



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL - TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

LUCAS FERREIRA DA SILVA

**PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA LÍNGUA DE SINAIS
AMERICANA (ASL) NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS**

Porto Nacional, TO
2025

Lucas Ferreira da Silva

**Proposta curricular para o ensino da Língua de Sinais Americana (ASL) na
Educação Bilíngue de Surdos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT),
como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Felipe de Almeida Coura.

Porto Nacional, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586p Silva, Lucas Ferreira da.
Proposta curricular para o ensino da Língua de Sinais Americana (ASL) na Educação Bilíngue de Surdos. / Lucas Ferreira da Silva. – Porto Nacional, TO, 2025.
77 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2025.
Orientador: Felipe de Almeida Coura
1. Educação Bilíngue de Surdos. 2. Língua adicional. 3. American Sign Language (ASL). 4. Libras. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico esta dissertação à comunidade Surda, cuja luta, resistência e mobilidade inspiram a construção de uma educação linguística mais justa e plural.

AGRADECIMENTOS

Ao PPGL/UFT, pela oportunidade de realizar o mestrado.

Ao meu orientador prof. Dr. Felipe, agradeço profundamente pela valiosa orientação acadêmica, pelos ensinamentos compartilhados e, de forma especial, por seu conhecimento em Libras, que tornou a comunicação mais acessível, humana e inclusiva. Estendo meus agradecimentos a todos os professores da UFT, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal.

À minha amiga Áurea Arantes e minha mãe Maria Regina Silva, por aceitarem ajudar e contribuir durante com a minha pesquisa.

À Paula Gomides, pela revisão da versão final desse texto para a Língua Portuguesa.

Aos meus colegas de trabalho Fabiana Cruz e Diane de Oliveira, especialmente a minha memória Samantha Noronha, pela força ao longo do processo.

Aos amigos da comunidade surda, pela oportunidade de crescer como pessoa.

À minha família, pela torcida e apoio.

À Bruna, minha companheira de todas as horas acadêmicas e não acadêmicas, por todo amor, tempo e esforços a mim dedicados, especialmente durante o mestrado.

A todos não nomeados aqui, mas que sabem que contribuíram de forma direta ou indireta para a concretização deste trabalho.

E, por último, mas não menos importante, a Deus, pela vida e pela inspiração diária.

A língua adicional não amplia apenas repertórios linguísticos, mas abre caminhos de encontro, mobilidade e pertencimento para Surdos em um mundo plural.

RESUMO

Esta dissertação problematiza a inserção da *American Sign Language* (ASL) no currículo da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Alterações recentes na LDB reconhecem essa modalidade, assegurando a Libras como primeira língua e Português escrito como segunda (Lei 14.191/2021), enquanto reformas curriculares mantêm a centralidade do inglês no Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Considerando as dificuldades de acesso de estudantes Surdos ao ensino de línguas adicionais em condições linguisticamente acessíveis, investiga-se se uma língua adicional de sinais pode compor a formação no Ensino Médio, ampliando repertórios comunicativos, culturais e oportunidades de mobilidade e participação em redes internacionais. O objetivo geral é refletir sobre a implementação da ASL como componente eletivo ou projeto de ensino, no itinerário de Linguagens e suas Tecnologias, como formação complementar. Os objetivos específicos são avaliar sua viabilidade pedagógica (metodologias, materiais e formação docente) e elaborar uma matriz curricular progressiva para sua oferta. A pesquisa é qualitativa e exploratória, articulando relato de experiência do autor, como aluno e professor Surdo em escolas bilíngues e em interações com comunidades surdas internacionais, e análise documental de referenciais e materiais curriculares. Foram examinados: o livro *Signing Naturally*, como referência de sequenciação e práticas comunicativas em ASL; a BNCC, para identificação de parâmetros e limitações no tratamento curricular de línguas para estudantes Surdos; o Currículo da Cidade: Libras (São Paulo), por suas diretrizes bilíngues e foco na modalidade visuoespacial; e os Referenciais para o Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio, para alinhamento de eixos, objetivos e progressões. Como resultado, propõe-se uma matriz de progressão para os três anos do Ensino Médio, estruturada em eixos integrados (uso da língua de sinais, identidade surda e literatura/arte surda) e descrita por objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e matriz de saberes. A proposta prioriza práticas visualmente orientadas, interação autêntica, recursos digitais em língua de sinais, projetos e atividades que valorizem a cultura Surda, evitando abordagens ouvintistas e hierarquizantes. Defende-se que a ASL seja tratada como língua adicional, em complementaridade à Libras, e não como substituição, prevenindo formas de violência simbólica associadas à imposição de modelos comunicativos incompatíveis com a experiência Surda. Conclui-se que a oferta planejada de ASL, sustentada por condições institucionais (formação específica de docentes, preferencialmente Surdos, e materiais multimodais) e pela participação da comunidade Surda, pode fortalecer a educação bilíngue, ampliar a autonomia linguística e favorecer a inserção social e acadêmica de estudantes Surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue de Surdos. Língua adicional. *American Sign Language* (ASL). Libras. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation examines the inclusion of American Sign Language (ASL) in the curriculum of Bilingual Education for the Deaf in Brazil. Recent changes to the Brazilian Law of Directives and Bases of National Education (LDB) recognize this modality, ensuring Libras (Brazilian Sign Language) as the first language and written Portuguese as the second (Law 14.191/2021), while curricular reforms maintain the centrality of English in High School (Law 13.415/2017). Considering the difficulties faced by deaf students in accessing additional language instruction under linguistically accessible conditions, this study investigates whether a foreign sign language can be integrated into high school education, expanding communicative and cultural repertoires and opportunities for mobility and participation in international networks. The general objective is to reflect on the implementation of ASL as an elective component or teaching project within the Languages and Technologies pathway, as complementary training. The specific objectives are to evaluate its pedagogical viability (methodologies, materials, and teacher training) and to develop a progressive curricular matrix for its delivery. This qualitative and exploratory research combines the author's experience as a deaf student and teacher in bilingual schools and in interactions with international deaf communities, with a documentary analysis of curricular references and materials. The following were examined: the book **Signing Naturally**, as a reference for sequencing and communicative practices in ASL; the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), to identify parameters and limitations in the curricular treatment of languages for deaf students; the City Curriculum: Libras (São Paulo), for its bilingual guidelines and focus on the visuospatial modality; and the References for Teaching Libras as L1 in High School, for aligning axes, objectives, and progressions. As a result, a progression matrix is proposed for the three years of high school, structured in integrated axes (use of sign language, deaf identity, and deaf literature/art) and described by knowledge objects, learning objectives, and a knowledge matrix. The proposal prioritizes visually oriented practices, authentic interaction, digital resources in sign language, projects and activities that value deaf culture, avoiding hearing-centric and hierarchical approaches. It argues that ASL should be treated as an additional language, complementary to Libras (Brazilian Sign Language), and not as a replacement, preventing forms of symbolic violence associated with the imposition of communicative models incompatible with the deaf experience. It concludes that the planned provision of ASL, supported by institutional conditions (specific teacher training, preferably for deaf teachers, and multimodal materials) and the participation of the deaf community, can strengthen bilingual education, expand linguistic autonomy, and promote the social and academic inclusion of deaf students.

Keywords: Bilingual education for the deaf. Additional language. American Sign Language (ASL). Libras. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais indicativos dos documentos analisados.....	43
Quadro 2 - Elementos principais dos documentos analisados.....	51
Quadro 3 - Proposta de implementação de ASL no Ensino Médio.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL - *American Sign Language*

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BSL - *British Sign Language*

DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FUNDASP - Fundação São Paulo

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

IS – *International Sign*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LA - Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

LF - Língua Franca

Libras - Língua Brasileira de Sinais

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

LSA - *Lengua de Señas* Argentina

LSF - Língua de Sinais Francesa

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

L3 - Terceira Língua

MEC - Ministério da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

WFD - *World Federation of the Deaf*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO E MOBILIDADE SURDA.....	16
3 ENSINO DE LÍNGUAS: CONCEITOS E REFLEXÕES.....	21
3.1 Múltiplos usos linguísticos: língua materna, estrangeira, adicional, primeira, segunda e língua franca	21
3.2 Sinais Internacionais e a Língua de Sinais Americana (ASL)	27
4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A INCLUSÃO	34
4.1 Diretrizes para o entendimento dos currículos e a busca da inclusão	34
4.2 O currículo escolar e o ensino de língua adicional na Educação Básica.....	39
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
6 ASL COMO LA DE ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA EM ELABORAÇÃO.....	46
6.1 Relato pessoal sobre as consequências da ausência do ensino de LA para Surdos.	46
6.2 Análise dos documentos que embasam nossa proposta.....	49
6.3 Proposta de uma matriz de progressão curricular para o ensino de ASL em escolas bilíngues de Surdos	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito inalienável e universalmente garantido no Brasil, inclusive para os Surdos¹, que devem usufruir de acesso irrestrito ao ensino regular nas classes comuns da Educação Básica, conforme preconiza nossa Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa prerrogativa foi respaldada pela promulgação da Lei nº 14.191/2021, que inclui a modalidade² de Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determinando que esta deve se desenvolver ao longo de toda a trajetória escolar (Brasil, 2021). Tal legislação assegura o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da comunidade Surda, em todas as suas etapas, ao passo que a Língua Portuguesa (LP) deve ser ensinada em caráter de segunda língua (L2), na modalidade escrita (Brasil, 2021). Mesmo sendo um direito assegurado, essa modalidade de ensino ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais e pedagógicos, com lacunas significativas no currículo das escolas, especialmente no que se refere ao ensino de línguas adicionais, como a língua inglesa ou espanhola (Pessanha; Silva, 2014).

Por outro lado, o ensino de línguas adicionais na modalidade oral-auditiva tem sido historicamente uma parte importante do currículo escolar no Brasil, visando a ampliação das competências comunicativas dos alunos e promover o acesso a outras culturas e conhecimentos (Pessanha; Silva, 2014). Dentre as línguas oferecidas, o inglês e o espanhol ocupam um espaço de destaque, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Anos antes, a Lei 13.415/2017 também alterou a LDB e dispôs sobre o ensino da Língua Inglesa (LI) como disciplina obrigatória, a partir do 6º ano dos anos finais e optativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, pressupõe-se que a disciplina de LI, enquanto língua adicional (LA), também esteja presente na educação bilíngue de Surdos, devendo ser desenvolvidas habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Todavia, acreditamos que, ao se tratar de um ensino de uma LA no contexto da modalidade de educação bilíngue de Surdos, o ensino de outra língua de

¹ Adotamos nesta dissertação, a terminologia ‘Surdo’, com ‘S’ maiúsculo, para nos referirmos àqueles que se identificam com a Comunidade Surda, compartilham a Língua de Sinais e vivenciam a surdez como diferença cultural, e não como deficiência (Quadros; Karnopp, 2004).

² Para fins de clareza conceitual, há três tipos de modalidades: (1) modalidades educacionais, que incluem, entre outras, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação bilíngue de Surdos, a educação do campo/rural; (2) modalidades de comunicação, referentes à forma sensorial de produção e percepção da linguagem, podendo ser oral-auditiva ou visuoespacial; e (3) modalidades linguísticas, que compreendem a linguagem em sua forma de comunicação (oral ou sinalizada, independentemente da língua) e em sua forma escrita.

sinais se faz também relevante, não só em vista de expandir o repertório linguístico desses indivíduos, mas também para empoderá-los ao validar suas identidades, promover a compreensão intercultural e abrir portas para um engajamento mais pleno e crítico no mundo contemporâneo.

A experiência do autor desta dissertação, como professor Surdo em escolas bilíngues de Surdos, instigou a busca de aprofundamentos sobre esse tema. A convivência deste com Surdos estrangeiros nos Estados Unidos, especialmente no Estado do Colorado e na *Gallaudet University*, ampliou a compreensão sobre a importância da comunicação por meio da *American Sign Language* (ASL). Essas vivências demonstraram como a proficiência em uma língua adicional de sinais pode abrir portas para oportunidades de convivência intercultural, mercado de trabalho e pesquisa acadêmica.

Diante desta argumentação, questionamos: o ensino de uma língua adicional de sinais pode ser implementado no currículo escolar na modalidade de educação bilíngue de Surdos, de modo a proporcionar aos alunos Surdos o aperfeiçoamento de suas habilidades comunicacionais multiculturais? A ASL poderia ser uma opção de ensino nesse contexto? Se sim, como?

No entanto, por se tratar de uma área ainda em construção e sem regulamentação específica no Brasil, a implantação desse ensino pode surgir como um projeto de ensino ou como um componente eletivo, de acordo com as orientações do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2018a) em relação ao Ensino Médio:

As disciplinas eletivas (...) apresentam-se como uma formação complementar, a ser ofertada de acordo com a disponibilidade das redes de ensino. Sob esse viés, tais disciplinas, quando ofertadas, podem tratar de assuntos atuais e pertinentes ao contexto e interesse dos estudantes, representando, assim, uma alternativa para debater temas sociocientíficos, por exemplo (Sachinski, Kowalski e Torres, 2023, p. 732).

As autoras ainda afirmam, de acordo com as orientações do MEC, que “as eletivas devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar e com o apoio de novas metodologias de ensino” (Sachinski, Kowalski e Torres, 2023, p. 734). Dessa maneira, oferece uma alternativa viável e flexível, permitindo explorar a aplicabilidade do ensino de uma LA no contexto da educação bilíngue de Surdos e verificar seus impactos sem depender, inicialmente, da definição de um currículo oficial pelo MEC. Enquanto uma disciplina implica regulamentação, carga horária fixa e inserção no currículo formal, um projeto de ensino ou um componente eletivo oferece maior autonomia às escolas e professores para experimentarem metodologias e estratégias adaptadas às realidades dos alunos Surdos. Essa flexibilidade permite que se

compreenda as especificidades no aprendizado de uma língua adicional de sinais, avaliando-se os benefícios que tal iniciativa pode proporcionar, tanto em termos educacionais quanto culturais, para os alunos Surdos brasileiros.

Em vista disso, esta pesquisa tem como objetivo geral: refletir sobre a inserção da ASL como língua adicional de sinais, como um projeto de ensino ou componente eletivo a ser implementado no Ensino Médio, buscando ampliar as possibilidades de comunicação internacional para alunos Surdos e contribuir para o fortalecimento da educação bilíngue de Surdos no Brasil. Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) Avaliar a viabilidade pedagógica da implementação da ASL como LA no currículo da educação bilíngue de Surdos, considerando também um relato de experiência profissional e a análise de obras e documentos da área; e ii) Desenvolver uma proposta de matriz curricular³ progressiva para o ensino da ASL na educação bilíngue de Surdos.

Quanto à organização do trabalho, o primeiro capítulo reflete sobre como as línguas se manifestam em diferentes contextos e como elas são vividas pela comunidade Surda. Falamos sobre o conceito de multilinguismo, que trata da presença de várias línguas em uma região ou situação, e do plurilinguismo, que se refere à capacidade do indivíduo de se comunicar em várias línguas conforme a necessidade. É destacado o fenômeno da Mobilidade Surda, na qual Surdos de diferentes partes do mundo se comunicam em diversas línguas de sinais e orais, mostrando a interconexão global da comunidade Surda e como ela se adapta a diferentes contextos sociais e culturais.

O segundo capítulo explora como as línguas desempenham um papel central na vida das pessoas, especialmente para os Surdos e discute a importância de entender a língua materna, a segunda língua e a língua adicional dentro do contexto da educação bilíngue de Surdos. A reflexão gira em torno do impacto das línguas de sinais no ensino e como a imersão no aprendizado de novas línguas pode beneficiar esses sujeitos. O capítulo também toca em questões culturais e identitárias, questionando as formas de dominação linguística que têm marginalizado as línguas de sinais e reforçando a necessidade de garantir que elas sejam vistas e respeitadas como línguas legítimas.

³ O termo *matriz curricular*, neste estudo, não é utilizado no sentido de organização geral das áreas do conhecimento, como Matemática, Geografia ou Língua Portuguesa. A matriz curricular refere-se, especificamente, ao conjunto de conteúdos, eixos temáticos, objetivos de aprendizagem e orientações pedagógicas que estruturam o ensino da American Sign Language (ASL) como língua adicional de sinais. Trata-se, portanto, de um instrumento pedagógico que organiza o que deve ser ensinado, aprendido e desenvolvido no ensino da ASL, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e visuais no contexto da educação bilíngue de Surdos.

O terceiro capítulo estabelece um olhar sobre como o currículo escolar pode promover a inclusão de todos, respeitando as diversas realidades culturais e linguísticas. Apontamos que, no Brasil, ainda há muitos desafios para que o currículo da educação bilíngue de Surdos contemple adequadamente o ensino de línguas adicionais, como o inglês ou a língua adicional de sinais, por exemplo. A falta de diretrizes claras e a ausência de materiais pedagógicos adaptados dificultam a educação inclusiva. Defendemos que é preciso repensar o currículo escolar, como uma busca de um ensino que respeite as diferenças e seja acessível a todos.

O quarto capítulo nos apresenta o caminho escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, utilizando uma abordagem qualitativa e exploratória. Como o tema ainda é pouco discutido no Brasil, recorremos a um relato pessoal do autor desta dissertação, sobre sua experiência acerca da aprendizagem de uma língua adicional no sistema escolar e a análise documental, que serve para enriquecer a compreensão, trazendo à tona o que está sendo feito na educação para Surdos e apontando as dificuldades existentes, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais.

No quinto capítulo compartilhamos um relato íntimo sobre nossa própria experiência como aluno Surdo, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas ao não ter acesso ao ensino de línguas adicionais. A proposta do capítulo é criar uma proposta para o ensino de Língua de Sinais Americana (ASL) como língua adicional de sinais nas escolas bilíngues para Surdos. Para isso, sugerimos uma metodologia que combina a imersão, a exposição e a interação, respeitando as especificidades dos alunos Surdos e ajudando-os a aprender a ASL de uma forma que seja natural, conectando-os com o mundo de maneira mais ampla.

Finalmente, nas considerações finais, reforçamos que a ideia de que incluir línguas de sinais adicionais no currículo das escolas bilíngues para Surdos é um passo fundamental para ampliar as possibilidades de comunicação e integração desses sujeitos ao cenário global. Reforçamos que, no Brasil, ainda falta uma metodologia definida para ensinar essas línguas e que a ASL, por ser uma língua usada em várias comunidades Surdas, poderia ser uma alternativa para abrir portas culturais e profissionais para esses alunos. Com essa proposta, a pesquisa busca contribuir para uma educação mais inclusiva, defendendo que os alunos Surdos possam ter acesso a um mundo mais amplo e se sentir parte de uma comunidade internacional Surda, fortalecendo sua identidade e suas oportunidades.

