ORGANIZADORES
Daniane Pereira
Flaviane Reis
Joeli Teixeira Antunes
Liliane Pereira Barbosa
Maria Alice Mota
Jônatas Lino Rodrigues
Samuel Parrela Braga

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

linguagem, políticas, educação e tecnologias

Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileiras
GELIS
pimenta cultural

ORGANIZADORES
Daniane Pereira
Flaviane Reis
Joeli Teixeira Antunes
Liliane Pereira Barbosa
Maria Alice Mota
Jônatas Lino Rodrigues
Samuel Parrela Braga

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

linguagem, políticas, educação e tecnologias

pimenta cultural
2025
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E24

Educação Bilíngue de Surdos: linguagem, políticas, educação e tecnologias Organização Daniane Pereira... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Flaviane Reis, Joeli Teixeira Antunes, Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota, Jônatas Lino Rodrigues, Samuel Parrela Braga.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-359-2
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2

1. Língua de Sinais Brasileira. 2. Educação Bilíngue de Surdos. 3. Políticas Linguísticas de Surdos. 4. Literatura Surda. 5. Identidade Surda. I. Pereira, Daniane (Org.). II. Reis, Flaviane (Org.). III. Antunes, Joeli Teixeira (Org.). IV. Barbosa, Liliane Pereira (Org.). V. Mota, Maria Alice (Org.). VI. Rodrigues, Jônatas Lino (Org.). VII. Braga, Samuel Parrela (Org.). VIII. Título.

CDD 370.411

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação Bilíngue de Surdos - Linguística
Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<https://creativecommons.org/licenses/>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik - freepik.com, Chat GPT - AI Image Generator Baseada no design de Samuel Parrela Braga
Tipografias	Acumin, Barlow
Revisão	Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota, Jônatas Lino Rodrigues
Organizadores	Daniane Pereira, Flaviane Reis, Joeli Teixeira Antunes, Liliane Pereira Barbosa, Maria Alice Mota, Jônatas Lino Rodrigues, Samuel Parrela Braga

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

2025

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadétte Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leyltton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior
Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger
Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt
Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas
Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Alzenira Aquino de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe

Diocles Igor Castro Pires
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Hadassa Rodrigues Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Joyce Cristina Souza
Universidade Federal de São Carlos

Veridiane Pinto Ribeiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva
Universidade Federal de Catalão

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio 11

CAPÍTULO 1

Daniane Pereira
Maílson Matos Marques
Raimirys Costa Rocha

Políticas linguísticas para pessoas surdas:
desafios e perspectivas 17

CAPÍTULO 2

Antonio Alves Cavalcante Junior
Carlos Antonio Jacinto
Pedro Henrique Soares dos Santos

Educação, discurso e subjetividade surda:
contribuições foucaultianas 40

CAPÍTULO 3

Cíntia Débora de Moraes Cinti
Marciana Pelin Kliemann
Carla Galinski Biazin

A inclusão de pessoas surdas por meio de estratégias didático-pedagógicas de orientação bilíngue/bicultural 69

CAPÍTULO 4

Joeli Teixeira Antunes
Thaiana Ferreira dos Santos
Mileide Santos Leite
Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

A aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1):
implicações para/ no processo de inclusão de estudantes surdos 91

CAPÍTULO **5**

Gabriela Sales Santos
Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares
Bárbara Carvalho Ferreira

A perspectiva docente sobre a inclusão de surdos no ensino superior:
revisão integrativa **112**

CAPÍTULO **6**

Martha Daniele Santos
Luana Isabel Gonçalves de Lima
Cíntia Kelly Inês Freitas

Construindo pontes emocionais:
identidades surdas, formação do ITLP e aprendizagem socioemocional **127**

CAPÍTULO **7**

Maílson Matos Marques
Daniane Pereira
Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

O ensino de língua portuguesa para alunos surdos:
uma perspectiva de inteligência artificial **155**

CAPÍTULO **8**

Keissy Sibelly Morais Limite
Sara Moitinho

Produção de materiais pedagógicos bilíngues para crianças surdas:
desafios do professor **178**

Sobre os autores **198**

Índice remissivo **207**

PREFÁCIO

Sempre que uma obra da área dos estudos surdos é publicada, a comunidade surda recebe mais um aliado com respaldo científico na luta pelos direitos legítimos de viver sua língua, sua cultura e sua identidade – pertencentes a sujeitos visuo-corpóreo-espaciais, sujeitos sinalizantes, sujeitos resilientes. Aqui apresentamos "**Educação bilíngue de surdos: linguagem políticas, educação e tecnologias**", na qual percebemos que os séculos de apagamento linguístico e cultural não derrotaram a força daqueles que encontraram, na ausência da audição, a presença forte e resistente de sua cultura visual.

Aristóteles, ao afirmar que os surdos não seriam capazes de pensar pelo fato de não poderem ouvir, jamais poderia imaginar que a Idade Contemporânea revelaria tamanho equívoco defendido pelos sábios da Antiguidade. Apesar de toda a sabedoria de pensadores como ele, fugiu aos seus *insights* a concretude de habilidades cognitivas e linguísticas das pessoas surdas. Não poderiam prever que a atualidade reuniria estudos em uma única obra, na qual pensadores ainda mais perspicazes eternizariam registros protagonizados pelo povo surdo no enfrentamento a uma sociedade que o exclui e o discrimina.

Desde o movimento revolucionário da Gallaudet em 1988, o Dr. I. King Jordan mostrou ao mundo a força e a liderança do povo surdo, materializada em uma administração surda, ocupando seu espaço de direito, fortalecendo movimentos em todo o mundo, encorajando lutas, inclusive, em nosso território nacional, que refletiram em mudanças na normativa brasileira. Por aqui, no final da década de 1990, o Rio Grande do Sul protagoniza o que foi chamado de "A educação que nós surdos queremos", movimento que impulsiona a promulgação da primeira Lei que representa um significado real e

transformador para o povo surdo: a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão no país configurou o marco de uma nova era para a vida da comunidade surda. A Libras é, finalmente, reconhecida como língua... 2002 foi o ano, mas jamais deixaremos de relembrar e celebrar.

Todos os movimentos políticos de um povo são gerados ou geram novas políticas. No caso do povo surdo, as políticas linguísticas permeiam todos os movimentos surdos ao longo de séculos de lutas, de resistências, de conquistas. **As políticas linguísticas** estão no cerne das produções científicas e se fazem presentes nesta obra, em uma abordagem democrática, um convite à reflexão face à garantia de direitos de um povo surdo e de uma comunidade surda.

Essa luta foi ganhando aliados ao longo da caminhada, muitos tornaram-se guerreiros incansáveis na defesa dos direitos do povo surdo. Especialistas, tanto surdos quanto ouvintes, debruçaram-se sobre estudos incontestáveis relacionados aos impactos vitais que a língua de sinais gera no desenvolvimento das pessoas surdas. Seja no Gerativismo de Chomsky, no Estruturalismo de Saussure, no Dialogismo de Bakhtin ou na **Teoria do Poder de Foucault**, a língua de sinais vem sendo apresentada como língua viva, vibrante, capaz de lançar luz sobre a vida daqueles que não poderiam ver, mesmo sendo sujeitos de cultura visual. É o poder de uma língua que, como diria Foucault, dependendo da "maneira como é conduzida", pode ser determinante no desenvolvimento educacional das pessoas surdas.

Desde a Lei de Educação Bilíngue de Surdos, promulgada em 2021, a diferença linguística passou a ser oficialmente a principal característica das pessoas surdas, gerando uma nova modalidade na educação, validando e fortalecendo a implantação de escolas bilíngues Libras-Português. Porém, as escolas inclusivas continuam sendo os espaços mais comuns de acolhimento aos estudantes surdos, em uma roupagem bilíngue, onde transitam a Libras, os tradutores-intérpretes de Libras-Português, os professores de Libras e

os professores bilíngues Libras-Português. Os atores envolvidos na dinâmica educacional de pessoas surdas, seja na escola bilíngue de surdos, seja na escola inclusiva bilíngue, configuram a principal atuação na construção de sujeitos **bilíngues e biculturais**. Um espaço educacional que pretende ofertar a oportunidade de intercâmbios linguísticos e culturais se vale de estratégias didático-pedagógicas que contemplam peculiaridades características de seus estudantes, no caso dos surdos, características visuo-corpóreo-espaciais, inerentes a sujeitos de cultura visual.

A escola inclusiva tem enfrentado grandes desafios na tentativa de acolher a educação bilíngue de estudantes surdos. É uma realidade recente e, portanto, carente de aprimoramentos em capital estrutural e humano. A Libras, apesar de reconhecida, presente no cotidiano dos todos os brasileiros e exibida em veículos de comunicação audiovisual, ainda está distante da fluência de muitas crianças surdas. É comum, infelizmente, encontrar crianças na fase inicial de escolaridade que não se comunicam fluentemente em Libras, havendo a necessidade de contato com modelos surdos sinalizantes e fluentes para construir sua língua, cultura e identidade. **A aquisição tardia da Libras** por crianças surdas, que deveriam ser estimuladas desde a mais tenra idade em sua língua materna, vivencia dificuldades na comunicação com seus pares. É intrigante a existência desse cenário diante de reconhecidas iniciativas na produção de materiais, inclusive gratuitos, portanto acessíveis, de **materiais pedagógicos bilíngues Libras-Português**, seja para o ensino de Libras como primeira ou segunda língua, seja de Português escrito como segunda língua. O professor, ao se propor a atuar na educação bilíngue de surdos, em turmas de surdos ou ouvintes, tem à sua disposição uma gama de materiais para *download* em diferentes *sites* na *internet*. Uma rápida busca com indexadores específicos da área da educação bilíngue de surdos abre uma oferta diversificada de materiais. Mesmo assim, os professores enfrentam inúmeros desafios na consolidação do processo de alfabetização e letramento de estudantes surdos. Algo que exige uma observação mais cuidadosa.

A fase da educação básica, desde a educação infantil ao ensino médio, é vital para todos os estudantes e sua conclusão representa o alicerce para ascensão ao nível superior. Porém, tanto para estudantes surdos quanto ouvintes, a qualidade da educação básica pode ser a diferença entre realizar um curso de nível superior de forma mais bem preparada ou menos preparada, enfrentando muitas dificuldades. No caso das pessoas surdas, faz-se indispensável a acessibilidade comunicativa a partir da garantia da presença de um tradutor-intérprete de Libras-Português. Além disso, aos docentes orienta-se buscar o conhecimento das peculiaridades de percepção visual dos estudantes surdos, sendo fundamental para que possam preparar mediações didático-pedagógicas mais significativas e convidativas.

A partir de 2006, com o advento do curso de licenciatura em Letras-Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), as portas do **ensino superior** se abriram em uma nova perspectiva formativa e de renda para as pessoas surdas. A atuação como professores de Libras oportunizou a esses profissionais contribuir para a difusão da Libras em cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, além da atuação como modelos surdos de língua, cultura e identidade. Porém, as pessoas surdas têm o direito de escolher a formação que melhor se identificam. Sendo assim, podem ocupar espaços onde são ofertadas diferentes graduações, conforme seus anseios para o futuro, mas, para isso, nossa sociedade precisa refletir sobre o papel de cada um de nós no compromisso com a acessibilidade e com o direito do outro de ser quem quiser ser.

Em todo esse contexto de acessibilidade, de diferenças linguísticas, de diferenças culturais, sujeitos surdos e ouvintes se relacionam rumo a um objetivo em comum: o respeito ao direito do outro de ser, estar e fazer parte. Essa não é uma tarefa fácil e nem sempre o cenário é favorável para capacitar profissionais da forma mais adequada que possam atender as necessidades comunicativas, educacionais e sociais das pessoas surdas. Mesmo as oportunidades

de formação tendo sido ampliadas em território nacional, deixando de se concentrar apenas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras ofertados pela UFSC, ainda há uma considerável carência de profissionais para atender toda a demanda, fazendo com que muitos se vejam isolados em seus espaços de atuação, sejam tradutores-intérpretes de Libras, seja professores de Libras. A impossibilidade de trocas de experiências, de parcerias, de aprimoramento da prática profissional, podem ser **desafios emocionais** difíceis de transpor. A instabilidade emocional pode afetar as relações em meio à comunidade surda, uma possibilidade pulsante que denuncia a urgência em refletir sobre o cuidado com a saúde emocional dos envolvidos, priorizando a convivência salutar, com foco em avanços rumo à acessibilidade e à equidade.

Esses avanços têm sido testemunhados a cada dia por profissionais da educação bilíngue de surdos, presentes na **inteligência artificial**, cujas ferramentas oferecem mais dinamismo na produção de significados em meio ao enfrentamento do ensino-aprendizagem de pessoas surdas. A geração que tem sido o público desses profissionais tem convivido com a tecnologia em seu cotidiano, porém, isso não garante que tenham acesso às formas mais bem direcionadas para o uso dessas tecnologias. A inteligência artificial pode ser uma excelente alternativa para envolver e tornar mais dinâmica a relação entre as pessoas surdas e o conhecimento. Aos professores cabe a missão de dominar o uso desse recurso, oferecendo-o aos surdos com objetivos claros e bem direcionados.

Uma obra que se debruça sobre a discussão e a reflexão dos avanços na educação bilíngue de surdos, da acessibilidade comunicativa de pessoas surdas, das políticas linguísticas nas línguas de sinais, das relações emocionais imbricadas no contexto bilíngue e bicultural entre surdos e ouvintes, do respeito à língua, à cultura e à identidade do povo surdo como esta demonstra seu compromisso com a comunidade científica, difundindo achados teóricos e práticos que podem levar a avanços rumo à consolidação de uma

sociedade que valorize a equidade em meio às diferenças e ao respeito à cultura visual.

Reuniram-se, nesta produção, protagonistas de um movimento científico que vem chamar a atenção para um olhar mais atento aos temas mais sensíveis e emergentes relacionados ao povo surdo e à comunidade surda. A contribuição desta obra para os avanços científicos é profícua e oportuna, considerando o movimento crescente em nosso país, em defesa dos direitos legítimos das pessoas surdas.

Espero que minhas singelas palavras possam ter retratado o valor inestimável das temáticas que compõem esta obra, bem como o esforço impagável dos autores no comprometimento com os avanços em estudos surdos, com foco em emergências teóricas que possam garantir uma melhor qualidade de vida para sujeitos de cultura visuo-corpóreo-espacial.

