

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE**

CAMILA DE CARVALHO MENDONÇA ASSIS

**EDUCAÇÃO (LINGUÍSTICA) DE CRIANÇAS SURDAS POR UMA INTÉRPRETE
DE LIBRAS OUVINTE: UMA AUTOETNOGRAFIA DO “GRETAR” POR ENTRE
MUNDOS**

**GOIÁS – GO
2025**

CAMILA DE CARVALHO MENDONÇA ASSIS

**EDUCAÇÃO (LINGUÍSTICA) DE CRIANÇAS SURDAS POR UMA INTÉRPRETE
DE LIBRAS OUVINTE: UMA AUTOETNOGRAFIA DO “GRETAR” POR ENTRE
MUNDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade como requisito para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Linha de Pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.

GOIÁS – GO
2025

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás – GO a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.º 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei n.º 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente de que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade da autora.

Dados da autora

Nome completo: Camila de Carvalho Mendonça Assis

E-mail: smila.mendonca17@gmail.com

Dados do trabalho

Título: Educação (linguística) de crianças surdas por uma intérprete de Libras ouvinte: uma autoetnografia do “gretar” por entre mundos.

Tipo:

Tese Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Concorda com a liberação documento?

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 30 de setembro de 2025.

Assinatura da autora

Assinatura da orientadora

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

A848e

Assis, Camila de Carvalho Mendonça.

Educação (linguística) de crianças surdas por uma intérprete de Libras ouvinte: uma autoetnografia do “gretar” por entre mundos [manuscrito] / Camila de Carvalho Mendonça Assis. Goiás, GO, 2025.

104 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.

Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina. Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Educação linguística crítica. 1.1. Educação de surdos. 1.2. Intérprete de Libras. 1.3. (Trans)interculturalidade. I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 376.33

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

(Criada pela lei nº 13.456 de Abril de 1999, publicada no DOE-GO de 20 de Abril de 1999)

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu

UEG CÂMPUS CORA CORALINA

Av. Dr. Deusdeth Ferreira de Moura Centro - GOIÁS CEP: 76600000

Telefones: (62)3936-2161 / 3371-4971 Fax: (62) 3936-2160 CNPJ: 01.112.580/0001-71

ATA DE EXAME DE DEFESA 19/2025

Ao primeiro dia do mês de agosto de dois mil e vinte e cinco às nove horas e trinta minutos, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Camila de Carvalho Mendonça de Assis, intitulado **“Educação de surdos: pedagogia insurgente em gretas autoetnográficas”**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Dr. Alex Alves Egido (UFMA), Dr. Hélivio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver). Houve a alteração do título para: Educação (linguística) de crianças surdas por uma intérprete de LIBRAS ouvinte: uma autoetnografia do “gretar” por entre mundos. Cumpridas as formalidades de pauta, às 11h15 a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, 1º de agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE ROSA LOPES**
Data: 01/08/2025 12:02:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)

Documento assinado digitalmente
 **ALEX ALVES EGIDO**
Data: 04/08/2025 18:51:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Alex Alves Egido (UFMA)

Documento assinado digitalmente
 **HELVIO FRANK DE OLIVEIRA**
Data: 01/08/2025 20:53:28-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Hélivio Frank de Oliveira (POSLLI/UEG)

DEDICATÓRIA

*É a majestosa Ipê
Vivaz e colorida
Que insurge em floração
No cerrado sem chuva
Resistindo com vida
À seca no sertão (Rezende, 2021, p. 8).*

Minha eterna gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes, que, embora eu tenha feito a opção pela escrita em primeira pessoa, sempre esteve ao meu lado, orientando na caminhada por trilzeiros favorecedores de aprendizagens. O Ipê está florido e espero aproveitar o colorido do caminho.

AGRADECIMENTOS

Deus

Papito

Madre

Léo

Cris

Hélvio

Alex

Mana

Koly

Lê

SER SURDO

*Ser Surdo é ouvir com os olhos,
transmitir sentimentos com as mãos,
é ter o direito de sentir,
emocionar
e se magoar se preciso for.*

*Ser Surdo é passar pela vida,
mas não deixar a vida passar,
sem vivê-la.
É conviver com todos,
sem medo de se mostrar.*

*Ser Surdo é viver no silêncio do mundo,
mas não deixar o mundo te silenciar.
É gritar com as mãos
e não deixar o preconceito impedir
o Surdo de ser SURDO.*

(Monção, 2024, p. 6).

RESUMO

Nestas páginas estão registradas minhas intenções, narrativas e interpretações de vivências como professora, tradutora intérprete de língua de sinais e português (TILSP), pesquisadora e autora. Por meio das teorizações de Basoni (2022), Basoni e Merlo (2022), Fadini (2020) e S. Santos (2017) sobre a metodologia da autoetnografia, o meu registro é realizado sob o meu olhar e lugar de fala no mundo. Assim, observo os conflitos que cerceiam a figura do/a TILSP transgressor/a, que se recusa a ser neutro/a no ato político de educar. Problematizo, a partir da minha vivência com a comunidade surda, as práticas pedagógicas ofertadas nas escolas regulares de Goiás. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as teorizações, as relações de poder, as dinâmicas linguísticas e as identidades culturais podem se entrelaçar, impactando as experiências de surdos/as, TILSP e professores/as regentes, especificamente de línguas. Para alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: i) refletir sobre as complexidades da minha atuação como TILSP no contexto da inclusão de surdos/as nas escolas regulares, ditas “inclusivas”, contribuindo para educação linguística crítica do/a aluno/a surdo/a; ii) discutir as minhas percepções sobre as situações pedagógicas baseadas na Pedagogia Visual, utilizadas por professores/as de Língua Portuguesa ao planejarem as suas aulas, tendo alunos/as surdos/as, junto ao intérprete de Libras no ensino regular; iii) problematizar os documentos que intentam prescrever a complexa atuação do TILSP, observando outras possibilidades para efetivação da inclusão escolar de surdos/as, especialmente no que tange à aquisição da língua materna – a Libras. A seleção do material empírico se dá a partir dos meus diários de bordo, (auto)observações e meus acervos de registros escritos por discentes ao longo dos últimos 16 anos dedicados à educação de surdos/as. Decidi valer-me dessa abordagem metodológica por estar de comum acordo com as afirmações de Moita Lopes (2006), de que é necessário romper e repensar como fazer e construir conhecimentos dentro de uma ciência mais (auto)crítica e (auto)reflexiva, dito de outro modo, viver autoetnograficamente. Costuro os retalhos dessa colcha, com teorizações da Linguística Aplicada Crítica, dos Estudos Surdos e da Cultura Surda, problematizando as temáticas de aquisição de língua materna, da educação linguística crítica do português como segunda língua na modalidade escrita, letramentos críticos e formação cidadã. Apregoo e descrevo como um intérprete age pelas gretas das possibilidades, como ato de resistência do silenciamento linguístico acometido ao sujeito surdo sob nossos olhares mudos. Quanto aos resultados obtidos na pesquisa, evidencio que a implementação de um ensino bilíngue para surdos é viável e enriquecedora quando se considera as particularidades linguísticas e culturais desses estudantes. Defendo que, ao valorizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e integrá-la às práticas pedagógicas, os/as professores/as podem criar um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Sendo assim, concluo que a colaboração entre educadores/as e TILSP é fundamental para atender às necessidades dos/as alunos/as surdos/as. Além disso, atividades adaptadas em Libras podem promover a diversidade linguística e cultural, combatendo o preconceito e valorizando a Libras como uma língua brasileira legítima. Em suma, realizei considerações acerca das contribuições da pesquisa autoetnográfica em minhas praxiologias enquanto professora regente e TILSP, fortalecendo-me para continuar a gretar e resistir.

Palavras-chave: Educação Linguística Crítica. Educação de Surdos. Intérprete de Libras. (Trans)Interculturalidade.

ABSTRACT

These pages record my intentions, narratives, and interpretations of experiences as a teacher, sign language and Portuguese interpreter (TILSP), researcher, and author. Through the theories of Basoni (2022), Basoni and Merlo (2022), Fadini (2020), and S. Santos (2017) on the methodology of autoethnography, my record is made from my perspective and place of speech in the world. Thus, I observe the conflicts that surround the figure of the transgressive TILSP, who refuses to be neutral in the political act of education. Based on my experience with the deaf community, I problematize the pedagogical practices offered in regular schools in Goiás. The overall objective of this research is to understand how theories, power relations, linguistic dynamics, and cultural identities can intertwine, impacting the experiences of deaf students, TILSP teachers, and classroom teachers, specifically language teachers. To achieve this goal, the following specific objectives were outlined: i) to reflect on the complexities of my role as a TILSP in the context of deaf inclusion in regular, so-called "inclusive" schools, contributing to the critical linguistic education of deaf students; ii) to discuss my perceptions of pedagogical situations based on Visual Pedagogy, used by Portuguese language teachers when planning their lessons with deaf students, along with a Libras interpreter in regular education; iii) problematize the documents that attempt to prescribe the complex actions of the TILSP, observing other possibilities for implementing the school inclusion of deaf students, especially regarding the acquisition of their native language—Libras. The empirical material is selected from my logbooks, (self)observations, and my collections of written records from students over the past 16 years dedicated to deaf education. I decided to use this methodological approach because I agree with Moita Lopes's (2006) assertions that it is necessary to break with and rethink how to create and construct knowledge within a more (self)critical and (self)reflexive science—in other words, to live autoethnographically. I stitch together the pieces of this quilt with theories from Critical Applied Linguistics, Deaf Studies, and Deaf Culture, problematizing the themes of native language acquisition, critical linguistic education of Portuguese as a second language in written form, critical literacies, and citizenship development. I advocate and describe how an interpreter works through the cracks of possibility, as an act of resistance to the linguistic silencing that deaf individuals face under our mute gaze. Regarding the results obtained in the research, I highlight that implementing bilingual education for deaf students is feasible and enriching when considering the linguistic and cultural particularities of these students. I argue that by valuing Brazilian Sign Language (Libras) and integrating it into pedagogical practices, teachers can create a more inclusive and respectful school environment. Therefore, I conclude that collaboration between educators and TILSP is essential to meeting the needs of deaf students. Furthermore, activities adapted in Libras can promote linguistic and cultural diversity, combating prejudice and valuing Libras as a legitimate Brazilian language. In short, I made considerations about the contributions of autoethnographic research in my praxiologies as a teacher and TILSP, strengthening myself to continue to struggle and resist.

Keywords: Critical Linguistic Education. Deaf Education. Sign Language Interpreter. (Trans)Interculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dicionário visual para aprendizagem da Libras em 1998.....	14
Figura 2 – Gretas em solo árido: nas gretas também há vida e resistência	21
Figura 3 – Configurações de mãos em Libras	35
Figura 4 – O alfabeto da Libras	36
Quadro 1 – Teoria e explicação sobre as terminologias desta pesquisa	55
Figura 5 – Diferentes caminhos e sujeitos.....	57
Figura 6 – O equilíbrio triádico da autoetnografia	58
Figura 7 – Guernica, de Pablo Picasso	62
Figura 8 – Opressões Linguísticas.....	67
Figura 9 – Atividade bilíngue para surdos/as	72
Figura 10 – Aprendendo a escrever a letra “N”	74
Figura 11 – A primavera da lagarta.....	76
Figura 12 – Lexicografia visual.....	80
Figura 13 – Sinais do Cotidiano	81
Figura 14 – DVD’ S.....	83
Figura 15 – Livreto A germinação do feijão.....	86
Figura 16 – Exemplo de escrita direta em sinais	90
Quadro 2 – Plano de aula do livro <i>Rapunzel Surda</i>	91

LISTA DE ABREVIACOES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CM	Configuração de mãos
DC-GO	Documento Curricular de Goiás
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
GO	Goiás
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L	Locação
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LAC	Linguística Aplicada crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
M	Movimento
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TILSP	Tradutor Intérprete de Libras e Português
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: POR ENTRE GRETAS, A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTOS CRÍTICOS PARA GRETAR	25
2.1	Metodologias de ensino para surdos/as: oralismo e comunicação total	26
2.3	Educação bilíngue <i>versus</i> bilinguismo	31
2.4	Educação bilíngue para surdos/as: revisitando o currículo escolar	43
3	METODOLOGIA: DIRECIONAMENTO PARA GRETAR	57
4	ANÁLISES REFLEXIVAS SOBRE MINHAS VIVÊNCIAS COMO TILSP	67
4.1	Educação Infantil: meu primeiro desafio/conflito	67
4.2	Ensino Fundamental I: pedagogias insurgentes e visuais no ensino bilíngue	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE MINHAS PRAXIOLOGIAS	94
	REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO: POR ENTRE GRETAS, A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS

Pela primeira vez ensinam-me que se pode dar um nome às pessoas. E também isso é formidável. Eu não sabia quem na minha família tinha nome, a não ser o meu pai e a minha mãe. Encontrava pessoas, amigos dos meus pais, membros da família, mas para mim nenhum tinha nome, qualquer definição. Fiquei tão surpreendida ao saber que ele se chamava Alfredo e o outro Bill... E eu, sobretudo eu, Emmanuelle. Percebi enfim que tinha identidade. EU: Emmanuelle. Até então eu falava de mim como de uma outra pessoa, uma pessoa que não era "eu". Diziam sempre: "A Emmanuelle é surda." Era assim: "Ela não te ouve, ela não te ouve." Não havia "eu". Eu era "ela" (Laborit, 2000, p. 36, grifos da autora).

Pela primeira vez, vi um grupo de umas dez pessoas sinalizando entre si. Homens, mulheres e crianças gargalhavam, faziam expressões, caretas, movimentos sincrônicos e, por vezes, um barulho semelhante a um balbucio. Surgiram indagações como: eles estão entendendo esses movimentos? Cada dedo e movimento juntos criam um sentido? Como isso é possível? Fiquei maravilhada com esse cenário! O ano era 1998. Eu era uma adolescente bem curiosa. Fui convidada para fazer parte de um grupo em uma comunidade religiosa da cidade de Luziânia – Goiás (GO). Esse grupo iria aprender a *linguagem dos sinais*, como era chamada a atual Língua de Sinais Brasileira (Libras), que ainda não havia alcançado o *status* de língua.

Durante aqueles meses, pude internalizar que havia um mundo predominantemente visual, com uma cultura e pensamento visuais. Dessa maneira, se eu quisesse me fazer entendida, deveria também mergulhar no universo da visualidade. Essa compreensão ia se ampliando com o método utilizado para aprender os sinais, até poderia ser um trocadilho, mas, linguisticamente, os sinais na Libras são, em grosso modo, as palavras em português, ou seja, unidades linguísticas que compõem a lexicografia visual da língua (Quadros, 2008).

Sem o advento da disponibilidade da internet, como é atualmente, eu precisava recorrer aos livros, revistas e jornais impressos em busca de figuras, imagens e ilustrações que fizessem a correspondência entre a imagem e o sinal. Sim, não havia dicionários impressos disponíveis em Libras/Português. Imagine encontrar imagens que pudessem criar conceitos abstratos como mentira, verdade, inocência e pecado! Era uma verdadeira saga recortar e colar as figuras em papel cartão e, durante a aula, simular, por meio de uma espécie de teatro ou dramatização, o sentido para a imagem selecionada para a aula. Hoje, olhando para trás, consigo ver nitidamente como aquela experiência foi importante para que eu entendesse que toda língua está embebida e envolta pela cultura de um povo. O livro que usávamos era edição de 1992, trazendo, em preto e branco, fotos dos sinais e seus respectivos significados em português. Poderia dizer que sua função era a de um dicionário bilíngue impresso.

Cabe aqui algo que sempre me inquieta acerca da língua de sinais e não somente sobre ela, mas, sobretudo, sobre o conhecimento científico. Epistemologicamente falando, fica a reflexão que eu me faço ao olhar para esse livro e refletir acerca da sua relevância. No mundo positivista¹, nenhum saber pode ousar existir antes que termos sejam cunhados, leis aprovadas e discursos apropriados para um fim. No entanto, nas dinâmicas cotidianas de se fazer linguagem e interações sociais, a vida não segue um manual linear de como construir novas possibilidades linguísticas, as quais brotam das necessidades diárias do falante.

Essa reflexão nos convida, sob as lentes foucaultiana e freiriana, a pensarmos na construção do conhecimento sob a égide do positivismo, em que fenômenos linguísticos são armas para legitimação da tensão: saber-poder, conforme os estudos de Foucault (1995) e de Freire (2011). Dessas observações, emerge o consenso presente na afirmação de Skliar e Quadros (2000, p. 32), no trabalho *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*, apontando que “o discurso colonial se constitui a partir de formas de conhecimento, representação e estratégias de poder e formas de relacioná-las com o ditado das leis, normas e regulamentos”. Nesse viés, materializo, por meio da Figura 1, a nostalgia de meus primeiros contatos com a semiose dos movimentos das mãos.

Figura 1 – Dicionário visual para aprendizagem da Libras em 1998



Fonte: Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992)

¹ Segundo Brandão (2011), o positivismo foi uma corrente de pensamento significativa no século XIX, que se disseminou por toda a Europa. Essa filosofia sustentava que a ciência era a única maneira de se obter um conhecimento verdadeiro. Em outras palavras, o positivismo conferia à ciência uma posição de destaque em relação a outras formas de conhecimento humano, considerando-a o método mais confiável para a construção do saber. Os principais representantes do movimento positivista foram os seguintes teóricos: Na França, Auguste Comte, que é considerado o fundador da Sociologia; na Inglaterra, John Stuart Mill e Hebert Spencer; na Alemanha, Ernst Heckel; na Itália, Roberto Argidò.

O nosso grupo de estudos tinha por objetivo proporcionar aos/às surdos/as a possibilidade de frequentar um ambiente religioso, em que as palestras fossem interpretadas, de forma consecutiva, do português oral para a língua de sinais. Ajudávamos, também, a interpretar situações cotidianas, tais como consultas médicas, entrevistas de emprego, entre outras. Bem cedo nesse caminho, percebi qual era a real situação das famílias em relação à comunicação. A maioria desconhecia os sinais e criava um código entre si para entendimento e interação social. Sem as possibilidades de interação midiática atuais, os/as surdos/as também possuíam códigos diversos criados para situações de comunicação e, nesse contato específico, pude adentrar no universo de elaboração dos pensamentos e processos criativos dos sinais adotados.

À medida que o tempo passava, mais intrigada eu ficava pela estrutura visual daquela língua e suas singularidades. Até que, anos depois, eu me vi interessada na carreira docente e, com esse objetivo, prestei o vestibular, em 2004, para o curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Cidade de Goiás. Na época, era o curso que mais se aproximava do meu interesse em aprofundar os meus estudos sobre as estruturas linguísticas e o ensino de línguas. A Libras já possuía o *status* de língua, visto que a Lei n.º 10.436/2002, que dispunha sobre a Libras, já tinha sido aprovada. No entanto, não havia cursos de licenciatura na área de educação para surdos/as como atualmente existe a graduação em Letras/Libras. Sendo assim, a escolha do curso de graduação em Letras Português/Inglês era a melhor opção para que eu pudesse aperfeiçoar meus conhecimentos no campo de trabalho com a linguagem.

Esclareço que adoto a expressão surdos/as em vez de deficiente auditivo/a, porque ela representa o resultado de um longo processo histórico de luta pela valorização da identidade surda e pela afirmação da Libras. Salles e Quadros (2014) pontuam que, ao longo de décadas, a comunidade surda tem construído uma identidade própria, baseada em sua língua, cultura e experiências semióticas. O termo *surdo* simboliza essa identidade. Já a expressão *deficiente auditivo* carrega uma conotação médica e patológica, que desvaloriza a diversidade linguística e cultural.

Ademais, essa mudança terminológica não é apenas um detalhe semântico, mas um fenômeno linguístico que reflete sobre si e revela a luta por reconhecimento e respeito identitário. Ao adotar o termo *surdo*, valorizo a língua de sinais como um sistema linguístico completo e reconheço a importância da cultura surda. Essa mudança também tem implicações importantes para as práticas de ensino de línguas, especialmente em contexto intercultural, que, conforme Fleuri (2004, p. 14), "trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado

no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos". Ao analisar a trajetória da comunidade surda e a evolução da terminologia utilizada para se referir a ela, posso perceber a riqueza e a complexidade das relações entre língua, identidade e poder. Essa perspectiva enriquece as discussões trazidas aqui no texto sobre ensino de línguas e reafirmam que palavra é poder.

Ao me propor percorrer nas trilhas da autoetnografia, lembro-me de que passei por todas as fases da educação básica atuando como intérprete, percorrendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No início de minha profissão como educadora, eu desconhecia os termos *decolonial*², *insurgente* e *letramento crítico*, contudo tenho a mais pura certeza de que vivi os princípios das vertentes da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e da autoetnografia. Sendo assim, as ações registradas nesta pesquisa vieram de materiais empíricos relacionados ao campo de trabalho com o/a estudante surdo/a.

De acordo com Lacerda (2006, p. 166), “o modelo inclusivo sustenta-se uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo as diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender com as diferenças”. Desse modo, eu me ative aos cuidados em compartilhar minhas vivências em conformidade com esses critérios de ensino inclusivo no âmbito do trabalho com alunos/as surdos/as. A respeito dessa temática, Egido (2024) postula que, no decurso desse caminho, é possível denominar os estudos por diferentes instrumentos como diários de bordo, memórias, autorrelatos, imagens, anotações, sensações e praxiologias pedagógicas registradas em fotografias, emoções e diários.

Conforme Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), as praxiologias “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática”. Desse modo, a integração entre epistemologia e prática é tão profunda que se expressa em uma única palavra, substituindo teorias tradicionais. Esse fato reflete em uma abordagem prática e contextualizada do conhecimento.

Segundo Freire (2011, p. 52), “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, portanto ela está interessada em teorizar a forma como as pessoas agem no mundo para promover a sua transformação. É, pois, essa perspectiva que priorizo

² Conforme Pessoa (2019, p. 173), atitude crítica “implica reconhecer e desconstruir as estruturas hierárquicas de raça, de gênero, do heteropatriarcado e de classe, que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento nos países euroeucentristas”.

neste estudo. Reflito sobre as intencionalidades, as razões e as motivações que cercam as ações dos sujeitos no mundo, refletindo sobre minhas vivências enquanto educadora.

De acordo com Freitas e Avelar (2021, p. 93), as praxiologias são a interpretação das nossas ações, impregnadas pela nossa identidade e visão de mundo. Nossas escolhas como professores/as refletem quem somos, o que pensamos e como agimos, sendo “construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências. moldadas pela nossa cultura, valores e experiências”. Assim, as vivências do pesquisador e pesquisado são valorizadas. A partir das reflexões sobre as experiências dos participantes do estudo investigativo, é possível reformular a trajetória da educação linguística.

Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16) argumentam que “usamos educação linguística como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem [...] a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. A educação linguística é entendida, então, de forma abrangente, transcendendo dicotomias tradicionais. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de maneira dialógica, em que todos os envolvidos – pessoas e recursos materiais – desempenham papéis ativos tanto de ensino quanto de aprendizagem, promovendo uma troca dinâmica e mútua. Nessa esfera, a pesquisa envolve colaboração entre pesquisador e pesquisado.

Nesse contexto, o vocábulo *dados* me incomoda e poder abandoná-lo é um alívio, porque ele transmite uma ideia de afastamento do pesquisador do cenário da investigação. Minhas memórias, registros e ponderações de transformações são mais que dados, números, variáveis. São os retalhos da colcha da minha vida. Segundo Luiza Andrade, Paulo Andrade e Laura Andrade (2024, p. 6), o uso do conceito de dados transmite uma ideia de distanciamento “como se a presença do pesquisador não deixasse pegadas, não modificasse o cenário pesquisado, não influenciasse, de alguma forma, a vida das pessoas que foram tidas como objetos pesquisados”. Defendo que tanto o pesquisador quanto o pesquisado são transformados por meio das ações desenvolvidas no decurso de estudos científicos.

Os autores recomendam o uso de “geração de dados”, visto que essa expressão considera os sujeitos da pesquisa como participantes, com vozes e experiências que devem ser valorizadas nas investigações. Nessa perspectiva, realizo a narrativa e a descrição desta pesquisa sob o meu prisma, por meio do olhar da professora-pesquisadora e tradutora intérprete de língua de sinais e português (TILSP). Assim, ressalto como a educação linguística de surdos/as foi acontecendo diante dos meus olhos e perante as mudanças

políticas educacionais, dentro das escolas de Goiás, desde o ano de 2008 até o ano de 2023, em que atuei na função de TILSP.

Imersa na complexidade da interpretação/tradução, vivencio diariamente desafios, no mínimo, peculiares. Ora sou vista como um mero canal de comunicação, uma ponte *neutra* (Oi? Você disse neutra?) entre duas línguas, ora sou demandada a assumir o papel de professora, ensinando a língua materna, posto que não havia/há instrutores/as surdos/as fluentes nas unidades escolares por onde passei/passou. Em outras situações, sou a confidente, a conselheira, aquela com quem os/as alunos/as surdos/as se sentem à vontade para compartilhar suas dúvidas e angústias.

Por fim, sou apenas a Camila, a intérprete que, assim como os/as alunos/as, ousa se questionar constantemente sobre o valor e a relevância do que interpreta. Afinal, em meio a discursos hegemônicos, é comum ouvir a pergunta: por que precisamos aprender sobre a educação linguística de surdos/as? Essa dúvida me acompanha em todas as minhas interpretações, levando-me a refletir sobre a minha prática e a perguntar se ela está contribuindo para uma educação linguística crítica e reflexiva. As diversas demandas da minha profissão impõem a mim um constante dilema, que se torna a pergunta-chave desta pesquisa: como as reflexões delineadas a partir da minha prática como professora regente e tradutora intérprete de língua de sinais e português (TILSP) podem colaborar com a promoção de uma educação bilíngue para estudantes surdos/as?

Nesse ínterim, propus-me a narrar performaticamente os impasses e os passos, considerando os desafios, questionamentos, idealizações, frustrações, alegrias, avanços, solitudes e (des)amparos. Sobretudo, escrevo a partir dos meus processos éticos e epistemológicos internos de ser professora-intérprete. Ao descrever os processos envolvidos na inclusão de alunos/as surdos/as, um pano de fundo permeia toda a narrativa: minha voz interna que sempre me questiona, tanto na vida quanto agora nessa voz registrada em texto, que espero que alcance outras pessoas e lugares, conforme almeja Melo Neto (1994, p. 345) ao afirmar que “um galo sozinho não tece a manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro”. Tenciono, então, o compartilhamento das praxiologias na educação linguística crítica de surdos/as.

Assim, embora não sejam perguntas de pesquisa adicionais, surgem outras indagações reflexivas que busco compreender melhor com esta investigação, tais como: em que lugar estou, afinal? No de TISP, pesquisadora, professora? Como essas intersubjetividades de

funções me transformaram? Quem é essa professora que desafia uma prescrição ética³ de neutralidade de discurso? Existe a possibilidade de ser ética e amoral? Moralmente correta e antiética, é possível? É possível ser moralmente ética nas praxiologias da minha função? As regras pedagógicas do TILSP foram prescritas por quem, para quem e em qual contexto?