2 MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO E MOBILIDADE SURDA

A língua é um dos principais meios de interação humana, permitindo a comunicação e a construção de identidades individuais e coletivas. No entanto, ao contrário do que muitos podem pensar, a maioria das sociedades e indivíduos não é monolíngue⁴. O contato entre diferentes línguas é uma realidade em diversas partes do mundo, seja pelo comércio, pela migração ou pelo avanço da tecnologia (Oliveira; Pappuswamy; Pulido, 2024).

Neste contexto, surgem os conceitos *multilinguismo* e *plurilinguismo*, que, embora pareçam sinônimos, possuem distinções importantes. O multilinguismo refere-se à presença de várias línguas em um determinado espaço geográfico ou contexto social, como ocorre em regiões fronteiriças ou em comunidades com diversidade linguística. O plurilinguismo, por sua vez, diz respeito à capacidade individual de uma pessoa em utilizar e transitar entre diferentes línguas, de acordo com suas necessidades comunicativas (Cruz; Aleixo, 2020).

Isso significa que uma região pode ser multilíngue porque abriga falantes de diversas línguas, mas uma pessoa é plurilíngue quando possui repertórios linguísticos variados e consegue adaptar seu uso linguístico conforme a situação. No caso das comunidades Surdas, a mobilidade e o contato entre diferentes línguas de sinais e línguas orais/escritas são aspectos da experiência linguística, em igual medida, o conceito de Mobilidade Surda (*Deaf Mobility*) ajuda a entender como os Surdos se comunicam em diferentes contextos internacionais (Kusters *et al.*, 2024).

O contato entre Surdos e ouvintes é acidentado, ou seja, essa interação, na maioria dos contextos sociais e educacionais, não ocorre de maneira contínua, simétrica ou plenamente acessível. Trata-se de um contato marcado por interrupções comunicacionais, ausência de uma língua compartilhada e predominância de práticas ouvintistas, nas quais o sujeito Surdo é frequentemente responsabilizado por adaptar-se às normas comunicativas da maioria ouvinte. Essa condição produz relações fragmentadas, episódicas e, muitas vezes, mediadas por terceiros, como intérpretes, impactando diretamente os processos de participação social, construção identitária e aprendizagem dos sujeitos Surdos.

Conforme o fragmento seguinte, apesar de estarem, ambos, no tecido social, esses encontros não são efetivados, mesmo diante das legislações que asseguram os direitos linguísticos da comunidade Surda. Daí, entende-se a diferença entre a mera perda da audição,

⁴ Falantes de uma única língua.

comum em várias situações, e, essencialmente, desenvolver-se linguística e culturalmente, na direção da surdez, enquanto distinção identitária:

O ouvinte ao tentar imaginar como é a surdez - um mundo sem som, sem uma comunicação fácil - não deixa de ter algum sentido no mundo real, visto que em cada ano, milhares de pessoas perdem uma parte significativa das suas capacidades auditivas por motivos de doença, trauma, ou devido à idade avançada. Algumas destas pessoas podem tentar entrar para a comunidade dos Surdos para aprenderem a ASL, fazerem amigos no seio daquela comunidade, fazerem parte das instituições dos Surdos, entrarem para um clube de Surdos, etc.; a maioria não o faz (Lane, 1992, p. 27).

De acordo com Kusters *et al.* (2024), muitos Surdos viajam para outros países por meio de intercâmbios acadêmicos, eventos culturais, conferências e turismo, o que os coloca em contato com diferentes línguas de sinais e sistemas comunicativos. Além disso, a mobilidade Surda também pode ocorrer de maneira forçada, como no caso de refugiados Surdos, que deixam seus países devido a guerras ou crises humanitárias. Nessas circunstâncias, aprender uma nova língua – seja uma língua de sinais local, a língua escrita do país de acolhimento, ou até mesmo sinais internacionais, torna-se uma questão de sobrevivência, permitindo o acesso a serviços básicos, redes comunitárias, oportunidades de trabalho e educação.

O acesso à educação, no caso de Surdos refugiados, possibilita a continuidade dos estudos, a aquisição de novas habilidades e a integração social em um novo país. Um exemplo dessa dinâmica pode ser observado em regiões de fronteira, como o caso estudado por Cruz e Aleixo (2020) na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Nessa região, a interação entre diferentes línguas orais e sinalizadas, faz com que os Surdos desenvolvam estratégias plurilíngues para se comunicar, adaptando-se ao contexto e aos interlocutores. Esse fenômeno demonstra que a mobilidade Surda não apenas amplia o repertório linguístico dos indivíduos, mas também fortalece redes sociais e culturais entre comunidades Surdas de diferentes países.

O reconhecimento dessas dinâmicas desafia abordagens monolíngues e reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística, especialmente no ensino de línguas adicionais para Surdos. Cabe salientar que as línguas de sinais e orais auditivas encontram-se em tensão, desde o desenvolvimento da língua de sinais francesa, da qual deriva a nossa Libras (Lane, 1992). Influências políticas, econômicas e sociais, interferiram na história das comunidades Surdas pelo mundo, como no caso dos Estados Unidos, onde vários pesquisadores Surdos foram desacreditados:

Os intelectuais Surdos do último século, como por exemplo, o educador francês, Ferdinand Berthier, escreveram livros contradizendo as calúnias dos ouvintes contra

os Surdos, mencionando atitudes que testemunham os sentimentos morais das crianças Surdas, citando os efeitos dos Surdos adultos (os próprios livros desmentiram as calúnias dos ouvintes), mencionando as possibilidades ilimitadas da Linguagem Gestual Francesa, no entanto, tudo isto foi completamente ignorado nos corredores do poder, do mesmo modo que ainda hoje as ofensas aos Surdos são ignoradas pelo sistema audista (Lane, 1992, p. 76).

Assim, os Surdos não se restringem apenas à língua de sinais e à língua oral de seu país de origem, mas, muitas vezes, adquirem outras línguas à medida que transitam por diferentes contextos sociais e geográficos. Quando um Surdo migra ou vive temporariamente em outro país, seja como estudante, profissional ou refugiado, ele, frequentemente, precisa aprender a língua oral e a língua de sinais do país de acolhimento, além de desenvolver competências na leitura e escrita dessa nova língua oral. Em muitos casos, isso significa o domínio mínimo de quatro línguas: a língua oral e a língua de sinais do país de origem, além da nova língua oral e da nova língua de sinais do país em que reside. Portanto, esses sujeitos se constituem como plurilíngues, o que evidencia a complexidade e a riqueza das experiências linguísticas no contexto da mobilidade Surda (Kusters, 2021).

A presença da ASL no Brasil, por exemplo, é anterior ao reconhecimento da Libras, embora, muitas vezes, tenha permanecido à margem dos estudos acadêmicos nacionais. Historicamente, a educação de Surdos no país teve como primeira base a Língua de Sinais Francesa (LSF), introduzida pelo professor francês Ernest Huet, fundador do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no século XIX (Strobel, 2008). No entanto, posteriormente, missionários religiosos oriundos dos Estados Unidos passaram a atuar em diferentes regiões brasileiras, trazendo consigo a ASL como língua de instrução e comunicação entre Surdos (Costa, 2019).

Uma comunidade Surda em que a ASL exerceu influência direta foi a cidade de Umuarama, no interior do estado do Paraná. Conforme descrito por Couto (2023), a presença da ASL se intensificou com a chegada de um casal de missionários Surdos estadunidenses, John Ames e Charis Ames, naturais da Califórnia. A motivação da vinda do casal ao Brasil foi de cunho religioso, visto que os pais ouvintes de Charis, o pastor Maurício Sand e sua esposa Verna Sand, atuavam como missionários da Igreja Luterana na região. Ao buscarem contato com a comunidade Surda local, John e Charis Ames deram início a um processo de mobilização linguística e educacional que culminou no ensino da ASL como primeira língua de sinais para os Surdos daquela localidade.

O trabalho iniciado por esse casal, com o apoio da professora ouvinte Maria Aparecida Françolin — que tinha uma irmã Surda, Luzia —, foi decisivo para a formação de um espaço

educacional específico para Surdos. Segundo relatos de participantes da época, o grupo foi se ampliando até que cerca de 30 alunos passaram a frequentar as aulas, organizando-se no que viria a se chamar Centro de Educação de Surdos-Mudos de Umuarama. Neste contexto, a ASL foi adotada como língua de instrução e, progressivamente, tornou-se também uma importante forma de expressão entre os Surdos da cidade e região, mesmo já existindo à época uma língua de sinais nacional em circulação: a Libras (Couto, 2023).

É fundamental, no entanto, refletir criticamente sobre esse fenômeno: o prestígio e a visibilidade internacional da ASL muitas vezes contribuem para que ela receba mais atenção e recursos, quando comparada às línguas de sinais locais, o que pode, inadvertidamente, provocar o apagamento dessas línguas e culturas (Couto, 2023). Neste trabalho, propõe-se a ASL não como substituta, mas como adição ao repertório linguístico dos Surdos brasileiros, uma língua adicional que pode ampliar possibilidades comunicativas em contextos internacionais, sem desvalorizar ou comprometer a vitalidade da Libras enquanto língua de identidade e pertencimento local, uma vez que:

A surdez como identidade cultural, perturba alguns: a modalidade “linguisticamente visual” (a língua de sinais) que os Surdos utilizam, ameaça âncoras de entendimento da linguagem, e sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e incentivo para a formação e colocação de professores Surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. (Sá, 2006, p. 73-74).

Esse fenômeno de desenvolvimento linguístico, conforme aponta Couto (2023), é relevante por ocorrer fora de zonas de fronteira internacional, onde é mais comum a ocorrência de línguas de sinais multilíngues, e por indicar um movimento trilíngue entre os Surdos daquela região: ASL, Libras e português escrito. Trata-se, portanto, de uma comunidade Surda brasileira que vivencia um contato linguístico internacional, sem estar em área fronteira, o que amplia a discussão sobre multilinguismo, circulação de línguas de sinais e políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de Surdos no país.

Além disso, essa experiência evidencia a necessidade de compreender os contextos locais de ensino de línguas de sinais e suas dinâmicas próprias. A presença da ASL como língua de instrução em Umuarama coloca em debate os limites da língua adicional no caso de comunidades Surdas expostas a diferentes línguas de sinais, propondo um olhar mais atento às práticas linguísticas que emergem da mobilidade Surda, da atuação de missionários e do contato intercomunitário.

De acordo com Kusters *et al* (2024), a mobilidade internacional de Surdos molda e é moldada por redes complexas e interconectadas. Instituições como a *Gallaudet University* e eventos internacionais funcionam como “nós” importantes onde são feitas conexões e as redes são reativadas. Em eventos internacionais, é comum que Surdos comparem as línguas de sinais de diferentes nações, especulando sobre as origens dos sinais ou a influência de línguas hegemônicas. Embora essa comparação possa ser uma forma de conexão e “trabalho de semelhança” (*sameness work*), ela também pode levar a estereótipos nacionais e à desconsideração de desigualdades internas nos países.

Kusters *et al* (2024) ainda afirmam que a experiência de aprender e usar múltiplas línguas de sinais é influenciada por fatores interseccionais como raça, etnia, gênero, classe, nacionalidade e experiência de privação linguística. As dinâmicas de poder e as desigualdades podem levar a tensões e conflitos, desafiando o ideal do cosmopolitismo Surdo. Em síntese, a relação de Surdos com línguas de sinais adicionais é um fenômeno vibrante de adaptação, negociação e identidade. Essas relações se manifestam em práticas comunicativas fluidas, na apropriação e/ou rejeição de línguas francas, em processos de aprendizagem formais e informais, e em complexas ideologias linguísticas que refletem tanto o desejo de conexão global quanto as realidades de poder e equidade.

Reafirmamos que a língua é eixo de identidade e pertença, e que a mobilidade Surda, seja por escolhas, deslocamentos acadêmicos ou crises, revela repertórios linguísticos ricos e em constante negociação. Reconhecer a ASL como potencial adição ao repertório dos Surdos brasileiros pode ampliar possibilidades comunicativas sem, contudo, justificar o apagamento da Libras. Por isso, é urgente que políticas educativas e práticas pedagógicas promovam complementaridade e não substituição. As dinâmicas de poder que acompanham a circulação de línguas exigem sensibilidade ética, com a valorização das línguas locais, a formação de professores Surdos, o acesso a intérpretes e os materiais bilíngues, como caminhos para a equidade. Com esse entendimento, nós direcionamos para o próximo capítulo, que problematiza sobre o ensino de línguas, com seus conceitos e reflexões.

3 ENSINO DE LÍNGUAS: CONCEITOS E REFLEXÕES

Este capítulo situa os diferentes usos que se faz ao longo da utilização das línguas, situando o que pode ser entendido como língua materna, primeira e segunda língua e língua franca. Abordamos sobre a atualidade da educação de Surdos, sobretudo, em sua modalidade bilíngue de Surdos e, em um segundo momento, abordamos a forma como os sinais internacionais se desenvolveram nos processos comunicativos desenvolvidos em diferentes países. Apresentamos a riqueza relacionada à língua, identidade e cultura Surda, refletindo sobre os processos de dominação que se estabelecem no uso das línguas de sinais e na imposição das línguas orais-auditivas, fruto de um viés que apenas reconhece uma língua como oficial, ou autorizada e, como tal, excludente.

3.1 Múltiplos usos linguísticos: língua materna, estrangeira, adicional, primeira, segunda e língua franca

A língua, entendida como um sistema de comunicação, é um fenômeno social que se desenvolve a partir de contextos como a família, a sociedade e a educação. É através dela que os indivíduos interagem, se expressam e comunicam suas experiências e pensamentos, seja de forma oral, escrita ou gestual. Sem a língua, a existência humana, tal como a conhecemos, seria impossível (Santana, 2012).

A língua também tem um papel no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, como observado por Skliar (1999; 2005). Slomski (2019) também destacou a importância da interação social na aquisição de conhecimento, afirmando que o sujeito aprende por meio de trocas com o meio e de relações interpessoais. Esse processo de aquisição de língua é contínuo e abrange a linguagem verbal, manifestada tanto na modalidade oral-auditiva quanto na modalidade visuoespacial. A diversidade teórica sobre o conceito de língua no campo educacional é vasta e cada autor apresenta uma perspectiva distinta.

Como aponta Spinassé (2006, p. 1), "como linguistas, confrontamo-nos, frequentemente, com os conceitos Língua Materna (LM), L2 e Língua Estrangeira (LE), muitas vezes, sem nos darmos conta de quão peculiares são esses termos e de quão específicas e difíceis são suas definições". Essa complexidade ocorre, sobretudo, pela sobreposição e disputa pelo uso das línguas. Em nosso caso específico, a LM da comunidade Surda, reconhecidamente, é a Libras, sendo a L2 a língua portuguesa e a LE, a ASL ou outra língua adicional aprendida pela comunidade Surda, constituindo uma L3 ou L4, dependendo de cada caso.

O termo terceira língua (L3) é adotado a partir da proposta teórica de Sousa (2014), que compreende o plurilinguismo segundo uma hierarquia de três ordens linguísticas, definida, principalmente, pelas funções sociais, institucionais e identitárias que as línguas assumem ao longo da trajetória do sujeito. A L1 corresponde à língua de base identitária e de socialização primária; a L2 refere-se à língua adquirida posteriormente, geralmente vinculada a processos educacionais e de inserção social; e a L3 configura-se como uma língua adicional, situada em um nível hierárquico distinto, frequentemente associada a contextos acadêmicos, profissionais ou transnacionais. Assim, a L3 não deve ser compreendida como mera soma às línguas anteriores, mas como uma língua que se constitui de forma relacional em diálogo com a L1 e a L2, sendo atravessada por fatores cognitivos, socioculturais e políticos.

No contexto da globalização essas tensões se alastram, em face da exigência de um entendimento compartilhado e da comunicação eficaz, ressaltando a importância da aprendizagem de segundas línguas e línguas adicionais. Diante dessa discussão, esse capítulo apresenta alguns conceitos que atravessam o ensino de línguas no contexto da educação de Surdos e demarcam noções mais amplas, que implicam na identidade e cultura dos usuários das línguas nos contextos comunicativos (Spinassé, 2006).

A L1, também conhecida como LM, é adquirida no convívio familiar e social, podendo ocorrer de forma simultânea em contextos bilíngues. Conforme Spinassé (2006), esse processo é influenciado por fatores culturais, regionais e sociais. Em situações de bilinguismo simultâneo, a criança pode adquirir duas línguas como L1 desde os primeiros anos de vida, como ocorre com crianças CODA (*Children of Deaf Adults*), isto é, filhos ouvintes de pais Surdos, que crescem em contato com uma língua de sinais no ambiente familiar e uma língua oral na sociedade majoritária, ou com filhos de pais de nacionalidades distintas. Nesses casos, a exposição precoce e contínua a duas línguas possibilita a aquisição de duas línguas maternas, sem que uma se configure como segunda língua, caracterizando um bilinguismo inicial, e não uma relação hierárquica entre L1 e L2. A distinção entre L1 e L2 tende a ocorrer apenas em etapas posteriores do desenvolvimento linguístico, quando novas línguas passam a ser aprendidas em contextos institucionais ou escolares.

Para crianças Surdas nascidas em famílias Surdas, a L1 é a Língua de Sinais e, no caso brasileiro, a Libras. Contudo, nos casos de Surdos nascidos em famílias ouvintes, a realidade é distinta, uma vez que, conforme Quadros (1997), cerca de 95% das crianças Surdas nascem com essa configuração familiar, com pais que não conhecem a Libras e que, em geral, entendem a surdez, puramente a partir do aspecto da deficiência, da falta. Em vista disso, incorre-se em um processo de imposição das línguas orais, como a língua portuguesa, com a desconsideração

da importância de um ensino bilíngue de Surdos, que valoriza as interações visuais e permite que outras línguas sejam aprendidas a partir da Libras.

Esse cenário é fruto de um modelo que prioriza os aspectos biológicos, sobre os culturais, conforme enfatiza Fernandes (2011, p. 12):

Estudiosos contemporâneos apontam que o conjunto de concepções e práticas que norteou a educação desses alunos no último século - inserindo os Surdos e a surdez em discursos e práticas relacionados à patologia, ao déficit e à limitação - pode ser denominado de modelo clínico-terapêutico da surdez e já não encontra respaldo científico no século XXI. Esse modelo vem sendo fortemente questionado, desde a década de 1960, por pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas, com destaque à linguística e à filosofia, e cede espaço a novas percepções dos sujeitos Surdos e das possibilidades educacionais e sociais.