Veridiane Ribeiro
Professora de Libras (IFSC)
Doutora em Estudos da Tradução (UFSC)

1

Daniane Pereira
Maílson Matos Marques
Raimirys Costa Rocha

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA PESSOAS SURDAS:

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.1

RESUMO:

O intuito deste texto é discutir as políticas linguísticas voltadas para pessoas surdas, analisando os desafios e as perspectivas dessas políticas, através de pesquisa bibliográfica. Aborda-se a importância do reconhecimento da língua de sinais, a educação bilíngue, e as barreiras sociais e legais enfrentadas pelas comunidades surdas (Quadros; Lillo-Martin, 2021), apresenta-se uma análise crítica das políticas linguísticas para pessoas surdas, com foco em avanços e desafios, e a história das políticas linguísticas para sujeitos surdos, a qual reflete uma trajetória de desafios e conquistas (Oliveira, 2016). Desde a marginalização inicial e o retrocesso imposto pelo Congresso de Milão, até o renascimento das línguas de sinais e o seu reconhecimento legal, as políticas linguísticas para sujeitos surdos têm evoluído para promover maior inclusão e equidade (Rodrigues; Silvério, 2013). Concluímos, portanto, que a educação bilíngue e o reconhecimento das línguas de sinais como meios legítimos de comunicação são avanços importantes, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso pleno aos seus direitos linguísticos e que possam participar plenamente da sociedade.

Palavras-chave: Direito Linguístico. Educação Bilíngue. Língua de Sinais Brasileira. Política Linguística. Surdos.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Calvet (2002), as línguas envolvem a cultura e a história de diferentes grupos sociais, o que se torna um desafio, principalmente para grupos marginalizados. Sendo assim, o autor afirma que as políticas linguísticas se tornam importantes por protegerem e promoverem as línguas, garantindo que as comunidades possam manter sua identidade, cultura e ter acesso equitativo a oportunidades educacionais e sociais.

Ademais, Oliveira (2016) também comenta sobre a importância das políticas linguísticas para grupos minoritários, devido à língua influenciar a identidade e a cultura, possibilitar a comunicação, o acesso à educação e ao mercado de trabalho e a garantia de que as crianças aprendam a língua materna, o que é crucial para seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Para ele, as políticas linguísticas estão relacionadas à inclusão social e à cidadania plena, permitindo que todas as pessoas possam participar da vida social e política.

Corroborando o exposto, Quadros e Lillo-Martin (2021) afirmam que, no caso das pessoas surdas, essas políticas são mais importantes porque as línguas de sinais, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou Língua de Sinais Brasileira (LSB), são as línguas naturais das comunidades surdas, influenciando em sua identidade e cultura. No entanto, segundo as autoras, essas pessoas enfrentam desafios devido à marginalização histórica de suas línguas.

Este texto discute as políticas linguísticas para pessoas surdas, destacando seus avanços e desafios.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS

Em princípio, Calvet (2007) conceitua as políticas linguísticas como um conjunto de ações, princípios e decisões estabelecidos por instituições governamentais e organizações para regulamentar, promover e proteger as línguas dentro de um determinado território ou comunidade. Assim sendo, para Calvet (2007), essas políticas visam organizar a diversidade linguística e garantir que as necessidades linguísticas de diferentes grupos da sociedade sejam atendidas de maneira justa e equitativa. Então, a definição de políticas linguísticas envolve, de acordo com o autor (Calvet, 2007), a identificação das línguas presentes em uma sociedade e a compreensão das relações de poder entre essas línguas, sendo que, em muitos casos, há uma língua dominante, na maioria das vezes a língua oficial ou nacional, que é usada na Administração Pública, na educação e na mídia. Já as línguas minoritárias, podem enfrentar marginalização e discriminação.

De acordo com Calvet (2007), as políticas linguísticas têm um impacto profundo na vida das pessoas e nas dinâmicas sociais, podendo promover a inclusão e a igualdade, garantindo que as línguas minoritárias sejam respeitadas e valorizadas. No entanto, se mal implementadas, podem perpetuar desigualdades e marginalizar comunidades linguísticas. Segundo Calvet (2002, p. 145),

> Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo possa elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de políticas linguísticas familiares.

Sendo as políticas linguísticas, na visão de Calvet (2002), ferramentas poderosas para a preservação da diversidade linguística e para a promoção da justiça social, uma abordagem teórica abrangente deve considerar os múltiplos aspectos das línguas – como normas, funções sociais e direitos – para formular políticas que atendam às necessidades de todos os grupos linguísticos de maneira equitativa. Desse modo, compreender as teorias e as práticas das políticas linguísticas é fundamental para criar sociedades mais inclusivas e respeitosas da diversidade cultural e linguística (Calvet, 2002).

Além disso, um documento importante que visa garantir a proteção e a promoção das línguas e dos direitos linguísticos de todos os indivíduos e comunidades é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), a qual é uma resposta ao reconhecimento de que a diversidade linguística é um patrimônio da humanidade, que deve ser preservada e promovida para a convivência pacífica e para o desenvolvimento sustentável. De acordo com essa declaração, a diversidade linguística é considerada importante para o patrimônio cultural da humanidade. Portanto, é necessário preservar as línguas para a manutenção da diversidade cultural e para o desenvolvimento integral das sociedades. Diante disso, os direitos linguísticos são reconhecidos como parte dos direitos humanos, "com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social" (UNESCO, 1996).

Mediante o exposto, a declaração enfatiza a igualdade de todas as línguas, condena qualquer forma de discriminação linguística e acredita que as políticas linguísticas devem promover a igualdade de oportunidades para todos os falantes, independentemente da língua que utilizem, pois "Todas as comunidades linguísticas são iguais em direito" (UNESCO, Artigo 10.º 1, 1996). Segundo ela, todo indivíduo tem o direito de usar sua língua materna na vida privada e pública, incluindo o direito à educação na sua língua materna,

o direito de acesso à informação e à comunicação na sua língua, e o direito de utilizá-la em ambientes administrativos e judiciais.

De acordo com a declaração (UNESCO, 1996), as comunidades linguísticas têm o direito de manter e desenvolver suas línguas e culturas, incluindo o direito de estabelecer e de controlar seus próprios sistemas educacionais e meios de comunicação; como também, o direito de acesso a mídias e serviços de comunicação na própria língua é garantido, inclusive à produção e à disseminação de conteúdos em diversas línguas, especialmente nas línguas de minorias. Por conseguinte, ela (UNESCO, 1996) aborda a importância da educação bilíngue ou multilíngue, em que a língua materna do aluno é utilizada como língua de instrução, o que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos e para a preservação das línguas minoritárias.

> Artigo 3.º 1. Esta Declaração considera como direitos individuais inalienáveis que devem ser exercidos em todas as situações os seguintes: o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público; o direito ao uso do próprio nome; o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem; o direito a manter e desenvolver a própria cultura; e todos os outros direitos de caráter linguístico reconhecidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da mesma data (UNESCO, 1996).

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) estabelece um marco essencial para a proteção e promoção da diversidade linguística e dos direitos linguísticos. Portanto, as políticas linguísticas baseadas nesta declaração devem ser implementadas de forma inclusiva e equitativa, garantindo que todas as línguas e comunidades linguísticas sejam respeitadas e valorizadas, sendo que a promoção de uma educação bilíngue,

a conscientização pública e o apoio à tecnologia assistiva são passos cruciais para alcançar esses objetivos (Quadros; Lillo-Martin, 2021). Dessa maneira, somente através de um compromisso contínuo e colaborativo será possível assegurar que a diversidade linguística seja preservada como um patrimônio da humanidade.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA PESSOAS SURDAS

No contexto das políticas linguísticas para sujeitos surdos, a garantia de direitos linguísticos e a promoção da inclusão das comunidades surdas, em todos os aspectos da sociedade, são prioridades. Nesta perspectiva, Oliveira (2016) ressalta que as políticas voltadas para pessoas surdas visam reconhecer e valorizar as línguas de sinais como línguas naturais e proporcionar acesso igualitário a serviços públicos, à educação e a oportunidades de emprego.

Por conseguinte, conforme Wrigley (1996), a história das políticas linguísticas para pessoas surdas é marcada por uma evolução na forma como as línguas de sinais são reconhecidas e utilizadas na educação e na sociedade, pois esta trajetória revela uma luta contínua pela aceitação e pela valorização das línguas de sinais como meios legítimos de comunicação e expressão cultural para as comunidades surdas.

Diante disso, a história da educação de sujeitos surdos remonta a tempos antigos, mas foi somente no século XVI que começaram a surgir métodos sistemáticos para a educação de pessoas surdas. De acordo com Dores (2017), em 1578, Pedro Ponce de León, um monge beneditino espanhol, foi um dos primeiros a desenvolver métodos educacionais para ensinar crianças surdas a ler, escrever e falar. No entanto, durante muitos séculos, a educação de pessoas surdas foi caracterizada pela marginalização e pela tentativa de forçar a oralização – o uso da fala e da leitura labial e a negação ao uso das línguas de sinais. Este enfoque foi consolidado no final do século XIX, especialmente após o Congresso de Milão de 1880.

Ainda, segundo a autora, o Congresso de Milão de 1880 foi um marco negativo na história das políticas linguísticas para sujeitos surdos, visto que, neste congresso, educadores de pessoas surdas de várias partes do mundo decidiram que a educação deles deveria ser conduzida através da oralização, desconsiderando o uso das línguas de sinais (Dores, 2017). Em virtude disto, esse evento resultou na marginalização das línguas de sinais e na imposição da oralização, tendo efeitos negativos sobre a educação e o bem-estar das pessoas surdas. Salles *et al.* (2004, p. 55-56) comentam sobre o oralismo:

> A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado.

No entendimento de Dores (2017), o século XX marcou o início de um renascimento das línguas de sinais, com estudos linguísticos realizados a partir das décadas de 1960 e 1970, que começaram a reconhecer as línguas de sinais como línguas naturais, com gramáticas complexas e ricas capacidades expressivas, comparáveis às línguas faladas. Dito isto, ressalta-se que Stokoe (1960), um linguista americano, foi pioneiro nesse campo ao comprovar que a Língua de Sinais Americana (ASL) possuía todas as características de uma língua oral.

Consequentemente, essa redescoberta científica das línguas de sinais teve um impacto significativo nas políticas educacionais e sociais, levando a um reconhecimento e à valorização das línguas de sinais. De acordo com Skliar (2013, p. 27), facilitar o acesso à língua de sinais para todas as pessoas surdas deve ser a base de uma política linguística, que servirá como fundamento para um projeto educacional mais abrangente.

Com isso, nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, conforme estudos de Witchs (2020), diversos países passaram a reconhecer oficialmente as línguas de sinais, refletindo um avanço significativo na valorização dos direitos linguísticos e culturais das comunidades surdas. Consequentemente, esse reconhecimento trouxe consigo uma série de implicações positivas, incluindo o aumento do acesso à educação, aos serviços públicos e à participação social para pessoas surdas.

Em vista disso, o reconhecimento oficial das línguas de sinais contribui para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos humanos das pessoas surdas, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Witchs, 2020).

Para Rodrigues e Silvério (2013):

> [...] esses direitos linguísticos expressam a condição bilíngue dos surdos, enfatizando a centralidade da língua de sinais como língua materna, como primeira língua das crianças surdas. Além disso, evidenciam claramente a importância do acesso à língua de sinais na/pela família, da escolarização em língua de sinais e do aprendizado da língua oral como segunda língua [...] ambas as línguas precisam estar presentes e atuantes no processo educacional, sendo reconhecidas, usadas, valorizadas e ensinadas, respeitando-se os direitos humanos e linguísticos dos surdos brasileiros (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 90-91).

Assim, garantir a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos humanos das pessoas surdas através do reconhecimento oficial das línguas de sinais é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e justa (Witchs, 2020). A seguir, uma lista com os países que reconheceram, legalmente, uma língua de sinais:

Quadro 1 - Lista dos 46 países que reconheceram legalmente uma língua de sinais nacional

ANO	PAÍS	ANO	PAÍS
1995	Uganda	2008	Equador
1995	Finlândia	2008	Tchéquia
1995	Eslováquia	2009	Suécia
1995	Lituânia	2009	Bósnia e Herzegovina
1996	África do Sul	2009	Macedônia
1996	Colômbia	2009	Hungria
1997	Portugal	2009	Noruega
1999	Venezuela	2010	Quênia
1999	Letônia	2010	Zimbábue
2001	Uruguai	2010	Catalunha
2002	Brasil	2010	Chile
2002	Eslovênia	2011	Islândia
2002	Romênia	2011	Polônia
2002	Alemanha	2011	Japão
2003	Valônia (Bélgica)	2012	Costa Rica
2005	Áustria	2012	Rússia
2005	Turquia	2014	Dinamarca
2005	México	2015	Finlândia
2006	Nova Zelândia	2015	Sérvia
2006	Chipre	2015	Coreia do Sul
2006	Flandres (Bélgica)	2015	Escócia (Reino Unido)
2007	Estônia	2015	Papua-Nova Guiné
2007	Espanha	2016	Malta

Fonte: Witchs (2020, p. 361).

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) representou um marco significativo no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, entre elas as pessoas surdas, reforçando a importância das línguas de sinais e do acesso à educação bilíngue.

2.3 AVANÇOS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA PESSOAS SURDAS NO BRASIL

Nas últimas décadas, houve progressos significativos no reconhecimento das línguas de sinais. Neste contexto, no Brasil, a Lei n.º 10.436 (Brasil, 2002) reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, conforme Art. 1º, "É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". Estabelecendo, assim, a base legal para a adoção de políticas públicas que promovam a acessibilidade e a inclusão, assegurando que as pessoas surdas tenham o direito de se comunicar e de receber educação em sua língua natural.

Já o Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005), por outro lado, trata da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos, contribuindo para a inclusão social e educacional das pessoas surdas no Brasil, ao garantir-lhes o direito ao uso da sua língua natural e ao promover a formação de profissionais qualificados para atuar na educação e na interpretação de Libras. Sendo assim, ele promove a educação bilíngue de alunos surdos (LSB como primeira língua e Língua Portuguesa (LP) escrita como segunda). Através desse decreto, as escolas devem assegurar recursos e apoio especializado para o atendimento de estudantes surdos, adicionalmente, reforçando a importância da acessibilidade em diferentes áreas da vida social e pública, contribuindo para a eliminação de barreiras comunicacionais e para a promoção da igualdade de oportunidades para a comunidade surda.

