0392fb338fd/Formacao-de-Professores-e-Interpretes-Educacionais-para-Producao-de-Materiais-Bilingues.pdf#page=17. Acesso em: 24 maio 2025.

FRANCISCO, G. D. S. A. M.; DE CASTRO JÚNIOR, G. Terminologia de glossários em Libras: análise dos parâmetros linguísticos, organização e registro de sinais-termo na área da saúde. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, n. 63, p. 169-193, 2023.

FRANCISCO, G. S. A. M.; ARGÔLO, M. A. Avanços e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil. **Ensaios Pedagógicos**, v. 9, n. 1, p. 41-65, 2025.

FRANCO, M. Implementação da educação superior bilíngue para surdos: avanços e desafios no INES. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 231-250, 2021.

GALASSO, B. J. B. et al. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, p. 59-72, 2018.

GOMIDES, P. A. D. et al. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, v. 7, 2022.

HUMANAS BLOG SCIELO. **Os impactos da Lei de Libras na educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva no Brasil**. 20 dez. 2023. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/12/20/os-impactos-da-lei-de-libras-na-educacao-de-estudantes-surdos-e-com-deficiencia-auditiva-no-brasil/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Cultura surda na contemporaneidade: (re)significações. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 15-18, 2021.

LIMA, C.; SILVA, A. A marginalização da Libras na política educacional brasileira: um olhar histórico. **Revista de Políticas Públicas em Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2019.

LIMA, P. V. de; NOVATO, T. da S.; CARVALHO, M. P. de. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos e deficientes auditivos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0055, 2022.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MORAES, M. (Ed.). **Deficiência em questão: para uma crise da normalidade**. Nau Editora, 2018.

NITERÓI (Município). **Secretaria Municipal de Educação**. Ensino Fundamental: uma construção coletiva. Niterói: SME, 2010. Disponível em: <https://www.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

NITERÓI (Município). **Prefeitura Municipal de Niterói**. Edital do concurso público para provimento de cargos, incluindo o de Agente de Educação Bilíngue. Niterói, 2008. Disponível em: <https://www.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

NITERÓI (Município). **Fundação Municipal de Educação**. Edital nº 02/2016. Concurso público para provimento de cargos efetivos, incluindo o de Professor I Bilíngue. Niterói: FME, 2016. Disponível em: <https://www.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2025.

PERLIN, G. **Identidade surda**: aspectos culturais, linguísticos e educacionais. Porto Alegre: Mediação, 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, p. 17-31, 2014.

PRADO, R.; ANTONIO, L. C. de O. Materiais didáticos para surdos: entre os remendos das adaptações e a potencialidade das criações. **Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues**, v. 1, p. 183-205, 2023.

PRADO, R.; DA COSTA, V. A. Inclusão, práticas pedagógicas e educação de alunos surdos: Atendimento Educacional Especializado no Programa de Bilinguismo do município de Niterói/RJ. **Revista Cocar**, n. 19, 2023.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2019.

REIS, J. C.; CHAHINI, T. H. C. *Signwriting* – a escrita de sinais e sua função comunicativa. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 11, p. e6606-e6606, 2024.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SILVA, E. F. da; ALMEIDA, T. G. de; SANTOS, M. E. S. dos. Educação de surdos: glossários de sinais-termo em Libras e a formação de professores bilíngues. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 102-118, 2024.

SILVA, S. A. dos S.; MAIA, H. J. S.; PEDROZA, R. L. S. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0156, 2024.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, R. de. **Dessurdo**: proposição de uma nova categoria identitária no

campo da educação bilíngue de surdos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2025.

STROBEL, K. **Surdez: identidade e diferença.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 24 maio 2025.

VIVIAN, E. C. P.; LEONEL, A. A. Ensino-Aprendizagem de Física nas escolas de Educação Bilíngues para surdos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e31335-27, 2022.

APÊNDICE A – Roteiro para a condução das entrevistas com os profissionais que atuam na educação de estudantes surdos na Rede Municipal de Niterói/RJ.

Pergunta 1. O CPMDL contribuiu para a emancipação da educação na modalidade bilíngue de surdos nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói?

Pergunta 2. Em que aspecto pode-se afirmar que o trabalho pedagógico na inclusão de estudantes surdos no município está dialogicamente comprometido com as realidades linguísticas dos estudantes?

Pergunta 3. Em relação a recursos, os recursos e materiais didáticos em Libras disponibilizados e produzidos pelo CPMDL são epistemologicamente pensados à luz de teorias críticas? Você vê contribuição dos alunos surdos nesse processo?

Pergunta 4. Como e quais recursos materiais e formacionais concretamente são disponibilizados pela gestão da Educação Municipal de Niterói no apoio ao trabalho do CPMDL?

Pergunta 5. Em que dimensões cotidianas do CPMDL durante a etapa da tradução de material didático utilizado na escolarização bilíngue de surdos, a busca por uma consciência e cultura linguística em Libras aparece?

Pergunta 6. Em relação aos professores, os professores conseguem entender a partir dos materiais que são disponibilizados para a escola, quais são e como trabalhar as especificidades da Língua Portuguesa como segunda língua com os estudantes surdos?

Pergunta 7. Em relação ao apoio dos intérpretes, mesmo com o apoio dos intérpretes e tradutores de Libras para Língua Portuguesa, como os professores articulam a dinâmica de escolarização de seus alunos ouvintes e surdos incluídos?

Pergunta 8. Em relação aos recursos e materiais que são disponibilizados pelo CPMDL, você vê conexão com os conteúdos estudados nas disciplinas de cada ano da Educação Básica?

Pergunta 9. Existiria alguma coisa que, de forma livre você gostaria de dizer como contribuição? em relação à educação de surdos com os ouvintes na escola?

APÊNDICE B – Transcrição das entrevistas com os profissionais que atuam na educação de estudantes surdos na Rede Municipal de Niterói/RJ.

PERGUNTA 1. O CPMDL, ele contribuiu para a emancipação da educação na modalidade bilíngue de surdos nas escolas da Rede Municipal de Educação de Niterói?

Não sou capaz de dizer. (Entrevistado 1)

Acredito que sim. (Entrevistado 2)

Então eu não tenho um conhecimento muito profundo do material, o que eu conheci do material foi o que, na época da pandemia, era colocado na plataforma, material em vídeo. Inclusive, eu aproveitei algum desses materiais, porque falava de brincadeiras e era um conteúdo da Educação Física. Então esse material em vídeo sim, os outros materiais eu não tive acesso. (Entrevistado 3)

Acredito, produzindo material didático que não existia para os alunos, é claro que vai contribuir, com certeza. Esses vídeos aí substituem alguns materiais que eles não têm acesso, né? Então, são materiais que alunos que não sabem ler Língua Portuguesa não vão conseguir pegar num livro e mesmo os que sabiam pouco ainda não conseguem entender muito bem o que está escrito, então, traduzindo as coisas para a linguagem dos alunos é claro que facilita muito, né? Facilita muito. (Entrevistado 4)

Sim, sim, sempre ajuda, porque realmente a gente já tem uma carência de material e muitas vezes até de estrutura mesmo nas próprias unidades, onde a gente só pode tirar cópia de provas, então fica um pouco restrito, a gente acaba levando material de casa, ainda mais para trabalhar com os surdos que o apelo visual tem que ser ali uma constante, então esse tipo de material ajudou, com certeza, sempre é bem-vindo, sempre ajuda mesmo. (Entrevistado 5)

Sim, contribui. (...) Bom, os cadernos pedagógicos, eles, na verdade, abordam os conteúdos pedagógicos que são ensinadas em cada ano de escolaridade. E ali é de uma forma bem didática, ele usa uma linguagem bem simples onde os ouvintes têm acesso a todo esse conteúdo pedagógico. Até então os alunos que não tinham acesso, porque a Língua 1 dos surdos, a primeira língua, é a língua de sinais. A partir do momento que você faz um trabalho de tradução priorizando a L1, língua de sinais, passando a informação desse caderno, passando todo o conteúdo, o surdo vai ter as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes, ele vai ter um reforço, ele vai ter um complemento para os seus estudos. Muitas vezes a gente tem professores que não dominam a Libras infelizmente, e até professores que dominam, até professores surdos também, esse material é riquíssimo, porque geralmente as crianças, assim que ela chega em casa, ela tem esse caderno para estudar o que foi ensinado em sala de aula, já a criança surda ela vai para casa e ela não tem nenhum material de apoio para poder reforçar o que foi estudado, o que foi ensinado em sala de aula, sobretudo se o professor não tiver o domínio da Libras, aí ela vai ficar realmente com uma lacuna bem maior. Então assim, esse material traduzido em Libras para essas crianças, você oportuniza, você possibilita a acessibilidade comunicacional, ela assimila conhecimento e o mais importante, é que a gente agora tem gravado todo esse material com professores surdos, onde a criança surda, o adolescente surdo vai ter

como referência um surdo, que domina completamente a Libras, porque a gente sabe que a língua do surdo é Libras, então a gente não só faz uma tradução, mas a gente também faz uma tradução, a gente procura fazer uma tradução cultural também, a gente usa várias formas para que o conhecimento chegue até o surdo, o grupo se reúne, conversa e a gente adota estratégias pedagógicas que realmente o surdo vai ter essa possibilidade de acessar o conhecimento. Assim, é um trabalho que não é fácil, precisa de muita discussão, muita troca de conhecimentos entre tradutor e surdo para a gente encontrar uma didática eficaz, digamos assim, para que o surdo possa acompanhar os conteúdos. Então assim, em suma, resumindo, esse trabalho ele é riquíssimo, precisa ser divulgado assim, porque agora os surdos têm um material de apoio que eles podem ter essa autonomia no processo ensino-aprendizagem. (Entrevistado 6)