Em muitos casos, a Libras apenas é ensinada às crianças na entrada de escolas bilíngues de Surdos. Por isso, destacamos a importância dessa modalidade educacional, não apenas para a Libras, mas para a aprendizagem futura da ASL, como uma forma de expandir o repertório linguístico desde cedo. Spinassé (2006, p. 4) explica duas realidades para a aprendizagem da L1 e da LM:

Língua Primeira e Língua Materna que aquela pessoa se identifica de alguma forma com Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia.

De acordo com a citação acima, a aquisição da LM é um processo natural para a formação do conhecimento de mundo do indivíduo. Além da competência linguística, a LM também transmite valores pessoais e sociais. Spinassé (2006) destaca que a LM é, na maioria das vezes, usada na vida cotidiana, caracterizando a origem do indivíduo e sendo empregada no dia a dia. Para crianças Surdas em famílias ouvintes, a aprendizagem da língua oral apresenta desafios significativos, devido à falta do acesso auditivo. A comunicação em Libras desde cedo, facilita o desenvolvimento linguístico. Mas, no caso da comunidade Surda, Spinassé (2006) reforça que a L1, não é necessariamente a língua da mãe ou a L1 aprendida, mas sim a língua com a qual a pessoa se identifica e que é usada em casa e na comunidade.

Portanto, neste trabalho, a L1 e a LM são conceitos que se sobrepõem, ambos essenciais para a comunicação inicial e a formação da identidade do indivíduo. No caso das pessoas ouvintes, essas línguas são adquiridas de forma natural na família, na comunidade ou na sociedade, desde a primeira infância. Para crianças Surdas, a L1 é frequentemente adquirida na

escola bilíngue de Surdos, ou em 10% ou 5% dos casos, em famílias Surdas que utilizam a língua de sinais de forma natural (Quadros, 2019). A LM, então, é a língua "em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural da pessoa" (Almeida Filho, 1997, p. 64). A LM é uma necessidade social que ajuda o indivíduo a integrar-se em sua comunidade e a construir suas identidades.

Por sua vez, segundo Spinassé (2006), a L2 não é a LM, mas exige comunicação diária. A designação "segunda" não implica uma hierarquia fixa, já que outras línguas podem ser adquiridas posteriormente, como uma terceira ou quarta língua. Assim, a reflexão se amplia para a noção de língua adicional, que pode ser considerada uma terminologia mais adequada, que não restringe a quantidade de línguas que um indivíduo pode aprender e utilizar. No contexto educacional das pessoas Surdas no Brasil, conforme já abordado, a Libras é a L1, enquanto o português, na modalidade da escrita e de leitura, é ensinado como L2. Esse modelo, regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2005; 2021), reflete uma nova configuração educacional, em um país majoritariamente monolíngue em português (Quadros, 2019).

O conceito de língua adicional (LA) refere-se a qualquer língua aprendida após a L1, independentemente da idade de aquisição, configurando-se como um recurso para a comunicação intercultural e para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Diferentemente da L1, que se constitui como a língua de referência identitária e cognitiva do sujeito, a LA é, em geral, aprendida por motivos práticos, como a interação com pessoas de diferentes origens linguísticas, objetivos acadêmicos e profissionais ou interesse pessoal. No caso de sujeitos Surdos, a L1 não pode ser definida exclusivamente pela idade cronológica de aquisição. Diversos estudos apontam que a língua de sinais pode ser adquirida tardiamente, na adolescência ou na vida adulta, sem que isso descaracterize seu estatuto de língua primeira, uma vez que se trata da primeira língua plenamente acessível ao sujeito e responsável pela organização cognitiva, identitária e linguística (Quadros, 2005; Skliar, 1999; 2005). A aprendizagem de LA, frequentemente promovida em escolas e cursos de idiomas, varia de acordo com fatores como idade, ambiente de aprendizado e motivação, refletindo a diversidade de experiências individuais na aquisição linguística (Souto *et al.*, 2014).

A importância da LA reside em seus múltiplos benefícios. Ela amplia a capacidade de comunicação global, oferecendo acesso a diferentes culturas e perspectivas, o que é crucial em um mundo cada vez mais interconectado. Além disso, a aquisição de línguas adicionais melhora as oportunidades de emprego, pois, o mercado de trabalho valoriza profissionais bilíngues ou multilíngues que podem interagir em contextos internacionais. A exposição a outras culturas,

considerando a relações estreitas entre língua e cultura, através da LA também promove a tolerância e o respeito pela diversidade cultural, enriquecendo o repertório cognitivo e emocional dos indivíduos (Souto *et al.*, 2014).

Em contraste, a língua estrangeira (LE) é definida como uma língua falada em um país ou região diferente daquela em que o indivíduo reside, não sendo a língua nativa desse ambiente. Aprender uma LE, como o inglês para não falantes nativos em países, nos quais o inglês não é oficial, expande as oportunidades de comunicação, compreensão cultural e interação social (Souto *et al.*, 2014). A aquisição de línguas estrangeiras é frequentemente motivada por necessidades educacionais, profissionais, de negócios ou de turismo, tornando-se uma habilidade valorizada em diversos contextos globais.

Cabe a diferenciação entre LA e LE, para o entendimento de suas funções e impactos. Enquanto a LA se integra ao repertório linguístico do indivíduo, utilizada regularmente e mantendo-se relevante para sua comunicação diária, a LE pode perder sua importância, se não for frequentemente utilizada, tornando-se suscetível ao esquecimento. Essa diferenciação destaca a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem o uso contínuo e significativo das línguas aprendidas, garantindo sua manutenção e relevância (Souto *et al.*, 2014). Em muitos casos, uma língua começa como estrangeira, mas o falante pode evoluir para uma segunda língua ao longo do tempo. Esse processo depende do contato e da relação que o indivíduo estabelece com o idioma, podendo ser englobado pelo termo mais amplo de língua adicional.

A relevância das línguas adicionais é evidente em suas múltiplas utilidades pessoais, sociais e profissionais. Por sua vez, o conceito de língua franca (LF), se expressa por meio de uma terminologia latina para descrever uma língua de contato ou relação, resultante da comunicação entre grupos linguísticos distintos, no contexto do comércio internacional e outras interações amplas (Souto *et al.*, 2014). Historicamente, a língua grega serviu como LF no Oriente, enquanto o latim desempenhou esse papel no Ocidente, durante o milênio seguinte. Nos séculos XV e XVI, o português funcionou como LF na África e Ásia, permitindo a comunicação entre os portugueses e os nativos locais, a partir de uma versão da língua influenciada pelas línguas locais (Souto *et al.*, 2014).

Atualmente, o inglês é a LF predominante nos negócios internacionais e na diplomacia, enquanto o Mandarim e o japonês desempenham papéis semelhantes na China e no Japão, respectivamente (Souto *et al.*, 2014). Assim, uma LF é caracterizada como um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, não sendo a língua materna de nenhum deles, o que implica que uma LF não tem falantes nativos em um sentido restrito.

Em suma, o conceito de língua franca evoluiu de uma noção de idioma neutro, simples, funcionalmente reduzido e geograficamente desvinculado (Kusters, 2021) para uma compreensão multifacetada, especialmente com o inglês. O inglês como língua franca, por exemplo, ao mesmo tempo em que reflete a hegemonia de certos poderes globais, também se torna um espaço de apropriação, descolonização e ressignificação pelos falantes não-nativos, que, em sua diversidade, moldarão o futuro da língua (Siqueira, 2023).

Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), a língua inglesa é vista como LF, enfatizando uma função social e política do inglês. Todavia, o emprego da nomenclatura “adicional” não é abandonado, como nos Documentos Curriculares do Tocantins (Tocantins, 2022), mas agrega o viés crítico das discussões em torno do conceito de LF. A língua é um fenômeno social e formador de mundos, central na constituição de identidades e no desenvolvimento cognitivo, e a educação deve reconhecer essa dimensão para promover aprendizagem genuína.

As distinções entre L1/LM, L2 e língua adicional evidenciam diferentes trajetórias de aquisição e usos sociais, exigindo práticas pedagógicas que valorizem repertórios plurais, sobretudo para crianças Surdas cuja L1 frequentemente é a Libras. O modelo clínico-terapêutico⁵, ainda presente em políticas e práticas, precisa ceder lugar a abordagens bilíngues de Surdos que assegurem acesso linguístico desde a infância, formação de professores Surdos e ouvintes competentes e materiais multimodais.

Na era da globalização, as línguas francas ampliam possibilidades comunicativas, mas não podem legitimar o apagamento de línguas locais. Ao contrário, devem conviver como recursos adicionais que enriquecem trajetórias identitárias. Portanto, propõe-se um compromisso ético e político, com a criação de políticas educativas inclusivas, investimento em educação bilíngue de Surdos, e pesquisa participativa com comunidades Surdas para garantir que a promoção de línguas adicionais amplie oportunidades sem comprometer pertencimento e direitos linguísticos.

Embora a BNCC utilize, em diferentes momentos, nomenclaturas já consolidadas no campo do ensino de línguas, como língua estrangeira, optamos, nesta dissertação, pelo termo língua adicional por considerá-lo mais adequado à elaboração de uma proposta curricular para a educação bilíngue de Surdos. Essa escolha não apaga as distinções conceituais entre L1, L2, LE, LA e língua franca, que são importantes para a compreensão dos diferentes usos e estatutos

⁵ Em Quadros (2019), o modelo clínico-terapêutico entende a surdez como déficit a ser corrigido. Em contraste, o modelo cultural a compreende como diferença linguística e identitária, com centralidade da língua de sinais e da cultura Surda.

das línguas. No entanto, a expressão língua adicional mostra-se mais produtiva no campo curricular por enfatizar a ampliação do repertório linguístico do estudante, sem marcar essa língua apenas como externa, distante ou eventual. No contexto desta pesquisa, a ASL não é concebida como substituta da Libras, nem como uma língua de uso meramente ocasional, mas como um componente formativo que pode integrar, de modo complementar, prático e significativo, a trajetória escolar de estudantes Surdos.

Em muitos casos, uma língua começa como estrangeira, mas, para o falante, pode evoluir para uma segunda língua ou integrar-se de forma mais efetiva ao seu repertório. Esse processo depende do contato e da relação que o indivíduo estabelece com o idioma. Por isso, embora a noção de língua estrangeira permaneça relevante para a distinção conceitual entre os termos, a expressão língua adicional mostra-se mais adequada no campo da educação brasileira e, especialmente, na elaboração curricular, por destacar o caráter prático, frequente e formativo da língua ensinada na escola. É nesse sentido que disciplinas como língua inglesa e língua espanhola vêm sendo compreendidas em documentos curriculares, razão pela qual adotamos, nesta dissertação, o termo língua adicional como eixo central da proposta apresentada.

3.2 Sinais Internacionais e a Língua de Sinais Americana (ASL)

A crença equivocada de que existe uma única língua de sinais universal ainda persiste em diversos contextos. No entanto, cada país possui sua própria língua de sinais, como a *British Sign Language* (BSL), a *Langue des Signes Française* (LSF) e a *Lengua de Señas Argentina* (LSA). Segundo a *World Federation of the Deaf* (WFD), existem mais de 300 línguas de sinais distintas utilizadas por comunidades Surdas em todo o mundo, enfatizando a diversidade linguística e cultural das línguas de sinais como sistemas naturais de comunicação, estruturalmente diferentes das línguas orais. Diante dessa diversidade, a *American Sign Language* (ASL) se destaca como uma das línguas de sinais mais amplamente utilizadas internacionalmente, funcionando como uma ponte comunicativa entre Surdos de diferentes países (Kusters; Meulder, 2019).

Os Sinais Internacionais (IS⁶) emergiram no contexto de encontros internacionais de pessoas Surdas, principalmente na Europa, no decorrer do século XIX. Esses encontros

⁶ Neste estudo, utiliza-se a sigla IS (*International Sign*), em consonância com a literatura internacional recente, especialmente os trabalhos de Kusters (2014; 2021). Reconhece-se, contudo, a existência de outras denominações, como SI. A adoção de IS decorre, portanto, de uma escolha teórica alinhada aos estudos contemporâneos sobre mobilidade surda e práticas comunicativas transnacionais.

proporcionaram a necessidade de uma forma de comunicação acessível entre indivíduos de diferentes países e contextos linguísticos. De acordo com Kusters (2015), os IS foram se desenvolvendo à medida que as interações entre Surdos de diferentes nações aumentavam. Sua relevância se destaca pela capacidade de facilitar a comunicação entre Surdos de diferentes nacionalidades, promovendo a inclusão e a participação em eventos globais. Os IS surgem como uma solução pragmática para superar barreiras linguísticas em contextos multiculturais.

De acordo com Supalla e Webb (1995), Moody (2008) e McKee e Napier (2002), os Sinais Internacionais (SI) definem-se como um *pidgin*, isto é, uma língua de contato que emerge em contextos específicos de interação entre usuários de diferentes línguas de sinais. Nesse sentido, os SI não se constituem a partir de uma comunidade linguística nativa, nem apresentam um sistema gramatical plenamente estabilizado, sendo desenvolvidos para permitir uma comunicação básica e eficiente entre Surdos que não compartilham a mesma língua de sinais nativa. Essa função torna-se particularmente relevante em conferências, reuniões e outros eventos organizados por entidades como a *World Federation of the Deaf (WFD)*, nos quais a diversidade linguística é a norma. Conforme observa Kusters (2015), embora os IS não possuam a complexidade gramatical das línguas de sinais nativas, eles são suficientemente flexíveis para incorporar elementos de diferentes línguas de sinais, favorecendo a compreensão mútua entre interlocutores de distintas origens linguísticas.

A utilização dos IS também reflete a dinâmica de poder e identidade dentro da comunidade Surda global. Kusters (2015) argumenta que a adoção dos IS em eventos internacionais pode ser vista como um ato de empoderamento, proporcionando aos participantes a oportunidade de se engajarem diretamente, sem a necessidade de intérpretes na mediação da comunicação. Isso não apenas promove a autonomia dos Surdos, mas também reforça a importância do multilinguismo e da diversidade cultural.

A ASL tem uma história complexa que remonta a mais de 250 anos, evoluindo como um meio de comunicação para a comunidade Surda nos Estados Unidos e em algumas partes do Canadá. Além de ser uma língua visuoespacial completa, com gramática e estrutura linguística próprias, ela transcende fronteiras nacionais, amplamente usada como LF em eventos internacionais e encontros globais entre Surdos, como observado por Kusters (2021) em suas discussões sobre a circulação da ASL em mais de 20 países.

As raízes da ASL podem ser rastreadas até influências históricas importantes. No século XVII, a comunidade de Martha's Vineyard, perto de Cape Cod, apresentou uma alta proporção de Surdos, resultando no desenvolvimento natural de uma língua de sinais regional. No continente, diversos sinais indígenas eram usados em aldeias, compostas por membros Surdos.

Essas línguas de sinais regionais foram trazidas por alunos para a primeira escola para Surdos, fundada em Hartford, Connecticut, em 1817. Como Lane (1984a) destaca, outra influência na formação da ASL foi a Língua de Sinais Francesa, introduzida pelos fundadores da escola de Hartford, Laurent Clerc, um professor Surdo francês, e Thomas Gallaudet, um ministro americano. A combinação entre a língua de sinais indígena e a língua de sinais francesa estabeleceu a base da ASL moderna.

Durante o século XIX, a ASL floresceu nas escolas residenciais para Surdos, que tiveram grande sucesso, com a utilização da ASL e do inglês escrito. A Universidade Gallaudet, fundada em 1864, tornou-se um centro para o uso e padronização da ASL. No entanto, como Padden e Humphries (2005) discutem, a Conferência do Congresso Internacional sobre a Educação dos Surdos, realizada em Milão em 1880, votou a favor da educação oral, marginalizando as línguas de sinais em todo o mundo. Esse evento resultou em uma diminuição significativa no uso da ASL nas escolas e na demissão de muitos professores Surdos.

A partir da década de 1960, linguistas reconheceram a ASL como uma língua distinta e autônoma, sem relação direta com o inglês. Esse reconhecimento, inicialmente impulsionado pelo trabalho de Stokoe (1960), levou ao aumento no interesse e na aprendizagem da ASL em instituições de ensino. Como Lane (1984a) argumenta, a valorização da ASL e da cultura Surda, permitiu que a comunidade Surda recuperasse o controle de instituições importantes para suas vidas, como a Universidade Gallaudet, que em 1988 nomeou seu primeiro presidente Surdo após protestos estudantis.

No contexto africano, a difusão da American Sign Language (ASL) esteve associada a processos de contato linguístico e à institucionalização da educação de Surdos, resultando, em diversos casos, na crioulização entre línguas de sinais locais e a ASL. Conforme analisa Nyst (2010), muitas línguas de sinais nacionais da África Ocidental foram moldadas a partir da introdução sistemática da ASL em contextos educacionais, sobretudo nas últimas cinco décadas. Políticas linguísticas voltadas à escolarização de pessoas Surdas, frequentemente implementadas sem o reconhecimento prévio das línguas de sinais locais, favoreceram a adoção da ASL como língua de instrução, impactando a constituição estrutural e lexical dessas línguas. Esse cenário evidencia que a presença da ASL no continente africano está vinculada a processos históricos e educacionais marcados por assimetrias de poder e pela ausência de políticas linguísticas sensíveis à diversidade local.

A expansão da educação de Surdos na África Subsaariana está profundamente relacionada à atuação de Andrew Foster (1927–1987), primeiro afro-americano Surdo a se formar na Universidade de Gallaudet e uma das figuras mais relevantes da história da educação

de Surdos no continente africano. De acordo com Kiyaga e Moores (2003), Foster foi responsável pela fundação de numerosas escolas para Surdos por meio do programa estadunidense Missão Cristã para Surdos (Christian Mission for the Deaf – CMD). A partir de 1957, foram criadas nove escolas em Gana e, posteriormente, outras vinte e duas instituições distribuídas em dezessete países africanos, incluindo Nigéria, Costa do Marfim, Togo, Senegal, Benim e Burkina Faso. Além da implantação das escolas, Foster também fundou instituições voltadas à formação de professores Surdos em países como Gana, Nigéria e República Democrática do Congo, contribuindo para a formação de profissionais locais.