> O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o art. 18 da Lei nº 10.098 (Brasil, 2000) inclui o bilinguismo para sujeitos surdos como uma das medidas de inclusão social, de educação e de desenvolvimento pleno de sua linguagem e cultura. De acordo com o decreto, o bilinguismo significa o ensino simultâneo da LP e da LSB para estudantes surdos, permitindo que eles possam se comunicar e se desenvolver plenamente na sociedade. O objetivo é garantir acesso à educação, comunicação e cultura para indivíduos surdos, tornando-os sujeitos ativos e plenos na sociedade (Pereira *et al*., 2024, p. 69).

Quanto à Lei n.º 12.319 (Brasil, 2010), ela regulamenta a profissão de Tradutores Intérpretes de LSB/LP, aumentando a acessibilidade para pessoas surdas. Ademais, estabelece critérios para o exercício da profissão, definindo os requisitos de formação, as atribuições dos profissionais e as condições de trabalho, contribuindo para a valorização e o reconhecimento desses profissionais. Além disso, a lei determina, por exemplo, que os tradutores e intérpretes de LSB/LP devem ter formação específica na área, obtida por meio de cursos técnicos, de graduação ou de pós-graduação, podendo esses profissionais atuar em diferentes contextos, como escolas, universidades, hospitais, tribunais e eventos públicos e privados.

Sobre a Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), em suma, esta aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 e propõe diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país ao longo desse período, servindo como referência para a formulação de políticas públicas educacionais nos estados e municípios, buscando promover um sistema educacional mais equitativo e de qualidade para todos.

> 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 (dezessete) anos, em escolas e classes

> bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 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 (Brasil, 2014).

A Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de alunos surdos. Isto posto, essa lei visa garantir uma educação inclusiva, bilíngue e de qualidade para pessoas surdas, reconhecendo a importância da LSB e da LP na modalidade escrita. Dito isto, ressalta-se que a modalidade de educação bilíngue de surdos deve ser oferecida em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior. Assim sendo, as escolas devem criar ambientes escolares bilíngues, onde a LSB e a LP escrita sejam utilizadas para a comunicação e o ensino, promovendo a inclusão plena dos alunos surdos. Ademais, tal lei prevê a elaboração de materiais didáticos e de recursos pedagógicos em LSB e na LP escrita, adequados às necessidades dos estudantes surdos. Conforme Ribeiro (2017), essa lei

> Tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir como língua materna a língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu País, na modalidade escrita. Assim, considera-se que o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir a sua diferença linguística (Ribeiro, 2017, p. 32).

Por fim, a Lei n.º 14.704 (Brasil, 2023), que alterou a Lei n.º 12.319 de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da LSB, implicando importantes mudanças e especificações para esses profissionais, visto que a lei inclui a função de guia-intérprete, que é o profissional que domina ao menos uma das formas de comunicação utilizadas por pessoas surdocegas, estabelece os requisitos para exercício da profissão, critérios de carga horária e revezamento.

Além disso, a implementação de programas de educação bilíngue para sujeitos surdos é outro avanço crucial. Conforme Quadros e Lillo-Martin (2021), essas legislações reconhecem a importância da língua de sinais como língua de instrução, garantindo que os alunos surdos possam aprender em um ambiente linguístico que seja natural para eles. Consequentemente, este modelo não apenas melhora o desempenho acadêmico dos estudantes surdos, mas também fortalece sua identidade cultural.

> O bilinguismo é uma abordagem educacional que visa fornecer aos estudantes surdos acesso a duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras ou LSB), como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) escrita, como segunda língua (L2). O objetivo é promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social dos sujeitos surdos na sociedade, ao mesmo tempo em que preserva a sua língua e cultura. O bilinguismo também pode ajudar os estudantes surdos a desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas, melhorar sua autoestima e reforçar sua identidade cultural (Pereira *et al*., 2024, p. 62).

Por conseguinte, essas políticas não só promovem a inclusão das comunidades surdas, como também reconhecem e valorizam sua identidade cultural e linguística.

2.4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SUJEITOS SURDOS

Segundo Pereira *et al*. (2024), a educação bilíngue para sujeitos surdos é uma abordagem fundamental, que reconhece e valoriza a língua de sinais como língua natural e primeira desses indivíduos. Nesse contexto, a educação bilíngue visa garantir o desenvolvimento linguístico pleno e o acesso equitativo ao conhecimento para eles, reconhecendo a língua de sinais e a língua majoritária do país como línguas legítimas e complementares.

> Assim, a educação bilíngue para sujeitos surdos implica em uma mudança de paradigma em relação à educação de alunos surdos, passando de uma perspectiva de deficiência (visão médico-terapêutica) para uma perspectiva de diversidade linguística e cultural (visão socioantropológica). Isso exige dos educadores uma formação adequada e uma constante reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, de forma a garantir que a educação bilíngue para alunos surdos seja realmente inclusiva, respeitando a cultura e a identidade surda e garantindo o acesso dos alunos surdos a uma educação de qualidade (Pereira *et al*., 2024, p. 73).

Por conseguinte, Quadros e Lillo-Martin (2021) enfatizam que a língua de sinais é um meio de comunicação para os sujeitos surdos, oferecendo acesso à informação, comunicação e interação social de forma natural e eficaz. A educação bilíngue reconhece a importância de promover o ensino e o aprendizado tanto da língua de sinais quanto da língua escrita do país em que vivem.

Para Quadros *et al.* (2018), ao adotar uma abordagem bilíngue, as escolas podem criar um ambiente inclusivo e acessível, onde os alunos surdos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas e acadêmicas em um ambiente que respeita e valoriza sua identidade linguística e cultural. Os autores (Quadros *et al*., 2018) colocam que isso pode ser alcançado por meio de currículos que integram a língua de sinais em todas as áreas do conhecimento, bem como por meio de práticas de ensino que reconhecem e respeitam as diferentes formas de comunicação e expressão desses alunos.

Conforme os autores (Quadros *et al*., 2018) discorrem, a educação bilíngue para sujeitos surdos também pode promover o bilinguismo e o multiculturalismo, permitindo que esses alunos participem plenamente da sociedade e contribuam para ela em diversas áreas. Ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural desses sujeitos, os autores afirmam, que a educação bilíngue pode ajudar na

promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem linguística ou cultural.

> No Brasil, [...] a educação do sujeito surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a LSB como L1 do sujeito surdo, e, a LP escrita, como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com duas línguas no espaço escolar: a LSB e a LP, na modalidade escrita (Pereira, 2020, p. 150).

Ou seja, baseando-se em Pereira (2020), a educação bilíngue para sujeitos surdos é essencial para garantir o pleno desenvolvimento linguístico, acadêmico e social desses indivíduos, ao mesmo tempo em que promove a inclusão e o respeito pela diversidade linguística e cultural. De acordo com Quadros e Lillo-Martin (2021), ao reconhecer e valorizar a língua de sinais como língua natural e primeira dos sujeitos surdos, a educação bilíngue pode ajudar a criar um mundo mais inclusivo e acessível para todos.

2.5 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SUJEITOS SURDOS E A LEI N.º 14.191/2021

Conforme pontuam Quadros e Lillo-Martin (2021), a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) representa um marco importante para a educação bilíngue de sujeitos surdos no Brasil, visto que esta legislação reconhece a LSB como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente das comunidades surdas do país. Através dessa lei, a educação bilíngue para pessoas surdas é oficialmente estabelecida como uma modalidade de ensino, tendo como objetivo garantir o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos: "Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos" (Brasil, 2021).

Além disso, essa modalidade educacional, para Quadros *et al*. (2018), se baseia no princípio do bilinguismo, reconhecendo

tanto a LSB quanto a LP como línguas legítimas e complementares. Isso significa que os alunos surdos têm o direito não apenas de aprender a língua de sinais como sua primeira língua, mas também de ter acesso a uma educação que promova o domínio da LP escrita, possibilitando sua participação efetiva na sociedade.

> Art. 60-A. 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).

A referida lei (Brasil, 2021) também estabelece que a formação de professores para atuar na educação bilíngue de sujeitos surdos deve contemplar o aprendizado e o ensino da LSB, bem como a metodologia específica para o ensino dessa modalidade educacional. Ademais, a legislação determina que as escolas devem contar com profissionais fluentes em LSB e em LP, garantindo um ambiente bilíngue, inclusivo e acessível para esses estudantes:

> Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 2021).

Dessa forma, essa iniciativa legislativa representa um avanço significativo na garantia dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas no Brasil, devido ao reconhecimento da importância da língua de sinais como elemento central de sua identidade e cultura. Assim, ao promover a educação bilíngue para sujeitos

surdos, a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021) busca assegurar que esses sujeitos tenham acesso a uma educação de qualidade, permitindo-lhes desenvolver plenamente seu potencial como cidadãos na sociedade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A estratégia metodológica escolhida para esta pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, reconhecida por sua ênfase na compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos em análise (Gil, 2007). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa permite uma exploração detalhada dos aspectos subjetivos e complexos dos fenômenos em estudo, proporcionando uma visão holística e rica em detalhes.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico principal, pois, de acordo com Gil (2007), é uma pesquisa que envolve revisão e análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, entre outros. Para o autor, esse procedimento é fundamental para construir uma base teórica sólida e contextualizar o tema em questão dentro do conhecimento já existente.

Por conseguinte, para Amaral (2007), a pesquisa bibliográfica:

> [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

Portanto, através da pesquisa bibliográfica, Gil (2007) afirma que é possível identificar e compreender diferentes perspectivas e abordagens sobre o tema estudado, além de localizar lacunas e

oportunidades para novas investigações. Então, esse tipo de pesquisa é essencial para fundamentar teoricamente o estudo e assegurar que ele se alinhe com o estado da arte da área de conhecimento abordada.

Em resumo, a combinação da abordagem qualitativa com a pesquisa bibliográfica, conforme Amaral (2007), permite uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno investigado, oferecendo uma compreensão mais ampla e detalhada, que vai além dos dados quantitativos e das estatísticas, englobando aspectos mais subjetivos e interpretativos da realidade estudada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos avanços, vários desafios ainda impedem a plena efetivação das políticas linguísticas para pessoas surdas, sendo um dos principais obstáculos a implementação inadequada das leis existentes (Quadros, 2021). Muitas vezes, a presença de Tradutores Intérpretes de LSB/LP nas escolas e em outros serviços públicos é insuficiente, e a qualidade da educação bilíngue pode ser comprometida por falta de recursos e de formação adequada dos professores (Pereira, 2020).

Outro desafio é a falta de conscientização e de sensibilidade cultural por parte da sociedade em geral. As pessoas surdas frequentemente enfrentam preconceitos e estigmas que dificultam sua plena integração social. Além disso, a falta de acesso à tecnologia assistiva e as barreiras de comunicação em ambientes digitais e físicos continuam a limitar as oportunidades para pessoas surdas (Quadros; Lillo-Martin, 2021).

No âmbito global, as políticas linguísticas para pessoas surdas variam amplamente, com algumas nações mostrando maior progresso do que outras (Witchs, 2020). Países como a Suécia e os

Estados Unidos têm implementado modelos de educação bilíngue e políticas de inclusão mais eficientes, enquanto em muitos outros países as comunidades surdas ainda lutam por reconhecimento básico de suas línguas de sinais.

CONCLUSÃO

A história das políticas linguísticas para sujeitos surdos reflete uma trajetória de desafios e conquistas. Desde a marginalização inicial e o retrocesso imposto pelo Congresso de Milão, até o renascimento das línguas de sinais e o seu reconhecimento legal, as políticas linguísticas para pessoas surdas têm evoluído para promover maior inclusão e equidade. Portanto, a educação bilíngue e o reconhecimento das línguas de sinais como meios legítimos de comunicação são avanços importantes, mas ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso pleno aos seus direitos linguísticos e possam participar plenamente da sociedade.

Assim, as políticas linguísticas são essenciais para a promoção da inclusão social e a proteção dos direitos linguísticos de grupos minoritários, incluindo as comunidades surdas. Pois, embora tenha havido avanços significativos, especialmente no reconhecimento legal das línguas de sinais e na implementação de programas de educação bilíngue, desafios substanciais permanecem.

Visto que a implementação eficaz das leis, a formação adequada de profissionais e a conscientização social são áreas que requerem atenção contínua, somente através de esforços coordenados e sustentados será possível garantir que as pessoas surdas tenham acesso pleno a seus direitos linguísticos e possam participar de maneira equitativa em todas as esferas da sociedade.

Em suma, considerando esses estudos, o futuro das políticas linguísticas para surdos depende de um compromisso contínuo com a inclusão e o respeito pelos direitos linguísticos das pessoas surdas. Isso envolve não apenas a criação e a implementação de leis e políticas adequadas, mas também a promoção de uma cultura de aceitação e valorização das línguas de sinais em todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIA

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1. Acesso em: 6 jan. 2024.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

DORES, C. F. das. **A escolarização de surdos e o Congresso de Milão**: eclosão da normalização para oralidade. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8479. Acesso em: 6 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas linguísticas**: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

PEREIRA, D. Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos. *In*. PEIXOTO, A. C. S.; BARBOSA, L. P. (Org.). **Cenários linguageiros**. Araraquara: Letraria: 2020, p. 144-175.

PEREIRA, D. *et al*. Políticas linguísticas e educação bilíngue para alunos surdos. *In.* PEREIRA, D. *et al*. (Org.). **Língua de sinais brasileira**: ensino, educação bilíngue e políticas públicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 60-80.

QUADROS, R. M. de; NEVES, B. C.; SCHMITT, D.; LOHN, J. T.; LUCHI, M. **Língua brasileira de sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista espaço**, v. 55, p. 213-222, 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648. Acesso em: 22 jun. 2024.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. de P. Pensando a educação bilíngue de/com/para surdos. *In*: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (Org.). **Educação e diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. p. 81-97.

SALLES, H. M. M. L. *et al*. **Educação de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. 2v. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**: an outline of the visual communication systems of the american deaf. Silver Spring, MD: Linstok, 1960.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Barcelona. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

WITCHS, P. H. Políticas de línguas de sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias interativas**. São Cristóvão (SE), n. 22, v. 10, p. 352–365, jul.-dez./2020.

