



CAPITAL CULTURAL FAMILIAR E ISONOMIA DA APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS SURDOS FILHOS DE PAIS SURDOS E PAIS OUVINTES NO PIBID

Vitória Motta Bernardo Benjamin dos Santos¹
João Victor Correia Barbosa²
Marília Maria P. Silva³
Wilma Pastor de Andrade Sousa⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal compreender como o capital cultural familiar influencia o processo de aprendizagem de alunos surdos filhos de pais surdos e alunos surdos filhos de pais ouvintes. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido no PIBID de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em uma sala bilíngue para surdos, no Recife-PE, durante 5 meses, por meio de observações semanais registradas em diário de campo. Com base em Bourdieu, analisou-se como o capital cultural herdado, mediado pela relação entre família e escola, interfere diretamente no desenvolvimento linguístico e no acesso às práticas de leitura e escrita. A experiência mostrou que, enquanto os alunos surdos filhos de pais surdos chegam à escola com maior domínio da Libras e familiaridade com práticas sociais letreadas, aqueles filhos de pais ouvintes enfrentam desafios adicionais na aquisição da L1 e, consequentemente, na aprendizagem da L2. Essa realidade reforça a importância de compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, como defendem Leal, Albuquerque e Moraes, e de adotar práticas alinhadas à educação bilíngue para surdos propostas por Fernandes e Sousa, garantindo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua. Inspirado em Freire, que concebe a educação como prática de liberdade, este relato evidencia que a equidade na aprendizagem exige reconhecer e atuar sobre as desigualdades socioculturais de origem, potencializando o capital cultural e linguístico dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Educação Bilíngue; Surdos; Capital Cultural.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação de surdos no Brasil tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionada pela promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) que regulamenta essa lei. Esses avanços legais

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vitoria.motta@ufpe.br;

2 Graduando em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, joao.vcbarbosa@ufpe.br:

3 Mestra em Educação e Tecnologia da MUST, marilia.mpds@gmail.com ;

4 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPA, wilma.pastor@ufpe.br;



consolidaram a perspectiva da educação bilíngue, fundamentada na utilização da Libras como língua de instrução, portanto a primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Contudo, as práticas escolares ainda revelam desafios para garantir a isonomia da aprendizagem, especialmente quando se considera a diversidade linguística e sociocultural existente entre os próprios estudantes surdos.

Partindo desse contexto, o presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo objetivo principal é compreender como o capital cultural familiar influencia o processo de aprendizagem de alunos surdos filhos de pais surdos e alunos surdos filhos de pais ouvintes. A experiência foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na zona sul do Recife (PE), instituição reconhecida por manter uma turma bilíngue para surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a mediação de uma professora especialista em educação bilíngue, que utiliza a Libras como principal meio de instrução, articulando o ensino da Língua Portuguesa como L2, em consonância com as diretrizes da educação de surdos.

A turma acompanhada é composta por dois estudantes surdos com trajetórias familiares e linguísticas distintas. O primeiro aluno (A1) é um aluno do 5º ano, surdo profundo e filho de pais surdos, pertencente a uma família cuja comunicação cotidiana se dá integralmente em Libras. Já a aluna 2 (A2) é uma aluna do 1º ano, usuária de implante coclear, filha de pais ouvintes, que convive principalmente com a avó, também ouvinte. Enquanto A1 apresenta um domínio consolidado da Libras e grande fluência comunicativa, A2 encontra-se em processo de alfabetização e de aquisição da Libras, enfrentando desafios próprios de quem não dispõe de uma base linguística compartilhada no ambiente familiar.

Além das atividades regulares na sala bilíngue, observa-se a realização de intervenções pedagógicas semanais conduzidas pela professora nas turmas de origem de A1 (5º ano) e A2 (1º ano). Nessas ações, a docente promove momentos de sensibilização linguística, apresentando sinais básicos de Libras aos estudantes ouvintes, e aos professores, com o objetivo de ampliar o contato com a língua de sinais e fortalecer a convivência entre surdos e ouvintes no espaço escolar.