Segundo Kiyaga e Moores (2003), Andrew Foster defendia a abordagem da Comunicação Total e utilizava a ASL como principal língua de instrução em suas escolas. Essa escolha teve impactos significativos e duradouros na ecologia linguística das comunidades Surdas africanas. Nyst (2010) observa que a introdução da ASL influenciou os repertórios linguísticos individuais e os processos de padronização de línguas de sinais nacionais, reforçando o papel da ASL como língua de circulação transnacional. No entanto, a autora alerta para a necessidade de análises críticas que considerem as relações de poder implicadas na difusão de línguas hegemônicas em contextos multilíngues.

Estudos mais recentes ampliam essa discussão ao analisar os efeitos contemporâneos da presença da ASL em contextos educacionais africanos. Asonye e Edward (2022) destacam que, embora a ASL tenha desempenhado um papel relevante na ampliação do acesso à educação de Surdos em diversos países africanos, sua adoção também suscita debates sobre autonomia linguística, valorização das línguas de sinais locais e construção identitária das comunidades Surdas. As autoras argumentam que políticas educacionais atuais devem buscar um equilíbrio entre o reconhecimento da ASL como língua de comunicação internacional e o fortalecimento das línguas de sinais nacionais, de modo a evitar práticas linguísticas excludentes e promover uma educação verdadeiramente multilíngue e culturalmente sensível.

Embora a ASL tenha enfrentado desafios históricos, sua resiliência e importância na comunicação da comunidade Surda são inegáveis. Kusters (2021) enfatiza que a circulação da ASL em diversos países ao redor do mundo reforça seu caráter de “língua franca” dentro da comunidade Surda. A presença da ASL em mais de 20 nações, adotada em contextos educacionais, culturais e sociais, reflete sua ampla influência e funcionalidade como meio de comunicação acessível entre Surdos de diferentes países. Esse fenômeno ocorre principalmente devido à sua visibilidade internacional e à disseminação da cultura Surda americana, o que solidifica a ASL como uma das principais línguas de comunicação global entre Surdos, mesmo fora de seu país de origem.

É de extrema importância o ensino de ASL como LA para os alunos Surdos no contexto da educação bilíngue de Surdos brasileira, favorecendo que eles tenham o direito de aprender uma terceira língua, como os demais usuários ouvintes. Salientamos que muitas escolas brasileiras implantaram disciplinas de LA, como inglês e espanhol. A Lei nº 13.415/2017 torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas adicionais se assim desejarem, preferencialmente o espanhol, não aborda especificamente a inclusão de LA para Surdos, pois foi anterior à lei que institui a modalidade de educação bilíngue de Surdos, que também não menciona sobre a oferta de uma LA.

Desta forma, o ensino da ASL nas escolas de Surdos no Brasil seria considerado o ensino de uma língua adicional e não de uma L2. Isso ocorre porque os alunos Surdos já possuem o português como sua L2. Além disso, a escolha da ASL como LA seria mais adequada para a aquisição de conhecimentos por alunos Surdos sinalizantes, já que aparentemente, muitos podem preferir utilizar uma língua de sinais como LA, mantendo o sistema linguístico visuoespacial de Libras e ASL. Muitas pessoas acreditam que os Surdos têm limitações na aprendizagem de novas línguas, mas, ao contrário, eles possuem uma capacidade plena de adquirir outro idioma (Kusters, 2021).

Por serem culturalmente e linguisticamente ricos, os Surdos compartilham uma cultura e identidade Surdas globais, o que facilita o aprendizado de diferentes línguas de sinais, como a ASL, que, embora diversas em vocabulários e gramática, mantêm a mesma estrutura visual e espacial. Isso cria um ambiente inclusivo e acessível para a comunicação entre comunidades Surdas de diferentes países, enquanto as línguas orais, quando ensinadas prioritariamente na modalidade oral-auditiva, apresentam desafios significativos relacionados ao som e à prosódia, configurando barreiras para sujeitos Surdos, diferentemente da modalidade escrita, que não pressupõe o acesso ao som.

Não existe limite para a aprendizagem de outras línguas para os Surdos. Além disso, a comunidade Surda pode conviver com Surdos estrangeiros, como demonstrado na Surdolimpíada, ou na WFD (Kusters, 2021; Coura, 2022). De acordo com Kusters (2021), a ASL é compartilhada na *internet* em vídeos publicados em *blogs*, redes sociais e em periódicos. Considera-se que a Língua de Sinais Americana (ASL) seja a língua adicional mais adequada para integrar o currículo da educação bilíngue de Surdos no Brasil, em articulação com a Libras, por tratar-se de uma língua de modalidade visuoespacial, linguisticamente acessível aos estudantes Surdos. Essa proposição estabelece um paralelo com o ensino da língua inglesa para estudantes ouvintes, conforme as diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2017), não no que se

refere à modalidade linguística, mas à função curricular da língua adicional como ampliação do repertório comunicativo e das possibilidades de interação em contextos internacionais.

Recentemente, as discussões sobre a aquisição de mais de uma LA por pessoas Surdas têm se aplicado, como observado nos debates promovidos pelo Congresso Internacional de Sinais Estrangeiros, organizado pela WFD. Coura (2022) comenta que muitos Surdos que dominam duas ou mais línguas, entre línguas de sinais e escritas de línguas orais, expressam sua relação com cada uma delas de maneira criativa. No Brasil, a ausência de diretrizes claras sobre qual língua adicional deve ser ensinada nas escolas bilíngues para Surdos resulta em lacunas educacionais. Como apontam Santos, Andrade e Lourenço (2014), a maioria dos professores de LA não recebe formação específica para o ensino de estudantes Surdos. Consequentemente, os métodos tradicionais baseados na oralidade e audição tornam-se ineficazes, dificultando o aprendizado.

Assim, é imprescindível desfazer o mito da língua de sinais universal e reconhecer a riqueza e a especificidade de mais de trezentas línguas de sinais. Os sinais internacionais cumprem papel prático em encontros globais, mas não substituem línguas naturais com gramática própria. A circulação e o prestígio da ASL ampliam possibilidades comunicativas e funcionam como ponte transnacional. Porém, sua difusão pode também pressionar e invisibilizar línguas locais, razão pela qual qualquer inclusão da ASL no currículo deve ser pensada como adição complementar, nunca como substituição da Libras.

Então, recomenda-se políticas educacionais sensíveis como a oferta consciente de ASL como LA em escolas bilíngues de Surdos, a formação específica para docentes de línguas adicionais para Surdos, os materiais bilíngues e a participação das comunidades Surdas na construção curricular. Com medidas assim, acreditamos que será possível promover a mobilidade linguística e as oportunidades internacionais sem comprometer identidades locais, justiça linguística e a vitalidade das línguas de sinais nacionais.

Embora a difusão da ASL seja acompanhada por dinâmicas de poder e pelo risco de imperialismo linguístico, seu domínio representa uma ferramenta de empoderamento linguístico para o Surdo. Ao adquirir proficiência em ASL, os estudantes Surdos brasileiros podem interagir com instituições acadêmicas e redes de poder global sem depender exclusivamente do português escrito ou da Língua Inglesa oral/escrita como únicas formas legítimas de acesso ao conhecimento. Ressalta-se que o aprendizado por meio da língua escrita, em si, não configura violência simbólica, sendo, ao contrário, um direito e uma possibilidade de ampliação do repertório linguístico e acadêmico do sujeito Surdo.

A violência simbólica manifesta-se, entretanto, nas práticas pedagógicas e institucionais ouvintistas que naturalizam a escrita como único parâmetro de inteligência, normalidade e sucesso escolar, desconsiderando a modalidade visuoespacial da língua de sinais. Nesses contextos, comportamentos docentes como a desqualificação do estudante Surdo, a associação de dificuldades linguísticas à incapacidade cognitiva, a ausência de metodologias acessíveis ou a recusa em ensinar a escrita de forma mediada e respeitosa constituem formas de violência simbólica, pois reforçam relações de poder assimétricas e silenciam a experiência Surda.

O domínio da ASL, nesse sentido, não se opõe ao aprendizado da escrita, mas o complementa, permitindo que o sujeito Surdo acesse o mundo a partir de sua própria modalidade linguística, fortalecendo sua identidade, sua autonomia intelectual e ampliando suas possibilidades de engajamento crítico no contexto acadêmico e contemporâneo. Em um contexto educacional no Brasil que ainda carece de preparo para o ensino de LA a estudantes Surdos, o currículo estruturado da ASL representa uma vantagem decisiva para a viabilidade pedagógica. A falta de estabilidade dos SI tornam-nos pedagogicamente inviável para uma progressão curricular formal na educação básica. Sem uma gramática estável, por exemplo, os SI só poderiam ser ensinados como um conjunto limitado de convenções, insuficiente para o desenvolvimento acadêmico pleno.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A INCLUSÃO

Este capítulo explora o papel do currículo escolar na gestão do conhecimento dentro da escola, e como ele pode ser uma ferramenta para promover a inclusão. O currículo, como destaca Libâneo (2008), vai além de ser apenas uma lista de conteúdos, uma vez que ele organiza as práticas pedagógicas e estrutura as atividades escolares. A inclusão, portanto, não é apenas sobre adaptar o conteúdo para um grupo específico de alunos, mas sobre criar um ambiente onde todos, sem exceção, possam aprender e se desenvolver, respeitando suas particularidades culturais e regionais. O currículo, então, precisa ser flexível o suficiente para refletir as características locais e culturais, como destaca a LDB, que incentiva a adaptação desse documento às realidades diversas das regiões brasileiras (Brasil, 1996).

Abordamos ainda a questão da educação bilíngue de Surdos, tendo em vista que as políticas educacionais atuais ainda não oferecem uma orientação clara sobre como incluir uma LA no currículo, o que resulta em práticas fragmentadas e, muitas vezes, ausentes em muitas instituições. Isso reflete a ausência de uma legislação mais robusta que assegure a formação de professores e a produção de materiais didáticos adequados às necessidades linguísticas, visuais e culturais dos estudantes Surdos, considerando sua identidade, experiências visuais e pertencimento à comunidade Surda. Em um mundo cada vez mais globalizado, a educação precisa ser mais inclusiva e oferecer aos alunos Surdos a oportunidade de aprender uma LA além de Libras e do português, o que pode abrir portas para sua participação plena na sociedade.

O capítulo também traz à tona as influências das políticas neoliberais na educação, que têm moldado currículos ao redor do mundo, priorizando resultados mensuráveis e a eficiência, em vez de focar nas dimensões humanas e sociais do aprendizado. Ball (2010) alerta que, com a crescente mercantilização da educação, as escolas e os educadores acabam se tornando parte de um sistema que valoriza o mercado mais do que as necessidades reais dos alunos. Assim, o currículo escolar deve ser repensado, buscando-se um equilíbrio que promova a inclusão genuína e respeite as diversidades culturais, sociais e linguísticas, criando um ambiente educativo que realmente atenda a todos.

4.1 Diretrizes para o entendimento dos currículos e a busca da inclusão

O currículo está inserido na gestão e organização do conhecimento escolar, pois define os conteúdos a serem estudados, a abordagem pedagógica a ser utilizada em sala de aula e as metodologias e estratégias de aprendizagem adotadas pela instituição. De acordo com Libâneo

(2008), o currículo fundamenta o planejamento e a implementação das práticas educativas, fornecendo uma estrutura para a organização das atividades escolares e a definição dos objetivos educacionais. Assim, os professores devem apresentar conhecimentos e formação adequada sobre os conteúdos que o integram, a fim de planejar adequadamente as aulas.

Segundo Moreira (2009), o currículo no âmbito educativo constitui a base da prática pedagógica, abrangendo os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem realizadas e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Além disso, esse documento é um componente integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que se apresenta como normativo e específica todas as atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo, compartilhado com toda a comunidade escolar (Moreira, 2009).

Com esse propósito, a LDB definiu o currículo escolar como o conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, para fins de organização das atividades escolares, pautado na BNCC, de forma diversificada, considerando as características das regiões nas quais as escolas situam-se, a cultura e a forma como a economia dos territórios se estruturam:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Art. 26).

É notável a baixa produção de pesquisas e estudos sobre os aspectos relacionados à educação bilíngue de Surdos, que se alinham fortemente à proposta de nosso trabalho que visa, dentre outros aspectos, problematizar os currículos direcionados ao ensino de LA para esse público. Para tanto, deve-se levar em conta o conceito de língua, as discussões da educação linguística, as análises e reflexões. Entre os tópicos abordados, destaca-se a interface entre a ASL e o inglês na construção inicial da aquisição de língua adicional por alunos Surdos, assim como discussões sobre sistema linguístico e surdez (Quadros, 1997), a pedagogia visual (Ladd; Gonçalves, 2011) e a relação entre bilinguismo e a educação de Surdos (Reis; Lima, 2022). Essas referências nos auxiliam na busca de propostas para a elaboração de um currículo mais inclusivo e condizente com a modalidade bilíngue de Surdos com a integração da ASL como LA.

Defendemos a relevância das reflexões sobre temas como o conceito e a concepção de línguas, suas aquisições, os aspectos do ensino de LA na educação de Surdos, as políticas atuais, as estratégias metodológicas para o ensino de alunos Surdos e a problematização da surdez e

redefinições de conceitos. Tais questões (Lacerda; Santos, 2014; Lacerda; Santos; Martins, 2016) estão inscritas no desenvolvimento de um trabalho que busca valorizar e compreender as diferenças linguísticas e culturais dos alunos Surdos. Assim, adotamos a perspectiva social da surdez, que se fortalece pela interação entre pesquisadores e pela luta histórica da comunidade Surda.

Abordamos ainda as inspirações neoliberais lançadas sobre os currículos educacionais, tendo em vista as considerações de autores como Ball (2010; 2014). O entendimento dos currículos e a busca pela inclusão são elementos efetivos na construção de uma educação verdadeiramente equitativa, capaz de atender às necessidades de todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, sociais ou culturais. Em um cenário global, a educação tem sido gradualmente influenciada por uma lógica de mercantilização e privatização, moldando as políticas educacionais de maneira que a formação de indivíduos e a prática pedagógica se tornem instrumentos ao serviço do mercado.

A crescente adoção de abordagens neoliberais nos currículos redefine a educação como um bem comercializável, na qual a eficiência e o desempenho são priorizados em detrimento das dimensões culturais, emocionais e sociais que deveriam ser, de fato, centrais no processo educacional:

A educação está cada vez mais sujeita aos processos de mercantilização e privatização. Essas são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representam uma tendência crescente, sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas. De fato, o aumento da privatização na educação é isomórfica em relação à forma de capital que representa – as corporações transnacionais. A expansão rápida e massiva da participação do setor privado na educação pública é certamente impulsionada pelos dois lados da relação de troca, o da oferta e o da demanda (Ball, 2010, p. 485).

O currículo inclusivo, por sua vez, não se resume à simples inserção de alunos com necessidades específicas no ambiente escolar, mas implica uma reconfiguração do conteúdo, das práticas pedagógicas e das abordagens metodológicas, de modo que respeite as particularidades e diversidades de todos os estudantes. A verdadeira inclusão exige que o currículo corresponda às necessidades dos alunos, com ênfase na criação de um ambiente de aprendizagem que seja acessível e acolhedor para todos. O desafio aqui não é apenas garantir o acesso físico à escola, mas proporcionar uma experiência educativa que respeite e celebre a diversidade, permitindo que cada aluno, independentemente de sua origem, possa se desenvolver de maneira plena (Ball, 2010; 2014).

No entanto, à medida que a educação se submete cada vez mais às exigências do mercado, o papel da escola, dos professores e dos alunos na sociedade é gradualmente transformado. O currículo, que antes poderia ser visto como uma ferramenta de emancipação e reflexão crítica, tem se tornado uma estrutura de adaptação ao mercado. A crescente ênfase na avaliação de desempenho, em indicadores de produtividade e em sistemas de gestão escolar, tem levado a uma padronização do ensino, onde a qualidade é muitas vezes medida apenas em termos quantitativos e técnicos. Esse movimento influenciado por políticas neoliberais, tem mudado as relações de poder dentro da educação, transformando as escolas e os educadores em agentes do mercado, em vez de agentes de mudança social (Ball, 2010; 2014).

Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito universal e se torna, cada vez mais, um serviço sujeito a essas leis. A expansão das parcerias público-privadas e a adoção de modelos de financiamento privado têm alterado a estrutura do sistema educacional, promovendo a terceirização de serviços e a privatização de práticas e políticas que, em teoria, deveriam ser públicas. Essa mercantilização não só compromete a qualidade do ensino, mas também ameaça a missão social da educação, que deveria ser a de promover a equidade, a inclusão e a formação crítica dos indivíduos. “O conceito opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual se encontra a definição de ‘aperfeiçoamento’ e efetividade, determinados para nós e ‘indicados’ por medidas de qualidade e produtividade” (Ball, 2010, p. 487).

É nesse cenário que a inclusão, de fato, se torna um conceito desafiador. Para que o currículo seja inclusivo, ele deve se afastar das pressões mercadológicas e buscar alternativas pedagógicas que sejam sensíveis às necessidades dos estudantes. Isso exige um compromisso com práticas que, em vez de focar em resultados imediatos e mensuráveis, priorizem a formação humana, a promoção da cidadania e o respeito à diversidade. A verdadeira inclusão exige um currículo que olhe para o estudante como um ser único, com suas especificidades, suas potencialidades e suas limitações, e não como um produto a ser moldado para se adequar a um mercado educacional em expansão (Ball, 2010).

Ao falar de inclusão, é fundamental também considerar a formação dos educadores, que desempenham um papel central nesse processo. Eles não são apenas agentes de transmissão de conteúdo, mas devem ser formadores de indivíduos críticos, sensíveis às questões sociais, culturais e emocionais de seus alunos. O currículo inclusivo, portanto, também deve contemplar uma formação docente que seja capaz de lidar com a diversidade, com as especificidades dos alunos e com as mudanças constantes no cenário educacional. A capacitação dos professores contribui para que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas de maneira a garantir que

todos os alunos, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso a uma educação de qualidade (Ball, 2010; 2014).

Em um contexto global, as políticas de privatização da educação, impulsionadas por acordos multilaterais e pela crescente influência do setor privado, têm levado a uma transformação radical no papel do Estado na educação. O que antes era visto como uma responsabilidade pública tem se tornado, progressivamente, uma oportunidade de lucro para empresas que oferecem produtos e serviços educacionais. Esse movimento de mercantilização ameaça os princípios de equidade e justiça social, fundamentais para qualquer sistema educacional inclusivo, e coloca em risco o acesso universal a uma educação de qualidade (Ball, 2010; 2014).