2

Antonio Alves Cavalcante Junior
Carlos Antonio Jacinto
Pedro Henrique Soares dos Santos

EDUCAÇÃO, DISCURSO E SUBJETIVIDADE SURDA:

CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.2

SUMÁRIO

RESUMO:

A problematização dos processos de subjetivação da surdez no espaço escolar constitui o principal interesse desta pesquisa. Buscamos promover o diálogo entre as análises foucaultianas e o campo da Educação, desenvolvendo um olhar crítico em relação às práticas educacionais na contemporaneidade, relacionando o pensamento de Michel Foucault sobre subjetividade e discurso à construção da subjetividade surda na educação. Ademais, debatemos quatro conceitos importantes da obra de Foucault: "discurso", "enunciado", "arquivo" e "sujeito", compreendendo que esses conceitos serão fundamentais para uma posterior problematização que coloca em relação práticas discursivas de/sobre o sujeito surdo. Esta pesquisa se caracteriza como um ensaio teórico ao moldar-se como uma produção de caráter crítico, na qual os autores assumem uma posição, a partir de uma temática atual, e buscam o diálogo com teóricos distintos. Nesse sentido, fazemos uma leitura dos conceitos propostos por Michel Foucault e, a partir de críticos das obras e de estudos foucaultianos, problematizamos como essas proposições estão atravessadas no fazer pedagógico, isto é, discutimos possíveis contribuições do autor, ainda que de modo indireto, ao contexto educacional. Outrossim, adotamos uma abordagem discursiva, considerando, principalmente, o método arqueogenealógico. Além disso, somam-se ao arcabouço teórico as concepções socioantropológicas da surdez, delimitadas no âmbito dos Estudos Surdos por autores como Lopes (2011), Lopes e Morgenstern (2019) e Lima (2022). Examinam-se, portanto, os efeitos de governamentalidade evidenciados na Educação Básica, orientando práticas de normalização, de comportamentos e modos de agir do sujeito surdo, atuando como um dispositivo de poder que se relaciona a discursos historicamente situados.

Palavras-chave: Educação. Subjetividade. Foucault. Surdos.

INTRODUÇÃO

Os estudos foucaultianos trazem alguma contribuição para o campo da Educação? Iniciamos este capítulo com tal questionamento, considerando que Michel Foucault foi, sem dúvida, um pensador que transitou por diversas áreas. Contudo, as obras do autor não enfocam diretamente em práticas pedagógicas ou acerca do funcionamento escolar. Nesse sentido, podemos considerar que o autor aborda a educação de uma maneira transversal, o que nos impulsiona a olhar para a Educação a partir de conceitos por ele formulados. Para problematizar a temática da educação a partir das formulações foucaultianas, convidamos ao debate, inicialmente, os pesquisadores Gallo e Veiga-Neto (2011), cujas postulações são feitas à esteira do pensamento foucaultiano.

Gallo e Veiga-Neto (2011) discorrem que, apesar de Foucault não ser um teórico do campo educacional, suas análises encontram um ponto de conjunção com a área pedagógica: a formação do sujeito. Os autores esclarecem que ambas as perspectivas (foucaultiana e pedagógica) de abordar o sujeito consideram crucial o papel da Educação. No entanto, para o pensador francês, a Educação funciona como um conjunto de práticas de governamento e de controle que atuam na subjetivação do indivíduo, em determinada posição-sujeito. Já em um pensamento pedagógico hegemônico, o sujeito é "uma entidade preexistente, como um *a priori*, a ser 'trabalhado', isto é, a ser educado" (Gallo; Veiga-Neto, 2011, p. 135). Disso resulta o questionamento central, feito na perspectiva foucaultiana: como estamos sendo formados como sujeitos por meio de discursos educacionais sustentados historicamente?

A constituição do sujeito para Foucault (2016) é marcada pela descontinuidade em um conjunto de discursos que subjetivam o indivíduo. Corroborando esse entendimento, Larrosa (1994, p. 84) defende que, em relação às formas de subjetivação dos sujeitos,

"o que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, [...] está submetido à mudança e à possibilidade da transformação". O sujeito, nessa abordagem teórica, apresenta-se como um processo, sempre em descontinuidades/irrupções, formações e transformações.

Assim, as ferramentas analíticas deixadas pelo autor ambicionam "analisar as formas de subjetivação dos sujeitos em sociedade e, a partir deles, podemos analisar suas transformações ao longo da história" (Cól, 2022, p. 17). Dito de outra forma, propõe-se analisar as condições histórico-ideológicas que nos formam como sujeitos, por meio de dispositivos de objetivação e de controle, assim como o sujeito reage em contraposição aos determinantes desses dispositivos. Em conformidade, Fernandez e Oliveira (2021) discutem que:

> O sujeito não é apreendido por Foucault como condição primária de todas as coisas. Ele não é o núcleo central, cartesiano, a partir do qual seriam produzidos todos os outros conceitos que formariam seu pensamento. O sujeito do conhecimento é constituído, formado no interior de uma conjunção de estratégias de poder: ele é um resultado das relações de poder. Não existe um sujeito essencial, alienado por ideologias, por relações de poder que omitiriam sua visão da realidade. Desse modo, podemos classificar os indivíduos como loucos, normais, anarquistas, sujeitos deste ou daquele discurso reivindicado pela psicologia, pelas ciências sociais ou pela medicina. Sob esse panorama, o sujeito seria, pois, um composto histórico: uma identidade produzida por forças em um determinado período histórico (Fernandez; Oliveira, 2021, p. 233-234).

Nesse paradigma, a linguagem ganha centralidade, pois não é tomada apenas por sua natureza representacional, mas "assumida como inventora, construtora, ou produtora da realidade" (Witchs, 2019, p. 62). Por conseguinte, o poder não deve ser compreendido em uma singularidade objetiva e estática, não é algo que se possa deter, pelo contrário, estará presente sempre dinamicamente

nas relações, possibilitando diferentes formas de condução dos sujeitos. Por condução, queremos dizer acerca da ação de guiar, conduzir, mas também "a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida [...]" (Foucault, 2008, p. 255).

Nesse sentido, a escola é compreendida como um espaço privilegiado de condução e produção de subjetividade (Lopes, 2011). Por isso, Witchs discute como o governamento linguístico, por meio da imposição da língua portuguesa no Estado Novo, atuou como um mecanismo de controle na condução de sujeitos surdos, e, através disso, a "formação de uma identidade e de uma cultura brasileira, portanto, pode ser relacionada à história de interesses de diferentes grupos sociais e suas relações com o Estado" (Witchs, 2019, p. 66). Como parte de tais esforços,

> [...] o uso da língua portuguesa, na condição de língua oficial, mobiliza uma sensação de pertencimento a uma pátria, a uma nação. Tornar a sinalização abjeta, nesse contexto, passa a adquirir um novo contorno: os sinais não apenas seriam considerados vícios corporais – sob o ponto de vista médico – e prejudiciais ao aprendizado da língua oral – sob o ponto de vista pedagógico –, como também se transformariam em uma dificuldade para a construção da nacionalidade, da cidadania brasileira (Witchs, 2019, p. 67).

Focamos nossa atenção nos mecanismos de subjetivação a que alunos surdos são submetidos na escola, por entendermos esse espaço "como uma das instituições de sequestro mais potentes da Modernidade, a escola constitui-se no espaço mais eficiente para a educação, a vigilância, o controle, o disciplinamento, e o enquadramento dos sujeitos, principalmente durante a infância" (Lopes, 2011, p. 40).

Dessa forma, sustentar esse diálogo entre as análises foucaultianas e o campo da Educação é uma estratégia para se desenvolver

um olhar crítico em relação às práticas educacionais contemporâneas. Ademais, nesta seção serão expostos ao debate três conceitos importantes da obra de Foucault: discurso, enunciado e arquivo, sob a compreensão de que esses conceitos serão fundamentais para uma posterior problematização que colocará em relação práticas discursivas de/sobre o sujeito surdo, cujas análises se sustentam nos estudos foucaultianos e no campo da Educação de pessoas surdas, em que essas práticas entram em funcionamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este ensaio teórico parte de uma abordagem discursiva, com foco nos estudos foucaultianos, a partir do método arqueogenealógico, para o qual o conceito de formação discursiva é nuclear, pois, como destaca Courtine (2014), o discurso, para Foucault (2008), não é um dado *a priori*, mas um objeto de construção do próprio método. Assim, a formação discursiva deve ser apreendida a partir de um sistema de formação dos enunciados filiados à própria Formação Discursiva (FD), de modo que o enunciado é compreendido como um conceito central em oposição à frase, à proposição e a atos de fala. O discurso deve, portanto, ser analisado no nível de uma sequência discursiva concreta, ou seja, no nível da formulação dos enunciados (Courtine, 2014).

Nessa perspectiva, o enunciado é aprendido na sua função enunciativa, considerando o tempo e o espaço em que ele aparece no interior de uma rede de outros enunciados retomados, esquecidos e reformulados a partir de dadas condições históricas, de regras de enunciabilidade e de um sistema de unidade e de dispersão. Somam-se ao arcabouço teórico as concepções socioantropológicas da surdez, delimitadas no âmbito dos Estudos Surdos por autores como Lopes (2011), Lopes e Morgenstern (2019) e Lima (2022).

Michel Foucault foi um pensador revolucionário e visionário. Rechaçava o pensamento filosófico dominante da época, que considerava a existência humana em termos dualistas, contínuos, simplificados e determinados naturalmente, como uma essência humana. Em sua perspectiva, o homem é um ser historicamente determinado e constituído como sujeito a partir de regimes ideológicos e sociais multifacetados. A partir disso, compreende-se que sujeito e discurso se constituem na dispersão e na descontinuidade. Assim, o interesse de Foucault consiste em analisar os processos de subjetivação que interpelam o indivíduo em sujeito, a partir de um sistema de regras e de normas de conduta.

No caso da subjetivação, a entendemos como um conjunto de procedimentos e práticas que constituem os sujeitos, tornando-os capazes de "ver a si próprio, de se observar e, enfim, adquirir uma experiência e imagem de si mesmo" (Lima, 2022, p. 127), contemplando "efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito [...]" (Rose, 2001, p. 143).

Por conseguinte, em *A arqueologia do Saber*, Foucault ([1969] 2020) apresenta os seguintes apontamentos sobre o discurso:

> Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um. Antes de se ocupar, com toda certeza, de uma ciência, ou de romances, ou de discursos políticos, ou da obra de um autor, ou mesmo de um livro, o material que temos a tratar, em sua neutralidade inicial, é uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral. Aparece, assim, o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. Essa descrição se distingue facilmente da análise da língua. Certamente só podemos estabelecer um sistema linguístico (se não o construímos artificialmente) utilizando um corpo de enunciados ou

> uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então, de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis - um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos (Foucault, 2020, p. 32, grifo nosso).

Apresenta-se, assim, a complexidade da natureza multiforme do discurso, da sua relação com a história, de modo que sua descrição só pode ser feita por meio da apreensão dos acontecimentos discursivos. Por isso mesmo, não seria possível analisar o discurso como uma unidade, mas como efeito de sentidos que resultam de uma vontade de verdade e de controle, cujo regime de funcionamento na história é orientado pela dispersão e pela descontinuidade. O que se disse sobre a criança, a mulher, o professor, o surdo, etc., no passado, sofreu rupturas, descontinuidades em relação a como esses sujeitos são falados na contemporaneidade, ainda que haja retomadas na cadeia dos enunciados. Dessa forma, devemos examinar como as possibilidades enunciativas ganham materialidade, em um jogo de poder, como acontecimentos discursivos e como se estabelecem enquanto regimes de verdade.

Foucault concebe o discurso como algo anterior ao nível manifesto, resultante do encontro entre as condições sócio-históricas de produção e a estrutura da língua. Ou seja, o discurso deve ser apreendido em uma rede de enunciados interligados no domínio de uma dada formação discursiva, da qual derivam os efeitos de sentido.

Nesse sentido, a prática discursiva corresponde a um domínio marcado por jogos e forças decorrentes de relações de poder, entendendo o poder não como um dado fechado e acabado, ou apenas como poder estatal, sendo apenas uma das formas de poder, uma vez que, na perspectiva foucaultiana, o poder é sempre efeito

das relações que se travam na sociedade, seja em qualquer domínio de saber-poder. O discurso é produzido, portanto, como efeito dessa relação entre o poder e o saber, a partir de jogos estratégicos que envolvem não só o poder, mas também a resistência a ele. É essa relação que anima as estratégias, os jogos, as polêmicas, as lutas que se materializam em diferentes práticas discursivas. Por essa razão, Foucault (2020) rechaça qualquer relação linear entre o que é dito e as coisas no mundo, posto que essa relação é complexa, marcada por práticas discursivas que dão o contorno aos objetos de que se ocupam.

Assim, o discurso não é algo imóvel ou perene; a sua construção depende das condições sociais, do momento histórico, dos regimes de verdade em vigor e dos interesses de cada domínio de saber que o produzem. Por isso mesmo, cada discurso carrega as marcas dos embates que atravessam as relações entre os sujeitos de uma determinada formação discursiva. Por regimes de verdade, compreende-se a fabricação da verdade pela própria prática discursiva, em determinada época e contexto social, uma vez que, segundo Foucault,

> A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, [1979], 2021, p. 52).

Se tomarmos as diferentes discursividades produzidas na sociedade sobre sujeitos surdos, veremos que em cada momento histórico esses sujeitos são produzidos discursivamente a partir de diferentes verdades sobre eles construídas, em diferentes domínios

de saber, a exemplo do médico, pedagógico, religioso, psicológico, econômico, familiar, etc. Desta forma, nossa apreensão da realidade nunca se dá de forma direta, transparente ou neutra, pois nos tornamos sujeitos de um saber por meio das práticas discursivas circulantes em nosso contexto sócio-histórico, as quais orientam, por meio de estratégias próprias, a produção dos discursos ditos como verdadeiros ou não, possíveis ou não, enunciáveis ou não, e que podem ser postos em circulação por vontade de verdade. Toda prática discursiva sofre irrupções, continuidades e regulações em um constante jogo de poder/saber, dentro de determinadas formações discursivas.

Desta forma, as análises foucaultianas compreendem o discurso como um conjunto de enunciados na medida em que se apoiem na mesma Formação Discursiva (FD). O autor a define:

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade". Chamaremos de regras deformação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (Foucault, 2020, p. 47).