Com certeza, né? Foi um trabalho bem importante pra área, um trabalho que todo mundo pensa, mas não tinha, a princípio, em Niterói, de acessibilidade a todos. Então foi primordial ter esse trabalho. (Entrevistado 7)

Eu acredito que sim, mas vai contribuir muito, mas acho que no momento ainda é pouco divulgado. Então, assim, não é bem aproveitado o que já tem. (Entrevistado 8)

Tem contribuído bastante, principalmente a gente que está na escola, e a gente está com um grupo de alunos surdo, com surdez, surdos aqui na escola, a gente vê o sucesso dos alunos quando eles têm essa prova sinalizada, é um outro caminho. Não é só o intérprete que ele tem, ele tem todo esse conteúdo, esse material disposto ali pra ele, da mesma forma que a gente tem para os ouvintes na modalidade escrita, ele tem tudo sinalizado, então ele compreende melhor, está dentro do campo dele mesmo de entendimento. Então, para mim, tem sido assim, um marco e um ganho que as crianças da Rede do programa de bilinguismo estão recebendo. A prova disso foi a nossa Olimpíada em Libras. Maravilhosa, o nosso aluno maravilhoso, quer dizer, está dando certo. A gente já viu que a gente está no caminho certo. Vai ter alguns desvios, algumas coisas que a gente vai ter que mudar, porque é uma mudança, às vezes, pro melhor. E outra coisa, a gente tem que ter mais profissionais, isso aí não tem outro caminho. Quando a gente estava conversando sobre professor de Libras, olha que maravilhoso, a gente com esse profissional dentro da escola junto com nossos alunos. (Entrevistado 9)

Eu acredito que sim, porque ele oferece materiais além do ensino de Libras em si, materiais acessibilizados também com a tradução em Libras. (Entrevistado 10)

PERGUNTA 2. Em que aspecto pode-se afirmar que o trabalho pedagógico na inclusão de estudantes surdos no município está dialogicamente comprometido com as realidades linguísticas dos estudantes?

Parcialmente, porque tem a oferta de Língua Portuguesa como segunda língua no contraturno, mas ainda tem alguns problemas em relação à adaptação de material para eles. (Entrevistado 1)

A partir do momento que a gente tenta adaptar o que tem pro conhecimento que eles têm da língua portuguesa, adaptar para a língua de sinais, eu acho que isso daí é fundamental para que seja significativo na aprendizagem deles. (Entrevistado 2)

Então, como eu atendo mais o terceiro e quarto ciclo, e como eu falei, eu não tive muito acesso, talvez por conta da disciplina, pela especificidade da disciplina, eu não consigo enxergar muito essa contribuição. O que eu sei, assim, é o que eu sei por estar na rede há muito tempo, então a gente sempre teve a contribuição da FME, sempre teve um olhar muito específico aqui pra escola. E sobre a questão da linguística, eu acredito que com a pandemia houve um rompimento muito grande, algo que estava sendo desenvolvido, houve essa ruptura e aí teve aquele projeto do ano passado, que é até uma dúvida minha, eu não sei por que não continuou, mas isso aí eu acho que é cena dos próximos capítulos, mas a gente entendeu a proposta, a gente até conversou bastante sobre isso, tiramos muitas dúvidas, mas ficou essa lacuna assim, de como seria essa continuidade, e eu percebi que não houve essa continuidade. A gente teve alunos, por exemplo, que estavam adquirindo língua e tal e foram lá para o nono ano. Então, assim, ficou um pouco de dúvida, é uma coisa que eu ainda tenho dúvida em relação a isso. Mas assim, eu sempre tive retorno do trabalho da equipe da educação bilíngue. Então eu vejo pouco. (Entrevistado 3)

À medida que tem disponibilizado na inclusão da sala de aula o intérprete, tem disponibilizado materiais adaptados para eles, então, nesse sentido, eu acho que tá bem claro que está sendo feito nesse sentido. (Entrevistado 4)

Na verdade, o material ele tem que estar de acordo com a realidade do educando, dos alunos, o quanto mais perto possível. Eu sou de língua estrangeira e eu conheço muitos professores que falam “Olha, eu não uso o material porque o material está totalmente fora da realidade”, como eu disse, a falta de estrutura é grande e é o que tem, então eu acabo adaptando, escolhendo, vendo o que se adequa à minha realidade para chegar mais próximo dos alunos possível, para chegar o mais perto possível da realidade deles, que eu acho que é muito importante. Mas em relação ao material específico, eu ainda não tive oportunidade de avaliar se realmente se adequa à realidade deles 100% ou um pouco, essa oportunidade ainda não tive não de observar. (Entrevistado 5)

A característica é você pegar um profissional que tem expertise, um profissional tradutor que conhece a cultura do surdo, que está inserido na cultura. Não só conhecer, o importante é você estar inserido nessa cultura do surdo, na questão de conhecer a Libras com sua totalidade e, principalmente, trabalhar com o surdo como protagonista, esse é o segredo, e um surdo também, não só trabalhar com o surdo, mas nem sempre um profissional que é formado na área, ele às vezes tem uma aptidão, ele às vezes tem uma didática boa, e a gente procura, então, selecionar surdas que tenham uma didática, que já tenham uma experiência na educação de surdos e também surdos que são atores, então a gente consegue fazer essa junção da parte pedagógica com a parte cênica. Eu acho que isso daí você consegue, de fato, dialogar, e é claro que a gente não realiza um trabalho 100%, vale ressaltar que a gente está num processo de construção, de descoberta e de aprendizagem também. Então assim, é isso. (Entrevistado 6)

Isso daí é um debate vasto, porque é aquilo, a gente convive com as crianças, a gente vê a realidade que a gente tem, que as crianças totalmente defasadas por não ter a língua de sinais. Então o primeiro encontro deles com a língua acaba sendo na escola, o que acaba atrasando muito com relação aos conteúdos, as outras habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito escolar. (Entrevistado 7)

Então, eu acho que acaba se afastando um pouco e acaba, a partir do sexto ao nono ano, acaba ficando um pouco defasado, e aí a questão de chegar próximo mesmo à realidade do surdo, uma educação mais voltada para o surdo é mais difícil, o surdo que acaba tendo

que se adaptar à aula dos ouvintes e ali o intérprete que faz só a questão da acessibilidade linguística mesmo. Não sei se respondeu o que perguntou. (Entrevistado 8)

Então, eu acho o que tá faltando? Vou falar do que eu visualizo. A gente precisa a formação para esse professor que recebe esse aluno na sala de aula, esse aluno com surdez, esse aluno surdo, entendeu? Então, eu acho que a gente está precisando de mais formação, porque a gente tem um intérprete, nós já temos os professores bilíngues que atendem a galerinha do primeiro ao quinto ano, mas em relação ao sexto e nono ano, a gente precisa de formação, porque esse aluno, ele está incluído, e às vezes os professores do ensino regular, eles não sabem, eles não têm as estratégias, os métodos, como é que eu vou passar esse conteúdo? Como é que eu vou me comunicar com esse intérprete para que ele passe determinado conteúdo para aquele aluno que está incluído naquela turma? Então, a gente precisa de formação, e precisa de formação para esse professor regular, a gente precisa de formação para todos os professores, mas nesse contexto de uma escola que tem uma perspectiva bilíngue, a gente precisa da formação desse professor. (Entrevistado 9)

Bom, para começar, nós temos o programa bilíngue que visa atender exatamente essa diversidade de público de forma que oferece professores capacitados, intérpretes de Libras, materiais, então nós podemos dizer que esse público está sendo atendido. (Entrevistado 10)

Então, assim, eu gosto da proposta do trabalho da inclusão da Prefeitura de Niterói, mas teria que ser uma coisa, não sei se isso vai ser uma opinião minha, não posso dizer, mas assim, eu gosto da proposta, mas não vejo que alguém se importe com isso. Por exemplo, a turma do oitavo ano, eu acho uma interação ótima dos surdos com ouvintes, mas acredito que os ouvintes precisavam, aliás, eu vejo que essa turma precisava de uma aula de Libras, não sei, eu não sei se eu estou respondendo de acordo. (Entrevistado 11)

PERGUNTA 3. Em relação a recursos, os recursos e materiais didáticos em Libras disponibilizados e produzidos pelo CPMDL são epistemologicamente pensados à luz de teorias críticas? Você vê contribuição dos alunos surdos nesse processo?