Sobre esse aspecto, Ball (2010, p. 496), completa:

O que eu destaquei aqui foi a tríplice mercantilização da educação – dos professores, dos alunos e dos processos de ensino e aprendizagem – através da dissolução das fronteiras epistemológicas entre as esferas social e moral, e a subordinação das obrigações morais às econômicas [...], em escala global, envolvendo agentes globais como protagonistas. Isso está inserido igualmente dentro de um ‘novo’ tipo de relação entre capital e Estado e novos modos de administração. Um conjunto complexo de relações em transformação entre mercantilização, privatização, marketização, performatividade, responsabilidade e subjetividade – a interpelação de tipos específicos de atores, a formação de tipos específicos de pessoas através da experiência educacional, uma suposição de capacidades morais reflexivas.

No Brasil, como em muitos outros países, as pressões para a privatização da educação têm gerado um debate profundo sobre os rumos da política educacional. As reformas curriculares, muitas vezes, estão ligadas a essa lógica de mercado, o que tem levado a uma crescente padronização do ensino e à introdução de práticas que não necessariamente atendem às reais necessidades dos estudantes. O desafio é, portanto, resistir a essas pressões e buscar alternativas que garantam uma educação que não seja apenas eficiente, mas que seja também inclusiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos indivíduos (Ball, 2010; 2014).

Em face dessa discussão, entendemos que a educação, enquanto um direito fundamental, não deve ser tratada como uma mercadoria. A busca pela inclusão no currículo implica em garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição, tenham acesso a uma formação que os capacite para o exercício pleno de sua cidadania. Isso exige um compromisso com práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conhecimento, priorizando a formação crítica, a reflexão sobre a sociedade e a promoção de valores de equidade, justiça e respeito às diferenças. Sabemos que a Libras, enquanto língua de uma

minoria linguística, não integra os interesses do capital e, do mesmo modo, o ensino do português como segunda língua, na modalidade escrita, destinado à comunidade Surda, também ocupa um lugar marginal nas políticas educacionais. Essa condição nos fornece pistas para compreender a baixa prioridade atribuída às formações bilíngues para Surdos, especialmente no que se refere ao fortalecimento da Libras como L1, ao ensino qualificado do português escrito como L2 e à oferta de línguas adicionais.

4.2 O currículo escolar e o ensino de língua adicional na Educação Básica

As diretrizes brasileiras para o ensino de línguas adicionais estabelecidas pela LDB tornam esse componente obrigatório no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Em mudança recente, apenas a língua inglesa é incluída como opção em língua adicional, partindo-se dos conhecimentos relativos às linguagens e suas tecnologias, conforme segue: “[...] linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física” (Brasil, 1996, Art. 35). No entanto, não há um currículo nacional unificado para esse ensino, o que dá flexibilidade para que escolas adaptem suas ofertas conforme a realidade local e cultural. A legislação brasileira, por exemplo, ainda não oferece orientações detalhadas sobre como incluir uma LA no currículo da modalidade de educação bilíngue de Surdos.

Caberia o aumento dos debates neste âmbito, juntamente à formação de professores capacitados para ensinar línguas adicionais de sinais, como a ASL, que ainda é limitada no Brasil. Somado a isso, destacamos a carência de materiais didáticos adequados que considerem as necessidades linguísticas visuais dos alunos Surdos, dificultando ainda mais a implementação desse ensino (Sousa, 2014; Monteiro; Vieira; Sousa, 2023).

Poucos são os documentos que se preocupam com a temática. O Referencial Curricular Lições do Rio Grande, por exemplo, apresenta uma reflexão sobre a LA, com foco no letramento visual para a educação de Surdos. No entanto, ainda não apresenta diretrizes específicas voltadas para uma política educacional que contemple uma LA para Surdos no âmbito bilíngue (Rio Grande do Sul, 2009). Destacamos que poucos municípios, apesar das diretrizes nacionais, apresentam propostas voltadas à essa finalidade.

Em São Paulo, há um currículo voltado para a educação bilíngue de Surdos, mas ainda não existem escolas que adotem de forma consistente o ensino de uma LA visuoespacial como parte de seu currículo oficial. Isso aponta para a ausência de políticas públicas consolidadas que abordem o papel das línguas adicionais em escolas bilíngues de Surdos. Mesmo assim, a

prefeitura do município destaca-se como pioneira na criação de currículos bilíngues, voltados à educação de Surdos, com a adaptação de materiais e formação de professores e tradutores e intérpretes de Libras (São Paulo, 2025).

Essas inconsistências revelam a necessidade de novas políticas públicas que abordem o ensino de línguas adicionais nas escolas bilíngues para Surdos. Em um cenário cada vez mais globalizado, o aprendizado de uma LA poderia abrir novas oportunidades para a comunidade Surda, promovendo sua integração social e profissional. Além disso, a inclusão de outra língua de sinais no currículo permite aos alunos Surdos uma participação mais ampla na cultura e nas interações globais.

Destacamos ainda o trabalho de Sousa (2014) que trabalhou o ensino de inglês mediado pela Libras para estudantes Surdos, enfocando a forma como a professora desenvolveu suas práticas de ensino e aprendizagem e visando um ensino comunicativo em LE. A pesquisadora/professora ressalta a falta de metodologias para esse ensino: “Sem referências anteriores quanto ao ensino de inglês para Surdos naquela escola nem em minha prática como professora, tive que encontrar um jeito próprio e completamente intuitivo de ensinar inglês para Surdos, contando com a parceria e o feedback constante dos alunos” (Sousa, 2014, p. 1032).

Esse trabalho deve, sempre que possível, ser desenvolvido por professores Surdos, tendo em vista a relevância do contato direto entre estudantes Surdos e docentes que compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes, contribuindo para a construção de referências identitárias, culturais e para a promoção de uma visão positiva e não estigmatizada da surdez. No entanto, tal atuação requer formação específica na área de línguas, o que evidencia a necessidade de ampliar as possibilidades formativas para professores Surdos, por meio da oferta de cursos de extensão em Língua de Sinais Americana (ASL), da inclusão de disciplinas optativas de ASL nos cursos de Letras–Libras e do incentivo a programas de intercâmbio acadêmico, como aqueles realizados junto à *Gallaudet University*, referência internacional na formação superior de pessoas Surdas (Sousa, 2014).

Nesse sentido, Sousa (2014) destaca a importância do professor como pesquisador de sua própria prática, ressaltando o valor das reflexões críticas e da constante busca por novas teorias que qualifiquem o ensino em contextos bilíngues. Monteiro, Vieira e Sousa (2023) estimulam o uso da legendagem na aprendizagem de inglês e consideram a Libras como base para esse ensino. Esses autores também destacam a inexistência de pesquisas sobre o tema e, em igual medida, de legislações que estruturam políticas voltadas ao ensino da língua inglesa para este público. Assim, estimula-se o uso das línguas de sinais por professores de inglês ao

longo de suas aulas. Vimos o quanto esse ensino é complexo e carece de políticas e reflexões específicas, ressaltando e justificando a proposta de pesquisa ora debatida.

Diante disso, evidenciamos que a obrigatoriedade legal do ensino de línguas adicionais não se traduz em acesso real para alunos Surdos. Faltam currículos, materiais visuoespaciais e formação docente específica. As iniciativas locais (referenciais estaduais, o currículo de São Paulo) apontam caminhos promissores. Porém carecem de normatização e escala. Urge ampliar o debate público, investir em formação, preferencialmente com professores Surdos, e desenvolver materiais bilíngues de surdos e estratégias de legendagem e mediação pela Libras. Pesquisas participativas e políticas públicas articuladas com a comunidade Surda são necessárias para transformar a oferta formal de línguas adicionais em oportunidades efetivas, garantindo inclusão, identidade cultural e equidade educacional.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Indicamos a metodologia adotada nesta pesquisa, a partir da natureza qualitativa e tipo exploratório, dada a forma incipiente com a qual o tema ainda é tratado no cenário nacional. Os instrumentos de coleta de dados estruturam-se com base em dois enfoques principais: a produção de um relato pessoal do autor sobre sua experiência com a aprendizagem de língua adicional e a análise documental. Essa escolha decorre da natureza do problema investigado e da especificidade do contexto educacional da comunidade Surda no Brasil, especialmente no que se refere à ausência de uma proposta pedagógica voltada ao ensino de língua adicional (LA) em modalidade visuoespacial, equivalente à Libras, nas escolas bilíngues de Surdos.

O presente trabalho trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza a análise documental, visando examinar documentos ainda não submetidos a um tratamento analítico completo ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos específicos da investigação. Segundo Gil (2008, p. 45), a pesquisa documental é caracterizada pelo uso de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Essa metodologia é comum no campo da educação, pois possibilita uma análise aprofundada das diretrizes e normativas que orientam a prática pedagógica.

Além disso, o uso de documentos oferece uma grande riqueza de informações, uma vez que eles podem ser aplicados em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Ao trabalhar com documentos oficiais, como currículos e leis educacionais, é possível aproximar o entendimento do objeto de estudo ao seu contexto histórico e sociocultural, como aponta Gil (2008). Examinamos os textos do livro “*Signing Naturally*” de ASL (Smith; Lentz; Mikos, 2008), BNCC (Brasil, 2018a), o Caderno Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2019) e os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021). Buscamos identificar pontos fortes, lacunas e possibilidades de transformação na educação de Surdos no Brasil (Quadro 1).

Quadro 1 - Principais indicativos dos documentos analisados

Documento	Imagem	Pontos Fortes	Lacunas	Possibilidades na educação de surdos
Livro <i>Signing Naturally</i> de ASL (Smith; Lentz; Mikos, 2008)		• Metodologia comunicativa e imersiva; • Ênfase na interação natural em língua de sinais; • Progressão clara de conteúdos e funções comunicativas; • Uso intensivo de recursos visuais e vídeos autênticos; • Valorização da cultura surda e de situações reais de uso da língua.	• Produzido para contexto norte-americano; • Não adaptado à realidade educacional brasileira; • Pressupõe domínio prévio do inglês escrito em alguns momentos; • Não dialoga com as diretrizes curriculares nacionais brasileiras.	• Serve como base metodológica para o ensino de ASL como língua adicional; • Inspira práticas pedagógicas visuoespaciais acessíveis a estudantes surdos; • Possibilita adaptação para currículo eletivo no Ensino Médio; • Contribui para ampliar repertório linguístico e comunicativo internacional.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a)		• Documento normativo de referência nacional; • Reconhece a diversidade linguística e cultural; • Estabelece competências gerais e da área de Linguagens; • Fundamenta a organização curricular do Ensino Médio.	• Tratamento superficial da Libras; • Centralidade da oralidade e da escuta nas línguas adicionais; • Ausência de diretrizes para educação bilíngue de surdos; • Inexistência de referência a línguas de sinais adicionais.	• Pode servir como marco de alinhamento institucional; • Permite adaptação de competências para modalidade visuoespacial; • Sustenta juridicamente a criação de componentes eletivos; • Oferece base para reivindicação de políticas inclusivas.
Caderno Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2019)		• Reconhece a Libras como língua de instrução; • Fundamentado na pedagogia bilíngue de surdos; • Valoriza identidade, cultura e literatura surda; • Organização clara por eixos e progressões; • Produzido com participação de pesquisadores da área.	• Restrito à Libras como L1; • Não contempla o ensino de línguas de sinais adicionais; • Aplicação limitada ao contexto municipal; • Não propõe articulação explícita com línguas adicionais.	• Oferece modelo curricular bilíngue consolidado; • Inspira estruturação de eixos (língua, identidade, literatura); • Subsidiaria adaptação metodológica para ensino de ASL; • Fortalece práticas pedagógicas centradas na experiência visual.

Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021)		• Proposta curricular específica para educação bilíngue de surdos; • Legitima a Libras como língua primeira; • Produzido por pesquisadores e autores surdos; • Integra multimodalidade e práticas visuais; • Alinha-se às etapas da Educação Básica.	• Foco exclusivo na Libras; • Não aborda línguas de sinais adicionais; • Não discute multilinguismo ou mobilidade surda internacional; • Ausência de orientações para L3 ou língua adicional.	• Serve como base estrutural para progressão curricular; • Inspira organização por objetos de conhecimento e eixos; • Contribui para adaptação de uma matriz de ASL como LA; • Reforça a centralidade da identidade surda no currículo.
---	---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em relação aos documentos analisados, o Livro “Signing Naturally” de ASL é um dos livros mais utilizados no ensino de ASL, destacando-se por sua interatividade por meio de vídeos, atividades e exercícios práticos que imergem o aluno na aprendizagem da ASL (Smith; Lentz; Mikos, 2008). Por sua vez, a BNCC orienta todo o currículo da educação básica no Brasil. Antecipamos que embora esse documento estabeleça diretrizes claras para o ensino de Língua Portuguesa, o mesmo não se vê em relação à Libras ou ao ensino de línguas adicionais, o que evidencia a necessidade de expansão para incluir línguas de sinais internacionais no currículo escolar (Brasil, 2018a).

O Caderno Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvido para orientar a implementação do ensino de Libras nas escolas bilíngues para Surdos, apresentando propostas de estruturação pedagógica, mas ao mesmo tempo, levanta a questão de que há uma necessidade crescente de incorporar outras línguas de sinais, como a ASL, no currículo, ampliando as possibilidades de comunicação internacional dos alunos Surdos (São Paulo, 2019).

Finalmente os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021) buscam orientar as práticas educativas direcionadas à educação bilíngue de Surdos. Escrito por pesquisadores sobre o tema é dividido em cinco volumes, os materiais orientam desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No caso em tela, analisamos o volume 4, concernente ao Ensino Médio, foco de nossa investigação. Ele oferece uma proposta curricular clara para o ensino de Libras como L1, com orientações para a implementação no Ensino Médio e EJA, favorecendo coerência entre objetivos, conteúdos e práticas. Além disso, integra multimídia e

metodologias visuais que fortalecem a efetividade didática na educação bilíngue, ao proporcionar um ambiente linguístico decisivo para o desenvolvimento, identidade e acesso ao conhecimento dos alunos Surdos.

A próxima seção direciona-se às análises dos materiais acima mencionados, aprofundando nosso entendimento sobre as possibilidades de se trabalhar a ASL ou uma LA na Educação Básica brasileira.

6 ASL COMO LA DE ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA EM ELABORAÇÃO

Este capítulo apresenta, inicialmente, um relato pessoal, a partir do qual, o autor compartilha suas próprias vivências como Surdo e as dificuldades que enfrentou ao longo da sua educação, especialmente no que diz respeito à falta de ensino de línguas adicionais. A partir dessa experiência pessoal, surge a proposta de incluir a ASL no currículo das escolas bilíngues para Surdos. Acreditamos que a ASL, sendo uma língua utilizada em várias partes do mundo, pode ser uma ferramenta para ampliar as oportunidades de comunicação e interação internacional dos alunos Surdos, conectando-os com uma comunidade global de Surdos.

O capítulo também traz à tona uma metodologia adaptada para o ensino da ASL, com base em práticas comunicativas e interativas que atendem às necessidades dos Surdos. A proposta foi utilizar recursos como vídeos, atividades dinâmicas e simulações de situações reais para criar uma experiência de aprendizado imersiva. Adotamos uma abordagem que mistura o método direto, natural e comunicativo, buscando envolver os alunos de maneira prática e respeitando sua forma única de aprender, garantindo que a ASL seja vivida como uma língua completa e funcional, assim como a Libras.

6.1 Relato pessoal sobre as consequências da ausência do ensino de LA para Surdos

A presente seção utiliza a inclusão de um relato pessoal, como recurso metodológico para trazer à tona experiências vividas pelo autor da pesquisa, que se entrelaçam com a realidade de milhares de estudantes Surdos no Brasil. As reflexões a seguir revelam as implicações práticas da ausência do ensino de língua adicional (LA) nas trajetórias escolares de alunos Surdos, especialmente no que se refere ao acesso a exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e à participação em contextos internacionais. As próximas linhas são delineadas em primeira pessoa do singular, por se tratarem de um delineamento sobre as experiências do próprio autor desta dissertação.

Minha trajetória como aluno Surdo, inserido em escolas regulares inclusivas, foi marcada pela presença constante de intérpretes de Libras. No entanto, em nenhuma das etapas dessa formação básica, tive acesso real e eficaz ao ensino de língua adicional. As aulas de inglês eram voltadas para alunos ouvintes, com foco em métodos orais e auditivos, desconsiderando totalmente as necessidades comunicativas e visuais dos alunos Surdos. Os intérpretes presentes

não tinham domínio técnico da língua inglesa, o que tornava impossível a mediação adequada dos conteúdos.

Assim, enquanto os demais alunos desenvolviam habilidades de leitura, escrita e interpretação em inglês, os alunos Surdos apenas acompanhavam passivamente, sem compreender os objetivos pedagógicos propostos. Esse cenário comprometeu profundamente minha formação em LA e, conseqüentemente, minha preparação para a prova do ENEM, que exige leitura e interpretação de textos em inglês ou espanhol.

No ensino fundamental, tive o primeiro contato com a língua inglesa na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, unidade suplementar da Fundação São Paulo (FUNDASP- DERDIC) apenas na 5ª série. Esse ensino foi ofertado por uma professora ouvinte com conhecimento em Libras, mas nenhuma proficiência em ASL. As práticas pedagógicas desenvolvidas aproximaram-se, em grande medida, de um método seriado, organizado a partir da progressão sequencial de ações e enunciados, com uso recorrente de imagens, gestos e situações contextualizadas para a abordagem de vocabulários relacionados às categorias família, cores, frutas, números, alfabeto e nomes próprios. Nesse processo, a repetição assume um papel estruturante, não como mera memorização mecânica, mas como estratégia para a construção gradual de significado, em consonância com os pressupostos do Método Direto e do Método Natural, que privilegiam a associação entre língua e contexto, sem o uso de tradução ou explicitação gramatical (Brown, 1994; Richards; Rodgers, 2001).

Na 7ª série, decidi mudar de escola para a escola inclusiva por motivos pessoais. Nesse ambiente, havia a presença de uma turma de alunos ouvintes, com professor ouvinte, sem intérprete de Libras e um aluno Surdo como eu. Havia muitos textos longos para interpretação de texto e material pouco ilustrativo. Fiquei muito assustado com o tamanho dos textos, porque ainda não tinha habilidade de construir frases sintáticas e obtive bons resultados, porque os trabalhos sempre foram em dupla. Na realidade, eu não fazia nada para colaborar com o meu colega, que fazia tudo. Os trabalhos e as provas tinham exigências de *listening* e *speaking*. Expliquei as minhas dificuldades para a professora e o meu colega e ela me respondeu para eu não preocupar porque era possível realizar os trabalhos em dupla, sem preocupar com minha aprendizagem e meu entendimento quanto ao conteúdo. Tudo o que exigia *listening* foi dispensado porque a professora tinha consciência de que eu sou Surdo.