Nesse sentido, a FD é uma posição que pode ser ocupada por diferentes indivíduos, assim como um mesmo indivíduo pode ocupar diferentes FD. Destaca-se ainda que não é na suposta unidade que uma FD revela sua identidade, mas num sistema de

dispersão, pelo modo como o feixe de enunciados a ela vinculados entram em correlação com enunciados de outras FD, pelo modo como se aproximam, se afastam ou se entrecruzam com enunciados de outros campos de saber.

É a esse regime de funcionamento enunciativo que Foucault (2020) nomeia regras de formação dos discursos. Por conseguinte, a FD é constituída por um conjunto de enunciados em determinado sistema de dispersão, que, ao mesmo tempo, guarda uma estrita correlação dentro de certo campo de saber. Segundo Orlandi (1993, p. 23), "trata-se de pensar como os diferentes processos discursivos se relacionam. Como uns vão se constituindo em relação aos outros".

Para Foucault (2020), as relações discursivas oferecem aos discursos seus objetos próprios sobre os quais ele pode falar, os tipos de enunciados que o discurso deve encadear, as estratégias de organização de enunciados, conceitos, objetos, etc. O teórico chega ao entendimento de enunciado não como uma unidade estrutural do discurso, mas como uma função que cruza domínios e unidades, fazendo com que apareçam objetos de saber no tempo e no espaço, conforme discorreremos na seção a seguir, a partir da relação estabelecida entre enunciado e arquivo.

2.1 ENUNCIADO E ARQUIVO

Sob a compreensão de que o enunciado não deve ser confundido com elementos de ordem puramente lógica, linguística ou como atos de fala, Foucault (2020, p. 97) levanta as seguintes problematizações:

> Se o enunciado é a unidade elementar do discurso, em que consiste? Quais são os seus traços distintivos? Que limites devemos nele reconhecer? Essa unidade é ou não idêntica à que os lógicos designaram pelo termo proposição à que os gramáticos caracterizaram como

> frase, ou, ainda, à que os analistas tentam demarcar sob o título de speech act? Que lugar ocupa entre todas as unidades já descobertas pela investigação da linguagem, mas cuja teoria, muito frequentemente, está longe de ser acabada, tão difíceis os problemas que colocam, tão penoso, em muitos casos, delimitá-las de forma rigorosa? (Foucault, 2020, p. 97).

Buscando distinguir a natureza do enunciado, o pensador francês alerta que enunciados não são equivalentes a proposições lógicas. Para fundamentar sua postulação, ele toma as sequências de linguagem "Ninguém ouviu" e "É verdade que ninguém ouviu", sob a consideração de que as duas sequências não apresentam qualquer distinção se tomadas pela perspectiva lógica, o que não ocorre se tomadas pela noção de enunciado, justamente porque não mobilizam uma noção de enunciado circunscrita apenas ao linguístico, mas a efeitos de sentido. Assim, Foucault (2020, p. 97) sustenta:

> Se encontramos a fórmula "Ninguém ouviu" na primeira linha de um romance, sabe-se, até segunda ordem, que se trata de uma constatação feita seja pelo autor, seja por um personagem (em voz alta ou sob a forma de um monólogo interior); se encontramos a segunda formulação "É verdade que ninguém ouviu", só podemos estar em um jogo de enunciados que constitui um monólogo interior, uma discussão muda, uma contestação consigo mesmo, ou um fragmento de diálogo, um conjunto de questões e de respostas. Nos dois casos, trata-se da mesma estrutura proposicional, mas de caracteres enunciativos bastante distintos (Foucault, 2020, p. 97).

Da mesma forma, para o autor, o enunciado não pode ser confundido com frase, ou seja, ainda que frases possam ser consideradas enunciados, o contrário não se aplica. Há enunciados que não apresentam correspondência com nenhuma frase, mas que nem por isso deixam de ser enunciados. Para exemplificar tal afirmação, o autor faz referência a um quadro classificatório das espécies botânicas, às conjunções de um verbo, a uma equação do enésimo

grau, a uma fórmula algébrica, à série de letras Q, W, E, R, T, em um manual de informática brasileiro, de modo que todas essas ocorrências, embora não atendam aos critérios gramaticais exigidos para reconhecê-las como frase, sejam reconhecidas como discurso.

Foucault defende que o conceito *speech act* (atos de fala) também não serve para definir o enunciado. Destaca que os isolamentos exigidos para individualizar um *speech act* não correspondem à função que exerce o enunciado. Dessa forma, "encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais enunciados do que os *speech acts* que podemos isolar [...]" (Foucault, 2020, p. 101). Para Foucault, a razão pela qual é possível o enunciado corresponder a qualquer uma das três definições apresentadas acima, definidas pela lógica, pela gramática e pela análise dos atos de fala, deve-se ao fato de o enunciado não ser determinado por estruturas, mas por um feixe de relações nas quais se cruzam unidades e estruturas a partir de regras que as controlam, conforme o campo enunciativo em que aparecem. O enunciado se define, portanto, pela relação de coexistência com outros enunciados.

Conclui-se, dessa forma, que, sob a ótica foucaultiana, a natureza do enunciado não está submetida a uma simples análise linear gramatical, nem à análise das proposições, nem aos atos de linguagem. Assim, o enunciado só pode ser apreendido como tal a partir da compreensão de sua funcionalidade na rede enunciativa.

Em conformidade com o apresentado, a análise de um enunciado, este que é sempre regulado por uma ordem do dizível e objeto de luta, não pode ocorrer de forma isolada, mas sempre considerando sua coexistência dentro de uma rede enunciativa. Portanto:

> A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma

> dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (Foucault, 2020, p. 143).

Os enunciados atuam como uma função enunciativa no que consiste à posição ocupada pelos sujeitos, à materialidade que autoriza deslocamentos e resgates de sentidos, à referência não como um fato ou estado de coisas ou objeto empírico no mundo, mas a um princípio de diferenciação e um campo associado que não deve ser confundido com o contexto, e sim entendido como um domínio de coexistência, pois "não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis" (Foucault, 2020, p. 112).

Reforçamos que não pretendemos nesta pesquisa encontrar uma verdade única, pois o que é verdade ou não terá sempre um caráter relativo ao momento histórico vivido. Como destacado a partir do referencial teórico, a verdade não é anterior à história e ao discurso que a coloca em circulação, uma vez que ela se concretiza na própria prática discursiva, naquilo que se diz sobre algo no mundo, conforme as regras de sua enunciabilidade. Desta forma, verdade é um efeito de sentido que se constitui genealogicamente por meio de um entrelaçamento e de um atravessamento de saberes.

Em virtude desse aspecto, o enunciado guarda relações com outro conceito fundamental na arqueogenealogia foucaultiana, que é o conceito de arquivo, definido não como o acúmulo de fatos históricos em si, mas de práticas discursivas que remetem historicamente a um dado objeto de saber-poder. Ou seja, o arquivo diz respeito ao modo como certos campos de saberes são constituídos, à sua sequência de acontecimentos, ao modo como são narrados. O que pode ser dito ou não dentro de certas formações discursivas é o que caracteriza o arquivo dentro de uma análise discursiva.

Foucault (2020) esclarece que o arquivo é um conjunto de discursos materializados na língua e nas práticas sociais. Como se pode depreender, o arquivo diz respeito muito mais ao regime que anima o aparecimento ou desaparecimento de discursos na sociedade. O conjunto de discursos produzidos em um certo domínio de saber caracteriza determinada época, dentro de certos regimes de verdades tensionados por relações de poder, por disputas ideológicas. Assim, o arquivo apresenta-se como "a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares" (Foucault, 2020, p. 158). Ainda sobre esse conceito, na percepção de Simioni (2016, p. 178):

> Arquivo, para Foucault (1996, p. 169), é o sistema que transforma enunciados discursivos em acontecimentos e em coisas. O arquivo é a lei do que pode e do que não pode ser dito (Foucault, 1996, p. 170). Não se trata, portanto, de arquivo no sentido apenas de registro histórico, de soma de textos guardados para a posteridade. Também não se trata apenas de instituições de guarda e conservação de memórias. O arquivo é um sistema de discursividade que estabelece uma conexão de certos discursos com outros certos discursos, excluindo todos os demais. É um sistema de discursividade que seleciona o que vai ser conectado à história e o que vai ser dela excluído (Simioni, 2016, p. 178).

Nesse sentido, a análise de um arquivo passa necessariamente pela interpretação das relações de poder em disputa, pelo que pode e deve ser dito em um dado momento histórico, assim como pela compreensão dos jogos de força sustentados por dispositivos capazes de distribuir, classificar, controlar ou interditar determinadas discursividades. O arquivo é, portanto, uma prática discursiva produtora de algumas verdades e silenciadora de outras.

Levando em consideração o conceito de arquivo, podemos tomar como exemplo o arquivo de tudo que já se disse e do que é dito sobre a história do Brasil, sendo a disciplina "História do Brasil"

um dos dispositivos que seleciona, organiza e distribui o que pode ser dito sobre esse acontecimento histórico, a partir de uma dada posição de sujeito. Nesse sentido, na Educação Básica, deparamo-nos com dispositivos como livros didáticos, por exemplo, que apontam como "início" desta história o discurso do descobrimento do território brasileiro por parte de europeus. Como seria registrada essa história por sujeitos que ocupam outra posição, a exemplo dos povos originários que aqui habitavam/habitam? Desta forma, o discurso do descobrimento produzido por uma formação discursiva de colonização, ao manter a hegemonia desse discurso, silencia diversos outros enunciados possíveis. No entanto, apesar da vontade e dos jogos estratégicos do poder, os discursos de resistência produzem enfrentamentos que compõem o arquivo, ainda que sejam discursos sempre expurgados para as margens do arquivo. A relação é sempre de forças, por isso mesmo todo discurso está sujeito a deslocamentos discursivos.

Dialogando com o exposto, Fernandez e Oliveira (2021) afirmam que:

> A identidade de um sujeito sofre efeitos do seu processo histórico, marcado por discursos que regem os eventos na sua vida. Dessa forma, os enunciados são vinculados, no caso do Brasil, a um arquivo colonial ou memória discursiva que possui sentido fixo, porém, quando repetidos, produzem outros significados, uma vez que há particularidades nos seus efeitos, o que os tornam originais, distintos de sentidos anteriores (Fernandez; Oliveira, 2021, p. 233).

Assim, é necessário que se revise o olhar para a própria noção de temporalidade histórica, já que não pode ser dito tudo sobre tudo. Portanto, as análises foucaultianas nos instrumentalizam a pensar na história como um amplo palco de disputas narrativas, relações de poder e práticas de subjetivação que resultam em efeitos de sentido acerca do processo histórico, como se esse fosse linear, contínuo e natural, quando, na verdade, o movimento da história não é permanente, está em constante processo de tensão, rupturas, regulações e transformações.

A prática discursiva elabora uma narrativa histórica que "organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações" (Foucault, 2020, p. 7).

A partir da compreensão de arquivo como o regime de produção de discursos e de enunciado, como unidade elementar, há a necessidade de se compreender as narrativas de sujeitos surdos em sua relação com as condições históricas, ou seja, enquanto discursos. Para isso, pretendemos revisitar as problematizações levantadas por Foucault (2020) acerca da governamentalidade, uma vez que a análise do arquivo do sujeito surdo e dos enunciados que animam a discursividade educacional sobre esses sujeitos levarão em consideração os efeitos de governamentalidade e da biopolítica. Essa problematização possibilita, portanto, uma análise discursiva das narrativas dos sujeitos surdos não como algo que tem origem no sujeito ou na língua, mas como efeito de memória de tudo que já se formulou em termos de enunciado sobre a pessoa surda, em nossa sociedade. Nesse sentido, as perspectivas teóricas, as políticas públicas, as práticas educacionais, entendidas como dispositivos de governamentalidade, podem ressoar nas narrativas dos sujeitos surdos ao remeterem às suas experiências de escolarização.

2.2 GOVERNAMENTALIDADE E A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE SURDA

De acordo com Foucault (2021), foi através da análise de alguns dispositivos[1] de segurança que ele voltou sua atenção para o problema específico da população, ampliando sua visão para a

1 De acordo com Foucault (2021), o dispositivo se caracteriza como "[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos" (Foucault, 2021, p. 364).

relação entre segurança, população e governo. O autor reconhece que na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana já existiam certas práticas aconselhadoras do príncipe quanto ao modo de se comportar, de exercer o poder, de como ser aceito e respeitado. "Mas, a partir do século XVI até o final do século XVIII, vê-se desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentam não mais como conselhos aos príncipes, nem ainda como ciência da política, mas como arte de governar" (Foucault, 2021, p. 409).

De modo geral, o problema do governo aparece no século XVI com relação às questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, o problema do governo dos Estados pelos príncipes. Como se governar, como ser governado, como ser o melhor governante possível etc. Todos estes problemas, com a intensidade e multiplicidade tão características do século XVI, situam-se na convergência de dois processos: processo que, superando a estrutura feudal, começa a instaurar os grandes estados territoriais, administrativos, coloniais; processo, inteiramente diverso, mas que se relaciona com o primeiro, que, com a Reforma e em seguida com a contrarreforma, questiona o modo como se quer ser espiritualmente dirigido para alcançar a salvação (Foucault, 2021).

Como destacado pelo autor, na obra *O Príncipe*, de Maquiavel, é retratado um tipo de governo que exerce um poder específico: o poder sobre o território. A soberania se exerce sobre o território, e os súditos, por consequência, estão sob o controle do soberano.

Dessa forma, o príncipe/soberano necessariamente não precisa fazer parte daquele território, participar do cotidiano ou ter uma ligação de sangue. A única relação que se estabelece é uma relação de posse, uma relação de propriedade. Deste modo,

na obra de Maquiavel encontramos um tipo de governo baseado na conservação do poder.

A partir deste entendimento, Foucault discute o que denominou de governamentalidade. As características e permeabilidade do governo abordado por Maquiavel diferem do governamento de hoje. Segundo o autor, esse poder focalizado no território, com a finalidade de extrair e conservar riqueza, já é anacrônico. Essa relação muda com o advento da governamentalidade, que estabelece uma nova forma de governo. Trata-se, agora, de um governo que não está preocupado apenas com a conservação do território, mas objetiva, sobretudo, potencializar a produção de riquezas por meio da condução de corpos e da subjetivação de indivíduos, levando-os a se reconhecerem como trabalhadores. Interessa, nesse momento, conduzir não súditos, mas cidadãos produtivos em uma pretensa liberdade que os faculta a vender sua força de trabalho.