A experiência, acompanhada ao longo de cinco meses, teve como objetivo principal é compreender como o capital cultural familiar influencia o processo de aprendizagem de alunos surdos filhos de pais surdos e alunos surdos filhos de pais ouvintes analisando de que



modo as condições socioculturais e linguísticas herdadas das famílias repercutem na apropriação da Libras e da Língua Portuguesa.

IX Seminário Nacional do PIBID

O estudo dialoga com os aportes de Pierre Bourdieu (1998), em especial o conceito de capital cultural, entendido como o conjunto de disposições simbólicas e práticas que estruturam o acesso ao saber; com Fernandes (2006) e Sousa (2014; 2018), que discutem a educação bilíngue e os desafios da alfabetização de surdos; e com Freire (1996), cuja concepção de educação como prática de liberdade enfatiza a necessidade de reconhecer o contexto cultural e linguístico dos educandos como ponto de partida para a aprendizagem significativa.

De modo sintético, os resultados da experiência apontam que alunos surdos, filhos de pais surdos, chegam à escola com maior domínio linguístico e autonomia comunicativa em Libras, o que favorece sua inserção nas práticas de leitura e escrita. Por outro lado, alunos surdos filhos de pais ouvintes, enfrentam desafios adicionais na alfabetização e na aquisição da Libras, em virtude da ausência de uma base linguística visual consolidada no ambiente familiar.

Essas constatações reforçam a importância de compreender a alfabetização na perspectiva do letramento (Leal; Albuquerque; Moraes, 2010) e de promover práticas que articulem equidade, inclusão e valorização das diferenças culturais e linguísticas. Segundo as autoras, “o acesso ao mundo da escrita pode se constituir numa possibilidade de inserção cultural e não na degeneração do direito de a criança viver plenamente esta etapa da vida humana” (p. 87). Conclui-se, assim, que o fortalecimento da educação bilíngue depende não apenas da oferta de recursos linguísticos adequados, mas do reconhecimento do capital cultural que cada estudante traz consigo, transformando a escola em um espaço de valorização das identidades surdas e de promoção da justiça educacional.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”.

A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”,





busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado. Nessa mesma perspectiva, Minayo (2001) enfatiza que a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças e atitudes, possibilitando apreender dimensões subjetivas e simbólicas da realidade social, aspectos fundamentais quando se trata de práticas educativas.

A experiência foi realizada em uma Escola Municipal, localizada na zona sul do Recife-PE, instituição pública que mantém uma turma bilíngue para estudantes surdos no Ensino Fundamental I, organizada com base na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e na Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Conforme Triviños (1987), a observação participante é um recurso essencial na pesquisa qualitativa, pois permite compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, respeitando o contexto em que as ações ocorrem.

O estudo desenvolveu-se ao longo de cinco meses, por meio de observações semanais sistemáticas e participativas das práticas pedagógicas, registradas em diário de campo, instrumento que permitiu documentar ações docentes, interações entre alunos e estratégias de mediação linguística.

A metodologia, portanto, ancora-se em uma perspectiva qualitativa e experiencial, buscando compreender o cotidiano da sala bilíngue e as práticas educativas voltadas à formação de alunos surdos, sem pretensão de generalização, mas com o propósito de contribuir para a reflexão sobre a docência e a inclusão em contextos bilíngues.

Participaram indiretamente da experiência dois estudantes surdos com perfis familiares distintos: A1, aluno do quinto ano, surdo profundo e filho de pais surdos; e A2, aluna do primeiro ano, usuária de implante coclear e filha de pais ouvintes. Durante as observações, buscou-se compreender as dinâmicas pedagógicas e as formas de participação desses alunos nos diferentes espaços de aprendizagem.

A professora bilíngue, responsável pela turma, conduziu o planejamento das atividades e realizou intervenções pedagógicas semanais nas turmas de origem de A1 (5º ano) e A2 (1º ano), com o objetivo de promover momentos de sensibilização linguística e apresentação de sinais básicos de Libras aos colegas ouvintes. Nessas ações, observou-se também a presença da intérprete de Libras, que acompanha A2 durante o tempo em que ela frequenta a sala inclusiva, sua turma regular do 1º ano.