Essa situação permaneceu a mesma até o Ensino Médio, mas decidi procurar o curso particular na escola Cultura Inglesa, local no qual a professora teve o mesmo procedimento, ao dispensar as atividades que exigiam o *listening*. O método de ensino sempre foi seriado e não havia estratégias metodológicas que estimulavam a compreensão sobre como estruturar

sintaticamente e semanticamente as frases. Eu utilizava apenas a leitura labial e apresentava tudo em inglês sem mostrar a tradução interlingual. Este foi o maior desafio que já enfrentei no estudo de língua inglesa.

Realizei a prova de inglês no ENEM e, neste exame, tive muita dificuldade no entendimento das perguntas e interpretação dos textos. Ingressei no curso de Arquitetura que oferecia muitas teorias em inglês, mas não conseguia absorver os conteúdos e o professor não apresentava um resumo traduzido. Resumidamente, nunca tive conforto linguístico no ensino e aprendizagem de língua inglesa, porque nunca recebi a colaboração que deve ocorrer entre professores e alunos, quanto à compreensão, aprendizagem e comunicação. Acredito que os professores não foram devidamente capacitados para o ensino de LA para alunos Surdos.

No curso de Letras-Libras, tive vários contatos com línguas de sinais de vários países. Foi uma experiência valiosa para entender o conceito de plurilinguismo e multiculturas. Durante o Mestrado, assisti vários eventos voltados para temas de educação bilíngue de forma *online*, momentos nos quais havia presença de alunos de países latino-americanos. Essas oportunidades contaram com a presença de um intérprete de sinais Surdo, que fazia a tradução interlingual. Fiquei muito entusiasmado e orgulhoso ao ver esse evento inclusivo.

Fora dos contextos escolares, a minha irmã se mudou para os EUA e atualmente ainda mora lá, uma vez que é casada com um americano e tem três filhos. Dentro de sua casa, percebi que a comunicação é usada em quatro línguas: português, espanhol, inglês e Libras. Fiquei admirado com o uso de plurilinguismo. Estive na residência dessa irmã duas vezes e permaneci nos EUA por mais de um mês, aproveitando para conhecer vários lugares como a igreja para a comunidade Surda, que usa a ASL, a escola para Surdos – *Rocky Mountain Deaf School* e *Gallaudet University*, que é uma universidade destinada à comunidade Surda.

Foram experiências muito ricas para que eu pudesse conhecer as culturas americanas, a sociedade e os lugares. Consegui adquirir a proficiência na ASL gradualmente e rapidamente, por meio da interação com Surdos americanos. Por isso, consegui absorver muitos sinais americanos. Até hoje, tenho contato com um Surdo americano por meio do aplicativo de mensagens *whatsapp* para troca de sinais em Libras e ASL.

Quanto à participação em eventos internacionais, a plataforma divide as telas, sendo que cada uma apresenta uma língua de sinais de cada país. Acho muito rica essa diversidade cultural, linguística e social. Em relação à minha atuação como professor, sinto-me muito triste por acompanhar a realidade escolar, principalmente dentro da escola bilíngue de Surdos, porque a língua adicional não está presente nos currículos, fazendo com que os alunos percam

oportunidades de conhecer uma LA. Fico ainda mais preocupado por ver os alunos Surdos realizando as provas de inglês no ENEM sem ter contato com LA.

Posteriormente, atuei como professor em escolas bilíngues de Surdos, nas quais esperava encontrar uma realidade diferente. No entanto, constatei que o ensino de LA não é ofertado como componente curricular obrigatório nessas instituições. Os alunos Surdos permanecem sem acesso a uma formação linguística que lhes permita participar de exames nacionais em igualdade de condições com os ouvintes. Como resultado, muitos estudantes enfrentam insegurança, frustração e exclusão ao se depararem com questões de LA no ENEM, sentindo-se incapazes de responder adequadamente, devido à ausência de preparo pedagógico anterior.

Essa realidade se agrava quando observamos a participação dos Surdos em contextos internacionais. Como cidadão Surdo envolvido em eventos acadêmicos e culturais que reúnem Surdos de diversos países, percebo que muitos deles dominam a ASL ou os IS, enquanto os brasileiros enfrentam barreiras linguísticas por não terem tido acesso ao ensino dessas línguas em sua formação escolar. A falta de familiaridade com uma língua adicional de sinais limita a troca de conhecimentos, a construção de redes internacionais e a vivência da cultura Surda global.

Diante disso, é urgente repensar as políticas curriculares das escolas bilíngues de Surdos. A ausência de uma disciplina de língua adicional em modalidade visuoespacial representa não apenas uma lacuna pedagógica, mas uma violação do direito linguístico e educacional dos Surdos. É preciso garantir a esses estudantes o mesmo acesso ao ensino de LA que os ouvintes possuem, porém, com metodologias e línguas compatíveis com sua realidade. A inserção da ASL como disciplina nas escolas bilíngues pode contribuir para a superação dessas barreiras e promover a inclusão efetiva dos Surdos no cenário educacional e cultural global.

6.2 Análise dos documentos que embasam nossa proposta

Perante à realidade retratada no tópico anterior, nos empenhamos na criação de uma proposta que baseia-se na análise de quatro documentos essenciais para a construção de um currículo bilíngue de Surdos: o livro *Signing Naturally* de ASL (Smith; Lentz; Mikos, 2008), a BNCC (Brasil, 2018a), o caderno Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais da Prefeitura de São Paulo para a educação bilíngue de Surdos (São Paulo, 2019) e os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021). A escolha desses documentos se justifica pela sua

relevância no contexto educacional e pela contribuição que oferecem para o ensino de línguas de sinais.

A organização dos conteúdos, que valorizam a identidade Surda, a cultura e a modalidade visuoespacial de aprendizagem, proporciona *insights* importantes para a adaptação e o desenvolvimento de um currículo que inclua a ASL, ampliando as possibilidades de comunicação dos estudantes Surdos em contextos internacionais. Assim, a pesquisa busca utilizar esses materiais como suporte teórico para a construção de um ensino de língua adicional de sinais mais acessível e alinhado às necessidades da comunidade Surda.

O livro *Signing Naturally* de ASL foi incluído na análise devido ao seu conteúdo de categorização de temas, que pode servir de base para a estruturação curricular (Smith; Lentz; Mikos, 2008). A BNCC é um documento normativo fundamental, pois orienta a elaboração de currículos em todo o Brasil (Brasil, 2018a). No entanto, pesquisas indicam que a disciplina de Libras não está devidamente contemplada, o que compromete o direito linguístico dos Surdos. Em geral, a Base trata da Libras apenas em título de curiosidade, com uma abordagem rasa e que não problematiza esta como uma língua, efetivamente (Colacique; Gonçalves, 2023).

O currículo da cidade: Língua Brasileira de Sinais da Prefeitura de São Paulo se destaca por atender às necessidades específicas dos alunos Surdos, pois adota uma abordagem bilíngue, considerando a Libras como meio de comunicação e a língua portuguesa na modalidade escrita (São Paulo, 2019). Os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021) também desempenham um papel relevante, pois oferecem conteúdos em Libras, promovendo uma aprendizagem mais acessível e alinhada às necessidades da comunidade Surda.

A análise desses documentos foi conduzida com foco em diretrizes curriculares e abordagens para o ensino de línguas adicionais de sinais, especialmente no que se refere ao tratamento da educação bilíngue de Surdos. Essa avaliação permite identificar as práticas pedagógicas existentes e subsidiar a proposta apresentada nesta pesquisa. Quanto às abordagens para o ensino de ASL, elaboramos o Quadro 2, que sintetiza as principais informações extraídas dos documentos analisados, destacando suas contribuições e limitações.

Quadro 2 - Elementos principais dos documentos analisados

Documento	Finalidade do documento	Contribuições para a área de ensino de Libras, ASL e/ou educação de Surdos	Observações
Livro <i>Signing Naturally</i> de ASL (Smith; Lentz; Mikos, 2008)	Ensinar a Língua de Sinais Americana (ASL) de maneira estruturada.	O livro oferece uma metodologia clara e progressiva para o ensino de ASL, permitindo que Surdos e ouvintes, falantes de língua inglesa, ampliem suas habilidades comunicativas e culturais, além de promover a inclusão global. Contudo, não se encontra adaptado para a realidade brasileira.	Essencial para integrar a ASL como língua adicional de sinais no currículo de escolas bilíngues de Surdos, possibilitando novas oportunidades de comunicação internacional.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a)	Estabelecer as diretrizes curriculares para a Educação Básica no Brasil.	A BNCC reconhece a importância da Libras como língua, mas não aprofunda sobre a forma como esta deve ser ensinada na Educação Básica. Embora não mencione diretamente línguas de sinais adicionais, ela garante a inclusão e o respeito à diversidade linguística.	Menciona o ensino de Libras, mas não se aprofunda na implementação de línguas de sinais adicionais como ASL.
Caderno Currículo da Cidade: Língua Brasileira de Sinais da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2019)	Guiar a educação bilíngue de Surdos, com foco em Libras em São Paulo (SP).	Destaca a relevância de Libras como língua de ensino, promovendo o desenvolvimento da identidade Surda e a inclusão social. Embora se concentre em Libras, abre espaço para considerar o papel de outras línguas de sinais no futuro.	Importante para a implementação de Libras nas escolas, mas não aborda diretamente o ensino de línguas de sinais adicionais.
Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) (Stumpf; Linhares, 2021)	Orientar ensino de Libras L1, promover inclusão, identidade e aprendizagem.	Oferece referencial curricular bilíngue, legítima a Libras, capacita professores bilíngues e fornece metodologias multimodais para ensino de Libras como língua materna. Mas não trabalha a ASL, centrando-se apenas na Libras como L1.	Fortalece identidade Surda, orienta famílias, valoriza intérpretes, estimula pesquisa e recursos pedagógicos adaptados para ensino de Libras.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas leituras dos referidos documentos (Smith; Lentz; Mikos, 2008; Brasil, 2018a; São Paulo, 2019; Stumpf; Linhares, 2021).

O material *Signing Naturally* é reconhecido no ensino de ASL e adota uma abordagem comunicativa e imersiva, centrada no desenvolvimento da fluência por meio da interação natural em língua de sinais. Sua metodologia prioriza a prática visual e manual, utilizando situações do cotidiano para estimular a aquisição da língua de forma significativa. Embora tenha sido desenvolvido para o ensino de ASL como primeira ou segunda língua em contextos norte-americanos, seu formato didático e sua progressão de aprendizagem podem ser adaptados para a estruturação de um currículo voltado ao ensino de ASL como língua adicional de sinais no Brasil.

Além disso, o *Signing Naturally* está alinhado com teorias contemporâneas de aquisição de segunda língua (L2) e língua adicional (LA), que enfatizam o *input* compreensível (Krashen, 1985) e a importância do contexto sociocultural na aprendizagem linguística (Vygotsky, 1978). Esse material foi escolhido para aprofundar nossa compreensão sobre a estrutura curricular da ASL e facilitar a pesquisa voltada à implementação de uma proposta de ensino de língua adicional de sinais para Surdos (Smith; Lentz; Mikos, 2008). A riqueza dos conteúdos presentes nesse livro, que apresenta uma abordagem didática completa e bem organizada, contribui para a construção de um currículo estruturado e acessível para a aprendizagem da ASL no contexto educacional brasileiro, apesar de este não ter sido pensado para a Educação Básica, tal como os outros aportes analisados nesta dissertação.

A BNCC apresenta diretrizes para o ensino de línguas adicionais na educação básica, mas não contempla a educação bilíngue de Surdos de forma alinhada às suas necessidades linguísticas e cognitivas (Brasil, 2018a; Mencato, 2021). A abordagem curricular está fundamentada em competências que privilegiam habilidades de audição e oralidade, o que inviabiliza sua aplicação para estudantes Surdos (Santos; Andrade; Lourenço, 2014). Além disso, o documento não menciona o ensino de ASL, restringindo-se a um modelo que não considera a modalidade visuoespacial da comunicação usada pela comunidade Surda. Todavia, como é um documento norteador para elaboração de currículos, decidimos considerar o que a BNCC orienta na área de linguagens.

Em se tratando da BNCC, Mencato (2021) destaca a incompatibilidade do texto atual e a valorização da cultura e língua da comunidade Surda, uma vez que a Libras é apenas mencionada no documento, tornando-se fraca e pautando-se na proposta de leitura e oralidade, contrapondo-se à educação bilíngue, pensada para os estudantes Surdos. A escolha da BNCC nesta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o currículo de Língua Inglesa está estruturado, permitindo avaliar as possibilidades de adaptação para a ASL, uma vez que se tratam de línguas adicionais para brasileiros de maneira geral.

O Currículo da Cidade: Libras, da Prefeitura de São Paulo, apresenta diretrizes específicas para o ensino de Libras nas escolas da rede municipal, reconhecendo a língua de sinais como componente essencial na formação dos alunos Surdos (São Paulo, 2019). Esse currículo traz abordagens que valorizam a identidade Surda, a literatura Surda e a orientação da Libras como primeira língua, respeitando a modalidade visuoespacial de aprendizagem desses estudantes. No entanto, não há menção ao ensino de American Sign Language (ASL) como língua adicional de sinais, nem diretrizes claras para a implementação de uma abordagem bilíngue que contemple o ensino de uma LA para alunos Surdos (Smith; Lentz; Mikos, 2008).

A escolha desse documento como objeto de pesquisa se justifica pelo interesse em compreender como um currículo voltado para a Libras pode contribuir para a elaboração de um currículo de ASL como LA para Surdos. A presença de conteúdos relacionados à identidade e cultura Surda, além de estratégias de ensino alinhadas à modalidade visuoespacial, podem servir de base para estruturar uma proposta curricular que amplie as possibilidades comunicativas dos estudantes Surdos em contextos internacionais. Assim, nosso estudo busca identificar como os princípios adotados no referido documento, podem auxiliar na construção de um material didático adequado para o ensino de ASL, promovendo uma educação bilíngue mais inclusiva e alinhada às reais necessidades dessa comunidade.

Os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio) fornece um referencial curricular que normatiza e organiza o ensino da Libras como L1, estabelecendo conteúdos mínimos para Ensino Médio e EJA e alinhamento com a BNCC para garantir equidade educacional. Ele legitima a Libras ao incorporar autoria e revisão por pesquisadores Surdos e especialistas, fortalecendo identidade linguística e autoridade pedagógica. Além disso, destaca a necessidade de formação continuada de professores bilíngues, contratação e qualificação de intérpretes educacionais e a construção de políticas públicas para viabilizar cenários bilíngues. Por fim, incentiva a produção e uso de materiais multimodais e recursos didáticos bilíngues, oferecendo subsídios práticos para intervenções pedagógicas efetivas na educação de Surdos (Stumpf; Linhares, 2021).

A análise do currículo presente neste material sobre o ensino de Libras no Ensino Médio revela uma abordagem da educação bilíngue de Surdos, com materiais que atendem desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, ao investigar especificamente os conteúdos destinados ao Ensino Médio, observa-se que esses materiais se concentram exclusivamente na Libras, sem incluir a ASL como língua adicional de sinais. Esses livros oferecem uma base para a compreensão da estrutura curricular do ensino de Libras e podem servir como referência na elaboração de uma proposta de ensino de ASL para alunos Surdos.

O conjunto analisado mostra que o *Signing Naturally*, reconhecido por sua abordagem comunicativa e imersiva, que prioriza prática visual/manual e situações cotidianas, oferece um formato didático e progressão de aprendizagem que pode ser adaptado para estruturar ensino de ASL como língua adicional no Brasil (Smith; Lentz; Mikos, 2008). A BNCC, embora sirva de referência para a elaboração curricular, privilegia audição/oralidade e não atende às necessidades linguístico-cognitivas dos estudantes Surdos (Brasil, 2018a; Mencato, 2021). O

Currículo da Cidade de São Paulo valoriza a Libras e a identidade Surda, e orienta práticas bilíngues no âmbito municipal (São Paulo, 2019).

Os Referenciais para o Ensino de Libras normatizam conteúdos, legitimam a autoria Surda e enfatizam formação de professores bilíngues, intérpretes e materiais multimodais (Stumpf; Linhares, 2021). Juntos, esses documentos fornecem base metodológica, princípios e recursos adaptáveis que permitem conceber um currículo de ASL para alunos Surdos, apesar das lacunas institucionais e da necessidade de ajustes contextuais. Passamos para uma proposta de construção de uma matriz de progressão curricular, voltada ao ensino de ASL nas escolas bilíngues de Surdos no Brasil.

6.3 Proposta de uma matriz de progressão curricular para o ensino de ASL em escolas bilíngues de Surdos

A proposta de uma matriz de progressão curricular para o ensino de ASL na educação bilíngue de Surdos baseia-se na análise documental de diretrizes educacionais e materiais específicos para o ensino de línguas de sinais, considerando as particularidades culturais e linguísticas da comunidade Surda. Segundo Silva e Hübner (2021), o currículo não é um mero instrumento neutro, mas um espaço de disputa de identidades e significados, influenciado por contextos históricos, políticos e sociais.

A proposta, como foi mencionada na introdução deste estudo, leva em consideração a possibilidade de oferta de componentes curriculares eletivos no Ensino Médio⁷ (Brasil, 2018a). Dessa maneira, a ASL como LA comporia parte de um itinerário formativo na área de linguagens e suas tecnologias. O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, em consonância com a BNCC, faz os seguintes esclarecimentos:

Além da tradicional organização por disciplinas, as redes e escolas podem escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. (Brasil, 2018b, p. 14).

Desta forma, a matriz proposta não apenas organiza conteúdos e competências, mas valoriza a experiência Surda, assegurando que o ensino de ASL respeite a identidade e as práticas socioculturais dos estudantes. A estrutura curricular foi delineada a partir de

⁷ Na escola bilíngue de Surdos, a segunda língua é a língua portuguesa na modalidade escrita. Isso, em geral, já a torna considerada como uma língua adicional para os estudantes Surdos, o que demanda mais esforço para adquirir. Por isso, a proposta é oferecer ASL como língua adicional no ensino Médio de forma optativa.

referenciais como a BNCC, o currículo da Prefeitura de São Paulo, o *Signing Naturally* e os Referenciais para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos (Ensino Médio), buscando integrar uma progressão que contemple desde a aquisição básica da língua até o desenvolvimento de fluência acadêmica e culturalmente situada (Smith; Lentz; Mikos, 2008; Brasil, 2018a; São Paulo, 2019; Stumpf; Linhares, 2021).