Essa condução não se materializa somente por meio da repressão ou da punição, mas também pela via da manipulação do desejo, de constante vigilância e de governamento de condutas a partir de dispositivos de normalização. A governamentalidade a partir do século XVIII é um governo das coisas. Não coisas no sentido material, mas um governamento sobre tudo aquilo que pode ter impacto no aumento ou na diminuição da população. Dessa forma, busca-se o fortalecimento e preservação da população, contribuindo para a formação de melhores exércitos e de massa produtiva. É um governo das variáveis, um governo que irá incidir sobre os acontecimentos na população. Por meio de práticas sanitárias, por exemplo, busca-se controlar a circulação de doenças, a partir da observação racional, objetiva das taxas de doenças, nascimentos e mortalidade, ou mesmo pela organização urbanística, que destina lugares aos sujeitos conforme sua função na teia social. Esses dispositivos permitem ao poder não atuar mais no corpo individual, mas no corpo social, na população.

Lopes e Morgenstern (2019) afirmam ainda que as práticas de subjetividades compreendem discursos de naturezas diversas (políticos, religiosos, médicos, econômicos, midiáticos, entre outros), que produzem saberes os quais, articulados entre si, geram condições de possibilidade de verdades. Assim, a governamentalidade é uma forma de reger as condutas dos corpos, ter previsibilidade dos acontecimentos e controlar todas as variáveis de uma população que poderá formar uma massa populacional melhor ou pior segundo alguma métrica.

Esse poder é exercido de forma capilar em diversas relações situadas em série, em suas microesferas. Assim, parte-se do princípio de que existe um bom governo na sociedade se existir um bom governo na família, na educação escolar, no emprego, na mídia, etc. Permanece o poder que é exercido de cima para baixo, mas também se tem um poder que se encontra em todas as relações da população.

Enquanto Maquiavel observava o poder do príncipe em descontinuidade com o território governado, na governamentalidade apresenta-se uma eterna continuidade da aplicação deste poder, da vigilância, da prática de governamento no cotidiano da população. Logo, a preocupação do poder não é mais apenas com o território e com sua riqueza, mas abarca também a população e a produção de riquezas. O principal interesse do poder passa a ser a condução, massivamente, de condutas na sociedade.

De acordo com Foucault (2021), a arte de governar, desenvolvida do século XVI ao século XVII, deve ser compreendida como a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens e as riquezas ao nível da gestão do Estado. Uma primeira forma de consolidação da arte de governar se dá com o surgimento dos aparelhos de governo, com o conhecimento do Estado aplicado a diferentes elementos enquanto um saber administrativo. Desse modo, o Estado passa a governar segundo regras racionais, cálculos, estatísticas, etc., ou seja, o poder passa a produzir um saber ancorado em técnicas de governo.

Além disso, para Foucault (2021), embora o problema da governamentalidade sempre estivesse em conexão com o problema da população, por meio do governo da família, agora as técnicas de governamento não mais se voltam especificamente para a gestão da família, como até então. Nessa fase, o poder toma a população como alvo, sendo a família apenas um segmento interno à população. A estatística, enquanto uma técnica produtora de saber do Estado, passa a revelar como a população tem uma forma específica e regular de funcionamento.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 952), a palavra governo "[...] diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governamento para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações". Dessa forma, desejamos destacar o governamentalidade como o plano de fundo de uma complexa teia de mecanismos de subjetivação produzidos por um conjunto de práticas discursivas que constituem determinados modos de ser surdo na contemporaneidade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos que esta pesquisa se caracteriza como um ensaio teórico ao moldar-se como um texto de caráter crítico, no qual os autores assumem uma posição, a partir de uma temática atual, e buscam o diálogo com autores contemporâneos e outros anteriores. Em termos de constituição metodológica, "o ensaio distancia-se dos métodos tradicionais de ciências, uma vez que se trata de um gênero que requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas" (Meneghetti, 2011, p. 321).

Dessa forma, diferentemente de pesquisas tradicionais que se orientam por objetivos geral e específicos, justificativa e fundamentação teórica, no ensaio o intuito está na proposição de reflexões profundas, a partir das questões e orientações propostas pelos pesquisadores. Portanto, o ensaio caracteriza-se por sua perspectiva reflexiva e interpretativa, a partir de uma temática inicial que deve ser contemplada de modo crítico (Meneghetti, 2011). Nesta pesquisa, a questão que nos motivou foi identificar as possíveis contribuições, diretas ou indiretas, dos estudos foucaultianos para a Educação, considerando que se trata de um autor multidisciplinar e que, a princípio, não se voltou para a investigação direta de práticas pedagógicas e do trabalho escolar.

Tendo em vista essa característica e considerando sua hibridez, o gênero pode assumir diversas formas e formatos, além de ser utilizado para diversas finalidades, a exemplo de reflexões filosóficas, literárias, científicas (Meneghetti, 2011), recorrente na área das Ciências Sociais.

Apoiados em Gómez-Martínez (1992), temos que, ao pensarmos as principais características de um ensaio, ele se destaca pela sua brevidade em termos de extensão textual. Não pretendendo ser exaustivo, mostra-se como uma forma de organizar o pensar; aborda temáticas consideradas atuais; parte e dialoga com especialistas, possuindo um caráter dialogal forte e evidente. Apesar da subjetividade pelo tema norteador, o ensaísta não fica à margem da razão, não busca ser inteligível ou convincente; o ensaísta, ao buscar problematizar o objeto de estudo, elabora reflexões sem o objetivo de ser impositivo ou de esgotar o tema, sem, contudo, distanciar-se do pensamento científico.

Nesse sentido, fazemos, neste ensaio, uma leitura dos conceitos propostos por Michel Foucault e, a partir de críticos das obras e estudos foucaultianos, problematizamos como essas proposições estão atravessadas no fazer pedagógico, isto é, discutimos as possíveis contribuições do autor, ainda que de modo indireto, ao contexto educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

É partindo das postulações foucaultianas que Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 252) tomam o percurso histórico da palavra governo, desde a sua acepção ampla, e assinalam que "o pastor governava suas ovelhas, o pai governava a casa e os filhos, o educador governava a conduta dos educandos etc.", mostrando como essa palavra foi adquirindo sentidos específicos ao ponto de atualmente ser utilizada para fazer referência às instâncias relativas ao Estado. No entanto, lembram os autores que isso não significa que as relações de poder, na modernidade, estejam limitadas à atuação do Estado. Ainda que no Estado as relações de poder sejam mais visíveis, ele (o Estado) não é o centro de onde derivam as relações de poder, uma vez que elas estão capilarizadas na sociedade, atuando nos detalhes, em todas as relações sociais. A partir dessa compreensão, Pereira (2012, p. 80) afirma que:

> Os estudos de Foucault tiveram como ponto central o sujeito. Para o filósofo, o sujeito é constituído pela história, determinado pelas condições de possibilidades existentes. Depende dos saberes e poderes que acompanham todos os discursos, das próprias condições de possibilidade de pensar, agir sobre si e sobre os outros, transgredir, transformar-se em meio a verdades que o envolvem. Não existem dois sujeitos iguais. Cada um terá uma relação diferente com o mundo, a história, a educação, a vida, a verdade e consigo mesmo (Pereira, 2012, p. 80).

O sujeito está em constante descontinuidades/irrupções, decorrente de "[...] um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade" (Larrosa, 1994, p. 43). Assim, conforme Larrosa (1994), no que diz respeito à Educação, ademais de construir e transmitir uma experiência que

pode ser considerada "objetiva" acerca do mundo exterior, possibilita também a construção e transmissão de experiências de si e dos outros enquanto sujeitos sócio-históricos.

Assim, considerando a subjetividade como a forma como os próprios sujeitos se percebem e são percebidos, notamos como esse fenômeno está estritamente à mercê dos discursos dominantes de uma sociedade em certo período histórico. Direcionando nosso olhar para a educação, observamos a construção da subjetividade surda a partir de práticas e de discursos presentes no espaço escolar que impactam diretamente esse processo.

Foucault aponta que a subjetividade não é algo imutável, elementar ou permanente, mas é produzida por práticas discursivas e de poder que atuam por meio de certos dispositivos, como as instituições sociais. A Educação nesta perspectiva tem um papel bastante significativo na construção de uma subjetividade surda, pois, neste espaço, discursos sobre o sujeito surdo são colocados em circulação, legitimados, negados, reconstruídos e/ou retomados. Assim, as instituições educacionais, como dispositivos de poder, disciplinam mentes e corpos, formando e normalizando os sujeitos de acordo com os padrões e as expectativas sociais dominantes.

Nesse sentido, tais práticas discursivas produzem o próprio conhecimento sobre o que é ser surdo em nosso tempo, moldando tais subjetividades. Nisso consistiu nosso interesse em examinar como os discursos dominantes sobre surdez e deficiência influenciam a construção da subjetividade surda.

Constatamos que, ao longo do tempo, os discursos educacionais sobre a surdez outorgaram grande ênfase em 'reabilitação', 'déficit' e 'correção'. Tais discursos são utilizados como plano de fundo na elaboração de práticas pedagógicas, currículos e avaliações que não apenas transmitem informações, mas também moldam identidades, atitudes e comportamentos.

Quando discursos retratam a subjetividade surda sempre atrelada à ideia de déficit e doença a ser superada e/ou corrigida, temos um emaranhado de práticas discursivas que circundarão as possibilidades de narrar-se surdo, levando a um olhar clínico/patológico, inclusive sobre a própria experiência de si como sujeito surdo. Desses discursos resultam as intervenções educacionais que objetivam a normalização auditiva e comportamental, a oralização e a integração do aluno surdo ao convívio com a comunidade ouvinte.

Tais práticas, mesmo quando bem-intencionadas, podem resultar em danos na produção de uma subjetividade surda empoderada e positiva. Estabelecendo, em relação à subjetividade ouvinte, uma dinâmica de subalternidade. Além disso, não raro, tais práticas podem desconsiderar a importância da língua de sinais e outros aspectos culturais das comunidades surdas a fim de enquadrar o sujeito surdo em certas normas sociais ouvintistas. Ao valorizar apenas a comunicação oral e a audição, o sistema educacional pode reforçar a ideia do 'ser surdo' como apenas uma deficiência a ser superada, em vez de uma diferença linguística e cultural legítima.

Por outro lado, os discursos culturais e identitários que reconhecem a subjetividade surda e sua peculiaridade linguística e cultural, quando são acionados, acarretam uma valorização da língua de sinais, atrelada à importância do crescer bilíngue para o aluno surdo brasileiro. Assim, é necessário exercitar uma discursividade contra-hegemônica que resulte na promoção das subjetividades surdas, descantando como algo positivo e digno de celebração, permitindo que os alunos surdos se vejam como membros de uma comunidade cultural rica e vibrante.

Para que a educação de surdos seja verdadeiramente emancipatória, é necessário um repensar das práticas discursivas que moldam essa área escolar. Devemos questionar e desafiar os discursos deficitários que dominam muitas práticas escolares e promover uma abordagem que contribua positivamente para a construção de subjetividades surdas.

As políticas públicas e o próprio fazer docente devem considerar seriamente o impacto que os discursos colocados em movimento no espaço escolar têm sobre a subjetividade dos alunos surdos. Adotar práticas pedagógicas que valorizem a língua de sinais e a cultura surda contribui significativamente para a construção de subjetividades surdas positivas e autônomas. Além disso, é crucial que os alunos surdos tenham acesso a modelos surdos e a uma comunidade que os apoie e os ajude a desenvolver um forte sentimento de pertencimento social.

A análise foucaultiana das subjetividades e do discurso oferece uma lente poderosa para entender a construção da subjetividade surda na educação. Ao reconhecer como os discursos dominantes moldam as subjetividades e práticas educacionais, podemos trabalhar para criar ambientes educativos que valorizem e empoderem os alunos surdos, promovendo uma educação que respeite e celebre as diferenças linguísticas e culturais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização de Foucault sobre a arte de governar foi o nosso foco de interesse neste ensaio, justamente porque consideramos ser necessário tomar as narrativas dos sujeitos não como uma verdade que tem origem em um centro, mas como efeito das relações que essas produções travam com discursos já produzidos pela governamentalidade, discursos esses que estão na base das políticas públicas, sob a compreensão de que nenhum segmento da população escapa ao governamento da arte de governar. Assim, buscamos relacionar o pensamento de Michel Foucault sobre subjetividade e discurso com a construção da subjetividade surda na educação, destacando a importância de desafiar discursos deficitários e promover práticas que valorizem as subjetividades surdas.

Nesse sentido, estabelecemos uma articulação entre quatro conceitos do autor – discurso, enunciado, arquivo e sujeito – no intuito de compreender e problematizar práticas discursivas que circulam sobre o sujeito surdo no âmbito escolar.

Dessa forma, ao voltarmo-nos para a análise dos efeitos da governamentalidade no contexto educacional, verificou-se a produção de normalizações, recurso esse que impacta comportamentos e modos de agir dos sujeitos surdos. No entanto, as práticas de subjetivação sob esses indivíduos também tornam possível vislumbrar e construir novas formas de se narrar e de se ver, isto é, a construção de narrativas pautadas em outras discursividades de compreensão e emancipação da vivência e subjetividade surda.

Ao adotar uma perspectiva bilíngue e emancipadora na educação, as instituições podem ajudar a formar subjetividades surdas empoderadas e autônomas. Isso envolve reconhecer e respeitar a língua de sinais como uma língua legítima e promover uma educação que valorize as subjetividades surdas. Portanto, refletir sobre as normas e práticas de subjetivação no espaço escolar para alunos surdos não teve como objetivo encontrar uma forma de "libertar o sujeito dessas normas que constituem sua subjetividade, mas, sim, promover novas formas de subjetivação e de se ver, se narrar, se julgar e se dominar" (Lima, 2022, p. 142). Isso posto, um avanço futuro desta investigação será analisar, a partir das próprias narrativas de sujeitos surdos oriundos da educação básica, como estes subjetivam suas experiências de formação e como nelas se manifestam efeitos de governamentalidade e de biopolítica, assim como práticas subjetivas de resistência.