A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils) criou o Código de Conduta e Ética (CCE) para regulamentar as ações do TILSP, em âmbito nacional. A Febrapils (2014, p. 3) determina que esse profissional deve realizar o atendimento educacional “sem distinção de raça, cor, etnia, gênero, religião, idade, deficiência, orientação sexual ou qualquer outra condição”. O CCE orienta também que o TILSP deve agir com “confidencialidade, competência tradutória, respeito aos envolvidos na profissão, compromisso pelo desenvolvimento profissional” (Febrapils, 2014, p. 3). Ao observar o contexto educacional, fica evidenciado que muitos TISP não conseguem cumprir com as metas do CCE, por falta de maior capacitação.

Ademais, compartilho dos pressupostos defendidos por Lacerda (2010) quanto ao fato de o intérprete não atuar como um mero receptor passivo ou um instrumento automático que traduz palavras de uma língua para outra. Pelo contrário, ele é um interlocutor ativo que busca compreender profundamente os significados pretendidos pelo locutor. Devido à sua capacidade de escutar de forma plural, o intérprete seleciona os sentidos mais relevantes e os traduz para a língua-alvo de maneira eficaz. Seu trabalho envolve uma compreensão ativa dos significados em uma língua e a produção desses mesmos significados na outra. Para realizar essa tarefa com precisão, é essencial que o intérprete possua conhecimentos amplos, permitindo-lhe captar os significados pretendidos pelo locutor e encontrar as melhores formas de expressá-los na língua de destino.

De acordo com A. Santos (2021, p. 2), “a ética, desde o mundo grego, diz respeito à reflexão sobre a vida prática, ou seja, sobre a ação. A ação ética é fruto de uma escolha refletida, pensada, deliberada, que pressupõe uma justificativa”. Desse modo, o ser ético é subjetivo, variando conforme a análise de cada um e o contexto de vivência. A moral, segundo A. Santos (2021, p. 5), “se funda na relação humana, tendo como base o diálogo entre os próprios homens com vista à sua convivência comum. Isto significa dizer que se trata de uma

³ Eu entendo a questão da ética conforme apontado por Merlo e Fonseca (2020, p. 44, grifos das autoras), indicando que a ética implica em “aprender *com e a partir* do outro, e não simplesmente aprender *sobre* o outro [...] a responsabilidade ética diante do contexto pesquisado nos permite não somente reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, mas também aprender com e a partir deles”. Assim, assumo o compromisso ético de aprender com e a partir do outro, por meio das reflexões delineadas neste estudo investigativo.

partilha, de uma forma de vida comum que segue orientação baseada em normas identitárias”. Sendo assim, reflexões sobre ética e moral são fundamentais no campo educacional, especialmente a direcionadas para o trabalho com estudantes surdos/as.

Essas questões começaram a rondar meus pensamentos desde o início de minha trajetória na educação. Mal sabia eu que um dia elas poderiam ser registradas, fazendo-me definir, em meio a inúmeras questões, meu percurso de estudo investigativo. Eu me vi enredada nas complexas *disfunções* do TILSP. Segundo Damázio (2007, p. 49), o/a profissional TILSP é o/a servidor/a que possui o domínio da L1 e da L2, tendo “a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras”. Não é algo fácil para ser feito, porque exige um conhecimento linguístico e o reconhecimento do lugar do outro.

Sob essa perspectiva, conforme estabelecido pela Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023, que regulamenta o exercício profissional e as condições de trabalho do TILSP, fica clara a função crucial desse profissional nas escolas regulares, inseridas em contexto bilíngue. Neste trabalho, discuto, a partir da experiência e do lugar de fala do TILSP, profissional fundamental para garantir a inclusão efetiva dos/as estudantes surdos/as no ensino regular. Essa discussão visa ressaltar a importância do TILSP na promoção de uma educação mais acessível e equitativa para alunos/as surdos/as.

Inicialmente, ao adentrar no mestrado, eu queria encontrar respostas para muitos dos meus questionamentos como TILSP. Alguém já pesquisou e categorizou uma pesquisa séria de ensino de L2 na modalidade escrita para surdos/as? Será que a realização de uma pesquisa de pós-graduação pode me ajudar a seguir buscando formas de educar ou lidar com minhas questões conflitantes como professora de língua e TILSP? Eu precisava de respostas! De repente, eu me vi escrevendo sobre as mesmas perguntas. Mas quem faz as perguntas, já não é mais a mesma pessoa. Graças às leituras e trocas nos estudos do mestrado, eu sei quem eu sou hoje. Sobretudo, sei que posso falar do meu lugar de fala, que as *gretas*⁴ foram e permanecerão sendo meu caminho. Orgulhosamente, *gretar* será meu destino e missão. A

⁴ Esse termo teve origem nas teorizações de Walsh (2013) e fora apresentado a mim durante uma palestra do professor Dr. Kleber Aparecido da Silva, na UEG – *Campus* Cora Coralina, na Cidade de Goiás. Na ocasião, o encontro discursivo integrava à programação da aula da disciplina *Estudos dos Letramentos*, ofertada pela Dra. Cristiane Rosa Lopes. Fiquei tão impactada com a semiologia do uso dessa expressão que anotei em meu diário: “*Gretar* para seguir por onde aparentemente não há caminhos – nem velhos, nem já percorridos, nem prontos – ou mesmo por caminhos prontos, porém seguindo em direções contrárias. *Gretar* para seguir, *gretar* para resistir e *gretar* para não se/me consumir”. Essa expressão me acompanhará durante o tatear dos terrenos áridos dessa narrativa.

Figura 2, a seguir, demonstra que, mesmo em solo árido marcado por gretas, é possível encontrar vidas.

Figura 2 – Gretas em solo árido: nas gretas também há vida e resistência



Fonte: Freepik (2024)

Conforme descreve esse cenário, mesmo em ambientes aparentemente hostis, como solos áridos, existe vida e resistência. Embora as gretas possam parecer apenas fissuras secas e estéreis, elas abrigam formas de vida adaptadas que persistem e se reinventam. Essa metáfora pode ser aplicada à resiliência humana, sugerindo que, em meio a situações mais desafiadoras, há sempre potencial para sobreviver e resistir. Essa é uma característica fundamental para quem ousa percorrer pelo caminho da educação básica, especialmente na área dedicada à inclusão.

Nesse viés, esta pesquisa encontra inspiração nos estudos sobre a autoetnografia, que foram defendidos por estudiosos como Basoni (2022), Basoni e Merlo (2022), Fadini (2020) e S. Santos (2017). Os autores supracitados propõem um conhecimento construído a partir de um processo dialógico e colaborativo entre os sujeitos envolvidos no processo da educação linguística crítica. Desse modo, delineio como objetivo geral: compreender como as teorizações, as relações de poder, as dinâmicas linguísticas e as identidades culturais podem se entrelaçar, impactando as experiências de surdos/as, TILSP e professores/as regentes, especificamente de línguas.

Para alcançar esse intento, utilizo a minha própria inteligibilidade como lente analítica das minhas experiências ou, em outras palavras, faço uso do reconhecimento do sujeito enquanto lugar empírico de produção de sentidos. Desse modo, os objetivos específicos são os seguintes:

- i. refletir sobre as complexidades da minha atuação como TILSP no contexto da inclusão de surdos/as nas escolas regulares, ditas “inclusivas”, contribuindo para a educação linguística crítica do/a aluno/a surdo/a;
- ii. discutir as minhas percepções sobre as situações pedagógicas baseadas na Pedagogia Visual utilizadas por professores/as de Língua Portuguesa ao planejarem as suas aulas, tendo alunos/as surdos/as, junto ao/à intérprete de Libras no ensino regular;
- iii. problematizar os documentos que intentam prescrever a complexa atuação do/a TILSP, observando outras possibilidades para efetivação da inclusão escolar de surdos/as, especialmente no que tange à aquisição da língua materna – a Libras.

A hipótese é de que ao partir de minha experiência enquanto professora de Língua Portuguesa e TILSP seja possível colaborar com uma maior compreensão acerca do trabalho realizado por esse/a profissional bilíngue em interação com o/a professor/a de Língua Portuguesa, a fim de promover a inclusão dos/as estudantes surdos/as matriculados/as no ensino regular. Acredito também que o fazer pedagógico, considerando as especificidades do sujeito surdo como a cultura da visualidade e gestual-visual poderá favorecer um ensino de línguas mais aproximados dos aparatos teóricos da educação bilíngue.

Quanto à metodologia empregada neste trabalho, faço uso da autoetnografia, visto que sigo o pressuposto defendido por Fadini (2020) de que essa metodologia de pesquisa objetiva discorrer sobre acontecimentos vivenciados nos espaços sociais, refletindo acerca dos posicionamentos feitos pelos sujeitos que interagem nas encruzilhadas de cada caminho. Sendo assim, utilizo as técnicas da observação e descrição de minhas experiências como professora regente e TILSP, as quais seguem presentes neste enredo científico.

Desse modo, enquanto pesquisadora, eu me compreendo também como parte do meu foco de estudo, portanto *autoetnografia* e *autorreflexividade* são termos que representam os passos dados nesta investigação. Por meio da análise de minhas práticas didáticas e teorizações que abordam os aspectos linguísticos dos sujeitos surdos, transito pelas paisagens do ensino para surdos/as em terras goianas. Desse modo, esta investigação está sustentada por autores/as renomados/as que debruçaram sobre as temáticas que são caras a este estudo.

O primeiro capítulo intitulado *Introdução: por entre greta, a educação de surdos/as* apresenta os elementos introdutórios desta pesquisa. Assim, delimita a sua temática, a partir da questão norteadora e narra as motivações para essa caminhada científica. Discorre também sobre o objetivo geral e os objetivos específicos, informando o uso da autoetnografia com metodologia que orienta o percurso empreendido neste trabalho.

O segundo capítulo menciona o *Referencial teórico: letramentos críticos para gretar*, revelando as leituras de revisão da literatura que direcionaram nossos passos e indicaram as melhores decisões no decurso dos encontros das gretas. Esse capítulo foi subdividido da seguinte maneira:

- i) *Métodos de ensino para surdos/as: oralismo e comunicação total*: faz referência aos métodos educacionais oferecidos ao sujeito surdo ao longo da história. Cito a abordagem oralista, que destacava a prática ouvintista de ensino, não considerando as especificidades linguísticas dos/as surdos/as. Para isso, aprendo com os autores: Capovilla (2001), Foucault (1995), Karnopp (2008, 2010), Quadros (2004a), Rabelo (2001), Sacks (2010) e Skliar (1998);
- ii) *Educação bilíngue versus bilinguismo*: delinea discussões acerca da educação mais apropriada para os/as alunos/as surdos/as, a partir dos conceitos *educação bilíngue* e *bilinguismo*, mencionando, além das legislações brasileiras que regem o ensino para esse público-alvo, os estudos de autores como: Giosuelli e Reily (2017), Menezes de Souza (2009), Pizzio, Rezende e Quadros (2010), Quadros (2008), Quadros e Schmiedt (2006), Ribeiro (2021), Skliar (1999), Stokoe (1960) e Strobel (2008);
- iii) *Educação bilíngue para surdos: revisitando o currículo escolar*: trata da importância de análises e mudanças no currículo escolar, a fim de que os ideais determinados em leis sejam realmente vivenciados em sala de aula regular com a presença de alunos/as surdos/as. Realizo discussões a partir dos trabalhos teóricos dos seguintes pesquisadores: Bakhtin (2006), Farias-Nascimento *et al.* (2021), Garcia (2011), Perner (2004), Quadros, 2008), Skliar (1999) e Vygotsky (2009).

O terceiro capítulo *Metodologia: direcionamento para gretar* apresenta discussões a respeito da metodologia adotada para a travessia das gretas, ou seja, fala sobre as estratégias da autoetnografia para as reflexões delineadas neste estudo. Para isso, dialogo com os autores Basoni (2022), Basoni e Merlo (2022), Chang (2008), Fadini (2020), S. Santos (2017) e Piccin (2021), que defendem essa metodologia de pesquisa como possibilidade para o/a pesquisador/a compreender melhor as suas praxiologias enquanto profissional da área

educacional de trabalho com o/a estudante surdo/a. Interaço também com Frank (2020), Gil (2011), Minayo (2014), Moita Lopes (2006), entre outros/as companheiros/as de reflexões. Comungo dos pensamentos desses/as autores/as sobre a pesquisa qualitativa, em uma perspectiva decolonial.

O quarto capítulo tem o título de *Análises reflexivas sobre minhas praxiologias* e faz a narrativa de minhas experiências enquanto professora regente e TILSP. Ele está subdividido em duas seções:

- i) *Educação infantil: meu primeiro desafio/conflito*: há o enredo de minhas praxiologias com as crianças, entre as quais havia uma surda, com quem, inicialmente, eu não soube trabalhar. Tive, assim, que buscar conhecimentos e formas de me comunicar com a aluna surda, a fim de cumprir minha função de TILSP. Reflito sobre minhas ações pedagógicas com Schmidt (2006) e compreendo melhor como agir em sala de aula regular de ensino bilíngue para estudante surdo/a;
- ii) *Ensino fundamental I: pedagogias insurgentes e visuais no trabalho com o/a surdo/a*: faço a narrativa de minhas aventuras no Ensino Fundamental I. Ainda com a mesma estudante que trabalhei na educação infantil, eu pude experimentar a alfabetização do/a aluno/a surdo/a. Dialogo com os pressupostos teóricos defendidos por Bakhtin (2006), Goldfeld (2002), Quadros (2006, 2008) e Quadros e Schmiedt (2006), a fim de compreender melhor como se dá a compreensão dos signos e sinais linguísticos nos anos iniciais de alfabetização da criança, especialmente a surda. Ressalto a importância da contação de história em Libras nessa etapa escolar para a aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.

Por fim, deixo minhas considerações finais e as referências consultadas para o desenvolvimento desta investigação autoetnográfica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: LETRAMENTOS CRÍTICOS PARA GRE TAR

Uma das lutas mais emblemáticas de reterritorialização da surdez no campo das representações sociais, comum em diversas comunidades surdas de diferentes países do mundo, é a luta pelo reconhecimento e pela valorização das línguas gestuais. Em boa parte dos países ocidentais onde os Surdos partilham espaços de convívio, as línguas de sinais – outrora proibidas, marginalizadas e clandestinas – figuram como um dos principais (senão o principal) marcadores culturais dos grupos surdos (Hugo Eiji⁵).

Como descrito nessa epígrafe, é fato que as conquistas do sujeito surdo foram permeadas por muitas lutas na busca por reconhecimento identitário, contudo ele/a não está sozinho/a nessa construção sociocultural. Para que o/a leitor/a possa compreender as particularidades da educação de surdos/as no Brasil, decidi fazer um preâmbulo sobre a historicidade dessa população marcada por mudanças na legislação.

Atualmente, de acordo com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, cabe às escolas inclusivas⁶ receber o/a aluno/a surdo/a e lhe proporcionar um espaço igualitário, de crescimento acadêmico e social. No âmbito educacional, pode ser constatado também o progresso em reconhecer que a educação é um direito que deve estar acessível a todos/as, sem exceção, conforme a Resolução de n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Em alguns de seus artigos, aqui descritos:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Brasil, 2001, p. 1-2).

⁵ EIJI, H. A luta contra o ouvintismo. In: *Blog Cultura Surda* [On-line], s/d. Disponível em: <https://culturasurda.net/audismo-ouvintismo/>. Acesso em: 23 out. 2024.

⁶ Escolas regulares que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular juntamente aos alunos/as que não apresentam deficiências.

A legislação brasileira estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a matrícula e o atendimento de qualidade para todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles/as com necessidades educacionais especiais. Esses/as estudantes são definidos/as como aqueles/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, dificuldades de comunicação ou altas habilidades/superdotação. O atendimento a esses/as alunos/as deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, visando promover a inclusão e garantir o direito à educação de qualidade para todos/as.

Apesar do êxito de se reconhecer o direito à educação para os surdos/as, sem necessariamente excluí-los/as do mesmo ambiente escolar que os/as demais alunos/as, surgem inúmeros questionamentos sobre como viabilizar esse direito diante da grande diversidade apresentada pelo/a discente surdo/a como minoria linguística nas escolas e na sociedade (Damázio, 2007). Para uma análise cronológica, achei pertinente sintetizar a história da educação de surdos/as, tratando de seu início, progresso e evolução até a contemporaneidade. Desse modo, é válido retomar os conceitos e pensamentos que perduraram por muitos anos na educação dos surdos/as: as concepções oralistas.

2.1 Metodologias de ensino para surdos/as: oralismo e comunicação total

Os primeiros registros existentes acerca da abordagem educacional oralista remetem ao século XV, em que não havia escolas especializadas para surdos/as, pois eles/as eram considerados/as incapazes de aprender o que lhes era ensinado. Nesse contexto, Rabelo (2001) postula que, para entender a história da educação do sujeito surdo, faz-se necessário conhecer o lugar social que lhes era conferido.

De acordo com a visão religiosa dominante na Idade Média, julgava-se a surdez um castigo divino ou possessão demoníaca, e alguns casos de exceção – surdos nobres que se educavam – eram explicados como milagres. Paralelamente também associava-se a surdez com retardo mental, difundindo-se a crença de que o surdo era ineducável. Por isso até o século XVI, a educação do surdo era inexistente (Rabelo, 2001, p. 30).

Essa situação vivenciada pelos/as surdos/as começa a ser alterada quando eles/as passam a ser percebidos/as como pessoas dotadas de inteligência, que conseguiam entender e utilizar gestos indicativos icônicos – a linguagem da mímica, que fora usada até mesmo por monges, que, na Idade Média, faziam voto de silêncio (Rabelo, 2001). Desse modo, começam

a admitir que os/as surdos/as poderiam aprender por meio de procedimentos pedagógicos, sem que houvesse interferências sobrenaturais. O propósito da educação dos/as surdos/as era que eles/as pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para que isso fosse possível, procuravam ensiná-los/as a falar e a compreender a língua falada.

Os/as surdos/as deviam treinar a fala ou ser um/a ouvinte treinado/a e melhorado/a para cumprir uma função social, a fim de ser aceito/a pela sociedade dominante – os/as ouvintes. Há explícita relação de poder da maioria linguística ouvinte sobre uma minoria surda. O termo ouvintismo foi cunhado por Skliar (1998, p. 15), sendo uma analogia ao colonialismo sobre os/as surdos/as como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o/a surdo/a está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Desse modo, as particularidades do sujeito surdo não eram compreendidas tão pouco respeitadas.

Desse modo, o ouvintismo é uma forma de opressão simbólica, porque impõe uma visão de mundo ouvinte sobre a experiência surda, ignorando a riqueza e a diversidade da cultura surda. Alguns exemplos de ouvintismo incluem: a expectativa de que os/as surdos/as devem aprender a falar e ouvir para se integrar à sociedade; a falta de acesso a serviços e recursos em língua de sinais; a representação dos/as surdos/as na mídia e na cultura popular a partir de uma perspectiva ouvinte. Sendo assim, o conceito de ouvintismo é importante para o entendimento das dinâmicas de poder e opressão que afetam as pessoas surdas e para que a igualdade e a inclusão sejam promovidas.

Foucault (1995, p. 245-246, grifos meus) discorre acerca das relações de poder, afirmando que “viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns *agirem sobre a ação dos outros*. Uma sociedade *sem relações de poder* só pode ser uma abstração”. Conforme Sacks (2010), esse quadro modificou-se somente na segunda metade do século XVIII quando, a partir da observação e do convívio com surdos/as pobres de Paris, o abade Charles Michael de L'Epée aprendeu a língua de sinais e criou um sistema denominado *Sistema de Sinais Metódicos*, que consistia na associação de sinais e figuras às palavras escritas. Esse abade defendia o ensino para todas as classes sociais por meio dos gestos. Nesse viés, pela primeira vez na história, foi possível que alunos/as surdos/as lessem, escrevessem e, assim, fossem educados/as formalmente.

Segundo Capovila (2000), no século XVIII, existiam dois métodos de ensino direcionado ao sujeito surdo: um originário em Paris, que tinha como fundamento um sistema

artificial de sinais e outro alemão, que se baseava na oralização. Este método se tornou predominante após o Congresso de Milão⁷, que, composto por maioria ouvinte, proibiu o uso da língua de sinais. Nesse cenário, o oralismo foi oficializado como método de ensino para surdos/as, com base na ideia de que essas pessoas eram preguiçosas por preferirem a comunicação por meio da língua de sinais. A justificativa era de que os/as surdos/as poderiam aprender por meio do uso da oralidade. No entanto, essa abordagem perpetuou o tratamento dos/as surdos/as como doentes, negando ou reprimindo suas culturas.

Por outro lado, a ausência de uma língua com estrutura própria traria para os/as surdos/as consequências desastrosas, uma vez que aprender a pronunciar palavras, sons ou fonemas não representa aprender a fazer enunciações significativas. Os resultados (ou melhor dizendo, as medidas métricas de capacidade de aprender o português escrito segundo a norma padrão) da adoção do oralismo na educação de surdos/as trouxeram prejuízos ao sujeito surdo, visto que eles/as

passaram a ser tratados apenas e tão-somente como deficientes auditivos surdos-mudos. Em consequência da adoção universal do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase foi colocada na habilidade de oralização pelos Surdos, à custa de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado, foi observado um rebaixamento significativo no desempenho cognitivo dos Surdos (Capovilla, 2001, p. 1481).

Sacks (2010) argumenta que os resultados insatisfatórios obtidos com os métodos de oralização dos/as surdos/as forçaram professores, filósofos e estudiosos da linguagem a pensarem em outros instrumentos metodológicos e instrumentais que mostrassem ser capazes de reverter o quadro linguístico dos/as surdos/as. No entanto, percebo que a luta pelo reconhecimento das línguas gestuais não foi iniciada pelos/as ouvintes. É inegável as participações dos/as ouvintes em parte desse processo de valorização linguística dos/as surdos/as, mas coube a estes/as se fortalecerem para exigirem que não fossem vistos/as apenas pela parte sensorial que os/as diferenciava dos/as ouvintes.

O período do oralismo na educação de surdos/as no Brasil foi marcado pela imposição da oralização e pela negação da Libras. Representava, então, um período de profunda opressão e exclusão. Segundo Quadros (2004a), as práticas dessa época, influenciadas por figuras como Alexander Graham Bell, visavam à assimilação da cultura ouvinte pelos/as

⁷ O Congresso Internacional de Surdos aconteceu na cidade de Milão, Itália, entre 6 e 11 de setembro de 1880. Ele foi composto por maioria de participantes ouvintes, especialistas defensores do método oralista, que votaram pela proibição da língua de sinais. Os argumentos dos/as congressistas surdos/as não foram ouvidos.

surdos/as e negava as suas especificidades linguística e cultural. Em sua pesquisa com surdos/as adultos/as, Karnopp (2008) evidencia como essa experiência de silenciamento e invisibilização marcou profundamente suas vidas, gerando sentimentos de inferioridade e impedindo o desenvolvimento de suas potencialidades. A imposição do oralismo, portanto, não se limitava a uma questão pedagógica, mas se configurava como uma forma de exercício de poder, que visava controlar os corpos, as ideologias e a existência dos/as surdos/as, submetendo-os/as a uma cultura dominante.

A partir de 1980, a ideia de que se devia permitir ao sujeito surdo aquisição e desenvolvimento normais da linguagem, tendo por base outra abordagem educacional passa a ser cada vez mais atraente e aceita entre os/as educadores/as. Por essa razão, cresceu a preocupação de se criar um método que tornasse todos os elementos da mensagem perceptíveis, sem, contudo, abandonar a abordagem oralista compensatória original (Rabelo, 2001).

Nesse ínterim, começa-se a estruturação de uma nova abordagem educativa, fazendo surgirem:

métodos mistos, combinando oralidade e gestualidade, nos quais, se usam as técnicas dos métodos orais multissensoriais, treinamento pneumofonoarticulatório, e amplificação sonora, com aproveitamento dos restos auditivos combinados com o alfabeto dactilológico ou com qualquer sinalização que torne os fonemas evidentes, sem, contudo, utilizar linguagem sinalizada, ou seja, linguagem de sinais, que se encontrem gramaticalmente estruturados (Rabelo, 2001, p. 34).

Desse modo, em oposição às ideias oralistas, surge uma nova postura em relação à educação de surdos/as – a comunicação total. De acordo com Capovilla (2001, p. 1483), essa metodologia de ensino propunha “fazer uso de todo e qualquer meio de comunicação (quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais ou artificiais) para permitir o desenvolvimento da criança surda”. Dessa maneira, essa metodologia de ensino conjugava o uso de sinais e a oralidade. Inegavelmente, ela propiciou uma melhora na comunicação entre surdos/as e ouvintes e a reinserção do uso das línguas de sinais na educação de surdos/as, representando um progresso na área de ensino para surdos/as.

No entanto, além de não representar uma significativa melhora na aprendizagem da leitura e escrita, a língua de sinais ainda não era vista, nem mesmo respeitada como forma legítima de comunicação. Segundo Capovilla (2001), sua aprendizagem era vinculada obrigatoriamente à aprendizagem da língua oficial do país, com foco na oralidade. Na comunicação total, são explicitados três princípios básicos:

respeito pela diferença – considera-se o surdo como participante de um grupo social minoritário cuja realização linguística se faz de forma diferente da nossa, por meio da língua de sinais – diferença que não significa inferioridade e, portanto, não admite o domínio nem a imposição dos ouvintes sobre os surdos. *Rompimento do bloqueio de comunicação* – todas as formas ou modalidades linguísticas (oral gestual e gráfica) são usadas para estabelecer uma comunicação efetiva com e entre os surdos, usadas simultaneamente ou isoladas, conforme a necessidade do momento. *Integração pela eficiência* – com o desenvolvimento de suas potencialidades o surdo poderá se integrar na vida social e política da comunidade maior, ouvinte, como qualquer outro cidadão (Rabelo, 2001, p. 36, grifos meus).

A abordagem educacional para surdos/as destaca a importância do respeito pela diferença linguística e cultural, o rompimento do bloqueio de comunicação por meio do uso de diversas modalidades linguísticas e a integração pela eficiência, possibilitando que os/as surdos/as desenvolvam suas potencialidades e participem plenamente da vida social e política. Ainda hoje, anos após um registro como esse feito por Rabelo (2001), confesso que me espanta a naturalidade com que a opressão era validada. Ao refletir sobre os princípios da comunicação total, sou levada a uma análise profunda sobre o impacto e a aplicação desse método na vida dos/as surdos/as.

O primeiro princípio é o respeito pela diferença, que considero fundamental. No entanto, ao olhar para o cenário em que a comunicação total foi amplamente utilizada, noto que essa ideia de respeito foi absolutamente subestimada. A imposição de um modelo único de comunicação que privilegia a língua oral em detrimento da língua de sinais não surtiu maior efeito que o oralismo. O segundo princípio que se trata do rompimento do bloqueio de comunicação parece promissor à primeira vista, mas, ao analisá-lo mais a fundo, percebo que, na prática, muitas vezes, ele resulta em uma superficialidade que não abrange as verdadeiras nuances da comunicação surda.