A implementação da proposta curricular para o ensino de ASL em escolas bilíngues de Surdos requer estratégias e metodologias que respeitem a aquisição natural da língua de sinais e promovam o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Com base em Silva e Hübner (2021), que apontam o currículo como um campo de construção identitária, a abordagem adotada valoriza metodologias ativas centradas na experiência visual e interativa, fundamentais para a aprendizagem de uma língua visuoespacial. Entre as estratégias, destacam-se o uso de narrativas visuais, dramatizações, jogos pedagógicos e recursos tecnológicos, como vídeos e plataformas digitais em ASL.

Além disso, o ensino é pautado na abordagem comunicativa, a qual privilegia o uso da língua em contextos autênticos de interação, priorizando a construção de sentido e a competência comunicativa dos aprendizes (Hymes, 1972; Richards; Rodgers, 2001). Articula-se, ainda, à aprendizagem baseada em projetos, que incentiva a participação dos alunos na construção do conhecimento, por meio de atividades colaborativas e significativas (Bender, 2014). A formação e a capacitação contínua dos professores Surdos também são essenciais para garantir uma prática pedagógica alinhada à proposta curricular e às necessidades da comunidade escolar. A formação do professor de LA exige um percurso distinto daquele seguido pelos docentes de línguas orais adicionais.

Primeiramente, é essencial compreender que o ensino de uma língua de sinais envolve não apenas a gramática e o vocabulário, mas a cultura Surda e as especificidades visuoespaciais da comunicação. Assim, um professor de ASL necessita não apenas de proficiência linguística, mas de uma formação pedagógica específica que considere a natureza visuoespacial das línguas de sinais e os processos perceptivos envolvidos em sua aprendizagem. Conforme Wilcox e Wilcox (2005), o ensino de línguas de sinais exige o desenvolvimento de uma competência visual refinada, na qual aprender a língua implica “aprender a ver”, ou seja, compreender a língua a partir do movimento, do espaço, da iconicidade e da construção de significados visuais.

O domínio da língua deve estar articulado ao conhecimento de metodologias adequadas ao ensino de alunos Surdos, que valorizem a experiência visual, a interação e o uso significativo da língua em contextos reais. Como destaca Stumpf e Linhares (2021) a pedagogia Surda deve ser construída a partir da experiência visual e da cultura da comunidade Surda, o que implica

um processo de ensino diferenciado, que valoriza práticas bilíngues e estratégias acessíveis aos alunos Surdos. Diante disso, é necessário questionar como as diretrizes curriculares e a formação de professores podem ser ajustadas para garantir um ensino de ASL, que respeite a identidade linguística e sociocultural dos alunos Surdos.

No Brasil, a formação desse profissional ainda enfrenta desafios, devido à falta de diretrizes específicas para o ensino de línguas de sinais adicionais. A formação de professores de ASL poderia seguir modelos já estabelecidos para o ensino de outras línguas adicionais, mas com adaptações que considerem a natureza visuoespacial da língua. Cursos específicos de licenciatura ou especializações voltadas para o ensino de ASL seriam fundamentais para garantir uma formação adequada (Coura, 2022).

Além do domínio linguístico, o professor deve estar preparado para ensinar ASL como uma língua adicional dentro de um currículo escolar, alinhando sua prática com as diretrizes educacionais vigentes. Isso envolve conhecer as abordagens pedagógicas adequadas, utilizar recursos didáticos acessíveis e promover um ambiente de ensino inclusivo. Desta forma, a formação do professor de ASL deve ser planejada para atender às necessidades dos alunos e fortalecer a presença da LA no contexto educacional (Pessanha; Silva, 2014; Coura, 2022).

Os professores de ASL como LA precisariam de uma formação que proporcionasse o domínio linguístico necessário e um aprofundamento nas culturas e identidades Surdas de países que utilizam a ASL, essenciais para a prática docente. Programas de intercâmbio semestrais ou anuais, mesmo não sendo uma realidade acessível para muitos, permitiriam que os futuros professores vivenciassem a imersão na língua e na pedagogia Surda, aprimorando suas habilidades didáticas e garantindo uma abordagem mais eficaz no ensino de ASL no contexto da escola bilíngue de Surdos.

Dessa maneira, a formação do professor de ASL precisa ir além do simples aprendizado da língua, englobando também uma compreensão aprofundada da cultura Surda e do ensino visuoespacial. Além disso, é essencial que o professor desenvolva uma pedagogia Surda eficiente, que respeite e valorize as especificidades dos alunos Surdos e fortaleça seu aprendizado dentro de um ambiente verdadeiramente bilíngue.

A criação de uma matriz de progressão curricular para o ensino de ASL em escolas bilíngues para Surdos não se trata apenas de uma questão técnica, mas de uma missão que exige empatia e respeito pelas particularidades de cada aluno. Assim, o ensino de uma língua de sinais como a ASL precisa ser um reflexo da experiência Surda, incorporando valores, cultura e identidade (Pessanha; Silva, 2014). A realidade das escolas brasileiras, especialmente as

públicas, pode parecer um obstáculo, mas é justamente nessa realidade que surgem as oportunidades de transformação.

A formação contínua dos professores de ASL é outra peça-chave nesse processo. Os educadores não podem parar no aprendizado inicial. Ao contrário, eles devem estar constantemente em um processo de aprimoramento, para garantir que as práticas pedagógicas estejam sempre alinhadas com as necessidades dos alunos. Programas de capacitação e atualização, inclusive a participação em congressos e cursos de aperfeiçoamento, precisam ser parte de uma política educacional permanente (Santos; Andrade; Lourenço, 2014).

No entanto, talvez o aspecto mais importante seja ouvir e envolver os próprios Surdos nesse processo. São eles que, ao vivenciarem a língua e a cultura Surda no cotidiano, têm o maior entendimento sobre as necessidades e desafios de sua educação. Ao incluí-los como protagonistas do processo de ensino, se estará valorizando sua identidade e seus saberes. Os Surdos, com sua vivência única, têm muito a contribuir para a construção de um currículo que realmente os represente (Gesser, 2009; Steyer, 2020).

Esse processo de construção deve ser flexível, pois a educação é um terreno dinâmico, sujeito a transformações e adaptações. Cada escola, cada sala de aula, tem uma realidade própria, e as estratégias de ensino precisam ser ajustadas de acordo com o contexto. A implementação de projetos piloto e a realização de pesquisas sobre o impacto dessas novas práticas podem ajudar a refinar o currículo e garantir que ele atenda às necessidades reais dos alunos (Steyer, 2020).

Passamos à nossa proposta de formação em ASL para Surdos, compreendendo o Ensino Médio na Educação Básica. Iniciamos com a apresentação dos eixos trabalhados em cada etapa desse nível de ensino, visando contemplar os seguintes aspectos: i) Uso da Língua de Sinais; ii) Identidade Surda; e iii) Literatura Surda. Esses eixos são contemplados no 1º, 2º e 3º Ano, explicitados, conforme segue.

Em relação ao *1º Ano do Ensino Médio* e ao eixo *Uso da Língua de Sinais*, explicitamos que a aprendizagem da ASL no 1º ano começa com a exploração dos aspectos visuais e expressivos dessa língua. Ao trabalharem com o alfabeto manual e os sinalários, os alunos aprendem a formar palavras e frases e desenvolvem uma percepção crítica e criativa sobre a linguagem visual. As expressões faciais e os movimentos corporais se tornam ferramentas para uma comunicação mais rica, que vai além da simples fala, entrando no campo das emoções e das percepções. Essa é uma etapa na qual, segundo Vygotsky (1978), a mediação simbólica, como o uso de imagens e sinais, favorece o desenvolvimento do pensamento.

O eixo *Identidade Surda* aprofunda o conhecimento sobre a cultura Surda, um dos principais objetivos para os alunos no 1º ano. Ao interagir com instrutores Surdos, vídeos e histórias de personalidades Surdas, os estudantes são convidados a refletir sobre a identidade cultural de um grupo que, muitas vezes, é marginalizado. Conhecer a história das comunidades Surdas que utilizam a ASL, possibilita aos alunos um olhar mais empático e aberto à diversidade.

O último eixo trabalhado no 1º Ano, *Literatura Surda*, reforça que compreender esse aspecto é uma das formas de aproximar os alunos das formas de expressão e produção cultural da comunidade Surda. Conhecer histórias tradicionais, observar produções literárias em ASL e analisar narrativas Surdas é essencial para que os estudantes percebam as potencialidades estéticas dessa língua, além de fortalecerem sua empatia com a vivência Surda. Como afirma Dewey (1978), a arte é um canal para o desenvolvimento humano, onde se dá a reflexão sobre a vida e as emoções.

Em relação ao 2º Ano do Ensino Médio, o eixo *Uso da Língua de Sinais* dá continuidade ao desenvolvimento de suas habilidades em ASL com um foco mais aprofundado nos aspectos e o domínio dos sinais de números cardinais e ordinais permite que eles se comuniquem de maneira mais precisa e fluida. O aprendizado de conceitos como o tempo e as horas é integrado ao cotidiano dos alunos, permitindo que utilizem a ASL para interagir com o mundo de forma mais funcional e prática. Além disso, a exploração das frases mais complexas em ASL, que ajudam os alunos a compreender como a língua se organiza. A partir de situações reais de comunicação, como contar histórias e descrever eventos, os alunos começam a perceber as sutilezas da linguagem e como as escolhas linguísticas podem afetar o entendimento e a interação.

Em relação à *Arte e Literatura*, se estabelece o desenvolvimento das habilidades linguísticas, uma vez que o 2º ano abre espaço para a apreciação das expressões artísticas de Surdos e ouvintes. A exploração de poemas em ASL e a análise da produção literária Surda proporcionam um olhar mais atento sobre como a língua pode ser utilizada de forma poética e artística. Isso faz com que os alunos percebam o valor cultural da ASL e sua capacidade de comunicação estética.

Por fim, em relação ao 3º Ano do Ensino Médio, o eixo *Uso da Língua de Sinais*, no último ano do Ensino Médio, fortalece a ampliação do vocabulário e a compreensão de tópicos mais complexos da ASL, como eventos internacionais e notícias cotidianas, permitindo que os alunos utilizem a língua em contextos mais variados e avançados. A interação com Surdos de outros países e o acompanhamento de vídeos de congressos como o *World Federation of the*

Deaf (WFD) amplia a visão dos alunos sobre a língua, sua globalização e sua importância como ferramenta de comunicação no mundo.

O eixo *Identidade Surda*, potencializa o estudo sobre a história das comunidades Surdas e sobre instituições como a Universidade de Gallaudet e fortalece o entendimento dos alunos sobre o movimento Surdo e sua luta por direitos. Ao conhecerem a trajetória de outras escolas e personalidades Surdas, os estudantes ampliam sua compreensão sobre a identidade Surda e se tornam mais preparados para atuar com respeito e empatia no contexto social.

Adiante, no eixo *Arte e Literatura*, por fim, o 3º ano abre as portas para a produção artística mais elaborada, permitindo que os alunos utilizem a ASL de forma criativa em narrativas poéticas e literárias. A recontagem de histórias, com a ajuda do professor, permite que os estudantes aprimorem sua comunicação e se envolvam com a cultura Surda de maneira mais intensa e expressiva.

No mais, antes de estruturar nossa proposta, situamos a presença dos elementos: objeto de conhecimento, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento e matriz de saberes, considerando que: *Objeto de conhecimento* estabelece a unidade temática ou conteúdo curricular que organiza saberes e incorpora um conjunto de habilidades a serem trabalhadas em sala (conteúdos/temas + desdobramento em competências). *Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento* descreve as aprendizagens esperadas (comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências) que promovem a aquisição de saberes e o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos estudantes. Funciona como alvo didático que orienta sequência, atividades e instrumentos de verificação. Por fim, *Matriz de saberes* é um quadro organizador que articula objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, competências, progressões por ano/etapa e estratégias/recursos didáticos. Serve para planejar a progressão curricular (do básico à fluência acadêmica) e para alinhar conteúdos ao referencial nacional/local (BNCC, Brasil, 2018a ou currículos municipais).

Esses elementos encontram amparo na BNCC que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que norteiam o que todos os estudantes devem aprender em cada etapa. Ela organiza unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades como referência para a elaboração de currículos locais. Os objetos de conhecimento são os conteúdos/conceitos-processos agrupados em unidades temáticas. Ao elaborar objetos para um currículo (ex.: unidades de ASL/Libras), assim, o objeto é “o conteúdo que será trabalhado”. Os objetivos de aprendizagem (descritores operacionais) são o que a BNCC chama de direitos e objetivos. Eles descrevem aprendizagens esperadas por etapa/ano e orientam sequência, avaliação e progressão. Por sua vez, a Matriz de Saberes é o instrumento de organização

curricular que traduz a BNCC em progressões ano a ano. Ela articula objetos de conhecimento, objetivos, competências, estratégias e evidências de avaliação. Em termos práticos, a matriz localiza onde cada objeto aparece, em qual série/ano, quais objetivos se espera atingir e quais recursos/avaliações serão utilizados (Brasil, 2018a).

Os aspectos de nossa proposta são detalhados no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Proposta de implementação de ASL no Ensino Médio

1º ano do Ensino Médio		
OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	MATRIZ DE SABERES
EIXO: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Bases da exploração da visualidade	Explorar as habilidades de percepção e discriminação visual por meio de imagem de alfabeto manual ASL e sinalários ASL.	Pensamento científico, crítico e criativo
	Relatar fatos simples do cotidiano pessoal ou do grupo.	Comunicação
Compreensão e produção	Explorar a ampliação de repertório a partir de notícias do cotidiano.	Pensamento científico, crítico e criativo
	Explorar os recursos da contação de histórias feita pelo professor, em interação natural ou em registros de vídeo.	Comunicação
	Aprender os números cardinais 1-50.	Comunicação
	Observar a produção do discurso descritivo feita pelo professor em interação natural ou em registros de vídeo.	Comunicação Repertório cultural
	Explorar os mecanismos de flexão de gênero e número em atividades de histórias.	
	Utilizar expressões faciais e corporais da ASL em conto de histórias	

	Realizar a apresentação pessoal com nome próprio, sinal e idade.	Autoconhecimento e autocuidado
Comunicação e interação	Conhecer as saudações e cumprimentos na ASL e fazer uso nas relações com os interlocutores adultos e com os outros estudantes.	Comunicação
	Explorar o repertório de vocabulário (sinais) com relatos de experiências em rodas de conversas e interação com pares.	Empatia e colaboração
	Utilizar as habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas	Comunicação
	Utilizar as habilidades pragmáticas de manutenção de tópico e tomada de turno comunicativo em momentos de interação com o professor e com os colegas	Comunicação
EIXO: IDENTIDADE SURDA		
Cultura Surda	Vivenciar, com modelos surdos (instrutores, vídeos), experiências que possibilitem perceber, adquirir e utilizar aspectos de países que utilizam a ASL.	Abertura à diversidade
	Explorar a autonomia linguística a partir da interação com diferentes pares, surdos americanos, canadenses e outros países que utiliza ASL e ouvintes	Autoconhecimento e autocuidado
	Diferenciar as formas de comportamento linguístico observadas na comunidade surda americana e na comunidade surda brasileira.	Repertório cultural
Interculturalidade	Pesquisar a história de vida de personalidades da comunidade surda americana, Canadá, ou outros países que utilizam a ASL.	Autoconhecimento e autocuidado

História das comunidades surdas	Conhecer sobre outras escolas de surdos nos EUA, Canadá, ou outros países que utilizam a ASL, suas histórias e seus respectivos sinais.	Abertura à diversidade
	Conhecer sobre outras escolas de surdos nos EUA, Canadá, ou outros países que utilizam a ASL e suas histórias e seus respectivos sinais.	Abertura à diversidade
EIXO: LITERATURA SURDA		
Apreciação estética	Conhecer as expressões artísticas de países que se comunicam em ASL.	Repertório cultural
	Explorar materiais produzidos por surdos em países que utilizam a ASL.	Repertório cultural Abertura à diversidade
	Conhecer histórias tradicionais da comunidade surda dos EUA, Canadá, ou de outros países que utilizam a ASL	
	Antecipar eventos de uma narrativa pela percepção de imagens e características de personagens.	Pensamento científico, crítico e criativo
2º ano do Ensino Médio		

OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	MATRIZ DE SABERES
EIXO: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Aspectos fonético fonológicos	Aprofundar a exploração dos aspectos gerais da produção espontânea do adolescente quanto aos parâmetros da língua - configuração de mãos, locação, movimento, expressões não manuais, orientação da mão e número de mãos.	Comunicação
Comunicação e interação	Explorar perguntas sobre o que está sendo sinalizado.	Autoconhecimento e autocuidado

Compreensão e produção	Aprender os números cardinais 50 – 100 e os números ordinais.	Comunicação
Compreensão e produção	Conhecer as horas e conceitos de tempo.	Comunicação
EIXO: ARTE E LITERATURA		
Apreciação estética	Conhecer diferentes expressões artísticas produzidas por surdos e ouvintes / surdos americanos e surdos brasileiros	Repertório Cultural
	Explorar poemas em ASL observando o uso das configurações de mãos.	
	Observar a produção literária, discriminando a análise das características que diferem da sinalização espontânea.	
	Reconhecer histórias contadas pelo professor por meio de recursos multimodais.	
	Reconhecer elementos de uma narrativa (personagens, enredo, tempo e espaço).	Comunicação
Produção artístico-literária	Recontar histórias, com a ajuda do professor, tendo cuidado estético na produção da sinalização.	Empatia e comunicação
	Explorar as possibilidades de uso poético da ASL.	Repertório Cultural
3º ano do Ensino Médio		
OBJETO DE CONHECIMENTO	OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	MATRIZ DE SABERES
EIXO: USO DA LÍNGUA DE SINAIS		
Compreensão e produção	Aprofundar a ampliação de repertório a partir de notícias do cotidiano.	Pensamento científico, crítico e criativo
	Conhecer o hábito e o costume dos países	Comunicação

Comunicação e interação	Explorar o repertório de vocabulário (sinais) com relatos de experiências em rodas de conversas e interação com pares.	Empatia e comunicação
Comunicação e interação	Compreender nos vídeos sobre os congressos como WFD através de ASL.	Autoconhecimento e autocuidado
EIXO: IDENTIDADE SURDA		
História das comunidades surdas	Conhecer sobre outras escolas de surdos nos EUA, Canadá, ou outros países que utilizam a ASL, suas histórias e seus respectivos sinais.	Abertura à diversidade
	Conhecer a história sobre a Universidade de Gallaudet.	Repertório cultural Abertura à diversidade
Comunicação e interação	Praticar a comunicação por meio rede social com os surdos americanos, canadenses e outros países que utilizam a ASL.	Empatia e comunicação
EIXO: ARTE E LITERATURA		
Produção artístico-literária	Recontar histórias, feito por aluno, tendo cuidado estético na produção da sinalização.	Empatia e comunicação
	Aprofundar a exploração das possibilidades de uso poético da ASL.	Repertório Cultural

Fonte: Elaboração própria (2025).