As observações foram orientadas pelos princípios da pesquisa participante, considerando o envolvimento ético e reflexivo dos bolsistas no cotidiano escolar. Todos os registros priorizaram a confidencialidade e o respeito aos participantes, sendo utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos. Não foram utilizadas imagens nem gravações audiovisuais, e o relato baseia-se exclusivamente nas anotações do diário de campo, respeitando-se as questões éticas.

A metodologia, portanto, fundamenta-se na abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, que, conforme Minayo (2001), busca compreender a realidade em sua complexidade, a partir da experiência vivida pelos sujeitos. Nesse sentido, o relato pretende evidenciar, por meio do olhar da pesquisadora em formação, as práticas pedagógicas e as relações construídas no cotidiano de uma escola bilíngue, valorizando os significados atribuídos à aprendizagem pelos alunos surdos e pela professora bilíngue.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue para surdos constitui um marco de reconhecimento político, linguístico e cultural na história da educação brasileira. Fundamentada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e na Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), essa modalidade assegura o direito da pessoa surda de aprender por meio de sua língua natural, reconhecendo sua identidade e as práticas sociais e culturais que compõem sua experiência. Essa prática atua contra a proposta trazida por Fernandes (2006) crítica como a “tradução direta” da Libras para o português, sem o reconhecimento das estruturas próprias de cada língua, ou seja, na Educação Bilíngue entende-se que a estrutura da Língua Portuguesa deve ser respeitada, mesmo que haja divergências com a Libras .Conforme salienta Salles (2004), “A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida” (Salles, 2004, p. 47, 57).

Essa concepção encontra respaldo legal em importantes marcos normativos: a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta o ensino da Libras e define a estrutura da educação bilíngue; e, mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a LDB (Lei nº 9.394/96) de 1996 e estabelece a educação bilíngue de surdos – Libras e Português escrito – como modalidade própria da educação escolar, a ser ofertada preferencialmente em escolas bilíngues.



O Art. 15 do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) explicita que o ensino de Português como segunda língua deve ocorrer numa “perspectiva dialógica, funcional e instrumental”, consolidando o princípio de coexistência e equivalência entre as duas línguas. Essa orientação pedagógica reforça que a Libras deve ser a língua de instrução e o ponto de partida para o desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo, enquanto o Português escrito deve ser trabalhado em diálogo com as experiências visuais e comunicativas dos alunos.

A literatura especializada (Fernandes, 2006; Sousa, 2014; 2018) destaca que o objetivo central da educação bilíngue é promover o desenvolvimento integral do sujeito surdo, envolvendo dimensões cognitivas, linguísticas, visuais e culturais. Isso implica reconhecer o aluno surdo como pertencente a uma comunidade linguística minoritária e assegurar que as duas línguas, Libras e Português, “transitem igualmente” no ambiente escolar, garantindo condições equitativas de aprendizagem.

Além da dimensão linguística, a visualidade constitui elemento essencial da pedagogia bilíngue. Campelo (2008, p. 128) define a visualidade como “um imperativo na educação de surdos, considerando que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. Nessa mesma direção, comprehende-se que o indivíduo surdo “interage e comprehende o mundo por meio de experiências visuais”, manifestando sua cultura principalmente através da Libras.

A partir dessa compreensão, a educação bilíngue ultrapassa a dimensão técnica de ensino de línguas e assume uma função política e cultural, vinculada ao direito à diferença e à cidadania linguística. Como defende Bourdieu (1998), o acesso à linguagem é também uma forma de capital cultural, que estrutura as possibilidades de participação social e o reconhecimento simbólico dos sujeitos. No caso dos estudantes surdos, o domínio da Libras no ambiente familiar e escolar constitui um capital que potencializa sua inserção nas práticas letradas e nas interações cognitivas e sociais.