Desse modo, a busca por uma forma de comunicação que fosse usada por todos os indivíduos, desconsiderando a língua de sinais, acabou por criar um abismo maior. Dessa forma, o que se ganhava em compreensão aparente se perdia em autenticidade, conexão e língua como emancipação. Os/as surdos/as eram frequentemente colocados pelos sistemas governamentais e educacionais em situações que exigiam adaptação às normatividades dos/as ouvintes. Essa adaptação não era apenas desvantajosa para os/as surdos/as, mas, muitas vezes, era desumana.

Nessa perspectiva, ao considerar a comunicação total como um método amplamente utilizado, é imperativo que seja feita uma análise crítico-reflexiva contundente sobre esse modelo de ensino. Ele não apenas falha em reconhecer a riqueza da cultura surda, mas também perpetua um sistema que marginaliza e silencia. Por outra vertente,

reconhecidamente, esse período teve sua relevância em vislumbrar mudanças por vir, deixando explícito que a verdadeira inclusão não se faz por meio da imposição, mas pelo reconhecimento e respeito às identidades diversas que compõem o tecido social. Em resposta às limitações do método de comunicação total, surgiu, em 1980, o bilinguismo como uma abordagem alternativa.

2.3 Educação bilíngue *versus* bilinguismo

De acordo com Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 2), a Sociolinguística é uma área de estudo que analisa as línguas como fenômenos sociais, considerando seu uso em contextos reais. Nesse campo de investigação, inclui o estudo das línguas de sinais, que são objetos de análises em diferentes áreas da Sociolinguística, tais como contato de línguas, bilinguismo e variação linguística. A essa pesquisa interessa a metodologia do bilinguismo, que promove a coexistência de duas línguas no ensino de surdos/as: a língua oficial do país (Língua Portuguesa) em sua forma escrita, considerada a segunda língua para o sujeito surdo (L2), e a Língua de Sinais, que funciona como a primeira língua (L1), sendo a língua materna da comunidade surda, que, no Brasil é a Libras.

Pizzio, Rezende e Quadros (2010, p. 2) abordam o bilinguismo nas perspectivas social e individual. Ao considerar essa afirmativa, percebo que, embora uma sociedade possa ser considerada bilíngue, nem todos os seus membros necessariamente o são. No caso de um indivíduo surdo, por exemplo, ele pode ser considerado socialmente bilíngue por usar a língua de sinais e a língua falada do seu país, mas não necessariamente ser bilíngue em seu aspecto individual. Para que um indivíduo seja considerado bilíngue, as autoras destacam dois requisitos fundamentais:

- i. a existência de duas línguas: o desconhecimento generalizado sobre a língua de sinais funcionando como língua natural e oficial, uma vez que muitos/as surdos/as podem não ser reconhecidos/as como bilíngues;
- ii. o conforto e a fluência nas duas línguas: na prática, é comum que uma língua domine sobre a outra.

Nessa perspectiva, a coexistência da Libras com a Língua Portuguesa não assegura que haverá a valorização dos discursos identitários de uma minoria linguística, que, diante de uma pseudo inclusão, se vê sem representatividade alguma. Sendo assim, entendo que o bilinguismo difere-se da educação bilíngue pelas seguintes observações feitas por Quadros

(2006) e pela Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos:

o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da Língua Portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando (Quadros, 2006, p. 13).

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 1).

Na primeira citação, há referência ao modelo vigente para o período posterior à Lei n.º 10.436, que discorre a respeito da Libras. Em outras palavras, propicia o funcionamento na escola regular das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, com intuito de promover uma educação em que aquela ocupe *status* subalterno em relação a esta, uma vez que os conteúdos ofertados serão realizados em português e interpretados pelo/a TILSP.

Na segunda citação, Brasil (2021) assegura a modalidade bilíngue de educação. Está explícito, portanto, que, nessa referida educação bilíngue, a Libras ocuparia o papel de língua de instrução. Em outras palavras, todos os componentes curriculares deverão ser ofertados aos/às estudantes, levando em consideração às especificidades visuais da comunidade surda. Essa mudança paradigmática em relação ao *status* da Libras confere outra nuance para a modalidade de educação bilíngue.

Pela primeira vez, então, há a defesa de que a comunidade surda não deva ser submetida a práticas de ensino tradicionais da Língua Portuguesa, que seguem um modelo ouvintista. Em vez disso, a proposta é que os/as surdos/as possam adquirir a Língua Portuguesa como qualquer outro cidadão que não tem o português como sua língua materna (L1). Essa ideia significa que eles poderiam aprender a Língua Portuguesa utilizando suas próprias estruturas linguísticas naturais para construir suas habilidades em uma segunda língua (Skliar, 1999).

A educação bilíngue se destaca como uma abordagem pedagógica alinhada aos princípios da educação inclusiva, visto que oferece às pessoas surdas as condições necessárias para uma aprendizagem mais significativa. Ao reconhecer e valorizar a língua de sinais como primeira língua e promover a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua, a

educação bilíngue respeita a identidade linguística e cultural dos/as surdos/as. Essa perspectiva pode contribuir para uma maior participação e engajamento dos/as estudantes surdos/as no processo educacional, promovendo uma educação mais justa e equitativa. Além disso, a educação bilíngue pode ajudar a romper barreiras linguísticas e culturais, permitindo que os/as surdos/as acessem conhecimentos e oportunidades de forma mais autônoma.

De acordo com Dias (2004, p. 37), os dois movimentos, a inclusão e o bilinguismo “têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social”. No contexto da educação de alunos/as surdos/as, a reestruturação da escola é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Isso implica criar condições de interlocução mais eficazes entre professores/as ouvintes e alunos/as surdos/as, o que pode envolver a capacitação dos/as professores/as para trabalhar com estudantes surdos/as e a utilização de recursos visuais e tecnológicos que facilitem a comunicação.

Cohen e Lotan (2017, p. 129) argumentam que “aqueles professores que utilizam recursos visuais, modelos ou demonstrações e que conduzem uma discussão interativa sobre o que os alunos estão prestes a vivenciar são mais bem-sucedidos em manter a atenção da turma do que aqueles que tentam dizer tudo o que os alunos precisam saber”. Nesse viés, os/as educadores/as devem procurar inserir os elementos visuais e tecnológicos em suas aulas, porque essas abordagens podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente. Esse jeito de fazer educação contrasta com a abordagem tradicional de apenas transmitir informações, que pode ser menos eficaz em captar e manter o interesse dos/as estudantes, que se tornam sujeitos mais participativos nos acontecimentos escolares.

Conforme F. Rocha (2008), o letramento visual refere-se à habilidade de ler e interpretar imagens de forma competente em contextos sociais. Essa ação envolve não apenas ver, mas também compreender, interpretar e comunicar o significado das imagens. Uma pessoa com letramento visual analisa cuidadosamente as imagens, identifica as intenções por trás delas e as contextualiza para construir significado de forma crítica e reflexiva. É esse tipo de letramento que deve ser ofertado aos/às estudantes e particularmente aos/às surdos/as.

Ademais, é essencial garantir práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos/as surdos/as, como o uso da Libras como meio de instrução e comunicação. A escola também deve propiciar oportunidades de intercâmbio entre os/as próprios/as surdos/as, fomentando um ambiente de apoio mútuo e identidade cultural. A inclusão de professores/as surdos/as e TILSP na equipe de profissionais da escola é outro aspecto fundamental, porque esses

profissionais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento linguístico e educacional dos/as alunos/as surdos/as. Ao implementar essas medidas, a escola pode oferecer um ambiente mais acolhedor e inclusivo, onde os/as estudantes surdos/as possam aprender e se desenvolver de forma plena.

Nesse cenário, é importante ressaltar que o trabalho com a Libras exige do/a professor/a habilidades específicas, visto que ela apresenta uma estrutura gramatical singular e complexa, que se organiza por meio de parâmetros específicos, os quais são responsáveis por formar os diferentes níveis linguísticos, como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Para produzir um sinal em Libras, é fundamental compreender os aspectos morfológicos envolvidos, incluindo a configuração da mão, a orientação da palma, a posição dos dedos e o movimento.

Além disso, é necessário considerar a locação do sinal no espaço, ou seja, a posição em que o sinal é produzido em relação ao corpo. Com base nessa compreensão, os parâmetros são combinados para dar origem a um signo linguístico ou item lexical, a fim de criar um sinal que possa ser compreendido pelo interlocutor. A compreensão desses parâmetros e da estrutura gramatical da Libras é essencial para a comunicação adequada em língua de sinais. Além disso, é fundamental reconhecer a importância da Libras como uma língua autônoma e independente, com sua própria gramática, vocabulário e estrutura.

Considerado o pioneiro em demonstrar o estatuto linguístico das línguas de sinais, Stokoe (1960) identificou que elas são orientadas por três principais parâmetros fonológicos, a saber: i) configuração de mão (CM), que se refere à forma como a mão é posicionada e configurada para produzir um sinal, incluindo, entre outros aspectos, a orientação das palmas e a posição dos dedos; ii) locação (L), que diz respeito ao local onde o sinal é produzido no espaço, podendo incluir, entre outros elementos, a posição do sinal em relação ao corpo e ao rosto; iii) movimento (M), que se liga ao movimento que a mão ou o corpo faz para produzir o sinal, incluindo movimentos lineares, circulares, entre outros. Esses parâmetros trabalham para criar os sinais que compõem a língua de sinais, sendo específicos dessa língua.

Em 2022, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) publicou uma base que contém 79 CMs para a estrutura linguística da Libras. Essa publicação é resultado de um trabalho colaborativo entre especialistas em Libras, linguistas e educadores, com os objetivos de: estabelecer uma base comum para o trabalho pedagógico com a Libras; promover a standardização da língua; fortalecer o reconhecimento da Libras como uma língua autônoma e independente. A publicação da base para a estrutura linguística da Libras é um passo

importante para a promoção da inclusão e da acessibilidade para as pessoas surdas no Brasil. A Figura 3 representa os 79 CMs divulgados pelo Ines (2022).

Figura 3 – Configurações de mãos em Libras



Fonte: Ines (2022)

Conforme asseveram Giosuelli e Reily (2017, p. 144), as “configurações de mãos que, relacionadas à coisa, à pessoa e ao animal, funcionam como marcadores de concordância verbal”. Dessa forma, esses marcadores são cruciais como elementos discursivos na linguagem dos/as surdos/s, favorecendo na sistematização da Libras. A ideia é de que a Libras, como qualquer outra linguagem, possui uma estrutura interna que pode ser analisada e estudada de forma científica, visto que ela tem regras e padrões que governam sua

organização e funcionamento. Ademais, a Libras é uma linguagem viva que se desenvolve e se adapta às necessidades de seus usuários, portanto não pode ser reduzida a um conjunto de regras rígidas e inflexíveis. Além da CM, o Ines (2022) publicou o alfabeto da Libras, que está demonstrado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – O alfabeto da Libras



Fonte: Ines (2022)

O alfabeto manual da Libras é uma ferramenta fundamental para a comunicação dos sujeitos surdos. Ele possibilita um trabalho mais direcionado na área de linguagens, como na alfabetização, facilitando, desse modo, a comunicação em situações cotidianas e promovendo a inclusão. O alfabeto manual é essencial para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, visto que ajuda os/as surdos/as a conectar a forma escrita das palavras com a configuração manual das letras. Sendo assim, ele contribui para uma melhor compreensão e uso da linguagem, fortalecendo a identidade linguística e cultural do/a surdo/a, uma vez que:

o sujeito surdo é ao mesmo tempo integrante da formação cultural e social que compartilha uma língua nacional ou equivalente, mas, por outro lado, demanda o uso de traduções/versões para absorver plenamente os conteúdos éticos/estéticos presentes no meio social e cultural onde vive (Carvalho, 2019, p. 38).

Diante dessa afirmativa, fica explícita que a questão da surdez não deve ser tratada somente pelo viés clínico, mas também pelo olhar da diferença, visto que o/a surdo/a participa da cultura geral, mas precisa de traduções para acessar plenamente os conteúdos culturais e sociais. Sendo assim, defendo que o conhecimento e a aceitação dessas duas concepções de surdez são fundamentais para garantias de direitos assegurados em leis brasileiras, tanto em nível econômico-social quanto educacional.

Conforme Strobel (2008, p. 31), “a sociedade não conhece nada sobre [o/a surdo/a] e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos”. Essa realidade acontece também no contexto educacional, em que a maioria dos/as professores/as das escolas de ensino regular não está preparada para lidar com o trabalho com o/a estudante surdo/a e, às vezes, termina por delegar o ensino desses/as alunos/as somente ao/à TILSP como se o/a aluno/a fosse somente dele/a e não do/a regente de turmas ou aulas. Acredito que essa fuga não se dá por puro preconceito contra os sujeitos surdos, porém por falta de conhecimentos e habilidades para desenvolver um planejamento didático voltado para esse público.

Atualmente, nas escolas regulares inclusivas, ao passo que os/as alunos/as ouvintes precisam contar com sua consciência fonológica⁸ do português para grafar a língua, os/as surdos/as deverão contar com outros indícios visuais, como a configuração de mãos, para estabelecerem a relação entre signo e significante. A esse respeito, Quadros e Schmiedt (2006, p. 20) apontam que as “configurações de mãos formam um conjunto de unidades fonológicas mínimas das línguas de sinais (poder-se-ia estabelecer uma relação com as unidades sonoras das línguas faladas)”. Assim, o professor deve utilizar-se das expressões faciais como um recurso para se remeter a um referente, posto que essas “são marcas não manuais que podem apresentar funções gramaticais tornando-se obrigatórias, como por exemplo, as expressões faciais associadas às interrogativas” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 21).

Em tese, a escola regular deveria ofertar aos/às estudantes surdos/as essas possibilidades de aprendizagem. Na prática, porém, eles/as ficam absortos/as em praxiologias

⁸ De acordo com Moojen e R. Santos (2001), a consciência fonológica é definida como a capacidade de reconhecer que as palavras são compostas por sons ou grupos de sons que podem ser segmentados em unidades menores.

voltadas para os/as alunos/as ouvintes. Desse modo, a aquisição de L2 pelos/as surdos/as ocorre de modo descontextualizado e precário, resultando na rotulação de que são inábeis na aprendizagem da Língua Portuguesa (Quadros, 2008). Dito de outra forma, a escola regular ainda perpetua o modelo monolíngue de ensino e leitura do português, uma vez que, mesmo se houvesse professores/as com competência linguística intercultural, dificilmente conseguiria atender às demandas dos/as alunos/as surdos/as e ouvintes, no mesmo espaço-tempo.

Após alguns anos dessa implementação dita bilíngue, o que se observa na realidade da sala de aula são TILSP atuando como professores/as regentes de língua, na tentativa de incluir o/a surdo/a nas práticas de linguagem em sala de aula. Ora, que outro nome poder-se-ia dar a essa prática se não assistencialismo? Em definitivo, concluo que as práticas de translinguagens⁹, pluriculturais e semióticas¹⁰ das quais os/as estudantes surdos/as carecem estão muito bem determinadas apenas nos documentos legais. Quadros e Schmiedt (2006, p. 31) ponderam que “ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem”. Desse modo, os/as professores/as se veem diante de questões cruciais para o trabalho com o/a surdo/a, as quais exigem competências que, muitas vezes, eles não possuem.

Gilmara Ribeiro (2021) delinea as seguintes reflexões sobre a exclusão da Libras do currículo escolar, uma vez que a prioridade é dada à língua da oralidade do/a ouvinte:

quando vemos que a língua de instrução efetivamente é a Língua Portuguesa oral e que, quando muito, a Libras é considerada apenas para comunicar os conteúdos escolares, não sendo, por exemplo, disciplina do currículo escolar, notamos que a educação bilíngue na prática *não contempla de forma horizontal as duas línguas em foco, uma vez que não sejam ofertadas aulas sobre a Libras (e as questões culturais relacionadas a essa língua). Em vista disso, entendemos haver a necessidade de problematizarmos visões que promovem a hierarquia entre línguas ao prestigiarem a língua oral/majoritária, deslegitimarem variedades de línguas de sinais que compõem os repertórios linguísticos dos alunos surdos e não assegurarem o cumprimento do direito linguístico, inclusive em propostas educacionais tidas como bilíngues* (Ribeiro, 2021, p. 355, grifos meus).

Problematizar as visões que promovem o prestígio das práticas ouvintistas perpassa pela perspectiva da educação linguística crítica como instrumento de luta e garantia de direitos linguísticos equânimes. Nesse aspecto, resalto as orientações de Farias-Nascimento

⁹ Conforme Fantini (2012, p. 310), a translinguística “preocupa-se em observar a vida da linguagem, sua dinamicidade e caráter de novidade, o acontecimento, que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos situados histórico-socialmente e a permanente renovação de sentidos”.

¹⁰ Matte e Lara (2009, p. 340) apontam que, ao considerar “o texto como objeto de significação, a semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que o engendram, que o constituem como um todo significativo”.

et al. (2021), que discorrem sobre a educação bilíngue de surdos/as no território brasileiro, apontando que:

a proposta curricular apresentada não é para o bilinguismo, mas para a educação bilíngue dos estudantes surdos, embora leve ao bilinguismo dos surdos. Considera-se, no contexto desta proposta, o bilinguismo surdo como consequência da oferta da educação bilíngue de surdos. A Educação Bilíngue de surdos, por outro lado, atende a um ensino essencialmente VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: (i) o ensino EM Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação e PELO português escrito, como língua de instrução, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino DE duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira – Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita. A proposta curricular apresentada nesta obra está diretamente relacionada ao ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos – PLSL (Farias-Nascimento *et al.*, 2021, p. 12, grifos das autoras).

Ideologicamente, o ensino bilíngue prioriza o/a estudante surdo/a, porém é nítido que o modelo bilíngue das escolas regulares não contempla o que compreendo por educação intercultural¹¹, visto que não cumpre o previsto na legislação que orienta sobre essa temática, desconsiderando a experiência de ser surdo/a. Nessa configuração, a cultura surda é subexistente e segue em estado de invisibilidade em todas as etapas de ensino, a saber, na formação docente, em metodologias de ensino de segunda língua, nos componentes curriculares e nas habilidades esperadas na escrita da língua oficial, citando apenas algumas.

Conforme Monte Mór (2015), as propostas educacionais precisam ser críticas e reflexivas, levando em consideração as teorizações e práticas de letramento de forma aprofundada. Isso implica considerar as diversas abordagens e inserções em sala de aula, garantindo que os/as alunos/as desenvolvam habilidades críticas e conscientes em relação ao uso da linguagem. Ao adotar uma perspectiva crítica, o/a educador/a pode promover um letramento mais significativo, preparando os/as alunos/as para lidar com as complexidades da comunicação em diferentes contextos. Além disso, essa abordagem crítica permite uma melhor compreensão das relações de poder e das estruturas sociais que influenciam a linguagem e o letramento. Para falar em educação linguística crítica para surdos/as, então, faz-se urgente refletir sobre a garantia a que nos assegura o Decreto nº 5.626, de 22 de

¹¹ Por meio do diálogo com Salles e Santos (2025, p. 11-12), compreendo que a educação intercultural “está profundamente associada a um projeto que abrange dimensões sociais, culturais, educacionais, políticas, éticas e epistemológicas, voltado para a decolonização e para a mudança. Trata-se de um conceito que ganha significado por meio dos movimentos sociais, desafiando a colonialidade do poder, do saber e do ser”. Sob esse olhar, entendo que essa perspectiva de interculturalidade abre caminho para novas formas de refletir sobre a diferença colonial, com o objetivo de construir um mundo mais equitativo.

dezembro de 2005 quanto à valorização da Libras no ensino bilíngue brasileiro. Essa legislação, em seu Art. 22, preconiza que:

as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamentais - *Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino*, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (Brasil, 2005, p. 5, grifos meus).

Nesse viés, fica evidenciado que, nas escolas regulares, a Libras é a língua de comunicação e interação, um tipo de bilinguismo, de fato, pois há duas línguas coexistindo. No entanto, não se pode falar em educação linguística para o desenvolvimento do/a cidadão/ã crítico/a em um ambiente em que sua língua natural não possui espaço e uso para instrução.

Segundo Strobel (2008, p. 44), “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade [do/a surdo/a], pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos”, portanto educação linguística crítica deve levar em consideração a Libras, que, para Nascimento *et al.* (2021), é a língua de instrução e comunicação do/a aluno/a surdo/a. No entanto, de acordo com Streiecen (2012, p. 113), “a inclusão do aluno surdo no ensino regular tem gerado conflitos e angústias aos profissionais envolvidos nesse processo”.

Nesse sentido, a minha experiência nesse campo demonstra que a prática bilíngue está longe do que prevêm as legislações vigentes no Brasil, porque falta maior capacitação para que os/as profissionais da educação possam trabalhar de modo mais significativo com os/as aluno/as surdos/as. Para a comunidade surda, ter uma educação que respeite sua especificidade gestual/visual de mundo oportuniza a capacidade de se enxergar como ser social, sendo capaz de exercer práticas transgressoras ao cerceamento linguístico imposto por séculos.

Quanto ao letramento crítico, Menezes de Souza (2009) faz a seguinte ponderação:

o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão com o mundo [...] Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando. Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos (Menezes de Souza, 2009, p. 2).

Os/As surdos/as inseridos/as e, de fato, incluídos/as em uma verdadeira educação linguística terão melhores condições de ler e compreender quais as reais intenções que estão implícitas em todo e qualquer tipo de texto, quer seja na sinalização de um/a professor/a surdo/a, quer seja em um *post* em Língua Portuguesa nas redes sociais. O letramento crítico vai além da análise superficial do texto, buscando compreender como ele se relaciona com o mundo e como a leitura desse texto impacta e é impactada pelo contexto social, político e cultural.

A consequência da educação para a vida converge para esse posicionamento frente às demandas da própria comunidade, nas lutas por políticas públicas que pleiteiem a integralidade da formação do/a cidadão/ã, quer seja ele/ela surdo/a ou não. Nesse sentido, as escolas de/para surdos/as moldadas nessas praxiologias certamente deverão evidenciar, por meio do seu currículo e atuando como uma bússola, o sulear dos caminhos teóricos e metodológicos do ensino do português na abordagem da pedagogia visual, intercultural e semiótica.

Há que se discutir, porém, alguns temores que me sobrevêm ao pensar na criação da modalidade bilíngue exclusiva de escola para surdos/as. Não sou uma defensora cega da educação nessa perspectiva. Para ser sincera, eu também a temo. Ao passo que a criação de escolas bilíngues para surdos/as pareça promissora ao garantir o uso da Libras como língua de instrução, ela também pode gerar novas dicotomias no sistema educacional. A oposição entre escolas regulares e bilíngues reforça a ideia de que uma é superior à outra e perpetua, assim, as desigualdades e estigmas já existentes.

Ademais, a concentração dessas escolas em grandes centros urbanos agrava a situação, limitando o acesso de muitos/as surdos/as. Essa dinâmica contradiz o princípio da educação para todos/as, que preconiza a valorização das diferenças e a construção de um ambiente escolar equitativo para todos/as. A questão que se coloca é: como promover a inclusão dos/as

surdos/as sem criar outros modelos de exclusões? A resposta talvez esteja em uma combinação de estratégias que contemplem a formação de professores/as em Libras, a criação de redes de apoio que permitam a oferta de educação bilíngue em diferentes contextos e localidades.

A perspectiva de democratização dos saberes entre surdos/as e ouvintes é um aspecto central nos estudos de Quadros (2006), que questiona a centralização do conhecimento e a valorização de uma única língua e cultura. No contexto da educação de surdos/as, a criação de escolas bilíngues pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento especializado, mas é preciso propor tal ação sem reforçar as hierarquias linguísticas e culturais que já existem. Ao valorizar a Libras como língua de instrução, a escola bilíngue pode contribuir para a valorização da cultura surda, mas pode também incorrer no perigoso território do novo colonialismo, podendo provocar uma nova forma de essencialismo cultural, que isole a comunidade surda e a reduza a uma única identidade. É certo que a tensão dicotômica do bem e do mal está para além das discussões educacionais, porém a precaução é recomendada para quem transita pelas paisagens da educação bilíngue para surdos/as.

Repensar o modelo educacional não somente para as surdidades mas para todos/as na sociedade contemporânea me induz a fazer referência às palavras do professor Nóvoa (2022), a saber:

o modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em *delírios futuristas*, mas a partir de *realidades e experiências que já existem em muitas escolas*, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. *Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças*. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do *envolvimento de professores e da sociedade* (Nóvoa, 2022, p. 17, grifos meu).

Conforme palavras de Nóvoa (2022), na prática, apesar das legitimações por meio de aprovações de leis, as respostas às demandas da educação estão nas mãos da escola, dos/as seus/suas professores/as, de sua comunidade e de sua capacidade de se engajar com uma metamorfose possível, crível e realista. No entanto, compreendo que a escola e sua comunidade, tanto docente quanto discente e seus familiares, podem contribuir com o processo de educação linguística crítica dos/as estudantes, porém não possuem a capacidade de reformular currículos para efetivar o que preveem as legislações brasileiras para o setor educacional. O sistema envolve uma força política, por meio da qual devem originar as

propostas de mudanças pedagógicas como também as condições estruturais para realização das demandas exigidas nas leis.

2.4 Educação bilíngue para surdos/as: revisitando o currículo escolar

No contexto das discussões acerca da escola regular, a orientação de Brasil (2008, p. 7), em sua Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é que os/as “alunos[as] surdos[as] devem ser matriculados[as] nas escolas inclusivas, em salas de aula comuns”, onde o/a aluno/a deverá assimilar o currículo escolar por intermédio da Libras e da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Conforme Rabelo (2001), para se pesquisar as propostas educacionais voltadas ao ensino de surdos/as, faz-se necessária uma cuidadosa investigação sobre a língua, a cultura e seu importante papel nessa dinâmica. Para a autora,

surdez e linguagem torna-se o cerne da educação da pessoa surda, pois a ausência de um instrumento comunicativo eficaz impede que se realizem, satisfatoriamente, as funções básicas da linguagem – fator de interação social, de transmissão cultural e constitutivo do conhecimento e do próprio ser humano (Rabelo, 2001, p. 30).

Segundo Rabelo (2001), a surdez e a linguagem estão intrinsecamente ligadas ao cerne da educação da pessoa surda. A ausência de um instrumento comunicativo eficaz pode criar uma barreira significativa, impedindo que as funções básicas da linguagem sejam realizadas de forma satisfatória. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um fator crucial de interação social, transmissão cultural e constituição do conhecimento e da identidade humana. Para as pessoas surdas, a falta de acesso a uma linguagem que seja visual e espacial, como a Libras, pode limitar significativamente sua capacidade de comunicação, aprendizagem e de desenvolvimento pleno. A linguagem é fundamental para a construção da identidade e para a participação ativa na sociedade. Sendo assim, é essencial que a educação linguística do/a aluno/a surdo/a priorize a aquisição e o desenvolvimento da linguagem tanto por meio da língua de sinais quanto por outras formas de comunicação visual.