REFERÊNCIAS

CÓL, R. M. **As resistências em filmes brasileiros sobre a ditadura civil-militar (1979 – 2021)**: o método arqueogenealógico na análise de discursos audiovisuais. Orientador: Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin. 2022. 206 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa.) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2022.

COURTINE, J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

FERNANDEZ, J. B.; OLIVEIRA, D. A. Reflexões iniciais sobre os discursos do Presidente Jair Bolsonaro acerca do indígena: a relutância de um arquivo colonia. **Caderno de letras**, n. 41, p. 231-242, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/21494/14090 Acesso em: 25 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

GALLO, S. D. de O.; VEIGA-NETO, A. (2011). In: REGO, T. C. (Org.). **memória, história e escolarização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

GÓMEZ-MARTÍNEZ, J. L. **Teoría del ensayo**. 2. ed. México: UNAM, 1992. Disponível em: http://www.ensayistas.org/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm. Acesso em: 30 mai. 2024.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, C. R. O. **Audismo e surdez**: a formação das subjetividades surdas no ensino superior. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

LOPES, M. C. **Surdez e educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M (Org.) **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1 ed. Curitiba: Aprris, 2019.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de administração contemporânea**, v. 15, p. 320-332, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 30 mai. 2024.

ORLANDI, E. P. Vão surgindo sentidos. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PEREIRA, H. J. L. **Foucault, sujeito, verdade e educação**: o cuidado de si como exercício de liberdade. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIMIONI, R. L. Arquivo, história e memória: possibilidades de diálogo entre Luhmann e Foucault. **Lua nova**: revista de cultura e política, p. 173-190, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/dCjTfQ3FCL5tDGXb9TW8NPn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mar. 2024.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 947-963, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 abr. 2024.

WITCHS. P. H. Curvar-se à língua: a subjetivação de docentes diante da inclusão escolar de surdos. In: LOPES, M. C.; MORGENSTERN, J. M. (Org.) **Inclusão e subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

3

Cíntia Débora de Moraes Cinti
Marciana Pelin Kliemann
Carla Galinski Biazin

A INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DE ORIENTAÇÃO BILÍNGUE/ BICULTURAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.3

RESUMO:

Recentemente, por ocasião do período de calamidade pública ocasionada pela disseminação da Covid-19, houve uma aceleração na disponibilização de materiais em ambientes virtuais voltados para estudantes surdos. Ainda que elaborado em situação de urgência, esse material deve ser dotado de estratégias didático-pedagógicas orientadas pela perspectiva bilíngue/bicultural, a fim de garantir um processo de ensino inclusivo e de qualidade, pautado em práticas de visualidade, funcionalidade, contextualização, autenticidade, interculturalidade, dialogismo, multissemiose e contrastividade (Brasil, 2021). O propósito deste estudo, portanto, é compreender em que medida os conteúdos de acesso *on-line*, disponibilizados pelo governo de Minas Gerais no período pandêmico, por meio da plataforma 'Estude em casa', na aba 'Se liga na Libras', estão em consonância com a perspectiva bilíngue/bicultural. Para isso, selecionamos recortes de situações didáticas, dispostas em duas videoaulas, do componente curricular de língua portuguesa, destinados ao Ensino Médio, a fim de analisarmos se elementos da perspectiva bilíngue/bicultural, apontados anteriormente, faziam-se presentes. Este estudo se localiza no escopo teórico da Linguística Aplicada, que entende a língua como prática social, cujo ensino não pode estar desvinculado de sua relação com o contexto e com a cultura na qual se aflora (Hanks, 2008). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual identificamos recursos linguísticos, estilísticos, dimensionais e culturais (Garcia Canclini, 2008; Rojo, 2009, 2013; Coscarelli, 2012), que, sob a perspectiva bilíngue/bicultural, potencializam o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, assim como o sentimento de pertencimento aos espaços sociais aos quais este se vincula, a partir das representações de língua a que terá acesso na escola.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Perspectiva Bilíngue e Bicultural.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as investigações no campo dos estudos da linguagem tiveram como foco as línguas orais, o que justifica a abundância de referenciais, resultado de investigações científicas em diversos níveis de articulação da língua. A produção de conhecimentos não favoreceu apenas saberes linguísticos, mas também impulsionou a aplicação e adoção de métodos de ensino contextualizados à cultura de tradição oral.

Em contrapartida, as línguas visuoespaciais tiveram de provar e de reafirmar constantemente o seu *status* linguístico, a fim de fortalecer a credibilidade sobre as propriedades que permitiam considerá-la como língua natural legítima, entre outras, a "flexibilidade e versatilidade" (Lyon, 1987, p. 30).

O longo período proibitivo de uso das línguas de sinais como primeira língua (L1), principalmente após o Congresso de Milão em 1880, também as privou como língua de instrução, adiando os estímulos que favoreceriam o desenvolvimento acadêmico de estudantes surdos e interferindo no desenvolvimento de "uma tradição teórico-metodológica pensada em outra dimensão de ensino-aprendizagem de línguas – a visual-gestual" (Gesser, 2010, p. 2).

Além disso, Quadros (2015) aponta para um sério agravante: o fato de que alguns países, dentre eles o Brasil, embora constituídos por diversas línguas advindas de imigrantes, são pensados, em suas práticas pedagógicas e políticas, como países monolíngues. No caso do Brasil, a consideração política da supremacia da língua portuguesa acaba por comprometer a amplitude do currículo em sua diversidade, haja vista que, "se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz" (Quadros, 2015, p. 27-28).

Na contemporaneidade, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é oficialmente reconhecida e se configura como L1 para surdos brasileiros, enquanto a segunda língua (L2) é a Língua Portuguesa, em sua forma escrita (Brasil, 2002). Essa é a premissa fundamental para a educação dos surdos, o "pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue[2], ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país" (Goldfeld, 2002, p. 42).

Podemos nos perguntar, portanto, como é tratada a diversidade linguística e cultural na esfera educacional? Como esse tratamento agrega no processo de inclusão da pessoa surda? Essas são as questões norteadoras sob as quais este estudo se desenvolve, pois sabemos que "os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psicossociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente no universo escolar" (Fernandes; Correia, 2015, p. 25).

Diante disso, este trabalho, de cunho qualitativo e de natureza aplicada, tem como propósito compreender em que medida os conteúdos de acesso *on-line*, disponibilizados pelo governo de Minas Gerais, em formato de videoaulas, por meio da plataforma 'Estude em casa', na aba 'Se liga na Libras', no período pandêmico, estão em consonância com a perspectiva bilíngue/bicultural.

Trata-se de uma plataforma educacional *on-line*, que dispõe de uma série de videoaulas e materiais didáticos, com conteúdos programáticos de todas as componentes curriculares previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), destinados a alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escolha

2 Em 3 de agosto do ano de 2021, foi sancionada a Lei n.º 14.191, que autoriza e regulamenta a educação bilíngue para estudantes surdos. Essa lei prevê que o ensino se faça em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua e em português na forma escrita, reconhecendo assim, a educação bilíngue como modalidade escolar. (Brasil, 2021).

da plataforma se deu em virtude do potencial de materiais bilíngues disponibilizados. Diante desse material, selecionamos, para constituição do *corpus* de análise, situações didáticas disponíveis em duas videoaulas da componente de língua portuguesa, destinada a alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Médio, disponíveis na aba 'se liga na Libras', com conteúdo exposto diretamente em Libras por uma professora bilíngue.

Este trabalho é composto por cinco seções. Na primeira delas, fazemos uma breve explanação sobre a relação entre língua e cultura, sob o enfoque do processo de inclusão das pessoas surdas no contexto educacional. Destacamos, também, as reflexões que nos conduziram à escolha do tema, enfatizando a importância da consideração da temática como forma de respeito à diversidade.

Na segunda seção, oferecemos ao leitor, em 2.1, um panorama sobre a noção de inclusão, a fim de familiarizá-lo com a temática. Abordamos, em 2.2, como se constituem as noções teóricas de bilinguismo e de biculturalismo e a importância dessas perspectivas para a educação dos surdos. Em 2.3, apresentamos as características das orientações bilíngues/biculturais à luz da Linguística Aplicada, a fim de abordarmos como se dá o tratamento linguístico e a alusão às práticas de linguagem a partir desse campo teórico.

Na terceira seção, realizamos um enfoque metodológico, delineando as perspectivas teóricas que contribuíram com nosso gesto de leitura, procedimentos de análise e técnicas utilizadas para constituição do *corpus*, além do detalhamento sobre a delimitação do *corpus* de análise.

Apresentamos, na quarta seção, os dados selecionados a partir do acervo didático disponível na plataforma 'Estude em casa' e a aba 'Se liga na Libras', criada pelo governo do estado de Minas Gerais, e suas respectivas análises, destacando os resultados obtidos.

Na quinta e última seção, apresentamos algumas considerações sobre as estratégias analisadas para o ensino de alunos surdos a partir da perspectiva bilíngue e bicultural, destacando como simbolizam alternativas de inclusão ao apresentar, na propositura do material selecionado, parâmetros condizentes com suas particularidades linguísticas e culturais.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 A INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O termo "inclusão" pode ser entendido como um instrumento político, por meio do qual se prima pelas condições de igualdade dos sujeitos sob os quais legisla. Mas, apesar de a concebermos dessa forma, é importante salientar que não há uma unanimidade conceitual sobre esse léxico. Sá e Sá (2015, p. 18) afirmam que "'inclusão' se refere à defesa do 'direito' de todos os alunos com deficiências (sensoriais, físicas ou intelectuais) estarem nas escolas comuns". De acordo com Quadros (2012, p. 75), a

> inclusão depende das diferentes possíveis traduções que se aplicam às práticas políticas na educação [...], no caso específico dos surdos brasileiros, é no sentido de garantir uma educação com qualidade na língua de sinais em que seja privilegiada a experiência visual com pares surdos.

Na obra *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, Mantoan (2003) afirma que a inclusão é um mecanismo utilizado para garantir o sucesso educacional, por isso, não se limita à organização da dinâmica de atendimento aos alunos, mas "implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral" (Mantoan, 2003, p. 16).

A partir dessas perspectivas, somos motivados à tentativa de demonstrar que, a depender da seleção de estratégias didáticas para o ensino de alunos surdos, desde que formulados sob orientação bilíngue (que considera as diferenças de produção e percepção linguística) e bicultural (que orienta o modo como as experiências se materializam na percepção do mundo), é possível que os alunos surdos se desenvolvam no mesmo ritmo que os demais alunos, sem prejuízos à sua aprendizagem e carreira acadêmica.

2.2 O BILINGUISMO E O BICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Tratar sobre o contexto educacional bilíngue é extremamente desafiador, devido às fronteiras simbólicas que se estabelecem entre a política de status conferida a Libras e à língua portuguesa. De acordo com Quadros (2015, p. 31), ao serem submetidos a uma "política de subtração linguística", sob a qual a Libras é concebida como uma língua secundária, de caráter instrumental, os surdos acabam por ficar em situação defensiva em relação à aprendizagem da língua portuguesa, por isso, a primeira grande questão a ser considerada ao tratarmos sobre o processo educacional de orientação bilíngue, no que tange à pessoa surda, é a diferença entre modalidades linguísticas. Em escolas de ensino regular, frequentadas por alunos surdos e ouvintes, cujo ensino se dá, majoritariamente, por meio de uma língua de tradição oral, a descoberta dos "laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos" (Quadros, 2015, p. 30).

As descobertas da relação entre surdos e ouvintes marcam o aspecto bicultural, entendido por Strobel (2013, p. 30) como aquilo que se "tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos". É fundamental compreender que a leitura que o sujeito surdo faz de si, do outro e de suas relações está atrelada

às experiências visuais, sob as quais se molda, altera e significa as impressões do mundo. Isso nos faz refletir sobre a importância de o processo de escolarização do aluno surdo estar diretamente associado às suas particularidades linguísticas e culturais, pois, mesmo sabendo que "nem todas as escolas podem, atualmente, garantir a plena inclusão do aluno surdo em uma orientação bilíngue e ao mesmo tempo em uma orientação oral, conforme as necessidades de cada indivíduo; [...] o sistema educativo deve, sim, ser garantido" (Souza; Silvestre; Arantes, 2007, p. 171).

2.3 AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS DE ORIENTAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAIS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo de investigação cujo enfoque inicial se restringia a aplicações da Linguística ao ensino de línguas. Atualmente, ela se volta ao campo social como resultado da necessidade de se observar a língua em contexto real de uso, a partir da percepção de que "trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta" (Rajagopalan, 2003, p. 125).

A língua, entendida como prática social, independentemente de qual for o tratamento veiculado a ela, neste caso, relacionando-a à seleção de estratégias para o fomento do processo de ensino-aprendizagem, não pode estar desvencilhada do contexto e da cultura dos quais se afloram, conforme destaca Hanks (2008).

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, tanto da Libras (L1) como da língua portuguesa (L2), a partir da perspectiva bilíngue/bicultural, potencializa a relação fronteiriça da diversidade, sem descaracterizar a relação entre línguas e culturas distintas, que, no bojo social, se afetam contextual e mutuamente. Sob essa perspectiva, os surdos "não só serão capazes de

reconhecer seu pertencimento a um grupo social (a comunidade surda), mas para um grupo maior [...] uma sociedade de escuta que a cada dia tenta atender a essa ampla diversidade" (Gómez, 2012, p. 77, tradução nossa).

Svartholm (1999, p. 19), ao tratar sobre o sucesso da aprendizagem do sueco para alunos surdos, afirma que "o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos suecos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de cada língua com a outra", pois o processamento da linguagem ocorre de modo distinto em ambas as línguas, além dos elementos culturais que afetam a percepção do mundo. No caso do ensino de Libras, a partir do uso de metalinguagem (do ensino da Libras por meio da própria língua), aflora o processo natural de percepção linguística motivado pela cultura visual.

Recentemente, como resultado da perspectiva bilíngue/bicultural, foram publicados documentos orientadores muito importantes para a educação, desenvolvimento e inclusão da pessoa surda: *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior* (Brasil, 2021) e *Coleção ensinar e aprender em Libras: referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua na educação bilíngue de surdos: da educação infantil ao ensino superior* (Stumpf; Linhares *et al*., 2021). Esses documentos caracterizam fundamentos essenciais para o ensino de aprendizes surdos, tanto em sua L1 como na L2.