Para conseguir esse efeito na educação de surdez, é necessária a construção de algumas situações básicas, sendo a primeira delas o compartilhamento linguístico entre todos da escola, a promoção de acessibilidade comunicacional no cotidiano escolar por meio de material adaptado para a língua de sinais, por exemplo, a presença de tradutor e intérprete de Libras e de situações de interpretação, como pode estampar um cartaz em Libras, um texto e/ou um vídeo em Libras de que o professor faça uso didático entre todos, a exposição de trabalhos escolares em língua de sinais e traduzido aos demais colegas ouvintes; enfim, com a promoção do debate



envolvendo todos acerca de como esses estudantes devem ser recebidos a cada dia pela escola e por seus colegas e professores, na construção de um espaço verdadeiramente bilíngue, onde o binômio escola inclusiva - escola especial, chega a perder o sentido, não interessando mais essa nomenclatura compartmentalizada, quando diante de nós o processo educativo evolui em todas as suas dimensões. (Sousa, 2018, p.29).

Essa leitura sociológica dialoga com a perspectiva crítica de Paulo Freire (1996), para quem a educação é uma prática de liberdade e não de domesticação. A pedagogia freireana reconhece a importância de ensinar a partir da cultura do educando, respeitando seus modos próprios de expressão e leitura do mundo. Freire nos lembra que “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1996, p.30)

Complementarmente, Ernani Maria Fiori (2001) afirma que alfabetizar é também um ato de existência e autoria: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.”(p.2)

Essa concepção amplia o entendimento da alfabetização e do letramento bilíngue como práticas sociais, nas quais a leitura e a escrita não se limitam à técnica, mas se constituem como instrumentos de emancipação e poder. Como lembra Soares (2006, p. 58),

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão. (Soares, 2006. P.58)

Assim, compreender a alfabetização de alunos surdos a partir da perspectiva bilíngue, do capital cultural e da pedagogia freireana significa pensar a escola como espaço de justiça linguística e cultural, capaz de reconhecer as desigualdades de origem e de transformá-las em oportunidades de desenvolvimento e autonomia. A educação bilíngue, portanto, é mais que uma metodologia: é uma forma de garantir o direito à língua, à cultura e à emancipação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Capital cultural e herança linguística familiar

A primeira categoria evidencia como o capital cultural familiar, conforme definido por Bourdieu (1998), influencia diretamente as condições de aprendizagem dos alunos surdos. No caso de A1, o fato de ser filho de pais surdos e viver em um ambiente onde a Libras é a língua



de uso cotidiano favorece sua fluência comunicativa, autonomia e engajamento nas práticas escolares. O capital linguístico herdado de sua família se manifesta em sua facilidade para compreender explicações, formular perguntas em Libras e interagir com a professora e colegas com naturalidade.

Por outro lado, A2, filha de pais ouvintes e usuária de implante coclear, encontra-se em processo inicial de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa, de forma oral e escrita. Sua ausência de modelos linguísticos visuais no ambiente doméstico evidencia uma lacuna no capital cultural de origem, o que demanda maior mediação pedagógica e tempo de exposição à língua de sinais. Conforme destaca Salles (2004), a proposta bilíngue busca resgatar o direito do sujeito surdo de aprender em sua língua, reconhecendo os aspectos sociais e culturais que o constituem. No caso de A2, esse direito é garantido principalmente pela presença da professora bilíngue e da intérprete de Libras, que possibilitam seu acesso aos conteúdos escolares.

A diferença entre os dois alunos exemplifica o que Bourdieu (1998) denomina de desigualdade simbólica no acesso aos bens culturais. Enquanto A1 possui um habitus linguístico consolidado, A2 depende do espaço escolar como principal mediador de sua formação linguística. Essa disparidade revela a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que considerem a diversidade das experiências familiares dos alunos surdos.

2. Processos de mediação pedagógica e interação bilíngue

A segunda categoria aborda o papel das mediações pedagógicas e das estratégias adotadas pela professora que atua como elemento central na articulação entre Libras e Língua Portuguesa. As observações mostraram que as aulas da turma bilíngue são marcadas por um uso intenso de recursos visuais, expressões corporais e materiais concretos, aspectos fundamentais para o processo de significação do aluno surdo, conforme destaca Campelo (2008) ao tratar da visualidade como imperativo na educação de surdos.