Nesse contexto, o ser humano se constitui para e a partir da linguagem. Sendo assim, analisar a proposta educacional das escolas regulares no que se diz respeito às especificidades dos/as alunos/as surdos/as sob a ótica da educação bilíngue e sob a minha lente escrutinadora e crítica sugere mais que uma descrição dos procedimentos metodológicos adotados pelo corpo docente da escola. A minha análise envolve os mecanismos de interação entre as partes

(professor/a regente, TILSP, aluno/a) e, ainda, as relações de poder e de conhecimento estabelecidas dentro do espaço escolar, haja vista que o simples fato de inserir os/as surdos/as nas classes regulares de ensino não garante uma real inclusão desses sujeitos, visto que

a possibilidade de estabelecer um novo olhar sobre a educação bilíngue permitiria refletir sobre algumas questões ignoradas nesse território, entre as quais menciono: as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunicação surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (Skiliar, 1999, p. 80).

Na tentativa de deixar o currículo da escola regular mais “surdo”, ou seja, mais apropriado para atender às especificidades da comunidade surda, ocorrem flexibilizações ou adequações. Embora essas palavras não sejam sinônimas para esse fim, é realizada uma tentativa de deixar a escola mais visual, linguisticamente falando.

De acordo com Garcia (2011), as mudanças curriculares originam de uma proposta global iniciada nos anos 1990 e que ainda persiste na contemporaneidade. Essa proposição baseia-se na ideia de haver necessidades básicas de aprendizagem, as quais estão concentradas no desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada etapa escolar. Como consequência, ocorrem reformulações contínuas em áreas como gestão, formação de professores, desenvolvimento humano e currículo, impactando, então, profundamente a educação.

A respeito do currículo, Perner (2004) informa a defesa feita pela Unesco sobre o currículo escolar, que pode ser analisado sob diferentes aspectos: i) o que é ensinado e aprendido, em que considera o contexto no qual ocorre o processo de educação linguística crítica; ii) como é ensinado, destacando os métodos e abordagens utilizados para transmitir conhecimentos; iii) como é avaliado, observando os instrumentos e critérios utilizados para medir o desempenho dos/as estudantes; iv) recursos utilizados, em que os materiais didáticos, as tecnologias e outros recursos apoiadores do processo de educação linguística crítica são analisados. A esse respeito, Salamanca (1994) faz a seguinte assertiva:

a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão [...] escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes (Salamanca, 1994, p. 8).

Nessa perspectiva, a adoção de sistemas educacionais mais flexíveis e adaptativos é fundamental para promover o sucesso educacional e a inclusão de todas as crianças, independentemente de suas necessidades e habilidades. Esse fato sugere que as escolas devem se afastar de abordagens rígidas e padronizadas e, em vez disso, oferecer oportunidades curriculares que sejam personalizadas e apropriadas para cada criança. No entanto, não é o que vem marcando a prática de ensino bilíngue para surdos/as.

Nos diferentes documentos e legislações que orientam quanto ao currículo escolar, há o destaque sobre a importância do trabalho colaborativo entre professores/as e TILSP para adaptar o currículo à educação inclusiva, contudo transfere essa adequação curricular somente para a escola. Essa lacuna de deixar a cargo de cada escola a responsabilidade de planejar e implementar um currículo coletivo pode gerar desigualdades e inconsistências na efetivação do projeto de educação inclusiva.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018), por exemplo, não é tratada a questão da adaptação curricular, embora mencione termos como adequação, flexibilização, enriquecimento e acessibilidade, de modo geral. Por ser um documento normalizador do ensino em nível nacional, a lacuna é imensa. Na BNCC (2018), o termo "adaptação" não se refere especificamente à adaptação curricular, mas a uma série de aspectos relacionados ao desenvolvimento do/a aluno/a. Isso inclui a adaptação ao convívio social, à transição entre etapas da escolaridade, ao domínio de conteúdos, competências e habilidades específicos de cada ano escolar, ao cumprimento de normas institucionais, às condições estruturais da escola, às exigências do mundo do trabalho e à prática da cidadania.

Em 2021, foi publicada a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* por iniciativa da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), que é vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp/Mec). Trata-se de um documento suleador para o ensino de estudantes surdos/as, com foco na adequação e diferenciação curricular. Essa proposta é resultado das lutas históricas da comunidade surda por reconhecimento e direitos, especialmente o direito ao uso da Libras como elemento fundamental na construção de sua identidade linguística e cultural.

Essa Proposta Curricular objetiva desenvolver ações curriculares que permitam aos/às estudantes surdos/as interagir com diversas modalidades linguísticas, culturais e sociais, consolidando, assim, o processo de inclusão escolar, em contexto de ensino bilíngue. Conforme destacado por Farias-Nascimento *et al.* (2021), é fundamental oferecer o ensino do português escrito aos/às estudantes surdos/as, mas isso deve ser feito por meio de um

currículo e metodologias adequados, que valorizem os aspectos visuais e atendam às necessidades específicas desses/as estudantes.

De acordo com Farias-Nascimento *et al.* (2021), essa proposta curricular apresenta um caráter bilíngue inovador, que se caracteriza por: i) contato entre duas línguas (L1/L2) ao promover a interação linguística e cultural; ii) abordagem visual, que leva em consideração as necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as; iii) natureza funcional contextualizada e autêntica, visto que insere o ensino da leitura e da escrita no contexto sociocultural do/a aprendiz surdo/a; iv) olhar dialógico sobre a intercultura, que possibilita uma interação entre os sujeitos, promovendo a compreensão mútua. Além desses fatores, a Proposta Curricular visa à mobilização dos atos de aprender e de se referir às culturas dos/as surdos/as e de outros povos, por meio da associação contrastiva entre L1 e L2, em uma abordagem multissemiótica que integra diferentes modalidades linguísticas e visuais. Farias-Nascimento *et al.* (2021) foram organizadoras do caderno de introdução da Proposta Curricular e defendem veementemente o uso de elementos visuais no trabalho com o/a estudante surdo/a. Para as pesquisadoras,

a visualidade presente nesta proposta implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLSL deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (Farias-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23, grifos das autoras).

A *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos* é extremamente relevante ao pensar em um currículo para surdos. A abordagem bilíngue que considera a Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) é fundamental para promover a inclusão e a equidade educacional para os/as estudantes surdos/as. A ênfase na perspectiva visual e multissemiótica é particularmente importante, porque considera as necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as e permite que eles/as aprendam de maneira mais contextualizada. Além disso, a integração de diferentes modalidades linguísticas e visuais pode ajudar a promover a compreensão e a valorização da cultura surda.

Farias-Nascimento *et al.* destacam também a importância de uma abordagem funcional contextualizada e autêntica, que insira o ensino da leitura e da escrita no contexto sociocultural do/a aluno/a. Essa mudança de paradigma curricular pode ajudar a tornar a

aprendizagem mais significativa para os/as estudantes surdos/as. No entanto, é importante considerar que a implementação dessa proposição didática pode requerer mudanças significativas na forma como o currículo é planejado e implementado, sem as quais os ideais de ensino bilíngue permanecerão somente no papel. Ademais, é fundamental garantir que os/as professores/as sejam adequadamente preparados/as e capacitados/as para trabalhar com estudantes surdos/as e para aplicar essa abordagem bilíngue e multissemiótica na sala de aula.

Na seção *Educação Inclusiva*, do *Documento Curricular para GOIÁS (DC-GO) – Ampliado*, que foi publicado em 2019, é apresentada uma abordagem para o ensino de estudantes em um sentido amplo sobre a promoção da inclusão educacional. O DC-GO reconhece a importância de atender às necessidades educativas especiais (NEE) dos/as estudantes para promover uma educação inclusiva efetiva no Estado. Além disso, valoriza a autonomia das escolas e dos/as professores/as na adaptação de metodologias e práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada estudante.

As NEE incluem necessidades intelectuais, sensoriais, psicológicas, físicas e de acessibilidade. Os/as educadores/as de GO devem unir esforços com as políticas públicas de inclusão escolar, nacionais e estaduais para garantir a inclusão efetiva. O DC-GO considera que as dificuldades de aprendizagem podem ser derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais, portanto é necessário que a adaptação do currículo escolar priorize as características do/a estudante, seja de forma permanente ou temporária. O DC-GO destaca também a importância do ensino de Libras, do diálogo claro sobre o tema no ambiente escolar e das modificações arquitetônicas necessárias, como a colocação de indicações/sinalizações, rampas e corrimãos. Essas adaptações visam consolidar um ambiente inclusivo que promova a acolhida e a inclusão de estudantes com NEE e da comunidade escolar em geral.

Apesar de todos esses paradigmas educacionais presentes no DC-GO, ao realizar a sua análise sob a vertente do ensino bilíngue para surdos, é possível identificar alguns pontos que merecem atenção. Um dos principais pontos é a falta de clareza em relação à abordagem bilíngue. Embora o documento mencione a importância da Libras como primeira língua (L1) dos/as estudantes surdos/as, não há uma definição exata sobre como essa abordagem será implementada em sala de aula. Além disso, o documento não apresenta uma estrutura objetiva para o ensino da Libras e do português como segunda língua (L2).

Outro ponto crítico é a falta de ênfase na importância da identidade cultural surda. Embora o documento mencione a importância da inclusão e da diversidade, não há uma abordagem específica sobre como promover a identidade cultural surda e como valorizar a língua e a cultura dos/as estudantes surdos/as. Ademais, o documento normalizador do ensino

no Estado de Goiás não apresenta uma abordagem esclarecedora sobre a formação de professores que trabalharão com estudantes surdos/as. É fundamental que os professores/as sejam capacitados/as para trabalhar com a abordagem bilíngue e para promover a inclusão e a equidade educacional para os/as estudantes surdos/a.

Por fim, é importante destacar, ainda, que o documento não apresenta uma abordagem direcionadora para a avaliação e o acompanhamento do progresso dos/as estudantes surdos/as. Sendo assim, penso que seja fundamental haver uma abordagem mais precisa para avaliar o progresso desses/as estudantes e para identificar as necessidades específicas de cada um/a. É imprescindível, portanto, que sejam feitas críticas e ajustes para garantir que a abordagem bilíngue seja implementada de forma satisfatória e inclusiva, a fim de que os/as estudantes surdos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize sua identidade cultural e linguística.

É preciso, ainda, que haja uma transformação mais profunda, envolvendo a revisão das habilidades e competências a serem desenvolvidas, bem como a elaboração dos conteúdos para um formato visual e linguístico mais acessível aos/às surdos/as. A prática habitual de o/a TILSP simplesmente traduzir o planejamento do/a professor/a regente para a Libras sem considerar as diferenças linguísticas e culturais nesse processo dinâmico pode limitar a aprendizagem dos/as estudantes surdos/as a meros sinais, termos e expressões, a despeito das reflexividades, elaboração de sentidos e significação profundos da vida em sociedade.

Nesse contexto, espero que o/a professor/a regente, em parceria com o/a TILSP e com outros/as profissionais, como os/as coordenadores/as pedagógicos, elaborem planejamentos didáticos que valorizem a cultura surda e utilizem recursos visuais e linguísticos adequados. Contudo, reconheço a incongruência, a limitação e a complexidade em, previamente, fazer “adaptações” em todos os planos de aula, de todos os componentes curriculares. Seria o/a tradutor/a intérprete de língua de sinais e português (TILSP), então, um/a professor/a assistente que planeja sua prática, tendo por base o plano de aula realizado pelo/a professor/a regente do componente curricular, tornando-o menos excludente? É isso que estamos denominando como educação para todos/as, educação inclusiva de surdos/as? Creio que seja valiosa a reflexão sobre essas inquietações que turbinam meus pensamentos enquanto uma pesquisadora curiosa.

Vejamos um exemplo, ao ensinar um conceito abstrato como *democracia*, em uma aula expositiva, o/a TILSP não apenas traduz a definição do termo, mas utiliza exemplos visuais, como imagens de assembleias escolares, debates e votações e, assim, promove discussões em Libras. Assim, favorece a elaboração cognitiva dos conceitos expressos dentro

do campo semântico e cria a percepção semântico/visual do que seja a tomada de decisões coletivas. Conceito esse que o/a surdo/a talvez não o reconheça em suas vivências. Desse modo, serão necessárias várias sessões de exposição ao novo termo linguístico. No entanto, não há tempo disponível para esse letramento processual, que, na prática, se perde diante dos prazos a serem seguidos para que se esgote o conteúdo, que se avalie e que se escreva em português ortograficamente correto.

A escola (*quem é a escola? A escola sou eu também.*) enfrenta um grande desafio no ato de ensinar, visto que a maioria dos/as alunos/as surdos/as chega a elas sem um domínio básico de sua língua materna, pois a maior parte deles/as são filhos de pais ouvintes que, por sua vez, desconhecem a língua de sinais. Desse modo, ao se inserir em uma classe comum, o/a aluno/a surdo/a precisa de acesso aos conteúdos programáticos, de aprender sua língua com professores/as regentes e TILSP e, ainda, aprender a modalidade escrita da Língua Portuguesa. É no espaço escolar que o/a aluno/a surdo/a frequentemente inicia o letramento de um código linguístico e se capacita melhor para interagir com o meio social por intermédio de uma língua estruturada gramaticalmente (Capovilla, 2001).

Conforme Vygotsky (2009), a construção do homem se dá em um processo dialético e contínuo, decorrente das relações que são estabelecidas em determinado grupo social e em um dado momento histórico. Nesse contexto, o ser humano transforma-se e faz o mesmo com a realidade que o cerca, recíproca e dialeticamente. Desse modo, o caráter social e interacional das relações estabelecidas entre o/a surdo/a e a comunidade escolar dependem de um fator ímpar: o uso do mesmo código linguístico, a língua de sinais.

Nesse cenário, eu me encontro diante de um paradoxo já que, em sala de aula, por exemplo, é comum encontrar professores/as regentes que desconhecem a Libras ou mesmo a conhecem superficialmente. Se nessas condições já é desafiador estabelecer um diálogo significativo com os/as alunos/as surdos/as, também será pensar em letramento bilíngue. A maioria dos/as profissionais da educação teve na graduação apenas uma disciplina de Libras, com 60 horas. Isso se for da geração mais recente, em que as grades curriculares já contemplam as mudanças legais instituídas para as licenciaturas. Destarte, cabe ao/a professor/a regente, cabe a mim (?) (*mas eu não sou aquela figura neutra que só transmite os conteúdos?*), intermediar a comunicação entre professor/a ouvinte e aluno/a surdo/a, interpretar/ensinar os conteúdos ministrados, adaptando-os quando necessário, ensinar Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Quadros, 2008). Assim, a ideia de interação social aderida pelas escolas inclusivas fica visivelmente prejudicada.

Nesse contexto, a Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023 dá o seguinte conceito para esse/a profissional bilíngue: “tradutor e intérprete: o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem” (Brasil, 2023, p. 1). Essas ações de tradução e interpretação possibilitam que as pessoas com deficiência auditiva participem de atividades e eventos como conferências, reuniões, aulas e entrevistas. Conforme determina a Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023, são atribuições do/a TILSP:

- II - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - intermediar a comunicação entre surdos e surdos por meio da Libras para outra língua de sinais e vice-versa;
- III - traduzir textos escritos, orais ou sinalizados da Língua Portuguesa para a Libras e outras línguas de sinais e vice-versa (Brasil, 2023, p. 1).

Dessa forma, o/a TILSP desempenha um papel importante na construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Ao facilitar a comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas, esse/a profissional contribui para a promoção da igualdade de oportunidades e direitos para o/a surdo/a. Para exercer a função de TILSP, o/a profissional deve possuir:

- I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
- III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2023, p. 1).

Assim, entendo que essa legislação apresenta alguns pontos positivos para a educação de surdos/as, como a valorização da formação de TILSP. No entanto, existem algumas limitações e contradições que podem afetar negativamente o ensino bilíngue para surdos/as. Em primeiro lugar, a Lei n.º 14.704 prioriza a formação de TILSP com habilitação em Língua Portuguesa, o que pode reforçar a ideia de que a Libras é apenas uma "tradução" e não uma língua autônoma e independente.

Ademais, essa Lei não aborda explicitamente a formação de professores/as surdos/as ou ouvintes que dominem a Libras e possam ensinar em uma perspectiva bilíngue, podendo fazer perpetuar a falta de professores/as qualificados/as para ensinar em Libras e, ainda,

reforçar a hegemonia da Língua Portuguesa no ensino. Outro ponto que julgo crítico é a carga horária mínima de 360 horas para os cursos de extensão, formação continuada ou especialização. Embora seja importante ter uma formação mínima, essa carga horária pode ser insuficiente para abordar todas as nuances e complexidades da Libras e do ensino bilíngue. Por fim, a Lei n.º 14.704 não aborda explicitamente a necessidade de uma abordagem bilíngue que valorize a Libras como língua de instrução e não apenas como uma "ajuda" para a compreensão da Língua Portuguesa, podendo, então, destacar a falta de valorização da Libras e da cultura surda no ensino.

A seguir, há uma descrição exata das condições em que o/a TILSP está constantemente exposto/a, ou seja, assume o lugar de professor/a regente, porque este/a não consegue atender às particularidades linguísticas dos/as alunos/as surdos/as. Em alguns momentos de minha profissão enquanto TILSP, eu vivenciei situações como estas descritas por Quadros (2008):

ainda há Estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a *função de professores*, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. Há, ainda, estados em que professores desconhecem Libras e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação. Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue *depende da presença de professores bilíngues*. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. *O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais* (Quadros, 2008, p. 55, grifos meus).

Ainda sobre TILSP assumirem a função de professores/as regentes, há um aspecto que gostaria de problematizar. A formação do TILSP originalmente ocorre em cursos de bacharel em estudos da interpretação do curso de Letras-Libras, enquanto professores/as bilíngues devem ser preferencialmente pedagogos/as bilíngues, para as fases iniciais da educação básica, e/ou licenciatura em Letras-Libras. Imagine a dificuldade de um/a TILSP graduado/a como bacharel, especializado/a em tradução, interpretação, diante da desafiadora função de professor/a bilíngue, conhecimento não contemplado em sua formação.

Ademais, como esse/a profissional poderia atuar em ensino de L1 e de línguas adicionais sem a devida formação mínima em aspectos absolutamente pertinentes às áreas da linguística? É por isso que inúmeras vezes durante a minha atuação, deparei-me com um sentimento de que a educação de surdos/as era uma “gambiarra”. Nada parece ter sido projetado e preparado para um atendimento educacional sério, comprometido. Alguém sempre estava fazendo uma função que deveria ser obrigação do Estado, quer seja em ampliação das

formações acadêmicas, quer na ausência e despreparo para realização de um ensino, cuja língua de instrução é a Libras.

Nos documentos oficiais, temos uma prerrogativa na prática, visto que a educação vive uma eterna crise. A gambiarra se estende por todos os anos da formação básica nas escolas regulares. O Plano Nacional de Educação (PNE) também determinou por intermédio da Lei n.º 13005/2014 as seguintes metas:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos Art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

7.8) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos (Brasil, 2014, p. 2-3).

É inegável que um avanço no campo da educação de estudantes surdos/as é a Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que incluiu o ensino bilíngue para o/a estudante surdo/a nas escolas de ensino regular, a fim de torná-lo uma modalidade independente da Educação Especial, estabelecendo, assim, a Libras como L1 e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2. Nesse contexto, a partir dessa Lei, ficou orientada a cooperação entre os órgãos educativos para que houvesse o planejamento de materiais pedagógicos, a fim de suprir as especificidades linguísticas dos/as alunos/as surdos/as, sob a vertente do ensino bilíngue.

Em tese, a escola regular deveria ofertar possibilidades de aprendizagem respeitando a principal diferença dos/as surdos/as, a linguística. Na prática, porém, os/as surdos/as ficam absorvidos em praxiologias voltadas para os/as alunos/as ouvintes. Assim, a aquisição de L2 dos/as surdos/as ocorre de modo descontextualizado e subexistente, resultando na rotulação de que são inábeis na aprendizagem da Língua Portuguesa (Quadros, 2008). Dito de outra forma, a escola regular perpetua o modelo monolíngue de ensino e leitura do português. Logo, o que observo, após alguns anos dessa implementação dita bilíngue, são TILSP atuando como

professores/as regentes de língua, na tentativa de incluir o/a surdo/a nas práticas de linguagem em sala de aula. Ora, poder-se-ia nomear tal prática de gambiarra em forma de assistencialismo.

Em vista das necessidades pedagógicas dos/as alunos/as surdos/as e graças a uma movimentação da comunidade surda, abordo as recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) decorrentes da Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que pode significar um marco legal de uma mudança paradigmática em relação à educação de surdo/a. Desse modo, Brasil (2021) é parte da LDB e estrutura todo o sistema educacional brasileiro. Assim, é possível entender que, a partir da inclusão da Lei n.º 14.191 na LDB, a educação bilíngue é incluída no sistema da educação básica regular, conferindo à Libras o *status* de língua de instrução. Sendo assim,

entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, p. 1).

No intuito de promover uma educação linguística crítica para os/as surdos/as, entendo que a Lei n.º 14.191 demanda uma mudança política linguística envolvendo todo o sistema da educação. Nesse viés, convém concatenar os pensamentos aqui expressos com o conceito de educação crítica no âmbito dos estudos de línguas. Segundo Walsh (2009, p. 23), é relevante implementar planejamentos didáticos “como estratégia que tenta construir relações - de saber, ser, poder e da própria vida”. Essa reflexão sobre o uso da linguagem como instrumento de conscientização me permite arrazoar que a língua pode representar uma forma de luta contra os sistemas opressores de nosso país, que podem excluir e até estigmatizar aqueles que não possuem arcabouço linguístico, que seja considerado suficiente e dentro dos padrões exigidos pela sociedade ou comunidade ouvinte.

Diante das considerações apresentadas, torna-se evidente a necessidade de uma mudança política profunda que atenda às necessidades linguísticas específicas dos/as surdos/as. Sendo assim, há necessidade de uma reformulação significativa nos paradigmas dos programas de formação de professores/as, com o objetivo de promover uma inclusão educacional, social e linguística efetiva. Nesse contexto, pretendo explorar, nas próximas páginas, a natureza singular da educação linguística dos/as surdos/as, começando pela

educação infantil. Essa análise permitirá uma compreensão mais aprofundada das particularidades e desafios enfrentados pelos/as surdos/as nessa etapa crucial do desenvolvimento educacional, lançando luz sobre como podemos melhorar as práticas pedagógicas e políticas educacionais para atender às suas necessidades específicas. Ao focalizar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, busco contribuir para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento linguístico e educacional dos/as surdos/as, desde os primeiros anos de vida.

Desse modo, o capítulo *Educação infantil: meu primeiro desafio/conflito* apresenta os primeiros momentos da minha experiência como TILSP. Busco, assim, compreender, reviver e pontuar minhas vivências enquanto educadora. Tomo como sustentação os estudos de Vygotsky (2008) e Bakhtin (2006), que enfatizam a importância da interação social na construção do conhecimento, portanto aplica-se à realidade das crianças surdas em um contexto de ensino bilíngue. Os conflitos/desafios possibilitam uma discussão sobre os principais enfrentamentos dos/as pais/mães, professores/as e dos/as próprios/as alunos/as surdos/as, abrindo caminho para compartilhamento de práticas pedagógicas.

De acordo com Vygotsky (2008), o pleno desenvolvimento de um aluno ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais. Essas interações abrangem tanto os processos de ensinar quanto os de aprender, constituindo uma realidade que se perpetua desde as comunidades primitivas, em que os costumes tribais eram transmitidos, até os tempos atuais. Isso destaca a importância da convivência e do diálogo como meios pelos quais os seres humanos aprendem e ensinam. Por intermédio dessas interações sociais, os indivíduos não apenas adquirem conhecimento, mas também desenvolvem habilidades e compreendem melhor o mundo ao seu redor. Além disso, o autor enfatiza que o propósito dessas interações vai além da mera transmissão de informações, envolvendo também a transformação do mundo por meio da compreensão e da ação coletiva. Assim, a aprendizagem torna-se um processo dinâmico e colaborativo, ressaltando que o desenvolvimento individual está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que ele ocorre.

De acordo com Vygotsky (2012), as crianças surdas têm a capacidade de adquirir conceitos de maneira semelhante às crianças ouvintes, desde que os métodos e recursos utilizados sejam adaptados às suas necessidades. Para isso, os/as professores/as devem selecionar e utilizar aparatos e metodologias que considerem os aspectos psicológicos e fisiológicos que envolvem o ensino de alunos/as surdos/as. A educação, nesse contexto, torna-se um recurso fundamental para o desenvolvimento de técnicas adaptadas que atendam às particularidades de cada aluno/a surdo/a. Fato é que existem diferentes modos de promover o

conhecimento, levando em conta os aspectos individuais e particulares de cada estudante. Ao adotar essa abordagem, os/as educadores/as podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde as crianças surdas possam desenvolver suas habilidades e competências. Além disso, essa perspectiva destaca a importância da flexibilidade e da criatividade no ensino, permitindo que os/as professores/as respondam às necessidades únicas de cada aluno/a surdo/a e promovam uma educação mais justa e equitativa.

Na perspectiva do campo da linguagem, Bakhtin (2006, p. 17, grifos do autor) assevera que a língua “não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’”. Para o autor, a linguagem é essencialmente social e ideológica, sendo construída em interação com o/a outro/a. fica evidenciado, portanto, que o ser humano elabora suas experiências socioculturais a partir das perspectivas dos/as outros/as, na esfera do processo de desenvolvimento da consciência crítica dialógica e, dessa maneira, efetiva sua participação como cidadão/ã.

Para Bakhtin (2006, p. 36, grifo do autor), esse fato sugere que “nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*”. Sendo assim, é fundamental que o/a estudante surdo/a não fique isolado/a em um canto da sala, tendo por suporte somente o/a TILSP. É imprescindível que ele/a seja de fato incluído/a na escola e na sala de aula.

Para fins de melhor visualização das teorizações que estão explicitadas neste trabalho, segue o Quadro 1 de caráter teórico-explicativo, resumindo as terminologias empregadas e suas respectivas referências, as quais foram abordadas neste estudo autoetnográfico.

Quadro 1 – Teoria e explicação sobre as terminologias desta pesquisa

TERMINOLOGIAS E SUAS RESPECTIVAS REFERÊNCIAS		
Terminologia	Conceito Teórico	Referência
Surdos, Surdez e Surdidades	Conjunto de termos que refletem as múltiplas abordagens sobre a experiência surda, considerando a surdez como deficiência (perspectiva médica), diferença cultural e identidade linguística. Essa pluralidade é essencial para compreender os aspectos sociais, culturais e políticos das comunidades surdas.	Pereira (1997); Skliar (1998); Karnop (2008).
Ouvintismo	Termo que critica a centralidade e supremacia da normatividade ouvinte, evidenciando práticas sociais e institucionais que reforçam preconceitos e exclusão estrutural dos/as surdos/as. Essa análise inclui uma crítica ao capacitismo e às relações de poder entre ouvintes e surdos/as.	Skliar (1998); Quadros (2004b).