A proposta de introdução da ASL no Ensino Médio é muito mais do que uma simples inclusão linguística. Ela visa criar um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, a partir do qual a diversidade cultural é reconhecida e valorizada. Ensinar a língua de sinais abre portas para uma comunicação mais acessível e permite que os alunos se conectem com a cultura Surda de maneira transformadora. Ao longo desse processo, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais empática sobre a realidade das pessoas Surdas, ampliando sua visão de mundo e tornando-se mais conscientes sobre a importância da inclusão, do respeito e da equidade social (Cristofoli, 2010; Cruz; Aleixo, 2020).

Além de ensinar a ASL, o currículo propõe que os alunos mergulhem na história e nas vivências das comunidades Surdas ao redor do mundo. Esse aprendizado é essencial para que eles percebam que a língua de sinais não é apenas uma forma de comunicação, como um meio de expressão de uma cultura rica, com suas próprias lutas, conquistas e identidade. Conhecer as experiências de instituições como a Universidade de Gallaudet e a história das comunidades Surdas em países onde os Surdos sinalizam em ASL, torna os estudantes mais preparados para respeitar e valorizar as diferenças, além de fomentar um senso de empatia e pertencimento (Gesser, 2009; Lane 1984a; 1984b).

Ao integrar a ASL ao Ensino Médio, essa proposta busca preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais plural, na qual a capacidade de se comunicar e entender diferentes realidades se torna uma habilidade indispensável. Com base em teorias pedagógicas que destacam a importância da interação social e da troca de experiências no processo de aprendizagem, o ensino da ASL oferece uma experiência educativa transformadora, que não só enriquece o conhecimento acadêmico dos alunos, mas fortalece suas habilidades sociais, emocionais e éticas (Fernandes, 2011; Couto, 2023). Assim, ao final desse percurso, os alunos estarão mais preparados para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, comprometidos com a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

Em relação à mobilidade Surda e ao multilinguismo, ASL pode ser considerada devido à forte reputação da Universidade de Gallaudet, uma Universidade altamente conhecida e uma das maiores instituições exclusivas para Surdos do mundo. Quanto à mobilidade Surda, nosso país está recebendo imigrantes Surdos da Venezuela e de outros países da América Latina. Por isso, é importante oferecer autonomia para os alunos escolherem cursos eletivos. Quanto ao multilinguismo, o Brasil tem uma universidade de alta referência como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que recebe vários pesquisadores da América Latina por isso, prioriza-se os IS e, poucas vezes, a ASL.

Nossa análise mostra uma matriz progressiva para o ensino de ASL nas escolas bilíngues de Surdos, organizando-se em três eixos (Uso da Língua de Sinais; Identidade Surda; Literatura Surda) distribuídos ao longo do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A proposta articula objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e uma matriz de saberes que vai do reconhecimento e manipulação básica dos parâmetros visuoespaciais (alfabeto manual, sinalários, números, expressões faciais) até a produção narrativa, análise sintática e participação em eventos e redes internacionais. O documento sistematiza conteúdos, competências e progressões ano a ano, deixando claro que a ASL deve entrar como componente eletivo/itinerário formativo e não como substituta da Libras.

Pedagogicamente, a matriz privilegia as metodologias ativas e visuoespaciais, tais como a imersão comunicativa, as narrativas visuais, as dramatizações, os projetos, o uso de vídeos e a interação real com Surdos que usam ASL (redes sociais, congressos, intercâmbios). A formação docente é tratada como eixo estratégico, uma vez que os professores precisam de proficiência em ASL e conhecimento da cultura Surda, com formação inicial e contínua (especializações, intercâmbios, capacitações) e materiais multimodais adaptados. A matriz também incorpora elementos de avaliação formativa e evidências de proficiência, alinhando objetos de conhecimento aos direitos/objetivos da BNCC, mas indicando adaptações para respeitar as especificidades cognitivas e comunicativas dos estudantes Surdos.

Teoricamente, a proposta se ancora nas perspectivas de Kusters (2015; 2021), Kusters e Meulder (2019) e Kusters *et al.* (2024), sobre línguas francas Surdas, mobilidade e repertórios multilíngues, que mostram por que a ASL circula como recurso comunicativo global, e em estudos sobre currículo e identidade (Libâneo, 2008; Silva; Hübner, 2021). Ao mesmo tempo, reconhece as dinâmicas de poder que acompanham a difusão da ASL. Assim, recomenda-se sensibilidade ética para evitar o apagamento de línguas locais, construção curricular participativa com comunidades Surdas e implementação de projetos-piloto para avaliação contextual. Para fins de conclusão, acreditamos que a matriz busca ampliar a autonomia comunicativa e a mobilidade Surda, respeitando a Libras como L1 e promovendo a complementaridade linguística e cultural, por meio da ASL.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a inserção de LA de sinais nas escolas bilíngues de Surdos é um tema ainda pouco explorado, especialmente no contexto brasileiro. A falta de trabalhos que discutam especificamente a implementação de currículos que incluam LA, como a ASL, reflete uma lacuna no campo educacional. Além disso, os obstáculos existem no que diz respeito à falta de diretrizes da educação bilíngue de Surdos no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais.

Ao propormos a inclusão da ASL como uma língua adicional na educação bilíngue de Surdos, estamos oferecendo uma perspectiva para os estudantes Surdos, permitindo-lhes expandir seus horizontes e conectar-se com uma comunidade Surda global. A ASL, amplamente falada nos Estados Unidos, Canadá, dentre outros países como uma língua adicional, tem um potencial para ampliar a visão dos alunos sobre a surdez, no Brasil e no cenário internacional. Acreditamos que o ensino da ASL, como parte do currículo escolar, vai muito além da simples aquisição de uma nova língua. Na verdade, trata-se de uma forma de conectar os alunos com uma identidade global Surda, com a busca de um ambiente de intercâmbio cultural e repercutindo nas possibilidades educacionais para esses estudantes.

Ao incorporar a ASL ao currículo escolar, estamos criando um espaço de aprendizado mais alinhado com as necessidades dos alunos Surdos. A ASL, como língua visual e gestual, facilita a aprendizagem de forma intuitiva e natural, permitindo que os estudantes se expressem e se comuniquem. Esse foco na aprendizagem visual enriquece a experiência educacional dos alunos e os ajuda a construir uma identidade Surda mais forte e consciente, em um mundo no qual as questões relacionadas à surdez ainda precisam ser melhor compreendidas.

Com base nesta pesquisa, esperamos que o debate sobre a educação bilíngue de Surdos ganhe mais força no Brasil, e que novas pesquisas e práticas pedagógicas surjam para atender de maneira mais inclusiva e adaptada às necessidades dessa comunidade. Propor a ASL como uma língua adicional de sinais no currículo escolar brasileiro é uma forma de valorizar a língua de sinais como um recurso para o desenvolvimento educacional, intelectual e social dos Surdos. É uma maneira de reconhecer a riqueza cultural da comunidade Surda e de proporcionar aos estudantes uma formação mais completa, que contemple sua identidade linguística e cultural, bem como os conecte com outras culturas Surdas ao redor do mundo.

A inclusão da ASL no currículo escolar pode também servir como base para a criação de políticas públicas no campo da educação de Surdos. As diretrizes para o ensino de línguas de sinais adicionais devem ser desenvolvidas, com o objetivo de proporcionar um ensino de

qualidade para os alunos Surdos, respeitando suas especificidades e promovendo sua inclusão na sociedade. A educação bilíngue de Surdos, com a inclusão de uma língua adicional de sinais como a ASL, pode contribuir com o empoderamento dos Surdos, permitindo-lhes acessar novas oportunidades educacionais, culturais e profissionais.

Esse movimento, embora desafiador, é um passo para promover uma educação mais inclusiva e representativa para os Surdos. A inserção da ASL no currículo escolar exige, sem dúvida, mudanças estruturais nas políticas educacionais e na formação de professores. No entanto, os benefícios que isso pode gerar para os alunos Surdos, tanto no Brasil quanto globalmente, são imensuráveis. Eles terão a chance de aprender uma língua que conecta comunidades Surdas em vários países, que têm exercido um papel de língua franca, além de ter acesso a uma educação mais rica e diversificada.

A inclusão de línguas adicionais de sinais, como a ASL, pode servir como um catalisador para outras mudanças no sistema educacional brasileiro, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística. Nossa esperança é que esta pesquisa inspire novas investigações, políticas educacionais mais inclusivas e práticas pedagógicas inovadoras que atendam a todas as necessidades dos alunos Surdos. A educação é, afinal, uma das ferramentas mais poderosas para criar um mundo mais igualitário e acessível para todos. E, ao reconhecer a importância das línguas de sinais, damos um passo em direção a essa realidade.

Ainda, refletimos sobre as relações de hegemonia associadas à posição histórica, política e econômica dos Estados Unidos no cenário global, as quais influenciam a ampla circulação internacional de determinadas línguas. Ressaltamos, contudo, que as línguas não constituem propriedade de Estados nacionais, mas configuram-se como patrimônio cultural e comunicativo da humanidade, sendo apropriadas, ressignificadas e transformadas pelas comunidades que delas fazem uso. A proposta ora apresentada não se fundamenta na obrigatoriedade de uma única língua, tampouco se restringe à ASL conforme utilizada nos Estados Unidos, mas considera sua circulação em diferentes países e contextos. Defende-se, assim, uma abordagem flexível para o ensino de línguas adicionais na educação bilíngue de Surdos, priorizando o acesso à modalidade visuoespacial. Tal perspectiva permite, inclusive, o ensino dos Sinais Internacionais (IS) ou a consideração de realidades fronteiriças no contexto brasileiro, contemplando línguas de sinais de países como Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Assim, concluímos que a integração da ASL no currículo escolar é uma proposta inovadora e essencial para promover um modelo educacional que respeite as identidades linguísticas e culturais dos Surdos, preparando-os para se conectar com outras comunidades

Surdas ao redor do mundo e, ao mesmo tempo, ofereça oportunidades de crescimento, aprendizado e inserção social. Essa mudança não será fácil, mas é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de sua condição, tenham acesso a uma educação inclusiva e transformadora.

Lembramos que nesta dissertação, adota-se o termo língua adicional (LA), em consonância com uma perspectiva plurilíngue e não hierárquica de ensino de línguas, conforme proposto por autores dos estudos linguísticos e Surdos e incorporado por documentos nacionais. O conceito de língua adicional enfatiza a ampliação do repertório linguístico dos sujeitos, sem pressupor exterioridade ou oposição à língua primeira, diferentemente da noção tradicional de língua estrangeira. Ressalta-se que, ao analisar documentos normativos que utilizam a terminologia ‘língua adicional’, mantém-se a nomenclatura original apenas para fins de fidelidade ao texto citado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **A abordagem orientadora da ação do professor**. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes. 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil**: reflexões e experiências. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ASONYE, E.; EDWARD, M. Deaf education and signed language situation in Ghana and Nigeria: six decades after Andrew Foster. *In.*: OFFEI, Yaw; MARONEY, Elisa (Org.). **Signed languages, interpreting, and the Deaf community in Ghana and West Africa**. [S.l.]: Open Oregon Pressbooks, 2022. Cap. 3. Disponível em: <https://openoregon.pressbooks.pub/ghanaiandeaf/chapter/chapter-3-deaf-education-and-signed-language-situation-in-ghana-and-nigeria-six-decades-after-andrew-foster/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

BACHIETE, J. A. **Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa**: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BALL, S. J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do Currículo**, 3(1), 485-498, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Revista de Políticas Educativas**/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(41). 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898058.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 fev. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e 10.836, de 9 de janeiro de 2004; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. **Guia de implantação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

COLACIQUE, R. C.; GONÇALVES, L. C. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 39(1), e128390, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/128390/90509>. Acesso em: 18 mai. 2025.

COSTA, B. S. L. **“Milagre do Efatá”**: discursos e práticas do catolicismo na educação de surdos no Brasil (1950-1980). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COURA, F. A. Ensino de inglês mediado pela língua de sinais. *In.*: RIBEIRO, F. (org.). **Práticas de ensino de inglês**. Vol. 2. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 75-97.

COUTO, G. F. A influência da Língua de Sinais Americana em uma comunidade surda da cidade de Umuarama – Paraná. *In.*: BENTES, T.; ALBANO, A. H. O; AZERÊDO, A. C. (org.). **Migrantes Surdos: línguas de sinais, tradução e direitos humanos** [recurso eletrônico]. Santarém, PA: UFOPA, 2023. p. 49–76.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de Línguas Estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços e percalços**. Porto Alegre, 2010. 208 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

CRUZ, A. P.; ALEIXO, F. **Roraima entre línguas: contatos linguísticos no universo da tríplice fronteira do extremo-norte brasileiro**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima (EDUFRR), 2020.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. *In.*: DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978. p. 42-61.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba, PR: IBPEX, 2011.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. 2. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Livro didático do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na modalidade a distância.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

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, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72116. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116>. Acesso em: 23 jun. 2025.

HYMES, D. **On communicative competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293.

KIYAGA, N. B., & MOORES, D. F. Deafness in Sub-Saharan Africa. **American annals of the deaf**, 148(1), 18-24. 2003.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman. 1985.

KUSTERS, A. **Deaf-Same and Deaf-Different: Ways of Being and Narratives of Deafness across the World**. Washington, DC: Gallaudet University Press. 2015.

KUSTERS, A.; MEULDER, M. Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires. *Forum Qualitative Sozialforschung*. **Forum: Qualitative Social Research**, [S. l.], 20(3), 2019. DOI: 10.17169/fqs-20.3.3239. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KUSTERS, A. **Sign languages and language ideologies in a globalized world**. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KUSTERS, A.; MORIARTY, E.; LE MAIRE, A.; IYER, S.; EMERY, S. **Deaf Mobility Studies: exploring international networks, tourism, and migration**. Washington: Gallaudet University Press, 2024.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). **Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In.: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Editora da Ulbra, 2011

LANE, H. **When the Mind Hears: A History of the Deaf**. New York: Random House, 1984a.

LANE, H. **The Deaf Experience: Classics in Language and Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1984b.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Trad. Cristina Reis. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MCKEE, R. L.; NAPIER, J. Interpreting into International Sign Pidgin: an analysis. **Sign Language and Linguistics**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 27-54, 2002.

MENCATO, R. S. **A representação do currículo bilíngue para surdos na BNCC**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MONTEIRO, S. M. M.; VIEIRA, P. A.; SOUSA, A. N. de. A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática. **Revista Linguagem em Foco**, 15(2), 2023. 79-99 p. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10600>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MOODY, B. The role of International Sign Interpreting in today's world. In.: ROY, C. B. (ed.). **Diversity and community in the worldwide Sign Language Interpreting profession**. Coleford: Douglas McLean Publishing, 2008. p. 19-33.

MOREIRA, A. F. **Currículo e Prática Pedagógica**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Vozes, 2009.

NYST, V. Sign Language in West Africa. In.: BRENTARI, D. (ed) **Sign Languages: A Cambridge Language Survey**. Cambridge University Press: Cambridge, pp. 405-432. 2010.

OLIVEIRA, G. M. de; PAPPUSWAMY, U.; PULIDO, M. L. **Policies and Practices for Global Multilingualism**. 2024.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Inside Deaf Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista**, Curitiba, 30(51), p. 67–82, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mz9gFhhfVSGx5Zv6qGWHVLq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2025.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo, SP: Parábola, 2019. 190p. (Linguística para o Ensino Superior)

QUADROS, R. M. de. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. *In.*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

REIS, F; LIMA, M. D. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, 24(4), p. 761-780. 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**: Lições do Rio Grande, v.1, Secretário de Estado da Educação, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo, SP: Paulinas, 2006.

SACHINSKI, G. P.; KOWALSKI, R. P. G.; TORRES, P. L. As disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio: um possível caminho para a Escolarização Aberta. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 77, p. 730-745, abr. 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000200730&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 ago. 2025.

SANTANA, J. D. Língua, cultura e identidade: a Língua Portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: Língua – vidas em português. **Linha D'Água**, 25(1), p. 47-66, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367>. Acesso em: 4 out. 2024.

SANTOS, C. L. de A.; ANDRADE, G. P. de; LOURENÇO, N. N. O ensino de ASL para alunos surdos: uma proposta para o ensino de línguas estrangeiras. Congresso Internacional de

Educação e Inclusão - **CINTEDI**, 2014, Campina Grande. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1548>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SÃO PAULO. **Caderno da Cidade: Saberes e Aprendizagens: Língua Inglesa – 1º ao 5º ano**. Secretária Municipal de Educação. São Paulo, SP: SME/COPED. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo, SP: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO. Prefeitura de São Paulo. **Acessibilidade dos Cadernos Trilhas de Aprendizagens**. 2025. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/acessibilidade-dos-cadernos-trilhas-de-aprendizagens/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SCHLATTER, M; GARCES, P. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: **Referencial curricular: lições do Rio Grande**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria da Educação, 2009. p. 127-128. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 28 nov.2025.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Fórum Linguístico, Florianópolis**, 18(2), p. 6154–6167. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73120>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SIQUEIRA, S. O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUT, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e recomeços**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas**. Curitiba, PR: Juruá. 2019.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **American Sign Language**. DawnSign Press, LLC. 2008.

SOUSA, A. N. de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **RBLA**, Belo Horizonte, 14(4), 1015-1044, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/KGQ88QLjscXfGydXgXBpHhd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SOUTO, M. V. L. *et al.* **Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional**. Campo Grande, MS: UEMS, 2014.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v.1. 2006. 01-08 p.

STEYER, D. **Não tem material didático para surdo**: eu pesquiso a vida inteira: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics**, Occasional Papers, 1960.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo, 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SUPALLA, T.; WEBB, R. The grammar of International Sign: a new look at pidgin languages. *In*: EMMOREY, K.; REILLY, J. S. (ed.). **Language, gesture, and space**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. p. 333-352.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Documento curricular do território do Tocantins DCT - TO** - Etapa Ensino Médio. 2022. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em: 28 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**: ensino de língua de sinais americana como segunda língua. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF (WFD). **International Day of Sign Languages**. Disponível em: <https://www.un.org/en/observances/sign-languages-day>. Acesso em: 28 nov. 2025.