Além de sua atuação na sala bilíngue, a professora realiza intervenções semanais nas turmas de origem de A1 (5º ano) e A2 (1º ano), promovendo atividades de sensibilização linguística e ensino de sinais básicos de Libras aos colegas ouvintes. Essas ações são fundamentais para a construção de uma cultura escolar inclusiva, que reconhece a Libras como língua legítima e aproxima alunos surdos e ouvintes, concretizando o que Freire (1996)



denomina de educação dialógica, ou seja, uma prática que rompe as barreiras da exclusão e cria pontes de comunicação entre sujeitos diferentes.

A presença da intérprete de Libras na sala inclusiva do 1º ano, acompanhando A2, complementa esse processo. Sua atuação garante o acesso da aluna ao currículo e, ao mesmo tempo, sensibiliza a turma de ouvintes para a convivência com a diferença linguística. Essa prática reafirma a perspectiva dialógica, funcional e instrumental prevista no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002), ao reconhecer o Português como L2 e a Libras como L1, em uma relação de complementaridade.

3. Equidade e isonomia da aprendizagem

A terceira categoria evidencia as tensões e possibilidades que atravessam a busca pela isonomia da aprendizagem entre alunos surdos com trajetórias linguísticas distintas. As observações revelaram que A1 apresenta maior autonomia nas atividades em Libras, enquanto A2 demonstra avanços mais lentos devido ao processo de aquisição inicial da língua de sinais. No entanto, uma análise mais aprofundada mostra que ambos enfrentam desafios complementares: se A2 depende da escola para adquirir sua primeira língua (L1), A1 também necessita da instituição para aprender a segunda língua (L2), o Português escrito.

Essa constatação revela que a escola bilíngue cumpre uma dupla função: é espaço de alfabetização linguística para A2 e de letramento em L2 para A1. Enquanto a ausência de contato com a Libras no ambiente familiar de A2 compromete seu domínio da língua de instrução, a falta de exposição ao Português fora da escola limita o repertório linguístico de A1 nesta segunda língua. Durante as observações, verificou-se que A1 frequentemente realizava trocas de letras e inversões na ordem das palavras, fenômeno que reflete a interferência natural entre as línguas e a influência do sistema visual-espacial da Libras sobre a estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Essas dinâmicas linguísticas dialogam com o conceito de alfabetizar letrando, proposto por Magda Soares (2006), que defende que a alfabetização deve ser entendida como parte de um processo mais amplo de letramento, no qual a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em situações reais de uso e de produção de sentido. No contexto da educação bilíngue, alfabetizar letrando significa promover o desenvolvimento das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, de forma funcional, contextualizada e significativa, reconhecendo que ambas possuem estruturas, usos e lógicas distintas. Assim, a escola deve criar oportunidades para



que o aluno surdo vivencie o uso social da escrita, compreendendo que “a leitura e a escrita são práticas sociais e culturais, e não apenas técnicas de codificação e decodificação” (Soares, 2006, p. 18).

Essa compreensão reforça o argumento de Bourdieu (1998) de que as desigualdades escolares são atravessadas pelas disparidades de capital cultural e linguístico de origem. No caso das pessoas surdas, o domínio de uma língua, seja a Libras, seja ou Língua Portuguesa, depende diretamente das oportunidades de uso social e das condições de acesso proporcionadas pelo meio familiar e escolar. Por isso, a isonomia da aprendizagem não deve ser confundida com homogeneização, mas entendida como o compromisso ético de oferecer condições equitativas de acesso às duas línguas, respeitando os percursos individuais de cada estudante.

A professora, ao planejar práticas diferenciadas e intervenções de sensibilização nas turmas regulares, contribui para a construção de um ambiente escolar em que a diferença não é deficiência, mas um ponto de partida para o diálogo e a aprendizagem compartilhada.