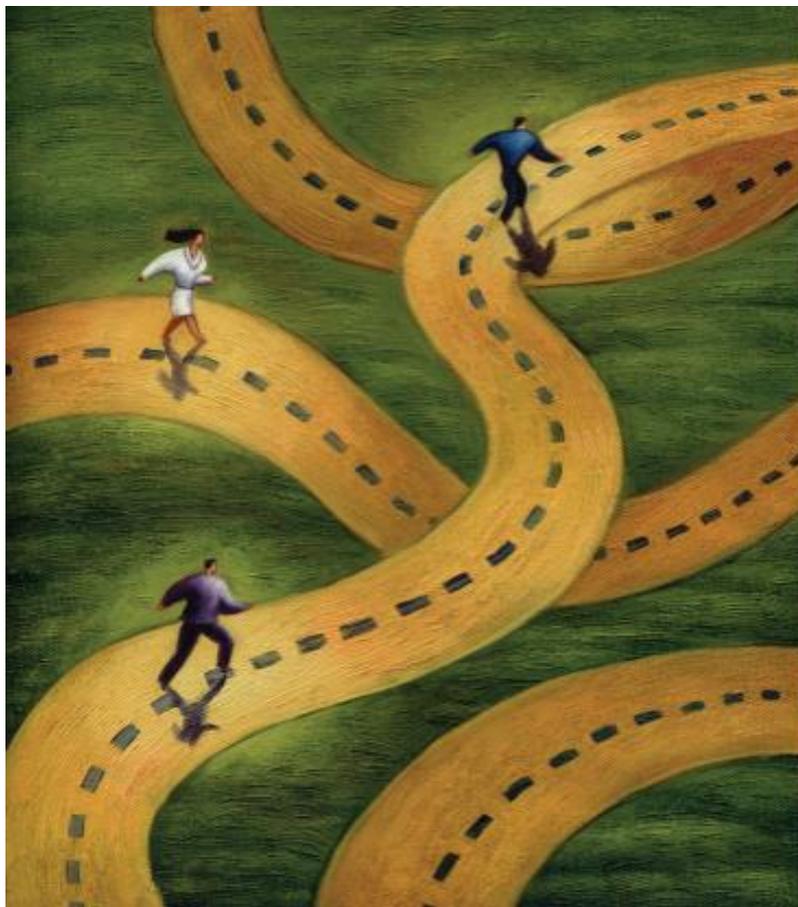
Comunidade Surda	Pessoas que compartilham a experiência surda, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), práticas culturais, valores e uma identidade construída a partir dessa vivência. Reconhece-se a diversidade interna da comunidade, refletindo múltiplos níveis de fluência e pertencimento.	Quadros (2004b); Karnopp (2008).
Estudos Surdos	Campo interdisciplinar que analisa a surdez sob uma perspectiva sociocultural, desafiando visões biomédicas e deficitárias. Os Estudos Surdos destacam epistemologias próprias e a valorização das práticas linguísticas e culturais surdas, enfatizando uma abordagem crítica e intercultural.	Skliar (1998).
Cultura Surda	Refere-se às práticas, valores, crenças e manifestações artísticas que emergem da vivência surda, sendo a Libras o elemento central. Essa cultura é marcada por dinâmicas interculturais que ressaltam as contribuições surdas na sociedade e ampliam o entendimento de diversidade cultural.	Karnopp (2008); Perlin (2020).
Educação Bilíngue Bilinguismo	Modelo <i>versus</i> O modelo bilíngue enfatiza a Libras como primeira língua e língua de instrução e o português como segunda língua. Esse modelo possibilita criação de escolas de surdos/as e valoriza a identidade surda em oposição a abordagens de bilinguismo/inclusão que subordinam a língua de sinais ao português, desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas dos/as surdos/as.	Quadros (2004b); Brasil (2021).
Proposta Bilíngue do MEC (2021)	Curricular Documento que regulamenta e organiza as habilidades e competências linguísticas em L2, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português como segunda. A proposta integra princípios de interculturalidade, promovendo a inclusão e o respeito às especificidades linguísticas e culturais dos/as surdos/as.	Farias-Nascimento <i>et al.</i> (2021).
Inter/Translinguagem	Abordagem que transcende as fronteiras das línguas, promovendo práticas fluidas entre Libras e português, para além da mera alternância entre línguas, a inter/translinguagem considera os repertórios linguísticos completos dos sujeitos surdos e ouvintes, promovendo práticas que refletem a pluralidade cultural, identitária.	Pereira (2020).

Fonte: Elaboração própria com base nos autores supracitados

Como observado no Quadro 1, são diversas as terminologias cercadas por estudos sobre o universo dos/as surdos/as, as quais são fundamentais para nossas discussões nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA: DIRECIONAMENTO PARA GRETAR

Figura 5 – Diferentes caminhos e sujeitos



Fonte: Basoni (2022, p. 50)

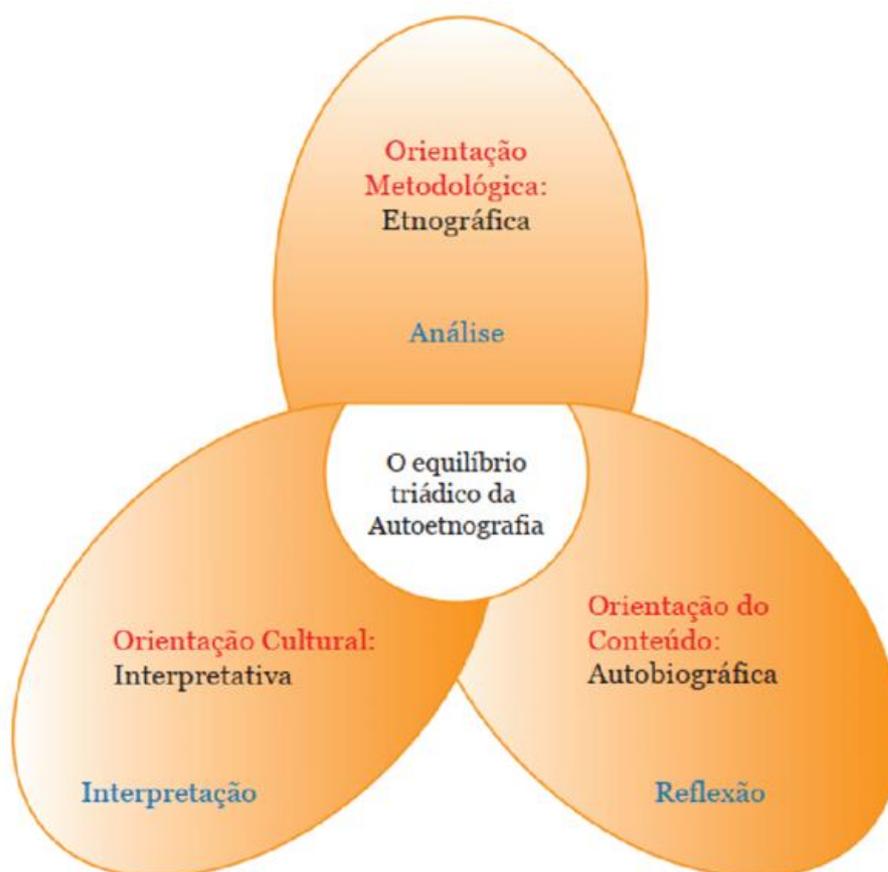
Ao visualizar essa imagem na pesquisa *Espelho, espelho meu, que professora sou eu? Reflexos e refrações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico*, da pesquisadora Isabel Basoni (2022), que revela a existência de diferentes caminhos e pessoas que trilham esses espaços, imediatamente, a minha memória conduziu-me ao cenário de um trieiro. Um caminho estreito e caudaloso, que fica incrustado no chão por passos de viajantes que por ali passaram antes de mim, metaforicamente me remetendo aos/às pesquisadores/as fazedores/as de ciências tradicionais. Com seus métodos positivistas, eles/as moldaram um caminho que prioriza a objetividade e a generalização. Sair do trieiro é gretar em mata fechada. No entanto, diante da complexidade da experiência de transitar entre diferentes culturas e mundos, precisei abandonar o trieiro já conhecido e escolher um novo percurso para o meu fazer docente.

A autoetnografia trouxe-me o convite para explorar a subjetividade de minhas praxiologias, uma vez que, segundo Piccin (2021, p. 30), esse tipo de pesquisa

autoetnográfica possibilita “trazer os sujeitos de modo que esses não sejam tomados como objetos – conforme a perspectiva moderna – requer escolhas metodológicas que destaquem o seu potencial inventivo, suas vozes, seus lugares de enunciação”. Dessa maneira, dialogo com essas ideias nesta pesquisa ao refletir sobre minhas vivências para demonstrar o lugar do/a outro/a, o/a surdo/a.

Nessa configuração, Chang (2008) divide essa metodologia de pesquisa em três orientações: i) metodológica, com base na etnografia e análise; ii) cultural, por ter o foco na interpretação; iii) orientação do conteúdo, que se baseia na autobiografia e na reflexão. Essa divisão ajuda a entender as diferentes abordagens e focos dessa metodologia de pesquisa. Na Figura 6, S. Santos (2017) descreve o equilíbrio triádico da autoetnografia, que foi defendido por Chang (2008).

Figura 6 – O equilíbrio triádico da autoetnografia



Fonte: S. Santos (2017, p. 219)

Conforme S. Santos (2017), a autoetnografia é uma abordagem metodológica que combina elementos da autobiografia e da etnografia para investigar e descrever experiências pessoais e culturais. De acordo com Basoni e Merlo (2022, p. 87), “a autoetnografia tem se

revelado uma prática investigadora que contribui para novas formas de ser, pensar e atuar na docência”. Ao utilizar essa metodologia, então, um/a pesquisador/a busca analisar sistematicamente sua própria experiência, visando compreender as nuances da cultura e da sociedade em que está inserido/a. Para o/a educador/a que deseja compreender sua própria prática pedagógica e o universo que o/a cerca, essa metodologia de pesquisa representa um avanço nas universidades. É, pois, esse um dos motivos que me fez percorrer esse trajeto no decurso desta investigação.

Nesse processo, o/a pesquisador/a assume um papel duplo, ao mesmo tempo em que é o sujeito da pesquisa e o/a observador/a. Esse fato permite uma reflexão mais aprofundada sobre as próprias experiências e percepções, bem como sobre o contexto cultural em que elas se desenrolam. Como resultado, a autoetnografia tanto é um produto da pesquisa quanto um processo de descoberta e compreensão, visto que, ao compartilhar suas próprias histórias e reflexões, o/a pesquisador/a pode proporcionar uma visão única e pessoal sobre questões culturais e sociais.

Este estudo investigativo é também de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2014, p. 24), “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”, portanto dialoga com os objetivos delineados neste trabalho. Ademais, a escolha da autoetnografia qualitativa como metodologia para esta pesquisa se alinha com a crítica de Moita Lopes (2006) ao cientificismo moderno e à separação cartesiana entre sujeito e objeto. Ao buscar novas formas de fazer conhecimento, a autoetnografia permite-me ser e estar reflexivamente e respectivamente nesse lugar transitório de conflitos, visto que:

a crítica ao cientificismo moderno e seus métodos de pesquisa quantitativos, a crítica à neutralidade da ciência e a crítica à separação cartesiana entre sujeito e objeto, razão e emoção, abriram caminho para a construção de novos olhares sobre o mundo e, no nosso caso, de novas formas de se fazer pesquisa em Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006, p. 98).

Nesse viés, alinho-me às ideias de Moita Lopes (2006) e de Frank (2020), que defendem a importância da subjetividade na produção de conhecimento. Ao trazer as minhas experiências bilíngues para o centro desta análise não apenas produzo conhecimento sobre o fenômeno complexo de valorização das especificidades dos/as estudantes surdos/as, mas também contribuo para a construção de um campo da Linguística Aplicada mais humanizado e reflexivo. Esta pesquisa abre portas para minhas reflexões, que exploram a intersecção entre

identidade, linguagem e cultura, utilizando metodologias qualitativas que valorizam a voz dos sujeitos.

O meu anseio por descortinar um pouco sobre o mundo dos/as surdos/as começou com *Paraquedas coloridos*¹². Um texto da disciplina de *Educação Linguística e Diversidade*, que foi ministrada pelo professor Hélio Frank, na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, em Cidade de Goiás, que deu início a um processo desestabilizador dentro de mim. Foi como tatear um objeto desconhecido no escuro. A cada conceito apresentado era como se meus dedos fossem guiados por uma nova textura, um novo sentir, uma forma inesperada.

A familiaridade com a Linguística Aplicada que se apresentava somente como uma metodologia de estudo permeada por diferentes ferramentas e técnicas foi subvertida pela introdução de uma perspectiva crítica, questionando os fundamentos e as implicações da própria disciplina. A experiência foi marcada por um constante estranhamento e por uma profunda inquietação que me impulsionaram a buscar novas formas de compreender o mundo, a linguagem e, especialmente, a minha prática pedagógica.

Outro momento extremamente importante se deu ao ler as referências de textos da disciplina de Formação de Professoras/es de Línguas, tendo como ministrante minha orientadora, a professora Cristiane Rosa Lopes. Deparei-me entre a lista de textos acadêmicos, com um *link* para uma entrevista com Walkyria Monte Mór. Lembro-me de me perguntar: “uma entrevista”? “Isso é permitido dentro do conteúdo acadêmico”? “Como assim”? Uma entrevista presente em uma renomada base de dados acadêmicos confrontou-me com a minha própria limitação em reconhecer esse formato como um gênero textual válido, seja na esfera científica ou não. (Note a colonialidade¹³ dessa afirmação. Pensei em mudá-la, mas deixo-a aqui como prova de que ainda há muito de mim a transformar e tudo bem, pois não tenho pressa. Não há linha de chegada, só linha de vida a seguir).

Essa descoberta me levou a uma profunda reflexão sobre a minha própria formação e o modo como fui educada a conceber o que seria considerado um conhecimento válido. Percebi que, inconscientemente, ainda estava presa a uma visão colonial de ciência que

¹² CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56–79, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/11943/6733>. Acesso em: 14 set. 2024.

¹³ Segundo Restrepo e Rojas (2012), a colonialidade é uma dimensão simbólica do colonialismo que perpetua as relações de poder desiguais estabelecidas pelos colonizadores. Trata-se, portanto, de um fenômeno histórico complexo que transcende o colonialismo, caracterizado por um padrão de relações de poder que naturaliza hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. Essa naturalização permite a reprodução das relações de dominação, mantendo a exploração de alguns seres humanos sobre outros. Além disso, subalterniza e apaga os conhecimentos, experiências e formas de vida dos grupos explorados e marginalizados.

privilegia a escrita formal e padronizada em detrimento de outras formas de expressão e produção de saberes. Para Monte Mór (2015), as propostas educacionais precisam ser críticas, a fim de considerar as teorizações e as práticas de letramento em suas abordagens e inserções em sala de aula. Nesse viés, a minha bússola pedagógica parou de apontar para o norte como única possibilidade de ver e pensar a educação de/para as minorias culturais. A saber, uma forte voz ecoava no texto e por todas as horas dedicadas às leituras e perspectivas elaboradas e trocadas entre os/as alunos/as e professores/as durante as aulas. É certo que:

muitos elementos linguísticos religam a relação entre linguagem e fazer social, especialmente se compreendemos o volume de discursos, nomeações, relações de poder e saber, culturas, ideologias, identidades e diferenças estabelecidos nessa imbricação e que se constituem no uso social de linguagem por pessoas que existem e significam em sala de aula. Professor/a e alunos/as não estão isentos/as à maneira política do fazer educação. Inclusive, a relação própria de cada um/a valida essa prerrogativa. A criticidade na educação linguística se faz por intermédio da problematização diária pautada no questionamento que sustenta aquilo que se julga como verdade única sobre o que fazemos (Frank, 2020, p. 297).

Frank (2020) destaca a importância de considerar a linguagem como uma ferramenta social que está intrinsecamente ligada ao fazer social, incluindo a educação. Ele enfatiza que a linguagem não é neutra, uma vez que é carregada de significados, poder, saber, culturas, ideologias, identidades e diferenças. Além disso, o autor ressalta que professores/as e alunos/as não estão imunes às dinâmicas políticas e sociais que ocorrem em sala de aula. Cada um/a traz suas próprias experiências, crenças e valores para o ambiente educacional, o que valida a ideia de que a educação é um processo político.

Nesse viés, a criticidade na educação linguística é apresentada como uma abordagem essencial para desafiar as verdades únicas e questionar o *status quo*. Isso é feito por meio da problematização diária, que envolve questionar e refletir sobre as práticas e crenças que sustentam a educação linguística. Sendo assim, Frank (2020) defende uma abordagem crítica e reflexiva na educação linguística, que considere a complexidade das dinâmicas sociais e políticas em sala de aula e busque desafiar as verdades estabelecidas.

A partir dessa discussão, reitero minha crença de que não há educação que não seja política, de modo que as teorizações aqui registradas é um exercício, em si mesmo, de descolonização de mim, da pesquisadora. Ao me debruçar sobre as teorizações críticas, percebi que a minha própria formação acadêmica, ora marcada pela racionalidade cartesiana, colocava-me em um lugar de privilégio epistemológico.

Esse processo contínuo de me desnudar da velha roupagem quiçá aparecerá, neste texto, em resquícios da colonialidade que ainda habitam em mim, no meu pensar e interpretar.

Vejo-os como cicatrizes de uma rigidez, da qual anseio diariamente ir me despedindo já que, conforme postula Frank (2020, p. 298), “se somos humanos/as complexos/as, logo a linguagem produzida e significada acaba por assim se constituir”. Sendo assim, abordo o processo de realização desta pesquisa com uma abordagem renovada e atualizada, livre de modelos antigos. Para exemplificar, recorro-me à outra arte que me encanta, as plásticas. A Figura 7 descreve uma tela de Pablo Picasso.

Figura 7 – Guernica, de Pablo Picasso¹⁴



Fonte: Alambert (2008)

A aparente desordem pictórica em *Guernica* não é mero caos ou uma casual desordem, mas uma representação intencional da desumanização e da fragmentação da experiência humana diante da opressão das relações de poder da época. Nessa obra, Picasso convida-nos a observar o caos e o todo em uma experiência de acesso ao desconforto, por meio da negação

¹⁴ A pintura *Guernica* é uma composição complexa e cheia de simbolismo. Cada elemento da obra representa uma peça do quebra-cabeça da tragédia de Guernica e da guerra em geral. A dominância do preto, branco e cinza na paleta de cores transmite a sensação de desolação e desespero. A figura central da pintura é a imagem de um cavalo, que representa o povo espanhol dilacerado pela violência. Ao redor do cavalo, há várias figuras humanas em diferentes estados de sofrimento e agonia, simbolizando a dor e o terror da guerra. Picasso também incorporou elementos simbólicos como a flor quebrada, que representa a esperança destruída, e a lâmpada quebrada, que simboliza a perda da luz e do conhecimento. A composição da pintura é caótica e desordenada, refletindo a confusão e a destruição causadas pela guerra. Cada detalhe de *Guernica* foi cuidadosamente planejado por Picasso para transmitir uma mensagem poderosa e impactante. Texto disponível em: <https://ceugaleria.com.br/guernica-de-pablo-picasso-da-tragedia-ao-triunfo/>. Acesso em: 22 out. 2024.

da métrica e do controle linear. O rompimento com os cânones estéticos da época reflete criticamente a objetificação da vida e a imposição de uma ordem racional sobre a complexidade do real. Essa ruptura com a representação tradicional encontra eco na autoetnografia e aqui, especificamente, na ausência da métrica positivista metodológica, que, ao valorizar a subjetividade e a narrativa pessoal, desafia a visão eurocêntrica de conhecimento como algo neutro e universal.

Esta pesquisa busca explorar as complexidades da minha atuação enquanto TILSP em escolas regulares que se autodenominam inclusivas. Assim como Basoni (2022, p. 190), espero que este estudo autoetnográfico possa colaborar “na formação de uma professora mais crítica e mais consciente de suas práticas, uma professora que entende seu papel na sociedade e compreende suas limitações como pedras a serem transpostas, mas que vê a possibilidade de seguir, de mudar, de transformar-se”. É esse, portanto, o meu ideal de professora, TILSP e pesquisadora que vaga por entre gretas em busca de reconhecimento identitário.

Nessa perspectiva, a observação e a descrição continuam presentes, mas agora, enquanto pesquisadora, eu também me vejo como parte do meu objeto de estudo. É aqui que se insere a (*auto*)etnografia/biografia/reflexividade¹⁵. Por meio da análise de atividades escritas, planos de aula, relatórios e memórias, pretendo construir uma narrativa que revele as barreiras e desafios enfrentados por professores/as na promoção da educação linguística intercultural para os/as alunos/as surdos/as em Goiás.

É importante notar que alguns trechos podem ter um tom otimista. Desse modo, é preciso ler com cautela, visto que persisto em ser, por vezes, sonhadora, esperançosa e ingênua, mas pretendo continuar assim, porque esse é meu lugar de cura e pretendo levar o lema das palavras de minha inspiração: "a esperança é essencial para a luta. Ela é a força vital que nos impulsiona para a liberdade. Sem esperança, não resistimos, não lutamos, não sonhamos" (hooks, 2017, p. 13). Por extensão, não gretamos!

Ademais, ao narrar minhas experiências como TILSP, busco não apenas descrever os fatos, mas também criar um diálogo com os documentos que intentam prescrever a complexa atuação desse/a profissional. Nesse viés, convido o/a leitor/a a refletir comigo sobre as possibilidades outras da inclusão escolar de surdos/as, especialmente no que tange à aquisição da língua materna. Desse modo, coloco em evidência estudos sobre elementos do universo do

¹⁵ Segundo Bourdieu (2008), a reflexividade implica um distanciamento do agir cotidiano e prático, possibilitando uma análise crítica e consciente das próprias ações, pensamentos e contextos. É um processo de voltar-se sobre si mesmo para examinar e questionar as próprias crenças, valores e práticas. Esse distanciamento permite uma compreensão mais profunda e objetiva das coisas, diferentemente do sentido prático, que é mais imediato e utilitário.

sujeito surdo, tais como a identidade e cultura surda, a modalidade escrita da Língua Portuguesa, bem como as tensões que permeiam as multipluralidades e a emancipação do sujeito surdo, com base em Skliar e Quadros (2000).

Este meu registro em forma de pesquisa combina a análise de algumas teorizações e legislações específicas da educação de surdos/as com a intenção de enriquecer a compreensão das dinâmicas descritas ao longo do trabalho. Ao integrar-me a essas fontes, busquei construir uma visão alinhada ao contexto social, histórico e cultural dos dados. Seguindo as discussões de Gil (2011), percebo que a ligação entre experiência pessoal e análise teórica confere riqueza e fortalecimento na consolidação de um diálogo dinâmico entre a vivência subjetiva e os referenciais institucionais, ampliando, então, as possibilidades de entendimento crítico da educação.

Faço referência novamente à obra de Picasso, em que a ausência de linearidade contribui para a intenção de significado/semântica da mensagem pincelada. E, por mais que eu quisesse seguir apenas um viés de inspiração artística aleatória para des/organização desta escrita, provavelmente, como neurodivergente¹⁶ que sou, ficaria perdida no tempo-espaço entre idas e vindas, entre passado e presente. De modo que delineio uma linha cronológica imaginária para relatar minhas vivências na educação, começando pela Educação Infantil até o Ensino Fundamental I.

Nesse viés, reflito sobre as complexidades da minha atuação como TILSP no contexto da inclusão de surdos/as nas escolas regulares, ditas “inclusivas”, contribuindo para a educação linguística crítica do/a aluno/a surdo/a. Discuto as minhas percepções sobre as situações pedagógicas baseadas na Pedagogia Visual utilizadas por professores/as de Língua Portuguesa ao planejarem as suas aulas, tendo alunos/as surdos/as, junto ao intérprete de Libras no ensino regular. Problematizo os documentos que intentam prescrever a complexa atuação do TILSP, observando outras possibilidades para efetivação da inclusão escolar de surdos/as, especialmente no que tange à aquisição da língua materna – a Libras.

A minha intenção é desvelar as nuances cognitivas de aquisição de linguagem, os mecanismos visuais/semióticos envolvidos nesse processo, sem perder de vista a singularidade de cada sujeito e as diversas perspectivas que se entrecruzam neste estudo. Ademais, centralizo-me na análise, sob a perspectiva do/a intérprete, do processo de

¹⁶ De fato, não foi uma surpresa, mas me descobrir TDAH aos 36 anos de idade, sendo também um passo importante da minha busca pessoal por respostas e acesso às minhas vulnerabilidades. Perceber-me laudada com um transtorno neurobiológico ampliou minhas percepções a respeito das minhas potencialidades e fragilidades, fazendo-me entender nuances antes anuviadas entre o que esperar dos conceitos patológico e o “normal”.

alfabetização (ouvintes) e letramento de alunos/as surdos/as no Ensino Fundamental I. Por meio da imersão no cotidiano escolar e do mergulho no material empírico e teórico, busquei compreender as especificidades da educação linguística de surdos/as. Assim, procuro analisar as dificuldades enfrentadas por mim e pelos/as estudantes devido à ausência de materiais bilíngues para o ensino do/a aluno/a surdo/a.

Discorro a respeito dos recursos utilizados por mim para tentar preencher as lacunas na aprendizagem dos/as estudantes surdos/as. Aponto que as reflexões aqui delineadas possibilitaram maior identificação das contribuições do papel do/a TILSP para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos/as alunos/as surdos/as, observando as implicações da cultura surda e da educação para a prática pedagógica bilíngue no contexto das escolas regulares.

No decurso das ações aqui desenvolvidas, realizo um mergulho nas complexidades da mediação linguística, confrontando minhas expectativas iniciais de identidade fixa e neutralidade. A crença de que a interpretação no Ensino Fundamental I se limitaria a uma mera transposição de códigos linguísticos, sem interferir no processo de educação linguística crítica, logo se mostrou ilusória. Ao narrar minhas vivências, acesso os conflitos e desafios inerentes à atuação do/a TILSP nessa fase da educação básica, em que a Língua Portuguesa enquanto segunda língua exige abordagens pedagógicas ainda mais específicas e a construção de estratégias de letramento voltadas para educação linguística do/a surdo/a.

A escrita desta reflexão investigativa buscou desvendar as razões pelas quais a neutralidade almejada não se concretizou e, assim, aprofundou a discussão sobre as singularidades do ensino de L2 na modalidade escrita, com um olhar particular para o português. A crença na neutralidade do/a TILSP tão presente na literatura sobre o tema revelou aspectos mais profundos sobre minhas idealizações da profissão, do sistema educacional, da sociedade e de tudo o mais. Ao me inserir nesse contexto em que eu existia, as relações com os/as outros/as professores/as das disciplinas mostraram que a mediação linguística do/a TILSP *versus* professor/a regente é um campo de disputas de poder, de visibilidade e de *status*, em que as escolhas linguísticas e as praxiologias pedagógicas reproduzem as relações de poder existentes fora do espaço escolar.