Não vejo, não sou capaz de responder. (Entrevistado 1)

Sim. Acredito que as respostas que os alunos dão vão sendo parte da construção do material. Pela tentativa e erro a gente vai vendo o que dá certo e o que não dá certo. (Entrevistado 2)

Então, não tenho conhecimento, não tenho conhecimento profundo sobre isso, então não tenho como opinar. O material que eu consegui usar era de boa qualidade, agora, em relação às suas bases teóricas, eu não tenho conhecimento. (Entrevistado 3)

Então, sobre esse aspecto, teria que conhecer melhor o material para poder avaliar. E, assim, nem sei se eu seria capaz de avaliar nesses aspectos mais profundo. (...) Então, trabalhando na área de matemática, ainda estou ensinando alguns alunos a somar, multiplicar, dividir e eu ainda não tive a oportunidade de usar aqueles materiais lá com eles porque, assim, eu estou vendo ainda os pré-requisitos, então ainda não pude na prática

verificar como acontece o uso dos materiais com eles. (Entrevistado 4)

Olha, eu acho que sim, eu acho que sim, acho que contempla sim. (Entrevistado 5)

Sim, são pensados. Exatamente, são pensados. Como eu falei anteriormente. (...) Indiretamente sim. Por quê? Porque o tradutor que está envolvido nesse projeto, ele está em sala de aula, ele é professor de alunos surdos, e quando você é professor, você vai percebendo, você tem uma didática, você tem uma metodologia e cada surdo apresenta uma especificidade assim como as crianças ouvintes, então você vai adequando, você vai encontrando um meio eficaz para que a aprendizagem de fato aconteça. Então, as vezes o próprio surdo te dá o feedback do que ele precisa. Em relação aos estudantes, é essa é a contribuição, a gente vivencia em sala de aula, porque o professor está em sala de aula e, quando ele faz esse trabalho no Centro de Mídias, ele já vem com essa experiência, ele já sabe qual é a dificuldade, ele já sabe qual é a dificuldade que ele também encontra, ele já sabe qual é a demanda do surdo, ele já tem um feedback e também o professor que faz a tradição, ele também tem essa visão. Inclusive, muitas vezes, quando a gente faz a nossa reunião, a gente menciona um fato que ocorreu em sala de aula como, por exemplo, uma criança surda do primeiro ano, quando você pergunta “quais são os alimentos que você mais gosta de comer?”, se a gente fizer só essa pergunta fica muito abstrato, talvez para a criança ouvinte você pode perguntar “qual a comidinha que você gosta de comer?”, essa criança ouvinte já teve esse conhecimento prévio em casa, porque a mãe e o pai tá sempre conversando “essa é uma banana”; “você quer abacaxi?”; “Você quer uma pizza?”, então já vai conversando, a criança tem esse conhecimento prévio. Já a criança surda não, se ela é oriunda de famílias ouvintes, ela não tem esse conhecimento prévio, então a gente sempre diz, a gente tem que dar essa resposta para a criança surda, e a gente fala “quais os alimentos que você gosta?”, a gente faz a pergunta que é importante, a gente diz “é maçã?”; “é laranja?”; “é banana?”; “é um hambúrguer?”; “é uma pizza?”, e “ah, eu gosto muito de pizza”; “e eu também gosto de banana, é importante você comer frutas”. Então assim, essa seria a questão toda, você vivencia em sala de aula, porque se o professor não estiver em sala de aula, se ele tiver só teoria e ele não vivenciar na prática qual é a realidade da comunidade surda, dos alunos surdos, da questão socioeconômica também, da questão familiar, são várias questões que envolvem a educação dos surdos e, nesse quesito aí, a gente, eu não digo sorte, a gente teve a felicidade, foi um encontro muito prazeroso, você reunir profissionais que estão em sala de aula, profissionais surdos e ouvintes que estão inseridos na cultura surda, e os profissionais surdos que são talentosas, que são competentes, é nesse sentido. (Entrevistado 6)

Acredito que sim, né? Porque a gente não cria nada a partir do nada, a gente não cria as coisas do nada, tem que ter uma necessidade, uma demanda que você veja que é relevante, e aqui na Paulo Freire a demanda é grande, com relação a esses materiais, essas produções, a necessidade aqui é muito grande desses materiais. (Entrevistado 7)

O que eu já vi eu achei bem interessante, eu acho que atende bastante assim. (Entrevistado 8)

Contribuem, contribuem demais. O que é que eu vou observando com relação à construção destes recursos? Eles precisam, são necessários. Agora, se a gente tivesse os instrumentos, as ferramentas para ajudar nesse percurso também, por exemplo, uma lousa interativa numa sala de aula regular, uma sala de aula regular ou numa sala de aula bilíngue, a gente trazendo isso naquele momento, na mesma hora que o professor está falando de determinado conteúdo, até mesmo porque a gente já sabe que a galera lá da produção já está trabalhando com os conceitos de determinados conhecimentos, de todos os conhecimentos, em Ciências, em Geografia, em História, mas cadê os recursos? Cadê

a tecnologia para a gente abrir lá? O quadro está lá todo cheio das tarefas para alunos ditos normais, mas e o meu público que está inserido ali, cadê minha louça interativa? Cadê meu notebook? Cadê o tablet para oportunizar naquele momento? O professor foi lá, deu a aula, aquela coisa toda, mas eu posso disponibilizar esse conteúdo ali naquele mesmo momento, não vai ser em outro momento, é ali, é junto. E aí, aquele aluno que tem também dificuldade, às vezes, de aprendizagem, ele vai fazer uso desse recurso ali naquele momento. Ele não entendeu o que o professor disse, mas o que está escrito ali em Língua Portuguesa vai ajudar o aluno com dificuldade no mesmo momento que está trabalhando a sinalização para o aluno surdo. Não é isso? (Entrevistado 9)

Olha, dos materiais que eu tive acesso, eu vi ex-alunos participando do processo de produção. Então, por tabela, eu acredito que sim, mas hoje não dos alunos que a gente tem matriculados, até mesmo porque eu acredito que o nível linguístico deles teria que ser muito trabalhado pra eles chegarem a produzir um material didático, por exemplo. (Entrevistado 10)

Sim, eu acho que esse material ele serve para a proposta dos surdos, só que eu não vejo que os surdos tenham acesso a esse material, eu não vejo acesso ao material, entende? Eu acho que isso, eu sinto que está faltando. (...) Mas assim, uma contribuição direta em que sentido? Eu só acho o material perfeito, acho de excelente de qualidade, a ideia e a proposta, mas eu não vejo os alunos surdos com acesso, é só isso, a única coisa que eu tenho para falar. Mas assim, o material estaria de acordo com eles, porque isso é um processo, eles no começo poderiam estranhar, mas depois se acostumariam, mas só que cadê o material? Pelo menos os surdos de lá precisavam desse material e eu não vejo com eles. (Entrevistado 11)

PERGUNTA 4. Como e quais recursos materiais e formacionais concretamente são disponibilizados pela gestão da Educação Municipal de Niterói no apoio ao trabalho do CPMDL?