Inspirada na pedagogia freireana, essa prática reafirma que o processo educativo deve reconhecer a linguagem como instrumento de emancipação e o estudante surdo como sujeito histórico e cultural. Assim, a experiência evidencia que a educação bilíngue não se limita à coexistência de duas línguas, mas implica compreender que cada uma delas se desenvolve em contextos distintos, exigindo estratégias específicas para garantir equidade, autonomia e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em uma Escola Municipal na cidade do Recife-PE, possibilitou uma reflexão profunda sobre os desafios e as potencialidades da educação bilíngue para surdos. O estudo revelou que a escola bilíngue é um espaço essencial para a promoção da isonomia da aprendizagem, ao buscar garantir condições equitativas de acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à Língua Portuguesa escrita, reconhecendo que ambas são fundamentais para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos.

As observações evidenciaram que tanto A2, aluna filha de pais ouvintes, quanto A1, filho de pais surdos, dependem da escola como principal mediadora de suas aprendizagens



linguísticas, embora em dimensões diferentes. A2 encontra na escola o espaço para aquisição da Libras (L1), enquanto a A1 depende dela para aprofundar a Língua Portuguesa (L2). Essa realidade mostra que a equidade na aprendizagem não consiste em tratar todos de forma igual, mas em reconhecer as singularidades e oferecer condições diferenciadas que permitam a todos alcançar os mesmos direitos linguísticos e educacionais. Evidenciando como o capital cultural familiar influencia o processo de aprendizagem de alunos surdos filhos de pais surdos e alunos surdos filhos de pais ouvintes

A pesquisa também evidenciou que o trabalho da professora bilíngue e da intérprete de Libras constitui um eixo estruturante na efetivação da educação bilíngue, ao promover práticas visuais, dialógicas e interculturais que favorecem a participação dos alunos surdos e a sensibilização dos colegas ouvintes. Essa prática materializa o que Freire (1996) define como uma educação dialógica e emancipadora, centrada no reconhecimento da linguagem e da cultura dos sujeitos como instrumentos de libertação.

À luz de Bourdieu (1998), comprehende-se que as diferenças observadas entre A1 e A2 decorrem das desigualdades de capital cultural e linguístico herdadas do ambiente familiar. No entanto, a escola, ao atuar como espaço de compensação simbólica, tem o potencial de reequilibrar essas desigualdades, oferecendo a ambos oportunidades de aprendizagem significativas. Nessa perspectiva, a proposta de alfabetizar letrando, de Magda Soares (2006), torna-se central: alfabetizar, no contexto bilíngue, significa também inserir o sujeito surdo nas práticas sociais de leitura e escrita, de forma contextualizada e significativa, permitindo-lhe compreender e produzir sentidos nas duas línguas.

Os resultados obtidos reafirmam a importância de pensar a educação bilíngue para surdos não apenas como metodologia, mas como projeto ético, político e cultural, comprometido com a justiça linguística e a equidade educacional. A experiência reforça que o ensino bilíngue é um campo que demanda formação continuada dos professores, fortalecimento das políticas públicas inclusivas e produção de materiais pedagógicos específicos, que contemplem a visualidade e a identidade surda como dimensões constitutivas do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, reconhece-se a necessidade de novas pesquisas que aprofundem o diálogo entre capital cultural, letramento bilíngue e práticas pedagógicas no cotidiano escolar, de modo a ampliar a compreensão sobre como a escola pode atuar na superação das desigualdades linguísticas e culturais.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ele regulamenta a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FERNANDES, S. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1. ed. [S. l.]: Bookwire, 2010. 184 p. ISBN 9788582178140.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SOUZA, W. P. de A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, E. M. B. de; MELO, L. G. D. de; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (org.). Letramento e inclusão. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. v. 1,

SOUZA, W. P. de A.; MOURÃO, C. A. F. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: LIMA, R. A.; CAVALCANTE, T. C. F.; SOUSA, W. P. de A. (org.). Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências. Recife: Editora Universitária, 2018. v. 1.,

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.