Ancorada nos estudos da cultura surda, afirmo que a valorização da Língua Portuguesa escrita em detrimento da língua de sinais e a exigência de uma produção textual formal revelam as hierarquias opressoras estabelecidas entre as culturas ouvinte e surda. Nesse contexto, encerro minhas arguições deste capítulo metodológico, fazendo minhas as

expressões de Lunardi e de Camargo Machado (2007) ao descreverem a figura imaginária do “sujeito surdo” desta pesquisa:

a ideia de sujeitos surdo/as que queremos expressar faz parte de um grupo de indivíduos que, como grupo, apresenta uma série de diversidades e construções que estão se dando ao longo do tempo. Falar em surdo/a é pensar em um indivíduo multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo (Lunardi; de Camargo Machado, 2007, p. 2).

Nesse viés, a ideia de sujeitos surdos/as destaca a diversidade e complexidade dentro desse grupo, reconhecendo que cada indivíduo é multifacetado e único, com experiências e construções que se desenvolvem ao longo do tempo. Isso desafia a visão homogênea e estereotipada da surdez, enfatizando a importância de considerar as diferenças e particularidades de cada pessoa surda. Após essas considerações acerca dos caminhos metodológicos seguidos nesta autoetnografia, sigo as análises reflexivas sobre as minhas experiências enquanto educadora e TILSP.

4 ANÁLISES REFLEXIVAS SOBRE MINHAS VIVÊNCIAS COMO TILSP

A educação bilíngue de surdos só se concretizará com eficácia a partir da produção de novas práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes (Batti, 2021, p. 6).

Neste capítulo, delinheiro discussões sobre as minhas vivências no percurso de professora regente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, observando as praxiologias do/a TILSP. Essas reflexões são fundamentais para aperfeiçoar o meu jeito de olhar o/a aluno/a surdo/a, oferecendo-lhe melhores condições de aprendizagens, conforme defende Batti (2021).

4.1 Educação Infantil: meu primeiro desafio/conflito

Na Figura 8, o meme faz referência às questões culturais sobre a surdez e a música.

Figura 8 – Opressões Linguísticas



Fonte: Surdalides (2024)

O vocábulo meme está relacionado à capacidade de atuar como linguagem interativa e estabelecer uma comunicação por meio de textos que veiculam ideias, humor ou

comportamentos sociais. Ele transmite uma informação, por meio do diálogo com outros textos e situações. O meme “Opressões Linguísticas” realiza uma crítica ao fato de os/as educadores/as colocarem as crianças surdas para representarem uma cena específica de ouvinte – apresentação musical. A criança deve utilizar a Libras, que é gestual, para apresentar o musical de natal. No entanto, geralmente, ela ainda não domina os conhecimentos necessários para desempenhar essa tarefa. O verdadeiro significado transmitido por esse meme só é compreendido por quem conhece a especificidade linguística do/a surdo/a e que, às vezes, a criança chega à escola sem ter aprendido a usar a Libras. É o que vivenciei em minha praxiologia como TILSP.

Era meu primeiro dia de trabalho como TILSP em uma escola infantil de Goiás e a ansiedade era grande. A pequena Taty (pseudônimo)¹⁷, de apenas 4 anos, já frequentava a escola, mas eu seria a primeira intérprete a trabalhar com ela. Ao vê-la entrar na sala, tímida e curiosa, segurando a mão da mãe, questionei-me se conseguiria me comunicar com aquela aluna surda e atender às suas necessidades linguísticas e culturais. Durante uma entrevista com a mãe, ela me relatou que a filha havia nascido com surdez profunda e bilateral, consequência da rubéola durante a gravidez. A comunicação em casa era desafiadora, pois a mãe tentava se comunicar por meio de gestos e apontando para objetos, mas não havia um sistema linguístico estabelecido que favorecesse a comunicação.

Na sala de aula, Taty observava tudo ao redor com um olhar atento, sempre havia uma ansiedade em sua expressão. Durante o momento cívico, tive a oportunidade de me aproximar dela. Ao iniciar a interpretação do hino nacional, percebi que seu olhar era distante, ela não fazia contato visual comigo durante a sinalização/interpretação. Quando eu me aproximava e realizava um sinal, provocava um estranhamento em Taty. Embora eu soubesse que ela não compreenderia os sinais, queria que ela fosse se acostumando com a sinalização e com os movimentos e expressões, estabelecendo, assim, o contato visual.

Senti um aperto no coração ao perceber a dificuldade de Taty em se comunicar, ao se aperceber da ausência da mãe, aquela pequena criança pôs-se a chorar por horas e horas desesperadamente. A falta de familiaridade com a Libras a deixava confusa, insegura, sem nenhuma previsibilidade dos acontecimentos. Abracei-a para tentar transmitir-lhe um pouco

¹⁷ Esclareço que este estudo investigativo segue a Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Segundo essa legislação, “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” não precisa de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa para seu desenvolvimento (Brasil, 2016, p. 2). Desse modo, mantive o sigilo tanto da aluna quanto da escola em que as atividades foram realizadas, no decurso de minha atuação como TILSP.

de conforto e pensei: preciso procurar formas de identificar as pessoas próximas a ela e seus familiares com os respectivos sinais.

Na Educação Infantil, prioriza-se muito o reconhecimento de si, da identidade como ser e estar no mundo. Logo, são muitas as atividades que se desdobravam pelo autorreconhecimento, como olhar-se no espelho, dizer seu nome, o nome da mãe e do pai. Nessa atividade em especial, fiquei por muito tempo tentado pensar em estratégias que pudessem auxiliar Taty em tal autorreconhecimento. Então, umas palavras de Quadros e Schimidt (2006, p. 9) me fizeram entender que eu teria que “pensar como um/a surdo/a” e que minhas tentativas de produzir significado deveriam ser testadas para que eu me permitisse estar nessa dinâmica inerlínque com todas as incertezas e inseguranças que viriam junto, visto que

normalmente, não são professores surdos e não são falantes nativos da língua brasileira de sinais. E são estes professores que usam a língua de sinais com as crianças surdas no contexto educacional. Faz-se necessário reconhecer que a língua de sinais *é uma segunda língua para eles* e, portanto, requer anos de estudo e prática para ser bem compreendida e produzida. Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa *precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela*. Como isso está em processo, normalmente os professores que trabalham com surdos são modelos de *sistemas de interlínqua* (Quadros; Schimidt, 2006, p. 9, grifos das autoras – entre aspas – e meus – em itálico).

Preciso abrir parênteses aqui, pois a escrita é algo que me permite ver aspectos antes ignorados. A Camila de hoje, vê-se como uma pessoa bilíngue que também acessou os conceitos de interlinguagem, pois, como usuária da Libras, minha segunda língua, eu estava acessando um outro campo linguístico, não mais o de tradução e interpretação, mas o letramento em língua natural e isso me era assustador. A Camila de 2008 só conseguia acessar o desconforto de estar perambulando por possibilidades, sem muitas respostas “exatas e científicas”, o que eu tanto almejava era uma fórmula pronta para dissipar todas as angústias que me sobrevinham em minha caminhada solitária. “Ora, os/as professores/as alfabetizadores/as de ouvintes tem tanta certeza do que fazem e eu aqui, às cegas, tentando pensar e criar formas de ensinar isso, como isso é difícil”, eu pensava.

Voltando ao processo fundamental de se reconhecer como ser e estar no mundo explorado nas séries iniciais, busquei como referência meu próprio processo de aquisição de língua. Pensei: bem, eu não tive uma aula para saber meu nome, foi natural. Como posso trazer isso para a vivência de Taty? Recordei-me do período da adolescência em que eu visitava os/as surdos/as em suas casas em contato com sua família imediata, como forma de entender os processos criativos semióticos que eles/as usavam para designar um sinal para os

membros de sua comunidade¹⁸. Decidi, então, que faria um trabalho de campo para ajudar a aluna Taty e a sua família a identificarem entre si. Com as devidas autorizações entre escola e família, fomos fazer o batismo da aluna e de quem convivia diretamente com ela em sua casa.

Durante o percurso, angustiava-me pensando em como dizer para ela que estávamos indo para sua casa. Pensei: se eu tivesse fotografias dos lugares que ela geralmente transita e das pessoas com quem mantém contato, eu poderia mostrar para ela! Meus olhos se arregalaram e pedi à professora que estava dirigindo o carro, que passasse em minha casa para que eu pegasse minha câmera digital. (Sinto-me como se estivesse narrando um evento do século passado (risos), dadas as facilidades que temos atualmente com os *smartphones*).

Ao adentrar na casa, a família de Taty estava a nossa espera. Taty me olhava como se quisesse entender o que estava acontecendo. A sua avó veio em direção a ela. Taty gritou e correu para abraçá-la. As duas trocaram alguns gestos/sinais criados por elas, fiquei observando o fato, constatando que Taty já havia criado algum sistema de comunicação com a avó e esse poderia ser explorado para criarmos outras configurações semióticas.

Depois de explicar à família que nossa visita tinha o objetivo de ajudar Taty a reconhecer as pessoas, mesmo quando elas não estivessem presentes, expliquei que, para isso, ela aprenderia uma nova língua: uma língua visual. Mencionei que cada um passaria por um momento especial, como um 'batismo', no qual receberia um nome/sinal em Libras. Em seguida, comecei a fotografar todos os membros da família: os/as irmãos/ãs, a mãe, o padrasto, a avó e todos os demais que moravam na casa.

Repeti as mesmas ações na segunda casa do terreno, onde a avó morava com alguns/algumas tios/as e primos/as. Explorava as características físicas deles, o cabelo a cor dos olhos, quaisquer marcas visuais que pudessem identificá-las. E cada um/a recebeu um sinal ali ou dias depois. Taty sorria ao me ajudar com as fotos e sinais para as crianças mais tímidas. Lembro-me desse dia com coração quentinho. Após fotografar a família, fotografei os cômodos da casa, a rua, toda e qualquer informação visual para que Taty pudesse participar do processo de elaborar visualmente os primeiros sinais ou marcas visuais do seu mapa de léxicos semióticos do seu idioleto. Taty desenvolveu um olhar atento a cada detalhe e, aos poucos, nossas interações se tornaram mais naturais.

¹⁸ Em Libras, cada pessoa surda ou ouvinte membro da comunidade, possui um sinal único que a identifica. Esse sinal, criado por outro/a surdo/a, é como um batismo visual. O processo envolve a observação das características da pessoa, como traços físicos ou até mesmo aspectos da personalidade. A partir dessas observações, o sinal é gesticulado, tornando-se uma representação visual única e pessoal.

Uma situação marcante ocorreu quando a borracha de Taty caiu no chão. Imediatamente, ela sinalizou para mim: "borracha cair". Aqueles momentos do cotidiano se transformaram em oportunidades de muita aprendizagem. A cada nova situação, eu buscava aproveitar o máximo para ensinar novos sinais e ampliar o vocabulário de Taty. Recordo-me de que a minha preocupação constante era fazer de cada situação uma oportunidade de aprender como ela observava os objetos, como visualizava e fitava-os atentamente em busca de qualquer movimento, em busca de pistas comunicativas. Em meu diálogo interno, tentava me colocar no lugar de uma pessoa em outro país e, à medida que as situações discursivas fluíam e permitiam, era possível inserir um sinal/termo que representasse aquela ação. A construção social e ideológica do signo linguístico, que até então eu vira na teoria, ganhavam melhores contornos na minha mente e experiência como também aprendiz de uma segunda língua.

A Figura 9¹⁹, a seguir, ressalta o meu gretar ao incorporar práticas pedagógicas que respeitam a cultura surda, utilizando a visualidade e valorizando a Libras como primeira língua do/a estudante surdo/a. Nesse contexto, cumpro o objetivo de trabalhar a modalidade escrita da língua portuguesa com alunos/as surdos/as, associando as imagens aos nomes e sinais correspondentes. Dessa forma, a criança pode aprender a língua portuguesa e a Libras, proporcionando um ensino bilíngue mais inclusivo.

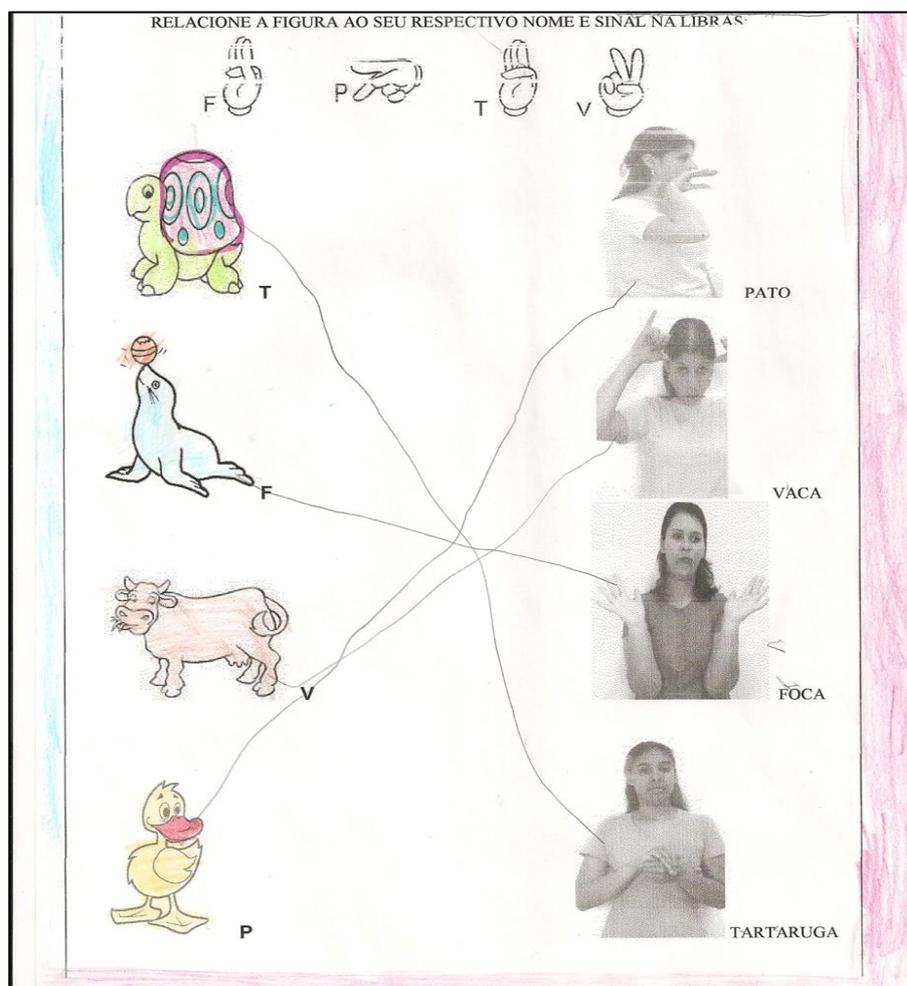
Os objetivos de realizar atividades que interligam imagens aos nomes na educação linguística bilíngue para surdos/as são: desenvolver a compreensão e o reconhecimento da relação entre a imagem, o nome escrito e o sinal em Libras (ou outra língua de sinais); fortalecer a aquisição de vocabulário em ambas as línguas (língua de sinais e língua escrita); melhorar a comunicação e a expressão dos/as alunos/as surdos/as; promover a inclusão e a acessibilidade no processo de educação linguística de surdos/as. Esse tipo de atividade pode ser especialmente útil para alunos/as surdos/as que estão aprendendo a ler e escrever em uma língua que não é sua primeira língua, ajudando a construir uma base sólida para o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Enquanto os/as estudantes surdos/as realizavam atividades específicas de aprendizagem de Libras e desenvolvimento de habilidades linguísticas, os/as alunos/as ouvintes puderam resolver as mesmas atividades com o objetivo de aprender a Libras, a fim de se comunicarem com os/as colegas surdos/as, promovendo a inclusão. Além disso, eles/as

¹⁹ As atividades utilizadas como exemplificações neste estudo são recortes de trabalhos que realizei no decurso de meu exercício na função de TILSP, por volta dos anos 2005 e 2008.

realizaram atividades que complementavam o tema ou conteúdo que estava sendo trabalhado com os/as surdos/as, como: pesquisar e produzir materiais sobre a cultura surda; praticar a interpretação e tradução entre as línguas; participar de discussões e reflexões sobre a importância da acessibilidade e da inclusão na escola e na sociedade. A interação é possível quando os/as estudantes aprendem as duas línguas. Dessa forma, os/as alunos/as ouvintes podem contribuir para um ambiente mais inclusivo e respeitoso, além de desenvolver habilidades importantes para a comunicação e o trabalho em equipe. Geralmente, os/as estudantes gostam muito dessas interações em atividades e o/a surdo/a sente-se parte da turma. É valioso o trabalho do/a TILSP nesses momentos para colaborar com a prática do/a professor/a regente.

Figura 9 – Atividade bilíngue para surdos/as



Fonte: Arquivo próprio

as práticas didáticas que envolvem os aspectos linguísticos devem ser contextualizadas, valorizando o cenário sociocultural dos estudantes, visto que a língua funciona como forma de ação comunicativa e de interação entre os seres humanos, favorecendo o estabelecimento de trocas afetivas, cognitivas e sociais (Souza; Soares, 2023, p. 5).

Dessa forma, é fundamental o trabalho realizado a partir do contexto sociocultural do/a estudante surdo/a para que ele/a possa compreender melhor a sua própria identidade linguística. Strobel (2008, p. 24) assevera que a cultura surda é caracterizada pelo “jeito surdo de entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas”. Para o/a surdo/a exercer essa compreensão do mundo mediante a leitura e escrita visuais, o/a professor/a regente e o/a TILSP devem trabalhar em colaboração, tendo a educação linguística do/a aluno/a como foco principal de suas ações didáticas. Nesse contexto,

a educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas [...] legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua [...] resgata o papel da família da criança surda. E, acima de tudo, apresenta-se uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas contribuem para o ser de tal forma que o torna mais empoderado (Quadros, 2017, p. 158).

Essa abordagem bilíngue destaca a importância da língua de sinais como primeira língua e valoriza o papel da família. Além disso, adota uma perspectiva aditiva, em que o conhecimento de múltiplas línguas empodera o indivíduo. O trabalho com a datilologia manual apresenta-se como um recurso valioso para aproximar o/a estudante surdo/a da Língua Portuguesa (L2). Ao visualizar a configuração das mãos representando letras, como demonstrado na Figura 9, o/a estudante consegue estabelecer uma conexão visual e cognitiva entre os sinais manuais e a escrita alfabética. Essa ação facilita a aprendizagem da escrita das palavras trabalhadas em sala de aula, promovendo uma sensação de inclusão na dinâmica educacional.

É possível, portanto, valorizar as vivências e conquistas dos/as alunos/as surdos/as ao escolher trabalhar com contos, fábulas, poemas, entre outros gêneros textuais, que abordem a especificidade da comunidade surda, como o uso da Libras e elementos que envolvem o gestual-visual. Afinal, conforme postulam Souza e Soares (2023, p. 8), “o ensino bilíngue inclusivo deve ser permeado por metodologias que valorizem aspectos fundamentais para os estudantes surdos, como a visualidade”. Nessa configuração, o ensino bilíngue deve priorizar práticas educativas que possibilitem aos/as alunos/as surdos/as aprenderem e interagirem em sua primeira língua, a Libras.

De acordo com Batti (2021, p. 6), diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp/Mec), “a educação bilíngue de surdos só se concretizará com eficácia a partir da produção de novas

práticas curriculares que incluam a língua, a identidade e a cultura surdas, assim como a interculturalidade, a visualidade e as demais especificidades dos estudantes”. Desse modo, a implementação efetiva da educação bilíngue depende de uma reformulação profunda das ações previstas nos currículos escolares, incluindo e valorizando a Libras, a identidade e a cultura das pessoas surdas.

O objetivo é atribuir maior visibilidade aos/às surdos/as, considerando suas particularidades e necessidades específicas. Batti (2021) destaca também a importância de refletir sobre a culpabilidade frequentemente atribuída aos/as surdos/as pelas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa, sem considerar que os currículos educacionais não estão adaptados às metodologias de ensino que atendam às especificidades dos/as surdos/as. A Figura 10 revela outro exemplo de como trabalhar com a educação linguística, com a vertente bilíngue. É uma atividade que pode ser realizada tanto com alunos/as surdos/as quanto com ouvintes, visto que o objetivo primordial é ensinar a Língua Portuguesa e a Libras. Não há inclusão real se essas duas formas de linguagens não forem utilizadas na escola. Geralmente, assim como o/a surdo/a tem dificuldade para aprender a Língua portuguesa, o/a ouvinte também tem para aprender a Libras.

Figura 10 – Aprendendo a escrever a letra “N”

APRENDENDO COM O "N"

1) TREINE O TRAÇADO DA LETRA:

N N N N N N N N N N

2) OBSERVE A ESCRITA DO DESENHO:

NAVIO

NAVIO

NAVIO

NAVIO

3) ORDENE A PALAVRA ANVOI:

NAVIO

TREINE A ESCRITA:

NAVIO NAVIO

4) TRANSCREVA DA LIBRAS PARA O PORTUGUÊS:

NAVIO

Fonte: Arquivo próprio

Como pode ser observado na Figura 10, o trabalho com a modalidade escrita da Língua Portuguesa associada à Libras é possível desde que haja um planejamento e colaboração entre professor/a regente, TILSP e o/a estudante. São atividades que podem ser desenvolvidas com todos/as os/as alunos/as. Assim, os/as ouvintes poderão aprender um pouco de Libras e interagirem melhor com o/a colega surdo/a.

A abordagem pedagógica adotada envolve uma sequência lógica e inclusiva para o ensino de línguas. Inicialmente, a apresentação da imagem associada à palavra escrita em português oferece um contexto visual explícito. Em seguida, a introdução da configuração de mãos correspondente em Libras possibilita ao/à aluno/a conectar a palavra escrita com o sinal manual, reforçando a compreensão da língua escrita. Finalmente, a inclusão da escrita em Libras pode aprofundar ainda mais esse entendimento, promovendo uma reflexão sobre as estruturas e particularidades dessas duas línguas. Essa metodologia promove a aprendizagem contextualizada, respeitando a particularidade linguística do/a aluno/a surdo/a e incentivando a reflexão sobre a relação entre L1 (Libras) e L2 (Língua Portuguesa).

É possível também associar a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa e da Libras à história. O ser humano possui, desde a infância, um jeito peculiar de compreender o mundo, aprender e interagir socialmente. Nesse viés, as metodologias e recursos pedagógicos devem levar em consideração as múltiplas experiências de vida dos/as alunos/as, a fim de que sejam contextualizadas e tenham significado para os/as aprendizes. O contar histórias possibilita uma gama de oportunidades para trabalhar com o/a estudante. Com o/a surdo/a, não é diferente.

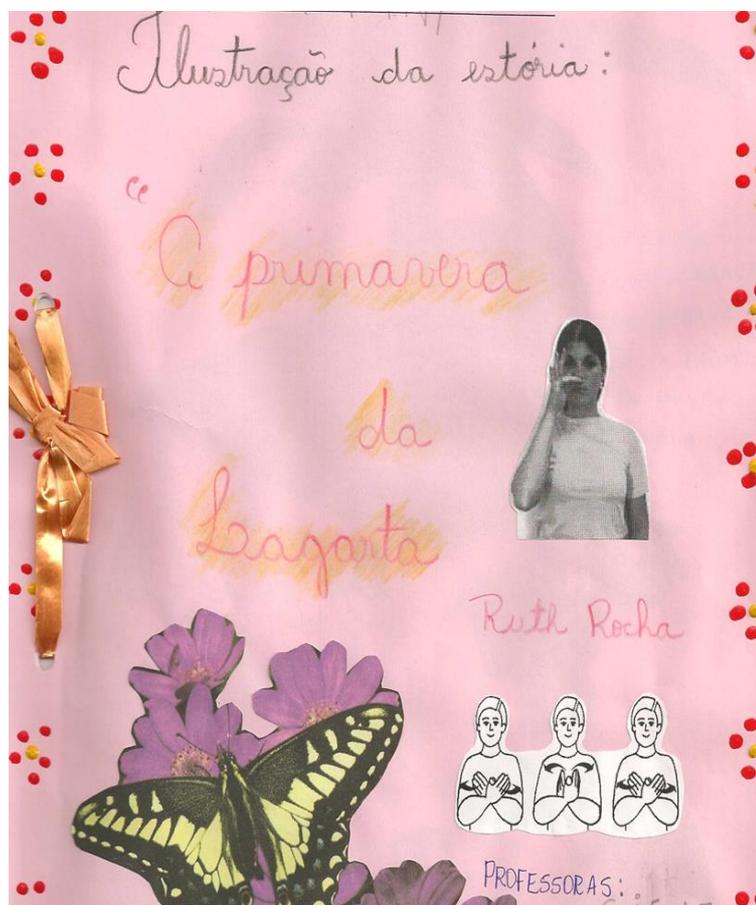
Frantz (2011, p. 20) aponta que “a criança e a literatura infantil compartilham da mesma natureza, ambas são lúdicas, mágicas e questionadoras, e essas afinidades fazem com que a literatura seja a mais poderosa aliada do professor e da criança pela vida afora, na busca da compreensão do mundo e do ser humano”. Sendo assim, a literatura deve ser incluída nos planejamentos didáticos. No entanto, o/a professor/a não deve se esquecer de contar com o/a TILSP para que a narrativa seja traduzida em Libras e os sinais e imagens textuais sejam explorados na aula.

A proposta de contação de história pode representar desafio para o/a educador/a, que deverá superar a timidez e a insegurança para atuar em parceria com o/a TILSP no ato de contar uma história cheia de encantamento, além de enxergar o/a aluno/a surdo/o como qualquer outro/a que possui particularidades e esperam por aulas mais significativas. Essa postura por parte do/a professor/a tende a oportunizar aos/às estudantes meios para o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais para a Educação Infantil. Nesse

sentido, destaco que o texto verbo-visual exige habilidades para sua interpretação e os/as professores/as devem oportunizar o desenvolvimento dessas competências leitoras para os/as estudantes.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 67), “os conhecimentos sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” e a contação de história propicia o acionamento de diversos mecanismos, tais como imagens e expressões corporais, para facilitar o entendimento das crianças sobre a narrativa e sua associação com a realidade. Ela possibilita, também, a socialização, o desenvolvimento da percepção, a ativação da imaginação criadora e, desse modo, favorece a educação linguística crítica dos/as alunos/as. Contar histórias pode representar desafios para o/a educador/a, porém tende a produzir bons resultados no incentivo da leitura e da escrita inclusivas, uma vez que todos/as os/as estudantes poderão se sentir motivados para a participação nas atividades didáticas. A Figura 11, a seguir, apresenta outro exemplo de como trabalhar a modalidade da Língua Portuguesa e da Libras para surdos/as e ouvintes.