Olha, eu suponho que tenha algum amparo, mas pelo que eu estou recebendo na escola, não está sendo o suficiente, porque não estou conseguindo ver muito essa contribuição do centro de preparação de material na minha prática. (Entrevistado 1)

O que chegou para mim, principalmente, a produção das provas em Libras. Acho que o que eu pude perceber foi isso, porque como eu só tenho trabalhado com o primeiro segmento, eu acabo não tendo tanto acesso ao material. (Entrevistado 2)

Não tenho conhecimento, não tenho conhecimento desse diálogo entra a gestão e o grupo de trabalho. (Entrevistado 3)

Então, eu não sei, porque eu nunca fui, eu não sei o que é que eles já forneceram, não tive acesso a essas informações. (Entrevistado 4)

Olha, no meu conhecimento, acho que só esse até agora, eu não tenho conhecimento de outros não. Acho que é só esse mesmo por enquanto. (Entrevistado 5)

O material é que alguns cadernos pedagógicos que já foram finalizados, eles ficam

disponíveis no canal do YouTube, na internet no site, para que o surdo também já tenha acesso a esse material. (...) A gestão, ela oferece a sala, os equipamentos que a gente tem, espaços, equipamentos e o material, o conteúdo pedagógico. O conteúdo pedagógico já vem pronto, que são os cadernos pedagógicos e, é importante também ressaltar que a gente faz uma adaptação, a gente tem feito uma adaptação desse caderno pedagógico priorizando a questão linguística e a cultura surda, e ela fornece toda essa infraestrutura para a gente. (...) É o espaço, a sala e o conteúdo pedagógico, os cadernos pedagógicos que já estão elaboradas, mas a gente faz uma adaptação, a gente começou a fazer uma adaptação. No início do trabalho a gente fazia a tradução, agora a gente faz uma adaptação e tradução. (Entrevistado 6)

Bem, que eu veja, há apenas a divulgação dos materiais que são produzidos pela fundação, de um modo geral, que eu acredito que seja mais acessível, principalmente pelo período da pandemia que teve os cadernos pedagógicos, que a gente teve mais acesso pela internet, na escola a gente também teve acesso, mas eu acho que principalmente pela internet. Então, eu acredito que seja mais essa questão de material já postado, que tenha sido postado. (Entrevistado 7)

Eu não tenho conhecimento, eu só vi o material já pronto. (Entrevistado 8)

Então, sobre formação, a formação sempre acontece dentro das possibilidades, nós não temos no município muitas pessoas envolvidas no bilinguismo, a gente tem um coordenador, o Robson, e nós temos os professores bilíngues, mas a gente precisa de mais braços para isso, para quê? Para que a escola possa receber essa formação. Nós que somos professores regulares, a gente tem aquela formação muito dura, não é uma formação que ela tem ramificações, por exemplo, pro campo da surdez, pro campo da deficiência visual, pro campo do autismo, e a gente precisa disso, saber, ter esses outros saberes. Mas, assim, na medida que o município pode estar dando esse tipo de formação, trabalhando essa formação com a gente, as coisas acontecem, mas eu tenho sentido muito falta disso, de vir na escola, de trazer essas formações, e eu estou achando que a gente às vezes está perdendo um pouco desse foco e principalmente nesse campo da educação especial, muito, perdendo de uma forma geral. A gente anteriormente, nessa rede, a gente discutia muito mais sobre isso, e aí a gente está recebendo professores novos na escola que não têm essa experiência que a gente tem, que a gente tem a expertise de educação especial na escola, nas escolas de Niterói. Como a gente está recebendo professores novos na rede, eles não têm esse conhecimento e eu estou notando que a gente está perdendo, porque está indo embora os nossos professores em aposentadoria, que até então tinha essa expertise, e a rede está se perdendo nisso aí. A gente precisa de formação, formação em lócus, formação na escola, aonde está acontecendo, aonde o caldeirão está fervendo. (Entrevistado 9)

Eu acredito que nenhum. Porque se a gente pensar no espaço, a Fundação disponibilizou o espaço, se a gente pensar em material, a Fundação não disponibilizou o material para a produção dos materiais acessíveis ou materiais didáticos. Se a gente precisar de, como é que vou dizer, de câmera, de computadores, a Fundação também não tem esse material disponível. Então, eu acredito que a gente não pode contar com a fundação para poder realizar esse trabalho. É um trabalho muito mais de iniciativa própria do que de suporte. (Entrevistado 10)

Então essa eu tenho que me abster, porque eu quase não tenho acesso, eu quase não tenho contato com as pessoas, então eu estou me abstendo dessa pergunta, tá bom? (Entrevistado 11)

PERGUNTA 5. Em que dimensões cotidianas do CPMDL durante a etapa da tradução de material didático utilizado na escolarização bilíngue de surdos, a busca por uma consciência e cultura linguística em Libras aparece?

Eu não sou capaz de responder, porque eu não conheço o trabalho deles. (...) Eu não posso nem criticar e nem elogiar, só não estou, na minha parte, eu não estou conseguindo ver o que está sendo produzido, pode ser que esteja sendo produzido muita coisa, mas que não esteja chegando até nós, aí é outra problemática. (Entrevistado 1)

Sim. (Entrevistado 2)

Então, o que eu falei, eu tive pouco acesso ao material. Então, o material que tive acesso, ele me apareceu muito bem produzido e tinha relação com aquilo que eu falava, que eu estava abordando, que era a cultura de forma geral, não só a cultura bilíngue. Então, assim, na cultura de uma forma geral, atendeu a minha expectativa. Agora, o material que eu utilizei não foi algo específico para a cultura bilíngue, então também não sei opinar muito especificamente sobre isso. (Entrevistado 3)

Baseado no que eu vi naquela apresentação lá que mostraram pra gente, com certeza aparece sim. (Entrevistado 4)

Na verdade, essa parte aí eu não avaliei ainda, essa parte eu não avaliei ainda não em relação a isso, teria que conhecer mais a fundo. (Entrevistado 5)

No nosso trabalho sim, agora sim, com trabalho em equipe, com trabalho com os professores surdos isso acontece literalmente. (Entrevistado 6)

Eu acho que principalmente na troca com os surdos que estão participando do CPMDL, que eles abarcam muito na cultura, na identidade. Isso também está intimamente ligado ao trabalho na sala de aula quando a gente tem um professor surdo, que ele está ali, ele dá o suporte, às vezes a gente explica três vezes, quatro, cinco, seis vezes a mesma coisa pro aluno, ou tenta mudar, e aí vem o surdo de uma outra forma e totalmente aquele aluno já entende na primeira vez. Então, eu acho que a participação deles é primordial pra eles estarem trazendo esse olhar deles, essa experiência toda que ele já tem e que a gente, às vezes, acha que já tem, mas não tem, porque são realidades diferentes, culturas diferentes. (Entrevistado 7)

Eu acredito que sim, principalmente na época da pandemia, os alunos tinham muito acesso, já existia esse acesso em relação a só texto escrito e tal, e o intérprete em sala de aula, e aí quando veio a pandemia, houve a necessidade mais evidente de registrar tudo isso e o aluno vê a hora que melhor para ele. Então acho que, a partir disso, eu não sei se isso aconteceu antes, mas a partir disso eu acho que ficou mais evidente também, não só pra quem trabalha com a comunidade surda e tal, mas para todos os demais professores que tem alunos, a necessidade de ter esse registro, e acredito que todo o trabalho do centro acaba fazendo... Esse é o objetivo, de chegar mais próximo à realidade linguística do aluno. (Entrevistado 8)

Ela parece. Ela parece, e eu acho que ela tem que aparecer mais, a gente tem que oferecer mais. São tentativas, porque já tentamos várias vezes botar o curso. Teve a professora

Juliana no ano passado, fazendo um curso, nós começamos com quatro ou foi cinco, eu não me lembro muito bem, e a gente terminou com Talita, só a Talita. Mas eu acho que é uma coisa que a gente tem que disseminar, trazer para a escola, porque isso aí ajuda o que? No cotidiano da escola, e a gente não pode trazer só para responsáveis e professores e funcionários da escola não, trazer para os nossos alunos, para os nossos alunos que são colegas lá na turma inclusiva dos nossos alunos surdos, e às vezes eles vêm perguntar “Edna, sabe o sinal disso?”, eu sei o básico, você sabe, tanto que outro dia eu estava explicando pra uma aluno, aí eu falei “Tem celular?”, aí ela falou “Tenho, aí eu fui lá e mostrei pra ela o dicionário, aí eu [falei] “Quando você quiser saber alguma coisa, vem aqui direto”, porque tinha internet no celular dela, aquela coisa toda, aí ela [falou] “Ai, Edna, que dica bacana”. Quer dizer, são coisas que a gente pode vir até a fazer nas turmas, conversar com os alunos. Eles já sabem, que os alunos estão aí, mas [falar] “Olha, a gente tem esse grupo aqui, a língua deles é essa”, explicar para os alunos as especificidades daquele grupo, porque a gente precisa dar informação para as crianças, e não é só informação de conhecimentos duros não, de conteúdo não, é sobre o mundo, é sobre as pessoas, é sobre quem está vivendo com a gente, principalmente aqui na escola. Então, a gente tem que difundir, já que é uma língua, vamos difundir essa língua. Eu defendo, você sabe disso, defendo a Libras como segunda língua aqui na Paulo Freire para os alunos, para todo mundo, para todos nós que estamos aqui, desde o primeiro ano. Seria mais um tempo de aula sim, mais de 45 minutos para todos os nossos alunos, para que aprendam. Eu acho isso aí muito importante. O inglês é importante, é, o espanhol é importante, é, mandarim é importante, é, mas a Libras também é importante, principalmente para nós que estamos aqui nessa rede e principalmente nessa escola, que é onde tem o maior número de alunos surdos. (Entrevistado 9)

Olha, eu não participo do processo de produção do material, mas eu entendo que se a partir do momento que você se preocupa em ter profissionais surdos dentro desse movimento de produção, você já está contemplando essa parte cultural e linguística, que é muito importante, e dos materiais que eu tive acesso, eu vi que tinha professores surdos e ouvintes altamente atuantes na comunidade surda. Então, por conta dessa minha visão do material já pronto, eu entendo que isso contribui. (Entrevistado 10)

PERGUNTA 6. Em relação aos professores, os professores conseguem entender a partir dos materiais que são disponibilizados para a escola, quais são e como trabalhar as especificidades da Língua Portuguesa como segunda língua com os estudantes surdos?

Eu acho que há uma carência nesse sentido, tanto do entendimento quanto do recebimento do material adaptado. (Entrevistado 1)

Eu acho que boa parte dos professores entendem sim, consegue chegar nessa compreensão. (Entrevistado 2)

Língua Portuguesa eu não tenho como opinar sobre isso. Minha disciplina é muito específica. (Entrevistado 3)

Sim, sim, sim. Pelo que eu vejo na minha área, que é matemática, a gente sempre procura não focar na Língua Portuguesa. Se tem algo que é inevitavelmente estudado partindo na Língua portuguesa, sempre a gente tenta contar com a tradução do intérprete para isso

não ser um obstáculo na aprendizagem do aluno. (Entrevistado 4)

Olha, eu acho, para ser sincera, falta formação mesmo, sabe? Não por culpa de alguém não, mas eu acho que poderia ser melhor, ter mais formações, opções para os professores também, porque a gente tem muitos alunos surdos na rede, na Paulo Freire, então, muitos, então muitas vezes fica difícil a comunicação. Então, eu acho que investir mais em formação, eu acho que carece um pouquinho, sim. (Entrevistado 5)

Então, essa é uma pergunta que eu não posso responder, porque eu não trabalho na parte de divulgação. A gente faz um trabalho de produção, a partir do momento que o trabalho fica pronto, a gente agora tem que começar a fazer um segundo trabalho, de conscientização para que o corpo docente da Rede de Niterói entenda a importância desse trabalho e saiba como utilizar; Também a tecnologia vai entrar aí também, porque esse material alguns professores precisarão conhecer um pouco, porque tem alguns professores, eu não digo todos, mas com certeza, como na sociedade em geral nem todo mundo adota a tecnologia, esse recurso midiático, recurso tecnológico em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e aí, eu acho que deveria acontecer um movimento de conscientização do ensino também, aos professores e aqueles que não dominam, e também fornecer material em sala de aula, computadores, para que esses alunos tenham acesso a esse material e, sobretudo, também um trabalho de marketing, da comunicação para que esse material riquíssimo possa ser divulgado não só para os alunos da Rede de Niterói, mas para os surdos brasileiros, porque educação é educação em qualquer lugar, né? (Entrevistado 6)

Aí, na verdade, a gente vai ter que fazer uma divisão, porque os professores bilíngues, eles já têm um certo conhecimento de que o ensino da Língua Portuguesa para os surdos tem um diferencial. Os professores ouvintes ainda estão nesse caminho, os ouvintes, que eu digo, da turma de inclusão, eles ainda estão nesse caminho da gente ir falando, da gente ir lembrando que é uma outra metodologia, apesar de que eles estão inclusos numa sala, então eles aprendem da mesma forma, quer dizer, estão sendo inseridos no aprendizado da mesma forma que os ouvintes, o que não é o correto. E aí, eles tentam de diversas formas, mesmo o intérprete estando em sala, às vezes o intérprete sinaliza: “Olha, um aluno não compreendeu isso”, mediante a questão da língua que é totalmente diferente, estrutura, enfim, e aí o intérprete faz meio que essa ponte também, não só na questão de diálogo, de comunicação, mas também na questão de necessidade, tipo: “Esse conteúdo não foi muito bem adquirido, o aluno não entendeu muito bem, então vamos tentar uma outra estratégia?”, e aí essa troca é importante pelo planejamento que a gente fala, o planejamento em que o intérprete, o professor de apoio também está inserido nesse planejamento. (Entrevistado 7)

Eu acredito que não. Assim, muitos professores ainda não tem um certo fácil, que existe essa possibilidade, esse material já para ser usado. Então, eu acredito que não. (Entrevistado 8)

Então, muitos professores já compreendem, eles já têm esse entendimento, por exemplo, eu tive um problema com o nosso intérprete, ele não estava e naquele dia a professora que estava acompanhando esses alunos, ela não pôde vir, os alunos ficaram sozinhos na turma. Tem professor que não vai me chamar, vai dizer assim “Eu mando eles descerem?”, não vai fazer essa pergunta, mas tem professor que vai dizer “O aluno surdo está aqui, não tem intérprete, não tem ninguém aqui com língua de sinais, eu vou mandar o grupo descer”, não vai não, porque ele pode ser oportunizado, que naquele dia toda aquela escrita, todo aquele texto, e num outro momento esse profissional que não estava presente ali para fazer a tradução, ele vai traduzir aquele conteúdo para criança, e aí vai oportunizar

o conteúdo daquele momento. Agora, o aluno ser excluído porque naquele dia não tem intérprete? Não pode. Há quanto tempo que a gente trabalha com os alunos surdos na escola e a gente tem que ter as nossas estratégias também. Por isso que eu falo, a gente precisa de conversa, é de conversas com esses professores, e o que a gente observa são os professores mais novos que não têm esse conhecimento, com os nossos professores mais antigos que já está acostumado com essa convivência, já conhece as metodologias, as estratégias de como fazer isso, para eles é muito fácil, agora, para professor mais novo já é difícil, não conhece porque ainda não teve essa vivência como a gente já teve. Então, a gente precisa trazer a formação realmente para ele entender qual é a lógica, não é porque eu não tenho o intérprete que eu vou pegar o meu aluno, vou simplesmente desvincular da turma “sai pra lá”, causando essa diferenciação, e não é diferenciação, é diversidade, a gente precisa aprender a estar no mundo com toda essa diversidade que a gente tá por aí, principalmente na escola, que é um ambiente diverso e a gente tem que acolher a todos, não apenas quem tá ouvindo não, é a todos. (Entrevistado 9)

Eu acredito que não todos, eu acredito que seria necessário um trabalho formativo, mais pontual em relação a isso, porque a gente, enquanto professor, você está se referindo a professor bilíngue... (,,) Se a gente está se falando de professores que não são bilíngues, zero conhecimento de causa e de prática de qualquer coisa em relação aos surdos, e até uma surpresa para mim professores que desconhecem totalmente essa questão do processo de apropriação do surdo da Língua Portuguesa como segunda língua. Em relação aos professores bilíngues, como a gente trabalha de primeiro ao quinto ano, eu vejo que a gente estaciona numa fase muito inicial, então como a gente não prática muito o ensino de português como L2 numa perspectiva de elevar a literatura, elevar uma gramática, regras de gramática, se aprofundar mais nas etapas do método, a gente ainda não tem muita noção de como que funciona a coisa, eu acho que seria necessário um trabalho mais específico aí em relação a isso. (Entrevistado 10)

Eu acho que eles se interessariam sim, assim, pelo menos todos que eu trabalhei até hoje, eles sempre perguntam o que eles precisam, tentam adaptar algumas provas. Então eu acho que eles soubessem, talvez eles apoiariam sim. (Entrevistado 11)

PERGUNTA 7. Em relação ao apoio dos intérpretes, mesmo com o apoio dos intérpretes e tradutores de Libras para Língua Portuguesa, como os professores articulam a dinâmica de escolarização de seus alunos ouvintes e surdos incluídos?