Figura 11 – A primavera da lagarta





Fonte: Arquivo próprio

Essa sequência de cenas narrativas descortina a história da lagarta que comia tudo o que encontrava, provocando a raiva da formiga. Nesse cenário, percebo que já posso trabalhar com a questão do respeito e da empatia com os/as alunos/as. Como demonstra as imagens, o/a aluno/a surdo/a ou ouvinte vai observando os desenhos e as configurações de mãos e, assim, vai escrevendo a história em português, com auxílio do alfabeto em Libras. Trata-se, portanto, de um jeito de trabalhar com todos/as os/as alunos/as, promovendo um verdadeiro ensino inclusivo.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 26), “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”. Nessa perspectiva, então, observamos que a ilustração da história *A Primavera da Lagarta*, de autoria de Ruth Rocha (2002), foi reescrita por mim. À medida que sinalizava a história, eu procurava os sinais e ilustrações-chave para cada página de reconto da narrativa. Damázio (2007) afirma que esses recursos visuais de produção de histórias pode possibilitar um bom desempenho dos/as alunos/as surdos/as, no quesito domínio da modalidade escrita da língua portuguesa. Damázio (2007, p. 35) assevera que “a organização didática [...] implica no uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado da Língua de Sinais”. Desse modo, o trabalho pedagógico com estudantes surdos/as deve ter a visualidade como foco.

O processo de aquisição de segunda língua por parte dos/as alunos/as surdos/as geralmente ocorre paralelamente ao processo de alfabetização em sua língua materna. Para Quadros e Schmiedt (2006), esse fato exige que a proposta didática seja mais contextualizada, explorando os aspectos da língua de sinais. Afinal, a Libras é um sistema linguístico complexo, o qual as crianças surdas precisam dominar para serem capazes de explorar a sua capacidade cognitiva de aprendizagem. Sendo assim, as atividades visuais são importantes, visto que é por meio da linguagem que a criança surda discute e pensa o mundo que a cerca, estabelecendo relações e reorganizando o pensamento.

Os recursos utilizados nas atividades utilizadas como exemplos nesta pesquisa intentam atingir o objetivo de traduzir em língua de sinais a versão escrita da história. Esse fato coincide com o que propõem Quadros e Schmiedt (2006) ao mencionarem que o processo de alfabetização é contínuo e deve ser incentivado nos registros das produções dos/as alunos/as. As primeiras formas de registro devem ser essencialmente visuais, a fim de privilegiar a complexidade da língua de sinais. Ao explorarmos as próprias produções escritas das crianças, garantimos um registro de produção em sinais, com maior qualidade.

As produções da aluna Taty mostram-se extremamente visuais, recurso adotado para compreensão e representação das atividades em língua de sinais. Ficou evidenciado que as relações entre imagem e sinal ficam mais compreensíveis para a criança, como podemos observar na experiência da germinação dos feijões, em que Taty registrou todo o processo de germinação da semente com gravuras e sinais (léxico da libras). Os materiais visuais foram previamente selecionados, copiados e recortados, formando uma espécie de livro ilustrado em Língua de Sinais. Em suma, segundo Quadros e Schmiedt (2006), atividades como essas têm o objetivo de desenvolver na criança a capacidade de expor seus pensamentos, de maneira objetiva e organizada, situando-o no tempo e no espaço, utilizando os recursos visuais como recurso de apoio.

4.2 Ensino Fundamental I: pedagogias insurgentes e visuais no ensino bilíngue

De acordo com Goldfeld (2002), em diálogo com as ideias de Bakhtin (2002), a construção da consciência do signo linguístico em crianças surdas ocorre por meio de interações sociais mediadas pela linguagem, em especial pela visualidade e pela língua de sinais. Para Bakhtin (2002), o signo é sempre social e ideológico, sendo formado no contexto de relações dialógicas. Aparentemente tão óbvio, porém esse princípio soava tão comum para mim quando os estudava na universidade, mas era encantador presenciar como se dava de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças surdas e como construía sua consciência fonológica por meio de práticas linguísticas visuais.

No caso das crianças surdas, Goldfeld (2002) enfatiza que a língua de sinais atua como mediadora essencial na apropriação do mundo social, permitindo que a criança compreenda, participe e se aproprie das dinâmicas culturais e comunicativas. A construção da consciência é um processo que ocorre à medida que a criança se apropria dos signos linguísticos e os utiliza para organizar seus pensamentos, interpretar o mundo ao seu redor e estabelecer interações com os/as outros/as. Quanto mais houver estímulos linguísticos precoces visualmente, mais haverá chances de um desenvolvimento cognitivo sem atrasos. E essa era sempre minha intenção, aproveitar, criar situações discursivas para a troca linguística.

Deixe-me exemplificar como elaborar uma situação discursiva para a apropriação dos sinais: por favor, obrigado/a, com licença. Em geral, configura-se por associação. Todas as vezes que, já no Ensino Fundamental I, Taty entregava-me um objeto ou fazia quaisquer gestos de gentileza, eu fazia o sinal de *obrigado/a*. Por vezes, eu encenava com outros/as alunos/as. Deixava um objeto cair e quando a criança me entregava, repetia o sinal, não lhe

escapava do olhar a posição ou configuração de mão, ponto de articulação, a localização, direção e o movimento, que são os parâmetros que compõem o sinal na Libras (Quadros, 2006).

Em algumas situações em apenas uma vez, Taty já associava o sentido ao sinal e o repetia. Em seguida, valia-se do mesmo sinal para se comunicar com os/as colegas. Eu costumava pensar: quando éramos criança não ficávamos questionando as palavras que nos ensinavam no ambiente familiar, apenas repetíamos e associávamos. Agora eu transferia essa hipótese para a visualidade. Recordo-me, aos risos, de que, na fila do lanche quando Taty queria passar por algum/a coleguinha, simplesmente o/a empurrava. Era interessante notar as expressões de desaprovação nos/as colegas, mas ela ingenuamente nem se dava conta de que seu comportamento merecesse qualquer repreensão. Então, eu encenava como se fosse ela na fila e, ao invés de empurrar o/a colega, eu inseria o sinal de *licença*, aguardava a criança se mover e sinalizava: obrigado/a. Taty aprendeu rapidamente a passar por essas situações como requer as regras de boa convivência.

Aprendi muito nessas situações a refletir como construímos nossas interações, nosso imaginário, nosso acervo de crenças e regras sociais por intermédio da linguagem. Depois, criávamos o que eu chamava de imagens/termos. Eu pesquisava as imagens na internet, imprimia e colava junto do sinal, no quadro das palavras/sinais da semana. Quando era possível, utilizava também trechos de vídeos, ilustrações de livros infantis, uma variedade de repertórios visuais. O objetivo principal era promover a compreensão e apropriação do conceito semântico das palavras. A seguir, a Figura 12 demonstra a visualização de como criávamos as situações discursivas.

Figura 12 – Lexicografia visual



Fonte: Memoangeles (2024)

Na Figura 12, o menino empurra o colega, ilustrando a ação de Taty na fila do lanche. Era necessário que ela compreendesse que essa atitude não era aceita no ambiente escolar nem na sociedade. Os/As estudantes ouvintes aprendiam junto com Taty e, assim, eles/as conviviam melhor. A Figura 13 demonstra as posturas adequadas na interação social. É um momento de aprendizagem das duas línguas que os/as estudantes interagem bastante ao conseguirem aprender a Língua Portuguesa e a Libras.

Figura 13 – Sinais do Cotidiano



Fonte: Elaboração própria com base em Capovilla (2001a/b)

Posso citar ao menos três aspectos em que as práticas de aquisição de linguagem, segundo Bakhtin (2002) e Goldfeld (2002), concretizam-se nos exemplos descritos anteriormente: i) mediação pelo signo visual: a língua de sinais proporciona o acesso aos significados culturais e sociais, possibilitando a construção de uma consciência que se dá pelo signo visível. Esse aspecto reforça a importância da exposição precoce à língua de sinais para o desenvolvimento integral da criança surda; ii) dialógica e intersubjetividade: a consciência não é uma construção isolada, mas formada *no encontro com o/a outro/a*. Nas interações dialógicas, a criança se apropria dos signos compartilhados e constrói seu *repertório simbólico*; iii) formação ideológica do signo: para Bakhtin (2006), o signo é ideológico, pois carrega consigo os valores, crenças e perspectivas de um grupo social. Em crianças surdas, essa dimensão é intensificada pela experiência cultural e visual característica da comunidade surda, influenciando a forma como elas constroem significados.

Essa última e não menos importante característica da comunidade surda ampliou a minha compreensão sobre os conjuntos de crenças e modos de ver e se comportar no mundo das pessoas surdas. Era desafiador tentar interpretar a contação de histórias, que ocorria diariamente. Era difícil saber se a aluna surda queria ir ao banheiro, comer ou se estava com dor. A minha estratégia era fazer tudo que fosse possível para que todas as informações chegassem a Taty, por meio da visualidade. Assim, começamos a criar uma espécie de sinalário para que ela pudesse consultar uma lista de vocábulos. Nesse período, comecei a me dedicar ao estudo sobre aquisição de língua materna. Pesquisei estratégias de ensino, métodos didáticos, devorando diversos livros sobre como ensinar Libras para crianças surdas.

Nessa fase escolar, o/a aluno/a deve ter acesso ao aprendizado de sua língua materna e paralelamente receber exposição ao código escrito da Língua Portuguesa. Uma característica quase unânime entre as pessoas com surdez se deve ao fato de que é na escola que eles/as começam a ter contato com a Libras, fazendo com que a escola seja um espaço linguístico fundamental de construção de significados, pois, por meio da língua de sinais a criança estará construindo a sua linguagem (Quadros; Schmiedt, 2006). Para tanto, a aquisição de vocabulário ocupa um papel importante nas atividades que eu pensava em ofertar para Taty.

Segundo Quadros (2008), a contação de histórias e a elaboração de material de apoio bilíngue entram como recursos fundamentais na aquisição de línguas. Certo dia, a professora regente levou para a classe alguns grãos de feijão, colocou-os em algodão umedecido e, a cada dia que o feijão apresentava uma mudança, nós elaborávamos visualmente uma próxima etapa do desenvolvimento da planta. Recortávamos sinais xerografados, ilustrávamos procurando figuras em livros e na internet. Eu apontava a figura ou o objeto que estavávamos procurando e pedia que Taty me ajudasse a encontrar, usando mímicas, simulando a situação, procurando algo no livro e esboçando surpresa e alegria ao encontrar. Quando isso ocorria e encontrávamos mais de uma figura, Taty escolhia qual delas preferia usar. Atividades que envolviam toda a classe a deixavam mais confortável, porque era comum perceber sua dispersão nas situações em que ela não compreendia bem os acontecimentos. Como exemplo, cito os momentos cívicos diários, em que Taty apresentava comportamentos evitativos.

Outro aspecto que me chamava atenção era a minúcia, os detalhes para os quais a aluna dava mais atenção do que eu daria. Para ilustrar, note que, no livreto, a imagem do feijão é de cor marrom. Em uma revista, encontramos imagens de uma outra qualidade, de cor branca, portanto elas não eram aceitas, Taty olhava e comparava as duas e, cerceando com a cabeça, descartava a figura diferente. Meu sorriso esboçava minha admiração pela maneira simples como ela estava me ensinando sobre a categorização mental de sua consciência.

Dessa maneira, montávamos um livreto visual com as palavras, os sinais, as figuras, seguindo uma cronologia linear. Taty envolvia-se nas atividades, interessava-se as tarefas escolares. Assim, comecei a explorar mais a contação de histórias, especialmente as narrativas da vida cotidiana, em que ela poderia visualizar e estabelecer uma correspondência entre os signos/sinais e sua realidade. É esse tipo de trabalho didático que faz sentido para o/a estudante surdo/a.

Pensei que poderia fazer diferente do que estava fazendo nos momentos de contação de história da professora regente para a classe. Na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), havia inúmeros DVD's do Ines, como *Contando histórias em Libras: Clássicos da Literatura Mundial*, em que surdos/as fluentes em Libras sinalizavam como atores e atrizes surdos/as nas histórias. Ao invés de tentar apenas interpretar, após a professora regente contar a história oralmente, eu passava na televisão da sala as histórias em Libras para toda a classe. O objetivo principal era promover o letramento literário, visual e crítico sobre as narrativas. A Figura 14 ilustra esses filmes.

Figura 14 – DVD'S



Fonte: Dr. Sapiens (2021)

Graças às leituras que eu estava fazendo, havia compreendido que, quanto mais Taty fizesse elaborações mentais a partir da Libras, mais conexões linguísticas aconteceriam. No entanto, antes que eu me aprofunde acerca das questões teóricas dessa proposta visual, permita-me descrever um sentimento que me perseguia nessa fase. Às vezes, minto; sendo

honestas: na maior parte do tempo, eu me sentia tensa, como se toda a responsabilidade em sanar as lacunas linguísticas do tempo perdido de Taty sem estímulos visuais fosse minha. (Seria uma arrogância subliminar nesse contexto? Pergunto-me, hoje). Eu tinha consciência de que o ideal seria ela ter contato com surdos/as fluentes, professores/as, instrutores/as. Eu não me sentia qualificada para aquela função, parecia-me que mais uma vez não era ético ocupar aquele lugar. No entanto, a realidade do contexto em que estávamos inseridos/as, uma pequena cidade com poucos recursos e pouca visibilidade para a comunidade surda, impulsionava-me a agir. Eu nutria esperanças de fazer encontros entre todos/as os/as surdos/as para que se conhecessem e se vissem para que, assim, fossem lembrados/as que eles/as existiam no mundo, que sua língua existia, seus corpos e seus modos existiam.

Ao revisitar essa experiência à luz dos estudos da interculturalidade e das relações de poder, por meio dos estudos teóricos de Salles e Santos (2025) e Foucault (1995), compreendo melhor as nuances dos meus conflitos e percebo que, mesmo sem ter os termos para nomear, minha prática já intuía acerca da vulnerabilidade de minha posição e a importância de pensar um espaço mais equitativo para as Surdididades. Agir pelas gretas, isto é, buscar maneiras criativas de superar os obstáculos e limitações impostos pelo sistema, visando garantir que os/as alunos/as surdos/as tivessem acesso a uma educação de qualidade e pudessem desenvolver suas habilidades e potencialidades. A experiência de viver dentro da cultura do/a outro/a, em uma posição que deveria ser ocupada por outros/as, ensinou-me a humildade e a importância da escuta ativa. A interculturalidade, nesse sentido, não é apenas um objeto de estudo, mas uma prática constante do meu desaprendizado e reaprendizado. A interculturalidade conduz à valorização de culturas plurais, como a dos/as surdos/as.

Defendo, nesta pesquisa, que trabalhar com textos que priorizam a cultura do/a surdo/a pode facilitar a compreensão e o engajamento de alunos/as surdos/as no processo de educação linguística crítica. Segundo Karnopp (2010), a literatura surda é uma forma de registrar, narrar e mostrar as produções literárias da comunidade surda, afirmando sua cultura. Na contação de histórias, elementos culturais específicos, como expressões faciais, corporais e classificadores, são incorporados à narrativa, enriquecendo a representação da experiência surda.

Conforme Strobel (2008), há oito tipos de artefatos culturais que caracterizam o sujeito surdo, sendo eles: a experiência visual, o aspecto linguístico, o contexto familiar, a especificidade da literatura surda, elementos da vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Para Sutton-Spence (2021, p. 40, grifos da autora), a literatura do/a/para o/a surdo/a deve apresentar uma das seguintes características: “1) ser feita por surdos; 2) tratar da

experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; 3) ter o objetivo de atingir um público surdo e 4) *ser apresentada em Libras*". Esse último critério deve sempre permear os planejamentos pedagógicos para o trabalho com o/a estudante surdo/a.

Segundo Oliveira (2016, p. 7), "em contato com crianças surdas em sala de aula podemos observar o quanto elas se interessam pelos contos infantis e em especial os próprios da sua cultura". Desse modo, trabalhar com os/as alunos/as surdos/as a partir de textos que priorizem a cultura desses/as aprendizes podem facilitar a compreensão e o engajamento destes/as no processo de aprendizagem. Karnopp (2010) defende que a literatura surda possibilita ao sujeito surdo registrar, narrar e mostrar suas produções literárias à sociedade, afirmando, assim, a cultura surda. Na criação ou tradução literária, elementos da cultura dos/as surdos, como as expressões faciais, corporais e classificadores devem ser inseridos na narrativa.

Ademais, nas adaptações literárias sinalizadas, personagens, lugar e tramas são transformados, recebendo um olhar para a experiência de ser surdo/a e esse fato aproxima o/a leitor/a do texto, visto que ele/a se sente representado/a na história narrada. Como exemplo, menciono a história de *Rapunzel Surda*, que foi adaptada por Silveira, Karnopp e Rosa (2003) a partir do conto clássico escrito pelos Irmãos Grimm, em 1812, apresentando uma versão bilíngue, ou seja, escrita em língua portuguesa e em língua de sinais, incluindo desenhos que tentam reproduzir expressões faciais e corporais para aproximar o texto literário de seu público-alvo – os/as leitores/as surdos/as infantis. A *Rapunzel Surda* não falava, mas desenvolveu uma forma de perceber o mundo em sua volta por meio da visualidade, apresentando uma enorme atenção visual. Sobre essa temática, Bernardino (2000, p. 178) esclarece que é imprescindível compreender que diante de uma história em Libras, "a criança sente a emoção narrada".

Nesse viés, conforme Strobel (2008, p. 13), "os contos para surdos têm um valor significativo no ensino da criança surda. Entendemos que além das histórias infantis já conhecidas, também a literatura surda, apesar da ínfima quantidade, precisa ser explorada por essas crianças". Contar uma história já é por natureza instigante, portanto deve ser explorado na educação escolar. Torres e Tettamanzy (2008, p. 3) argumentam que a contação de história estimula a imaginação, podendo "desenvolver o raciocínio, ser ponto de partida para trabalhar algum conteúdo programático, assim podendo aumentar o interesse pela aula ou permitir a autoidentificação". Dessa forma, os planejamentos didáticos devem promover a construção de um cenário apropriado para leituras e discussões críticas sobre o ato de reconhecer e respeitar as particularidades do/a outro/a, no caso, o/a aluno/a surdo/a. Ademais, o contato da criança

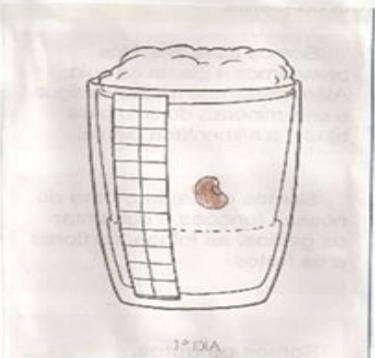
com a literatura surda possibilita a compreensão de fatos reais a partir da história adaptada, valorizando a experiência de ser surdo/a.

Rapunzel Surda demonstra as maneiras de interação entre surdos/as e ouvintes, além de evidenciar a diversidade dialetal e linguística na língua de sinais. No início, a narrativa se concentra na infância de Rapunzel, que residia em uma torre e tinha como única companhia a bruxa, com quem desenvolveu um método de comunicação por meio de sinais caseiros e gestuais. Ao se tornar uma jovem, Rapunzel conhece um príncipe que, como membro de uma comunidade surda e fluente na língua de sinais, apresenta uma maneira distinta de se comunicar. É a partir desse momento de descoberta linguística que a jovem consegue se libertar da torre. Assim, fica evidenciada a diversidade cultural e linguística entre as diferentes formas de sinalização utilizadas pelos/as surdos/as.

Nesse contexto, a Figura 15 representa uma sequência de imagens que compõem o livreto *A germinação do feijão*, que ressalto que foi um recurso fundamental para cumprir o objetivo de ensinar a Libras para a aluna surda e para os/as ouvintes, que apendiam junto com Taty, por meio de uma história predominantemente visual. Ressalto que os/as alunos/as ouvintes carecem de leituras visuais, visto que elas são textos e exigem habilidades para sua interpretação.

Figura 15 – Livreto A germinação do feijão





1º DIA



As sementes são plantadas.



PLANTAR



tira do papel quadriculado
semente de feijão

2



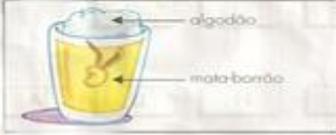
3º DIA



água



BROTAR (GERMINAR)

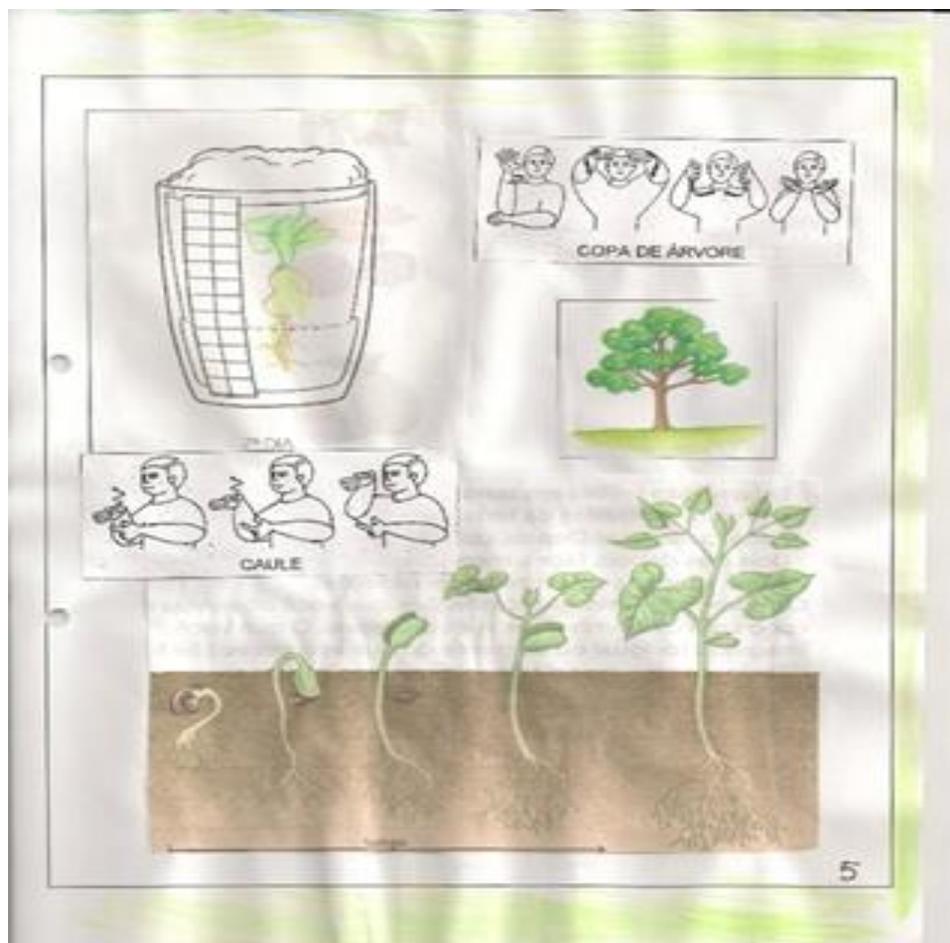
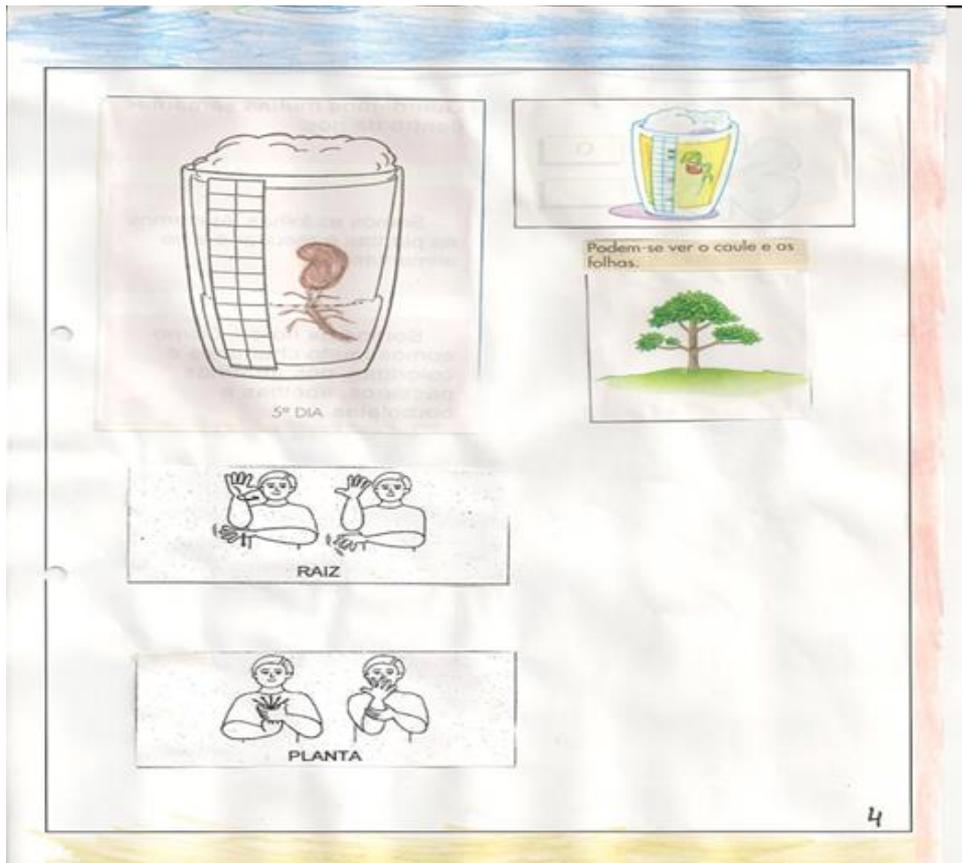


algodão
mata-borrão



As sementes começam a germinar. Uma planta está nascendo!

3



Quadros (2008) destaca a relevância da contação de histórias em Libras como um instrumento fundamental para o letramento cultural dos/as surdos/as, visto que promove a emancipação e fortalece a identidade linguística. Ao imergirmos, eu e a aluna Taty em narrativas contadas em Libras, tentei aprofundar essa leitura linguística visual, explorando o potencial do *SignWriting*²⁰ como ferramenta para ampliar as possibilidades de percepção linguística visual. Idealmente, eu utilizaria recursos do *SignWriting* para favorecer uma leitura mais aprofundada dos códigos da Libras, possibilitando uma análise mais detalhada das estruturas linguísticas e das nuances expressivas da língua. No entanto, vi-me frustrada diante da dificuldade em implementar essa abordagem em sua totalidade, porque Taty ainda não compreendia todos os sinais.

Estudiosos/as e pesquisadores/as surdos/as, como Quadros e Schmiedt (2006), delineiam algumas considerações, que ressaltam o valor de se utilizar o *SignWriting*. Para muitas pessoas leigas em linguística, as línguas de sinais são ágrafas. Afinal, como grafar uma língua desprovida de fonemas? De fato, as línguas de origem alfabéticas necessitam obrigatoriamente de sons para serem registradas. No entanto, as línguas de sinais são compostas por elementos visuais, uma vez que

o sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associados aos sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captados através de sistemas de escrita alfabéticos. Tal sistema tende a sistematizar a língua de sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita, o que faz parte do processo (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 29).