Eu acho que tem alguns professores que tem alguma noção para poder adaptar o material, para poder adaptar a explicação e outros que ainda estão em fase dessa adaptação, que ainda precisam ter mais, como é que eu posso falar? Mais integração, mais vivência da experiência do que é ser surdo e da comunidade surda. E aí, tem uns que não estão conseguindo adaptar ainda. (Entrevistado 1)

A gente tenta adaptar principalmente os textos, simplificar os textos pra ficar mais fácil pro processo dos surdos. Principalmente a adaptação de textos mesmo. Na minha área específica de língua estrangeira eu não preciso fazer muita adaptação, porque é língua estrangeira para todo mundo, pros surdos e pros ouvintes. Então eu não preciso fazer grandes adaptações. Mas quando a gente trabalha um pouco mais com textos, em produção, a gente tenta ter esse olhar de que a língua escrita, o surdo não tem essa

apropriação tão grande da língua escrita quanto o ouvinte tem, seja ela Língua Portuguesa ou uma língua estrangeira, e na parte de leitura também ele não vai ter o mesmo domínio da Língua Portuguesa que os alunos ouvintes, então a gente tenta ter esse olhar mais cuidadoso aí para esse aspecto, que para o surdo não é a língua dele. (Entrevistado 2)

O que a gente é orientado na escola, e a gente que já tá há um tempo já tem essa prática, a gente tenta trazer o conteúdo anteriormente para o intérprete, por conta dessas especificidades, então algumas vezes a gente traz esse conteúdo anteriormente, isso falando de forma geral, de todas as disciplinas, e a gente tenta trazer atividades que não especificamente para o aluno surdo, mas de forma que todos sejam incluídos, porque a gente entende que a inclusão não é só de quem tem a deficiência, a inclusão é para todos. É claro que em alguns momentos a gente precisa ter um olhar mais específico, porque a gente tem, por exemplo, alunos surdos que têm outras deficiências, então a gente precisa ter um olhar mais específico, adaptar algum material ou dar outro conteúdo, que às vezes ele não consegue alcançar o conteúdo que está sendo dado ali, mas a gente trabalha as habilidades dele de alguma forma. Na Educação Física eu não costumo ter muito esse problema, porque a Educação Física já é mais inclusiva, vamos colocar assim, pelo menos na proposta que eu trago, eu não trago uma proposta de performance, de desempenho motor, então nisso já consigo incluir muitos alunos, porque eu não estou preocupada se o aluno vai fazer um movimento perfeito, eu quero que ele participe da aula, que ele interaja com o grupo, que ele faça as trocas, então isso já é uma proposta mais inclusiva. Então, eu dificilmente preciso adaptar alguma coisa assim para os alunos surdos, entendeu? A não ser a questão linguística mesmo, de comunicação, tudo isso, e o papel do tradutor é fundamental, dele estar ali junto, apesar de eu saber um pouquinho, mas ele estar sempre junto é importante, e eu gosto também, mesmo o tradutor estando, eu gosto de estar falando com eles, já que eu tenho esse conhecimento, mesmo sendo pouco, porque eu consigo falar pra todos. Às vezes está o intérprete e é praxe dele, ele vai olhar pro intérprete, na cabeça dele vai funcionar que o intérprete é o professor, principalmente quando eles estão no sexto, sétimo ano, que ainda estão acostumando com a figura do intérprete, então quando eu falo diretamente com eles, em Libras e em Português às vezes, às vezes ao mesmo tempo, eu passo essa sensação para eles de que eu sou a regente, de que eu estou ali “comandando” a atividade, e aí lanço mão do tradutor para que ele possa estar me ajudando aí. (Entrevistado 3)

Eu estou tendo alguma dificuldade com isso no momento, porque eles chegam muito diferentes na turma, então na turma de sétimo ano e o nível entre os alunos de conhecimento são bem diferentes. Enquanto alguns alunos já sabem, por exemplo, a divisão para poder avançar para os conteúdos próprios do sétimo ano, os alunos surdos ainda chegam sem saber. Então, antes de poder trabalhar ao mesmo tempo já na inclusão completa e unindo os dois grupos na turma, eu tenho que primeiro trabalhar essa parte separado. Então, eu acho que pro aluno surdo que já que chega com essa dificuldade, seria importante ter mais horas de aulas de matemática além das na sala, pra eles poder se unirem e o trabalho conjunto poder funcionar melhor. (Entrevistado 4)

Isso a gente percebe que tem intérpretes, isso é muito bacana com certeza, isso é o que a gente realmente precisa, tem que ter o intérprete, só que além do intérprete, eu acho importante o professor saber Libras também, até para ter essa articulação maior. Poderia, assim, promover... eu percebo que tem turmas até que os próprios alunos ouvintes se interessam em se comunicar com os surdos, eu percebo, e tem turmas que eu percebo que eles preferem não se comunicar, até porque não sabem ou porque tem medo, que eu sou de língua estrangeira e eu sei que tem um medo de você falar uma segunda língua, seja Libras, até eu fico insegura de chegar para um surdo, será que ele vai me entender? Será que ele vai me compreender? Será que eu estou fazendo o sinal certo? Eu fico

insegura e às vezes eu reflito até como professora de inglês, porque eu sempre ouvi isso, “eu tenho medo de falar”, “eu tenho medo de falar inglês, pra escrever é uma beleza, eu pego um texto e leio, agora o falar...”, aí eu [penso] caramba, é assim que eu me sinto com o surdo, eu fico insegura, é sobre isso a vida, eles, nossa, são super receptivos, mas não tem problema, mas eu fico insegura. Então, exatamente a formação acho que ajudaria bastante nessa articulação, para promover um momento mais amistoso entre os surdos e os ouvintes nas turmas e os professores regentes, junto com os intérpretes também. Eu acho que iria favorecer bastante para a gente ficar mais seguro também tendo a formação. (Entrevistado 5)

É uma outra pergunta que eu também prefiro não responder, é muito difícil você falar o que o outro faz, o que o outro não faz, eu acho não tão assertivo. Eu poderia falar do meu trabalho, mas em relação aos professores ouvintes, eu não tenho propriedade para falar. (Entrevistado 6)

Então, na verdade, eu não tenho percebido muita diferença, aí eu digo com relação aos surdos só surdos, porque nós temos surdos que têm outras demandas, que tem outras deficiências associadas, então aí tem que ser realmente um outro trabalho específico além desse que é feito com surdos. Só que o trabalho que eu vejo não tem muita... não é adaptação a palavra que eu quero usar, não tem um viés para o surdo como segunda língua, até porque é difícil você fazer dois trabalhos no mesmo ambiente, dividir a turma, vamos dizer assim. Então, essa inclusão, ela é muito complicada por isso, porque você não consegue fazer um trabalho e desenvolvimento com todos, sempre vai ficar alguém meio que de lado, meio que esquecido, porque a metodologia ela é própria para ouvintes, que é a parte da oralidade, até as outras disciplinas de línguas mesmo, inglês a professora fica falando em inglês na sala. Então, assim, como que você vai mediar essa questão para um surdo? É meio complicado, mas eu acredito numa divisão, talvez, possivelmente, não sei como que seria aceito pela escola, pela rede, enfim, na divisão no ensino de Língua Portuguesa, na hora da Língua Portuguesa, os ouvintes estarão com o professor ouvinte, fazendo todo o trabalho oral, enfim, voltado para os ouvintes, e os surdos estarem num momento à parte com o professor de segunda língua, que ensine português como segunda língua, com metodologias, com as estratégias próprias de segunda língua, porque aí haveria um trabalho efetivo de resultado, acredito eu. (Entrevistado 7)

Então, o pouco que eu vejo, o pouco que eu tenho conhecimento, porque hoje em dia não estou mais na sala de aula e vendo aquela realidade, mas a maioria dos professores acabam dando uma aula como se fosse todos ouvintes e o intérprete acaba estando ali para a acessibilidade do surdo, mas poucos são os que se preocupam, que pensam e preparam aula, e aí a gente vê um pouco mais evidente alguns professores que se preocuparam, principalmente na época da pandemia. Aí a gente conseguiu ver isso um pouco, e aí eu não sei se a partir disso hoje em dia a aula acaba sendo, a preparação da aula pensada de como dar aula, é diferente. Eu não sei, porque eu não estou na realidade lá do dia a dia da sala de aula, mas pelo que a gente vê dos alunos que chegam na sala de recursos, acabam sendo os alunos surdos com outra deficiência também, acaba ficando na responsabilidade do professor de apoio mesmo. E aí, alguns professores entendem que fazer uma atividade mais adequada para ele okay, e aí acho até legal, mas outros acabam passando, nada de diferente, então acho que depende muito em relação aos alunos (...) eu acho isso, hoje em dia eu não sei como está em sala de aula, mas acho que talvez na pandemia alguns professores acabaram criando uma preocupação maior, e aí eu não sei se a partir disso houve uma mudança. (Entrevistado 8)

Assim, você tem intérprete que ele tem toda uma didática para trabalhar naquela turma, ele faz a interação entre os grupos, o intérprete. E aí, esse intérprete, ele vem com esse

professor regular para dentro dessa dinâmica. Por exemplo, nós estamos com uma professora lá na 7ª, a felicidade daquelas crianças, ela é sem par, e ela está dentro da perspectiva inclusiva, tem aquele negócio dela estar sozinha não, ela tá simplesmente incluindo a turma inteira, todos ali estão ganhando, tá ganhando os alunos surdos, os alunos ouvintes, os professores que estão aprendendo métodos e técnicas de como trabalhar e fazer a inclusão desse aluno surdo numa turma regular. Então, é rico esse campo, muito rico. (...) Então, esses professores mais antigos, como eu te falei, eles já têm essa forma de atuar e de fazer esse link entre os surdos e alunos ouvinte, os outros já apresentam mais dificuldade, mas é por falta de conhecimento mesmo. Aí, quando eu disse, quando Cláudia vem pra essa turma da 7A, ela só vem somando porque ela inclui, ela faz atividade às vezes, ela se enfia lá na atividade do professor regular e ela propõe “Olha, professora, a gente podia fazer assim, assim, assim”, e ela junta, e ela tá trazendo isso para esse grupo, e os alunos estão cada vez mais naquela interação. Aqui na escola, realmente, entre alunos surdos e ouvintes não tem essa diferenciação, eles se dão muito bem, eles se conhecem, não tem aquela de surdo ficar com surdo, que o pessoal que escuta não vai se integrar no grupo, então eles estão muito bem acolhidos aqui. Agora, os professores conseguem fazer essa didática. Agora, é aquela coisa, precisa do intérprete, precisa desse professor a mais sim, que tem o conhecimento dessa língua didaticamente para auxiliar esse professor que desconhece quais os caminhos, quais as estratégias, quais as metodologias que a gente pode utilizar para fazer esse link, realmente de incluir os alunos surdos numa turma regular com um professor regular de disciplina, que não é fácil. E outra coisa que eu acho que a gente está precisando nessas turmas onde a gente atende os nossos alunos surdos dentro da inclusão, está faltando o visual, precisa de mais. Então, eu acho que a gente tem que trabalhar essa questão de recursos e materiais com os professores de disciplina, entendeu? De trazer um mapa, de estar falando sobre determinado conteúdo, mas que traga aquele conteúdo e a gente coloque disposto lá na turma, porque isso ajuda muito, além dessa tecnologia, que eu já falei pra você lá atrás que a gente precisa mesmo, mas a gente precisa desses outros recursos visuais para que esse aluno se aproprie cada vez mais desse ambiente, do conhecimento, e aí levar ele para o mundo fora. Ia ser maravilhoso. (Entrevistado 9)

Pela minha pouca experiência em turmas de inclusão eles não articulam. Eles dão aula normalmente, o intérprete traduz normalmente e não há uma abordagem diferenciada, são ações muito pontuais de professores que se interessam e de profissionais que tem ali o domínio de dar um suporte, “A abordagem é essa, com uma imagem mais simples”, enfim, e nunca no sentido de “Não, isso aqui é português como L2, é outra língua, é outra coisa”. Então, não funciona, simplesmente os alunos vão lá, participam da aula e respondem do jeito que sabem, ou não respondem. Então, é um problema bem sério na minha opinião. (Entrevistado 10)

Eu não sei, porque assim, eu vejo o esforço que eles têm, a preocupação, então eu acho que eu conto isso, entende? Eu gosto da postura deles, então eu acho que todos, eu vou falar de todos, todos têm comprometimento, eles não excluem, nunca vi, pelo menos todos professores que eu trabalhei, eles nunca excluíram o surdo na minha frente. (...) Então, eu vejo muito uma questão particular deles, é como se fosse uma consciência de inclusão, porque na verdade eles não têm orientação para isso, eles não têm uma orientação de como trabalhar com essa inclusão com surdos e ouvintes, entendeu? Então eu vejo mais como particular, por exemplo, não sei, eu acho que vai por instinto do professor, ele vê que o surdo precisa de alguma coisa, ele vai tentar fazer aquela dinâmica fluir. Não sei se eu estou sendo esclarecida. Eu acho que eles não têm orientação, acho que precisava de orientação. (Entrevistado 11)

PERGUNTA 8. Em relação aos recursos e materiais que são disponibilizados pelo CPMDL, você vê conexão com os conteúdos estudados nas disciplinas de cada ano da Educação Básica?

Não sou capaz de opinar. Não tenho conhecimento desse material. (Entrevistado 1)

Sim, o material que chegou aqui pra mim sim. Me parece bem alinhado com o currículo. (Entrevistado 2)

Então, eu vou falar da minha disciplina. O vídeo que eu consegui lá na plataforma, na época, estava super de acordo, bem elaborado em relação à idade, que eu trabalho muito com a questão da faixa etária e no nosso modo o ciclo, já que nós somos ciclos, então vamos trabalhar ciclo. Então, assim, o trabalho estava bem adequado, dentro do conteúdo, e aí falando da nova BNCC, dentro das habilidades e competências. Então, super pertinente. (Entrevistado 3)

Sim, até onde eu vi, sim. Mesmo com algumas mudanças que podem ter ocorrido nos últimos anos de algum conteúdo passar do sétimo para o oitavo ou algum do oitavo para o sétimo que aconteceram, não tem nenhum problema, porque esses conteúdos estão interconectados, então mesmo que ele não seja um conteúdo oficial do ano, ele pode ser estudado tranquilamente pelos alunos. (Entrevistado 4)

Ai eu teria que avaliar melhor, aí eu não posso responder, teria que avaliar melhor, principalmente na minha disciplina, que é inglês. Teria que pegar para ver com maneira minuciosa. (Entrevistado 5)

Então, eu vou responder essa pergunta, mas para responder essa pergunta em sua totalidade eu teria que estar no primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, que aí eu poderia te dizer se eles estão conectados, mas eu enquanto professora e pedagoga, eu vejo que esses cadernos pedagógicos, eles são funcionais, eles são intuitivos porque eles trabalham os conteúdos de cada ano. Agora, como o professor do primeiro ano, por exemplo, vai trabalhar esses conteúdos eu não sei, mas acho que eu penso que esse material, ele pode auxiliar até o professor no planejamento da sua própria aula, porque ali está o conteúdo do ano, o primeiro ano trabalha e ali até facilita a vida do professor também. Enfim, acho que é um recurso a mais, só vai enriquecer o trabalho do professor, mas o que eu tenho visto realmente contempla, contempla a série específica para cada ano. (Entrevistado 6)

Sim, eu acredito que sim. Está correspondente. (Entrevistado 7)

Eu acredito que sim, para os alunos que acompanham eu acredito que sim. (Entrevistado 8)

Eu tenho observado que são, daquilo que eu já vi um pouco, você sempre fala “Edna, vê lá no portal”, eles fazem essa conexão com aquilo que... Agora, eu vou te dizer uma coisa, a gente tem uma professora aqui que ela faz uma adaptação como ninguém, Ana Paula. O que é aquilo? Não é porque é minha amiga não, sabe que é minha amiga pessoal, mas... (...) sobre a sala de recursos.... Robson, ela vai lá, ela dá show. Essa questão de adaptação, a gente precisa trabalhar. Como é que você vai fazer adaptação de tal atividade? É você reduzir esse currículo? Porque eu estou achando que as pessoas estão entendendo isso, e não é. É você trabalhar o currículo de uma outra forma, de forma que

ele seja acessibilizado para aquele aluno surdo, para aquele aluno autista, para aquele aluno DI, mas eu estou entendendo que as pessoas estão reduzindo esse currículo, ou seja, como se as crianças fossem idiotas, a gente não trabalha com idiota. Todo mundo tem um processo, cada um se desenvolve dentro do seu processo de desenvolvimento humano. Então, acho que a gente está precisando trazer essa fala também, como é que eu faço uma adaptação de determinado material para tal aluno? Qual é a figura que eu posso trazer para explicar determinado conteúdo? Então, eu acho que a gente tem que trabalhar essa questão também com os professores, que a gente precisa trazer materiais e recursos especializados, que a gente possa incluir cada vez mais os nossos alunos, com várias deficiências e aqui na questão que a gente está tratando, o surdo. Então, a gente tem os materiais, mas tem que fazer essa apresentação mais vezes. É na insistência, é insistir. Vem um mês, faz uma formação, daqui a dois meses volta de novo, entendeu? É na insistência, porque eu acho que eu costumo dizer que educação é catequese, você tem que falar todo dia a mesma coisa, porque a pessoa vai se revestindo daquilo e, daqui a pouco, aquilo está tão introjetado, tão enraizado que a gente começa a fazer até sem perceber, e isso aí começa a fazer parte da nossa trajetória profissional, é uma coisa que está em você. Então, eu acho que os recursos para os alunos surdos, que estão incluídos nas turmas regulares aqui, a gente tem que partir dessa questão também do visual, a tecnologia que tem que estar alinhada, cadê a internet da escola que a gente precisa muito, não só para os alunos surdos, mas para os nossos outros alunos com deficiência, que muitos precisam de um tablet, de um notebook, de uma imagem projetada, pra eles fazerem a apreensão do mundo. (Entrevistado 9)