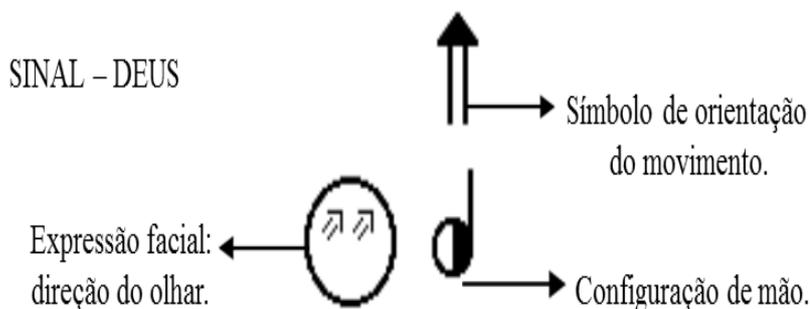
De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), o sistema escrito de sinais é uma ferramenta que apreende a complexidade e a riqueza da língua de sinais, registrando os aspectos manuais, como configurações e movimentos das mãos, e os elementos visuais fundamentais para o/a surdo/a, como expressões faciais e relações gramaticais específicas. Ao contrário dos sistemas alfabéticos, que são limitados para representar a natureza visual e espacial das línguas de sinais, o sistema de sinais busca sistematizar e preservar a essência da comunicação dos/as surdos/as. Como qualquer sistema de escrita, ele enfrenta o desafio de

²⁰ Segundo Ayres e Lima (2019), o *SignWriting* foi criado em 1974 por Valerie Sutton para registrar os movimentos das danças. Esse sistema foi utilizado por pesquisadores dinamarqueses para registrar as línguas sinalizadas, permitindo expressar os movimentos das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação. Atualmente, ele continua sendo usado para apresentar uma versão bilíngue de uma história, ou seja, escrita em língua portuguesa e em língua de sinais.

equilibrar fidelidade à língua e praticidade, contribuindo para a documentação e valorização das línguas de sinais.

A seguir, na Figura 16, há um exemplo de escrita direta em sinais:

Figura 16 – Exemplo de escrita direta em sinais



Fonte: Elaboração própria

Esse sistema de escrita direta em sinais envolve a transcrição das composições das unidades mínimas de significado das línguas de sinais, podendo compor estruturas em forma de texto. Para Quadros e Shimiedt (2006), esse recurso tende a favorecer o processo de letramento de crianças surdas que dominam a língua de sinais. Esse fato se dá, porque, durante o processo de aquisição de língua natural, a criança surda estaria imersa nas relações cognitivas estabelecidas por sua língua materna, a Libras, para organização do pensamento.

Desse modo, o/a estudante surdo/a terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação estabelecidas com o mundo. Essa ação pedagógica de caráter metalinguístico de associar o sistema de escrita de sinais com a língua em uso oferece à criança surda a possibilidade de criar hipóteses linguísticas e, assim, criar métodos próprios para decodificação de outros sistemas de escrita de línguas, até mesmo orais. Sendo assim,

sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Pensando no contexto das crianças surdas, os professores devem ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças em relatar suas experiências. Este é um dos meios mais efetivos para o desenvolvimento da consciência sobre a língua (Quadros; Shimiedt, 2006, p. 30).

No entanto, não consegui realizar esse letramento no Ensino Fundamental I, visto que, apesar do potencial do *SignWriting* para enriquecer a experiência educacional de crianças surdas, a implementação dessa ferramenta, em minha prática, representou diversos desafios. A

curta duração da jornada escolar que era limitada à apenas quatro horas restringiu significativamente o tempo disponível para atividades que envolvessem o aprofundamento do *SignWriting*. Além disso, a ausência de materiais didáticos específicos para a faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e a minha própria necessidade de aprimorar meus conhecimentos sobre essa ferramenta foram obstáculos que ainda não consegui sobrepujar.

Além dos exemplos que já demonstrei nesta pesquisa, quero contribuir com a *práxis* de contar história no Ensino Fundamental I. Para isso, o Quadro 1, a seguir, descreve um plano de aula que sugiro para o trabalho com o livro *Rapunzel Surda*, no incentivo à leitura.

Quadro 2 – Plano de aula do livro *Rapunzel Surda*

PLANO DE AULA RAPUNZEL SURDA EM CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	
Área do Conhecimento	Literatura surda e ensino bilíngue
Nível	Educação Básica
Etapa da Educação básica	Ensino Fundamental I – 2º ano
Fase anual de escolarização	7 anos
Nível de proficiência	Aprendiz iniciante: iniciação e elementar
Duração	2 aulas de 50 minutos cada (1h40min)
Materiais	Livro <i>Rapunzel Surda</i> , imagens retiradas da história e ampliadas, jogo de memória montado a partir da história e materiais de artes (papel, lápis de cor, massa de modelar, entre outros).
Justificativas	<p>Conforme Sasaki (2008, p. 84), “nem todas as pessoas com necessidades especiais têm deficiência”, portanto esse pressuposto é realidade no contexto da educação básica brasileira, especialmente quando se trata do trabalho nos Ensino Fundamental I, com turmas que funcionam em situação de ensino bilíngue, contando com o uso de duas variedades linguísticas e especificidades diversas. É fato que todos os/as estudantes são carentes de práticas leitoras, como inserção de metodologias apropriadas para o acontecimento da leitura.</p> <p>Por outro lado, os/as alunos/as surdos/as necessitam de metodologias didáticas adequadas às suas particularidades e que valorizem suas culturas. Nesse viés, a contação de história pode representar um diferencial no trabalho com esses/as estudantes. Por fim, é inegável a importância da realização de um trabalhado contextualizado com as experiências dos/as estudantes e permeado por momentos que favoreçam maior interação entre o/a professor/a regente da turma e o/a TILSP para que eles/as estejam engajados/as, valorizando as especificidades linguísticas de uma sala regular com a inclusão do/a aluno/a surdo/a. Somente assim, o ensino bilíngue será efetivado na prática e o processo de aprendizagem será mais significativo para todos os/a estudantes, inclusive para o/a professores/a.</p>
Objetivo geral	Fomentar o interesse pela leitura, por meio da contação da história de <i>Rapunzel Surda</i> , estimulando a escuta/visualização atenta, a imaginação e a interação social entre os/as estudantes e, conseqüentemente, o reconhecimento da cultura do/a surdo/a.

Objetivos específicos	i) Promover um momento de escuta atenta e prazerosa, por meio da contação de história da <i>Rapunzel Surda</i> ; ii) Desenvolver a interação dos/as alunos/as no ensino bilíngue, com uso da Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, conforme o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe e orienta quanto ao funcionamento da Libras na educação, em discussões sobre aspectos da narrativa; iii) Possibilitar o desenvolvimento da criatividade dos/as alunos/as, por intermédio da recriação de partes da história, usando somente a expressão corporal e movimentos.			
Competências gerais	Habilidades	Objetos de conhecimento	Gênero textual	Unidades temáticas
Valorizar, inicialmente com auxílio do/a professor/a e, gradativamente, de forma autônoma, os textos literários da cultura surda enquanto patrimônio cultural que envolve o lúdico, o imaginário e que promove o desenvolvimento de aspectos linguístico, cognitivo e psicossocial por meio da leitura por prazer.	Reconhecer o diálogo entre o conto <i>Rapunzel Surda</i> e a educação linguística bilíngue inclusiva; Perceber o significado dos elementos semióticos na obra.	Estratégia de leitura visual multissemiótica de gênero literário (conto) da literatura surda; Explorar os elementos da cultura surda presentes na obra.	Conto	O direito ao acesso à cultura literária bilíngue; as múltiplas culturas; As especificidades linguísticas: Libras e visualidade; Incorporação dos elementos da cultura surda na Contação de histórias.
Metodologias				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reunir os/as alunos/as em um espaço apropriado e acolhedor para o momento da contação da história; 2. Apresentar o livro <i>Rapunzel Surda</i>, as personagens e lugares da narrativa, perguntando se os/as estudantes já ouviram ou leram a história de Rapunzel (Incentivá-los/as a perceberem a diferença entre as histórias desde o título); 3. Narrar/interpretar a história de Rapunzel, de modo cativante, com uso da Libras e de expressões faciais e corporais, representando as aventuras e os sentimentos dos personagens. Abusar da criatividade, tornando o momento dinâmico e interativo; 4. Discutir com os/as estudantes os aspectos mais relevantes da história, tais como: a diferença entre os contos <i>Rapunzel Surda</i> e o conto clássico <i>Rapunzel</i>, destacando a adaptação feita no primeiro para atender a experiência de ser surdo/a; significado das imagens no conto. Nesse momento, será feita a provocação para a interação dos/as alunos/as e reflexões quanto às indagações delineadas. Exemplos de perguntas que podem ser feitas aos/as alunos/as: <ol style="list-style-type: none"> a. A mulher estava grávida e com muita vontade de comer rabanete. Você sabe o que é rabanete? (Explicar que se trata de uma hortaliça muito saudável). Ao ir buscá-los, o marido encontrou uma bruxa na horta. O que aconteceu? b. Qual era a principal característica de Rapunzel? c. Por que a bruxa prendeu Rapunzel na torre? O que a moça fazia lá? Como ela se sentia? d. Como o príncipe conseguiu tirar Rapunzel da torre? De que maneira a história terminou? e. O que vocês fariam se fossem amigos/as de Rapunzel? 5. Uso de um jogo da memória criado a partir da narrativa de <i>Rapunzel Surda</i>, com emprego das imagens ampliadas do livro, com vistas à aprendizagem lúdica em Libras; 6. Incentivar a recriação de partes da história, usando somente a expressão corporal e movimentos. Essa tarefa 				

<p>pode ser realizada em duplas ou equipes para que um/a possa ajudar o/a outro/a e, assim, todos/as se sintam incluídos/as na aula. Essa recreação deve ser apresentada para os/as demais colegas;</p> <p>7. Roda de conversa sobre o trabalho literário realizado, com retomada de pontos importantes para esclarecimentos de possíveis dúvidas. Geralmente, o/a aluno/a surdo/a gosta de participar desses momentos ao lado do/a TILSP, tendo a atenção do/a professor/a regente.</p>
Avaliação
<p>A avaliação pode ser realizada de forma paralela e contínua, sendo qualitativa ao levar em consideração a participação dos/as estudantes no decorrer de todo o processo da contação de história e desenvolvimento das atividades propostas.</p>
Sugestão
<p>Realizar uma aula de contação de história com a obra <i>Rapunzel</i>, escrita pelos Irmãos Grimm, com a finalidade de demonstrar a importância de o/a estudante ter o conhecimento dos textos literários e criar um hábito de leitura na escola e fora dela.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em Pereira *et al.* (2021)

De acordo com Souza e Bernardino (2023, p. 156), o fazer pedagógico sustentado por uma proposta curricular contextualizado com as vivências tanto dos/as estudantes ouvintes quanto dos/as surdos/as tende a oferecer “um currículo pertinente, sustentado pelos pressupostos da visualidade exigida pela LSB até a efetivação compreensiva e reflexiva do português escrito, inserindo os estudantes surdos em uma atmosfera de construção coletiva interativa do conhecimento linguístico”. Sendo assim, esse quadro de planejamento didático prioriza o trabalho mediado pelas propostas de educadores/as e especialistas da área de estudos bilíngues. É, portanto, uma sugestão de como o/a professor/a pode trabalhar com a leitura no Ensino Fundamental I.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE MINHAS PRAXIOLOGIAS

Por meio desta pesquisa, empreendi uma experiência desafiadora pelo universo crítico da educação linguística de surdos/as. Para que esse meu intento fosse possível, dialoguei com autores/as renomados/as que deram suporte para as análises críticas e reflexivas sobre minhas ações enquanto professora regente e TILSP na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Nesse viés, o capítulo de revisão de literatura, proporcionou-me o aperfeiçoamento de conhecimentos relativos a algumas metodologias de ensino para surdos/as, como o oralismo e a comunicação total, que são formas de educação baseadas no jeito de o/a ouvinte aprender, e a educação bilíngue, que atende a especificidade linguística dos/as estudantes surdos/as, por valorizar a Libras e os aspectos da visualidade.

Ademais, percebi que, embora haja leis brasileiras que asseguram aos/às alunos/as surdos/as o direito de aprender em sua própria língua – a Libras, é imprescindível que o currículo escolar seja revisitado e transformado para adequar as práticas pedagógicas às orientações dos documentos normalizadores do ensino para surdos/as no Brasil e no Estado de Goiás. É importante que o/a aprendiz surdo/a tenha suas particularidades linguísticas e culturais respeitadas e valorizadas tanto pelos/as profissionais da educação quanto por colegas e comunidade escolar. Isso somente se torna possível com muitas discussões para propagar conhecimentos e promover a conscientização sobre as especificidades do/a surdo/a.

Nessa perspectiva, o estudo teórico foi relevante para que eu pudesse compreender melhor os mecanismos políticos que cercam a educação bilíngue para surdo/a, em contexto de escola regular de ensino. Para uma educação linguística, defendo, então, um olhar docente mais inclusivo para o/a aluno/a surdo/a, a fim de compreendê-lo/a em sua diferença, considerando o seu direito de aprender junto aos/às demais colegas, mas com atividades adequadas às suas necessidades cognitivas. A metodologia da autoetnografia possibilitou que eu pudesse associar as minhas experiências nessa área educacional aos estudos realizados no decurso desta investigação qualitativa, em viés crítico.

Quanto aos resultados alcançados com minhas reflexões na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, ficou evidenciado, por meio das exemplificações e teorizações abordadas neste trabalho, que é possível a realização de um ensino bilíngue para surdos/as, incluindo-os/as nas aulas de linguagens, especialmente as de Língua Portuguesa, desde que suas características linguísticas e culturais, como o aprender em Libras e com destaque para o gestual-visual, sejam levados em consideração pelos/as professores/as. Os conteúdos e

atividades devem ser adequados ao/à estudante surdo/a e o/a TILSP deve trabalhar em constante interação com o/a professor/a regente, a fim de melhor atender o/a aluno/a surdo/a.

Na alfabetização, ressaltai a importância da contação de história no Ensino Fundamental I para a aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. É fundamental que a história seja narrada também em Libras, mostrando para os/as estudantes, surdos/as ou não, que, no Brasil, há outras línguas convivendo com a Língua portuguesa e que todas contribuem para a preservação cultural do povo brasileiro. Desse modo, é crucial que o/a professor/a ensine o respeito pelo diferente e mostre que não se deve cultivar o preconceito linguístico. A Libras é uma língua brasileira e deve, também, ocupar esse *status* nas salas de aula.

O questionamento inicial – como as reflexões delineadas a partir da minha prática como professora regente e tradutora intérprete de língua de sinais e português (TILSP) podem colaborar com a promoção de uma educação bilíngue para estudantes surdos/as? – foi respondido com êxito. Essa constatação se deu, porque esta pesquisa demonstrou que não só é importante como é necessário refletir sobre nossas ações enquanto educadores/as para aperfeiçoar nossas práticas didáticas. Segundo Freire (2011), a praxiologia exige uma reflexão acerca da ação dos homens sobre o mundo, a fim de transformá-lo. Esta pesquisa foi terra fértil para que eu pudesse debruçar sobre minhas vivências enquanto educadora que transita por entre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e o trabalho com a Libras e, assim, pode contribuir com a educação linguística bilíngue de surdos/as.

Nesse viés, o objetivo geral que demarquei inicialmente para realização destes estudos – compreender como as teorizações, as relações de poder, as dinâmicas linguísticas e as identidades culturais podem se entrelaçar, impactando as experiências de surdos/as, TILSP e professores/as regentes, especificamente de línguas – foi concretizado. Esta investigação possibilitou a compreensão de como a dinâmica de teorizações e poder permeiam o contexto do ensino de línguas para alunos/as surdos/as, influenciando na educação desses/as alunos/as. Esses entendimentos me fizeram desenvolver maiores habilidades críticas e reflexivas acerca de minhas praxiologias no contexto da educação linguística crítica de/para surdos/as.

Quanto aos objetivos específicos, todos foram cumpridos satisfatoriamente. No primeiro objetivo específico, pude refletir a respeito das complexidades que envolvem a minha atuação como TILSP na perspectiva da inclusão de surdos/as nas escolas regulares inclusivas. Desse modo, posso contribuir mais para educação linguística crítica do/a aluno/a surdo/a. Em relação ao segundo objetivo específico, a pesquisa possibilitou a discussão acerca das minhas observações sobre as situações pedagógicas, tendo como base a Pedagogia Visual, que é, geralmente, utilizada por professores/as de Língua Portuguesa, que trabalham com

alunos/as surdos/as e contam com o apoio do/a TILSP no ensino regular. Por fim, pude, por meio do terceiro objetivo, problematizar os documentos que orientam quanto à complexa atuação do/a TILSP, apontando outras possibilidades para efetivação da inclusão escolar de surdos/as, especialmente no que diz respeito à aquisição da Libras.

Por fim, com base nos estudos realizados nesta pesquisa, afirmo que é possível estabelecer uma colaboração efetiva com profissionais da educação bilíngue para promover a inclusão de estudantes surdos/as matriculados/as no ensino regular. Essa parceria pode enriquecer o trabalho realizado e garantir que os/as alunos/as surdos/as tenham acesso a uma educação mais inclusiva. Sendo assim, eu posso confirmar a hipótese feita inicialmente de que o fazer pedagógico considerando as especificidades do/a surdo/a como a cultura da visualidade e o aspecto gestual-visual pode favorecer um ensino de línguas mais aproximados dos aparatos teóricos da educação bilíngue.

Em suma, esta pesquisa autoetnográfica revelou que, apesar da existência dos desafios significativos na educação de alunos/as surdos/as, é viável o desenvolvimento de habilidades críticas visuais em ambientes bilíngues inclusivos, desde que haja um esforço conjunto da comunidade governamental e escolar. Nesse viés, espero que este estudo inspire educadores/as a se unirem, em uma postura crítica, aos/às surdos/as na luta pela transformação de leis e decretos em favor de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Somente dessa maneira, conseguiremos promover mudanças sociais, que melhorem a experiência educacional dos/as alunos/as surdos/as nas turmas de ensino regular. Torço para que as reflexões aqui delineadas possam promover maior colaboração, abrangendo ações como capacitação de professores/as para trabalhar com Libras sob a perspectiva da educação bilíngue, desenvolvimento de materiais didáticos mais acessíveis, implementação de políticas de inclusão efetivas, entre outras. Defendo, portanto, que juntos podemos criar um ambiente educacional mais justo e inclusivo para todos os/as estudantes.

Por se tratar de uma autoetnografia situada em um dado recorte temporal da educação, sinto que ficou faltando aprofundar um pouco mais nas discussões sobre as insurgências não somente nas atividades registradas nesta pesquisa, mas nas situações cotidianas vivenciadas na escola. Como possibilidade de futuro estudo científico, sugiro a análise de como as escolas especializadas em educação bilíngue de surdos/as ofertam a educação linguística crítica para esses/as alunos/as. Espero, portanto, que realmente as teorizações sejam efetivadas nas práticas educativas e que aos/às estudantes surdos/as sejam oportunizadas uma educação linguística crítica que tenha como foco as especificidades desses/as alunos/as.

REFERÊNCIAS

- ALAMBERT, F. Arte, Imagem, Guerra: Picasso, Guernica, Brasil. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 57-72, maio 2008.
- ANDRADE, L. S. de; ANDRADE, P. R. S. de; ANDRADE, L. S. de. De coleta de dados à geração de dados: reflexões sobre modernidade, colonialidade e o fazer científico. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 1-24, 2024.
- AYRES, A; LIMA, D. C. de F. A escrita da língua de sinais (ELS) no sistema *SignWriting* como apoio à aprendizagem da língua portuguesa para surdos. **Lingua Tec**, Bento Gonçalves, v. 4, n. 2, p. 246-264, nov. 2019.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASONI, I. C. G. **Espelho, espelho meu, que professora sou eu?** Reflexos e refrações sobre a formação do professor de língua portuguesa e os novos letramentos em um estudo autoetnográfico. 2022. 258f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 35, p. 79-93, dez. 2022.
- BATTI, C. N. B. Introdução. In: FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório**. Brasília: Dipebs/Semesp/Mec, 2021.
- BERNARDINO, E. L. A. **Absurdo ou Lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Ed. Profetizando Vida, 2000.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2008.
- BRANDÃO, A. R. P. A postura do positivismo com relação às ciências humanas. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia*, Pouso Alegre, v. 3, n. 6, p. 80-105, 2011.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 19 dez. 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 set. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 24 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília: Diário Oficial da União, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: Diário oficial, 25 out. 2023.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56–79, dez. 2020.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001a, v. I.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Ilustrações de Silvana M. 2. ed. São Paulo: USP, 2001b, v. II.

CAPOVILA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n.1, p. 99-116, 2000.

CARVALHO, L. C. da C. **Lendas da identidade:** o conceito de literatura surda em perspectiva. Curitiba: Appris, 2019.

CHANG, H. **Autoethnography as method.** Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

COHEN, E.; LOTAN, R. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado/Pessoas com surdez.** Brasília: Editora Cromos, 2007.

- DELEUZE, G. Signos e acontecimentos: entrevista a Reymond Bellour e François Ewald. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). **Dossiê Deleuze**. Tradução de A. Sacchetti. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. p. 9-30.
- DIAS, T. R. Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- DR. SAPIENS. Libras em CD e DVD. In: **Blog da Biblioteca Pública Municipal Lafayette Rodrigues Pereira**, [On-line], 18 maio 2021.
- EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luís: EDUFMA, 2024.
- EIJI, H. A luta contra o ouvintismo. In: **Blog Cultura Surda**, [On-line], s/d.
- FADINI, K. A. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação linguística: (trans)formações de uma professora de inglês**. 2020. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.
- FANTI, M. da G. C. di. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translingüística e a ergologia. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório**. Brasília: Dipebs/Semesp/Mec, 2021.
- FEBRAPILS. **Código de conduta e ética**. Fortaleza: Febrapils, 13 abr. 2014.
- FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-18.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FRANK, H. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, p. 296-308, ago. 2021.
- FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREEPIK. Paisagem desértica com espécies de cactos e plantas. **@freepik**, [On-line], 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, C. C. de; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da.; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 93-108.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. p. 15-33.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOSUELLI, Z.; REILY, L. Objetos em metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2017.

GOIÁS. União dos Dirigentes Nacional de Educação Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado**. Goiânia: Undime, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo B. Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (Ines). **Configuração de Mãos**. Rio de Janeiro: Ines/Mec, 19 jun. 2022.

KARNOP, L. **Linguagem, cultura e identidade surda**. Porto Alegre: Editora UFSM, 2008.

KARNOPP, L. **Literatura Surda**: Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na modalidade a distância. Santa Catarina: UFSC, 2010.

LABORIT, E. **O vôo da Gaivota**. Tradução de Angela Sarmento. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, n. 1, p. 133-153, maio/ago. 2010.

LUNARDI, M. L.; DE CAMARGO MACHADO, F. Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 30, 2007.

MATTE, A. C. F.; LARA, G. M. P. Um panorama da semiótica greimasiana. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, dez. 2009.

MELO NETO, J. C. de. **Obra completa**: volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MEMOANGELES. Criança dos desenhos animados que empurra outra criança Ilustração do clipart do vetor com inclinações simples cada um em uma camada separada. **Dreamstime**, [On-line], 24 set. 2024.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011. p. 128-140.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, v. 14, n. 36, p. 37-55, set/dez. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOOJEN, S.; SANTOS, R. M. Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 61-79, 2001.

MONÇÃO, B. L. F. **As personagens de Marta Morgado: representação do sujeito surdo na literatura gestual / surda portuguesa**. 2024. 117f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p 31-50.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, C. F. S. **Análise da escrita de sinais “SignWriting” presente na literatura Rapunzel Surda**. 2016. 42f. Monografia (Graduação em Libras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

PEREIRA, M. F. **Surdez e identidade cultural**. Campinas: Autores Associados, 1997.

PEREIRA, M. C. **Translinguagem em contextos bilíngues Libras-português: práticas pedagógicas em construção**. São Paulo: PUC-SP, 2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno II – ensino fundamental (anos iniciais)**. Brasília: Dipebs/Semesp/Mec, 2021.

PERLIN, G. **Cultura surda em foco**. Brasília: Mec, 2020.

PERNER, D. **Changing teaching practices: using curriculum differentiation to respond to students “diversity”**. New York: Unesco, 2004.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. DA.; FREITAS, C. C. de. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. DA.; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 15-24.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. **Calidoscópio**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 343-360. 2019.

PICCIN, G. F. O. **O IFES na produção de epistemologias do Sul**. 2021. 300f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. **Língua Brasileira de Sinais VI**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

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

QUADROS, R. M. de. **Educação bilíngue para surdos**. Florianópolis: EdUFSC, 2004b.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: Mec/Seesp, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

RABELO, A. S. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, 2012.

REZENDE, T. F. Ipê, colorido insurgente. In: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da.; FREITAS, C. C. de. (Org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 7-8.

RIBEIRO, G. dos R. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 353-373, dez. 2021.

ROCHA, R. **A primavera da lagarta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002.

ROCHA, F. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. 2008. 35f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura T. Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

SALLES, M. M.; QUADROS, R. M. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. São Paulo: Artmed Editora, 2014.

SALLES, F. A. S. C.; SANTOS, M. M. dos. **Interculturalidade e decolonialidade: vozes brasileiras**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

SANTOS, A. C. dos. Variações conceituais entre a ética e a moral. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 1-10, 2021.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, jun. 2017.

SASSAKI, R. K. O direito à educação inclusiva, segundo a ONU. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. de P. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Corde, 2008. p. 84-86.

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

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, dez. 2000.

SOCIEDADE TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS. **Linguagem de sinais**, 1992.

SOUZA, I. P. de; SOARES, C. P. O ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para estudantes surdos em contexto inclusivo com proposta bilíngue. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 17, n. 19, p. 1-17, 2023.

SOUZA, I. P. de; BERNARDINO, E. L. A. O ensino bilíngue inclusivo para estudantes surdos sob a perspectiva da visualidade: novos rumos curriculares. In: MORAES, A. do N.; OLIVEIRA, L. S. de; VESZ, P. (Org.). **Pesquisa e práticas em educação**: entre desigualdades e resistências. V. 2. Rio de Janeiro: IDHP, 2023. p. 146-157.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L. B.; ROSA, F. S. **Rapunzel Surda**. Canoas: Editora da ULBRA, 2003.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. *studies in linguistics*. **Occasional Paper**, New York, v. 8, p. 3-78, 1960.

STREIECHEN, E. **Língua Brasileira de Sinais**. Guarapuava: Unicentro, 2012.

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

SURDALIDES. Eu quando criança (surda) obrigada fazer apresentação musical natal em Libras. **Instagram**, jun. 2024.

SUTTON-SPENCE, R. Como vemos esse espaço literário? In: SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em libras**: parte 1 – alguns elementos fundamentais de literatura em libras. Tradução de Gustavo G. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

TORRES, S. M.; TETTAMANZY, A. L. L. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. C. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas - V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 2012.