Bom, se a gente pensar em literatura, eu acredito que se encaixe em todos os anos, que são os materiais de contação de história que tem lá o trabalho com o vocabulário, com gramática, dá para você trabalhar desde o primeiro ano. Em relação à Libras, também tem um material de Libras que também se encaixaria ali em todos os anos. Mas eu não sei se em relação a todos os conteúdos que você quer dizer, todos os conteúdos também? (...) Então, eu só tive acesso a materiais de literatura, de Libras e o de Língua Portuguesa. Aí, como que funcionaria nas outras disciplinas eu já não tenho propriedade para dizer. (Entrevistado 10)

Sim, sim, eu acredito, eu acredito que seja sim, eu acho que é compatível com a Educação Básica. (Entrevistado 11)

PERGUNTA 9. Existiria alguma coisa que, de forma livre você gostaria de dizer como contribuição? em relação à educação de surdos com os ouvintes na escola?

Em relação à educação de surdos, eu acho que poderia ser investido mais em tecnologia como Datashow, computador, tablet, pra poder passar a parte do que é visual pro surdo, que a gente está falando do conteúdo, mas poderia ilustrar aquele conteúdo com um vídeo, ou com uma imagem para ele ter aquela referência, que isso faz muita falta para um aluno surdo, e a gente está com carência desse tipo de material. (Entrevistado 1)

Assim, pra mim, especificamente, eu ainda não tenho muito contato com esse material de forma total, então, de repente ter um material específico também na minha área, e eu acho que é mais isso mesmo, em relação aos materiais, seria mais isso. (Entrevistado 3)

Não, sobre esses assuntos aí da sua pesquisa, não. (Entrevistado 4)

Não, o mais interessante é realmente isso mesmo, eu acho importante investir em formações. Eu sei que já teve, eu até fiz um curso de Libras, eu tive que parar por causa do horário da outra escola lá no Ernani Moreira Franco, há muito tempo, foi de 2012 mais ou menos, 2011, e eu sei que já foi oferecido, mas a dica é essa, de repente, uma sugestão, todo ano tentar, de repente em horários diversos para atender aos professores que possam, por exemplo, à noite, aí tem gente que dá aula na EJA e não pode, aí de repente, no outro ano, agora a turma de tarde. Então, oferecer oportunidades pra gente se inteirar também, eu acho importante. Basicamente é isso mesmo. E parabenizar também o material, porque é muito importante, é muito importante mesmo, essa articulação aí muito, muito bacana. (Entrevistado 5)

Não, acho que não. O trabalho de vocês precisa ser divulgado, do CPMDL. Fiquei sabendo há pouco tempo que tem uns minicursos de Libras disponibilizados no site, que foi produzido por vocês, acho que isso tem que ser mais divulgado, principalmente para as crianças menores, que os pais não têm acesso à Libras, é bastante importante isso, porque às vezes a gente fala “Ah, procura um curso de Libras”, só que os pais não têm como, trabalham, tem outras demandas, e aí como que fica esse contato? Os pais, às vezes, ficam meio [pensando] “Como que eu vou fazer?”. Eu acho que esse curso de Libras foi um pontapé inicial para próximas ideias que eu acredito que vão ser maiores aí. (Entrevistado 7)

Não, uma observação de, talvez, divulgar mais todo esse trabalho e também tornar acessível para os alunos consultarem de forma mais prática, porque na escola não tem internet, alguns não têm celular, e aí tem celular, mas não tem internet no celular. Então, tornar isso realmente fácil de usar no dia a dia, na sala de aula, de “Espera aí, essa disciplina está dando isso, deixa eu ver aqui se tem, se não tem” ter esse acesso. Mas aí é uma coisa além, é um sonho de ter esse acesso fácil, e aí seria maravilhoso estar acompanhando ali, no mesmo momento em sala de aula, seria um sonho, mas acho que no momento é mesmo a divulgação, porque muita gente não sabe. Não sei como foi na reunião de quarta, que você apresentou para o resto do pessoal, se teve mais gente. (Entrevistado 8)

Não, eu acho que a gente já conversou tanto hoje, acho que a nossa conversa hoje foi tão produtiva. E assim, estou torcendo para que você coloque aqui toda essa parte que a gente conversou, sobre os conteúdos, como é que a gente dinamiza isso, e assim, isso tem que virar política pública, definitivamente. (Entrevistado 9)

Eu acho que o trabalho formativo é um trabalho, não é nem formativo, de conscientização dos professores, porque assim, quando não existia internet o argumento de “eu não sei o que fazer” não era válido, mas era prático. Só que hoje você tem tanta informação, e eu acho que os professores precisam ter um mínimo de consciência que se você tem um público diferenciado, você tem que oferecer uma atividade diferenciada e entender do processo de aprendizagem, que aquela aula diferente vai servir para um outro aluno também, que aprende de uma forma diferente, então você sugere um filme, sugere uma música, sugere um texto, sugere uma ilustração, e aquilo vai atingir muito mais do que você imagina. Então, os professores, eles se omitem muito “isso não é a minha função”, “isso é sala de recursos”, “isso é um intérprete”, infelizmente fica muito ainda na mão do intérprete ensinar ao aluno qualquer disciplina, sendo que o intérprete é um cargo técnico, como que você vai colocar na conta do intérprete que ele ensine nove disciplinas diferentes que ele nunca estudou na vida? Em termos de formação, ele não se formou naquelas áreas. Então, o surdo, ele está sempre aquém, ele nunca vai conseguir competir, ele nunca

vai conseguir chegar numa avaliação, mas ele não viu todo aquele conteúdo, porque o professor não se preocupou em ensinar, o intérprete não conseguiu passar todo aquele conteúdo, e sempre vai cair na conta do aluno surdo por conta dessa falta, muito mais da falta de consciência do que da falta de competência, porque esse professor ele tem competência para ensinar. A mesma coisa aconteceu quando a gente voltou da pandemia, quando foi falado que os professores do sexto ano teriam que alfabetizar as crianças, os professores disseram “não, não sou alfabetizador”. Tá, mas você não pode buscar estratégias para ajudar todos os alunos que vão chegar com essa carência e não tem outro jeito? Não. Então é mais fácil dizer “eu não sou alfabetizador e vou dar a minha aula normalmente”, então é mais fácil dizer que não era minha responsabilidade. Então assim, a gente tem que continuar batendo nessa tecla eternamente, “Olha, tem um público diferenciado, você precisa de uma estratégia que alcance esse público”, “Você não precisa dominar a Libras, o intérprete está ali, mas chega nesse público”, aí não, fica aquele grupo isolado dentro da aula em determinados momentos e são coisas diferentes, o intérprete dá aula, explica lá, como assim? Entendeu? Então, a realidade não muda muito em relação à inclusão de surdos, isso é muito triste. E eu acho que a gente tem que continuar, de pouquinho em pouquinho falar com um, falar com outro, se alguém tem uma iniciativa você já fica animado, tentar ajudar de toda forma aquela pessoa. Eu acho que é isso, nosso trabalho enquanto agentes de inclusão é isso, tentar sensibilizar os professores de que é possível que o surdo... acabar com esse discurso de que “Ah, não precisa fazer nada para ele não, ele nem sabe ler”, não, mas ele é um ser humano, ele tem leitura de mundo, ele tem uma opinião, vamos chegar nele de alguma forma, vamos ver qual caminho se faz para chegar nele. Acho que é isso. (Entrevistado 10)

Então somente essa questão das turmas de inclusão que tenham surdos precisava de um professor de Libras, de uma aula de Libras, pelo menos nas que eu dou aula precisava, porque eles têm muito interesse e é a única coisa que eu gostaria que existisse, mas... (...) É, hoje mesmo eu estava conversando com a uma professora sobre isso. Não adianta você querer mostrar inclusão se os ouvintes não têm aulas de Libras. Então, assim, eles tentam se comunicar do jeito deles, mas aí a atenção, como é que faz? A atenção que eles também precisam ter? Acho que a atenção é para os dois lados, tanto para os surdos quanto para os ouvintes. (Entrevistado 11)