Com base nessas perspectivas teóricas, estabelecemos, por meio do quadro a seguir, alguns objetivos direcionados ao ensino de língua portuguesa para sujeitos surdos, que podem contribuir com a seleção de estratégias didático-pedagógicas, segundo o rol de habilidades e competências associadas aos eixos de leitura, produção de textos, oralidade (sinalização), análise linguística e semiótica, conforme previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Quadro 1 - Possibilidades para o ensino bilíngue/bicultural de língua portuguesa para sujeitos surdos

		Eixos			
		Leitura	**Produção de textos**	**Oralidade/ sinalização**	**Análise linguística e semiótica**
Categorias de atuação	**Campo artístico literário**	Possibilitar a leitura compartilhada de textos curtos, construídos com o apoio de recursos gráficos e visuais.	Possibilitar a construção e registro de textos escritos e sinalizados por meio de vídeo, sobre um tópico pré-determinado, possibilitando a realização de entrevistas, enquetes, pesquisas bibliográficas, como meio de possibilitar a reflexão sobre determinado tema.	Proporcionar versões sinalizadas de textos formulados previamente em língua portuguesa.	Propor encenações, a partir de roteiros elaborados por textos escritos, animações gráficas e vídeos, de modo a explorar a estrutura gramatical da Libras, relacionando-a à língua portuguesa.
	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Promover sequências didáticas a partir de um referente visual pré-estabelecido.	Refletir sobre noções conceituais a partir de glossários, contendo correspondência semântica em Libras.	Estabelecer relações interculturais e intertextuais por meio de textos de gêneros diversos.	Identificar, em textos sinalizados, o uso de classificadores, antropomorfismo, expressões faciais e corporais, incorporação, etc.
	Campo jornalístico-midiático	Refletir criticamente sobre as informações veiculadas por meio de aplicativos de comunicação e redes sociais, visando a promoção de debates e diálogos.	Explorar histórias em quadrinhos para interpretação e reescrita a partir das próprias impressões.	Promover o acesso,a escolha e o uso de mídias associadas a tecnologias de comunicação e informação.	Identificar efeitos de sentidos a partir de pôsteres virtuais, memes, disposição e enquadramento de personagens, ângulos, cores e movimentos em espaços cênicos.
	Campo de atuação na vida pública	Reconhecer características de gêneros textuais e/ ou discursivos em textos disponíveis em situações cotidianas.	Constituir análises de situações discursivas (por meio de textos sinalizados e falados), a fim de identificar os recursos lexicais e gramaticais utilizados, segundo contextos formais e informais, com o propósito de empregá-los adequadamente nas produções textuais.	Estabelecer diálogos entre falantes e sinalizantes sobre figuras de linguagens, metáforas, expressões idiomáticas, a partir de aulas expositivas e com referentes visuais e imagéticos.	Identificar o uso e aplicação de recursos linguísticos e paralinguísticos em interações sociais diversas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O quadro 1 nos fornece subsídios que podem potencializar a prática pedagógica e facilitar o processo de seleção de estratégias didáticas para alunos surdos. Veremos que as situações didáticas analisadas, na seção quatro, visam ao desenvolvimento de competências associadas aos eixos de leitura, produção de textos, sinalização, análise linguística e semiótica, conforme prevê a BNCC.

3 METODOLOGIA

Este estudo se localiza no campo das ciências humanas e adota procedimentos de análise de cunho qualitativo, pois, embora dependa "de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação [...], envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório" (Gil, 2002, p. 133).

A redução de dados, da qual trata Gil (2002), refere-se, neste caso, à seleção de duas videoaulas, da componente curricular de língua portuguesa, destinadas a alunos do Ensino Médio. A opção pela seleção de um *corpus* disponível em ambiente virtual se justifica pelo fato de que o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas não se limita à sala de aula, embora se reverbere nela, tão pouco às perspectivas teóricas às quais nos filiamos. No caso da "LA como um campo de estudos no qual é frequentemente possível desenvolver práticas transdisciplinares só faz sentido se for problematizada como um território-rede, formado de lugares contíguos e de lugares em rede (espacialmente descontínuos, mas intensamente conectados e articulados entre si)" (Scheifer, 2013, p. 929).

A análise das estratégias didáticas adotadas nas videoaulas selecionadas não apenas contribuirá, satisfatoriamente, para compreendermos se estão em consonância com a perspectiva bilíngue/bicultural,

como também nos permitirá observar, em contexto aplicado, práticas pedagógicas que viabilizam o real processo de inclusão.

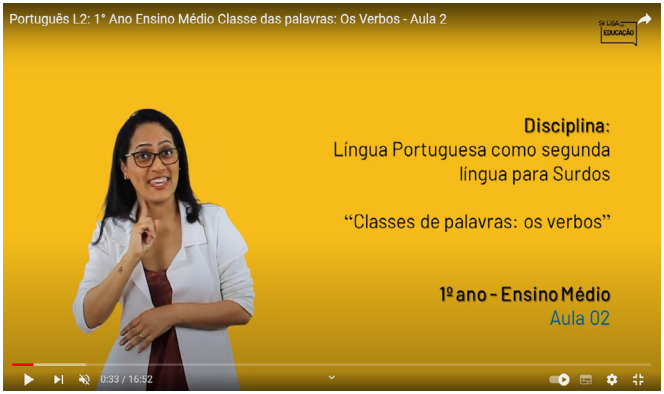
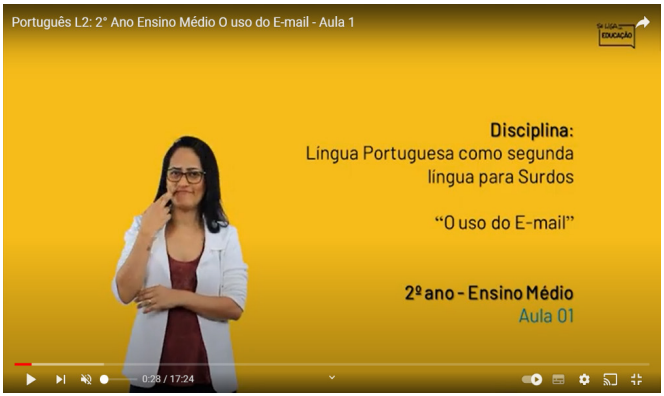
A natureza aplicada deste estudo se justifica, também, pela necessidade de "gerar conhecimento para a aplicação prática" para que os "conhecimentos [...] possam ser efetivamente aplicados no campo de estudo/na sociedade, ajudando a resolver um problema" (Costa-Hübes, 2022, p. 18).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Stumpf e Linhares (2021, p. 91), "o centro da experiência visual da pessoa surda, pensada no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras)". Como este trabalho se propõe a compreender em que medida as estratégias didáticas adotadas para a abordagem dos conteúdos de acesso *on-line*, disponibilizados pelo governo de Minas Gerais no período pandêmico, por meio da plataforma 'Estude em casa', na aba 'Se liga na Libras', em formato de videoaulas, estão em consonância com a perspectiva bilíngue/bicultural, a explanação do conteúdo, por meio da Libras, é a principal estratégia didática para atender sua particularidade linguística.

Diante disso, selecionamos duas videoaulas sinalizadas, em que a explanação do conteúdo de língua portuguesa, direcionado ao Ensino Médio, é exposta diretamente em Libras por professores bilíngues: a videoaula 1, cuja temática é 'Classe de palavras, com foco nos verbos', é direcionada ao 1º ano do Ensino Médio, enquanto a videoaula 2, cuja temática é 'O uso do E-mail', é direcionada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, da rede pública de ensino de Minas Gerais, conforme demonstramos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Situações didáticas analisadas

Videoaula 1	
Videoaula 2	

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

É necessário mencionar que, embora este trabalho aborde situações didáticas voltadas para o Ensino Médio, toda a etapa educacional, orientada pela perspectiva bilíngue/bicultural, tem como premissa o fato de que

> há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; **VISUAL**, porque respeita a visualidade dos surdos; **FUNCIONAL**, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita;

> **CONTEXTUALIZADA**, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; **AUTÊNTICA**, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; **INTERCULTURAL**, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; **DIALÓGICA**, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; **MULTISSEMIÓTICA**, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, **CONTRASTIVA**, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português (Brasil, 2021, p. 23).

As duas situações didáticas contaram com uma contextualização, marcada pelo uso de recursos grafo-visuais, relacionados ao momento de calamidade pública, em decorrência da pandemia da Covid-19. O contexto situacional amplia as possibilidades de acesso à informação sobre o tema, possibilita a ampliação do léxico que se refere à temática, tanto sinalizado quanto escrito em língua portuguesa, denotando o aspecto contrastivo. Além disso, subjazem novas condições de leitura, a partir das experiências particulares de cada sujeito. O contexto pode e deve ser utilizado como estratégia didática, pois é ele que "desempenha um papel crucial na interação, na produção e compreensão do discurso. Ele controla dinamicamente como o uso da linguagem e o discurso são adaptados ao seu ambiente situacional" (Van Dijk, 2008, p. 2, tradução nossa).

Quadro 3 - Contextualização ocorrida em momentos distintos da aula

Videoaula 1	Videoaula 2

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

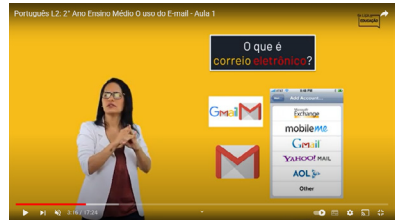
A incorporação de recursos multimodais, que, nas palavras de Cinti e Rodrigues-Pereira (2022, p. 2), podem ser entendidos como "**a integração de recursos semióticos**, que se dispõem de diferentes formas dentro de um texto", favorece o processo de leitura e construção de sentidos na língua portuguesa, pois "toda leitura envolve colocar em prática diversas habilidades cognitivas que refletem o funcionamento de vários domínios de processamento. Ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s)" (Coscarelli, 2012, p. 153).

A própria explanação do conteúdo de língua portuguesa em formato de vídeo sinalizado e a sua disponibilização em ambiente virtual atendem ao aspecto funcional do ensino de uma língua, ao reunir o conhecimento sobre o sistema linguístico e ferramentas tecnológicas que possibilitam o acesso a elementos multimodais, favorecendo práticas de leitura, escrita e multiletramentos. De acordo com Rojo (2013), na contemporaneidade, essas práticas envolvem,

> por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14).

No Quadro 4, observamos, por meio da videoaula 1, que a professora propõe o registro de notícias veiculadas nas redes sociais, como forma de os alunos observarem o funcionamento dos verbos. Já na videoaula 2, ela conceitua e exemplifica, por meio de recursos visuais, a noção de correio eletrônico. A adoção desse tipo de estratégia didática é muito significativa como forma de atender às exigências dos meios de comunicação e informação que têm se transformado e moldado as práticas de letramentos.

Quadro 4 - Estratégias didáticas voltadas à incorporação de elementos multimodais e multissemióticos

Videoaula 1	Videoaula 2
	

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

De acordo com Rojo (2009, p. 105), "o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais [...] implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos", sendo elas: "a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação [...], a diminuição das distâncias espaciais [e] temporais [...]; a **multissemiose** ou a multiplicidade de modos de significar" oportunizadas pelos ambientes virtuais.

Além de proporcionar novos modos de compreender e trabalhar os múltiplos letramentos viabilizados pelas páginas virtuais, o uso da tecnologia requer novas inferências sobre o processo de hibridização cultural, entendido por Canclini (2008, p. 9) como "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas". Com relação aos surdos, essas práticas de cunho intercultural devem ser pensadas e retratadas de modo coerente, por meio das estratégias didáticas, assim como fez a professora Roberta, nas videoaulas 1 e 2, retratadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Exploração da interculturalidade nas situações didáticas

Videoaula 1	Videoaula 2

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Na videoaula 1, utilizou-se como estratégia a demonstração da organização de diferentes sistemas linguísticos, antes de adentrar nas classes gramaticais da língua portuguesa, enquanto, na videoaula 2, foi apresentado como se dava a comunicação por meio de cartas, antes da existência do correio eletrônico, e foi solicitado aos alunos que perguntassem aos avós ou colegas de classe quem deles se comunicava por meio de e-mail ou cartas. Em ambos os casos, houve a associação aos elos culturais, fosse para marcar as diferenças linguísticas ou ainda mecanismos de culturas comunicativas distintas. Assim, "dependendo da evolução da tecnologia, de novas descobertas e dos recursos [...] cria-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados" (Campello, 2008, p. 91).

A real inclusão dos sujeitos surdos depende, fundamentalmente, da compreensão do funcionamento de suas particularidades linguísticas e culturais, por isso, a adoção de estratégias nesse contexto é tão importante, haja vista que, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 18), as "representações que as línguas desempenham na escola e na vida dos surdos passam a ser refletidas dentro de uma perspectiva surda", tornando-se significativas e pleiteando novas posições sociais com as quais se identificam.

5 DISCUSSÃO SOBRE RESULTADOS

Observamos que a apresentação de conteúdos sob a perspectiva bilíngue (quando há duas línguas envolvidas) e bicultural (que orienta o modo como as experiências se materializam na percepção do mundo e na relação de costumes e valores entre os povos) implica uma seleção consciente e bem administrada de estratégias didáticas, para que, a partir delas, o aluno surdo tenha sucesso em seu processo educacional e, consequentemente, na relação com seus pares, despertando sentimento de pertencimento pela Libras e, sobretudo, pela língua portuguesa.

As videoaulas apresentadas de modo sinalizado para ensino da língua portuguesa como L2 caracterizam a perspectiva bilíngue/bicultural, não apenas pelo uso da Libras na exposição do conteúdo, mas também pela integração de outros elementos, tais como:

- A adoção de metalinguagem;
- uso de elementos multimodais e multidimensionais, principalmente no contexto eletrônico;
- O respeito aos aspectos: visual, funcional, contextualizado, autêntico, intercultural, dialógico, multissemiótico e contrastivo.
- Práticas de multiletramentos.
- Aspectos específicos das propriedades formais do meio eletrônico, tais como o uso de hiperlinks, multiplicidade de cores, tipos de letras, formas e tamanhos diversos de uso de imagens.

Por fim, enfatizamos que a integração de propriedades do meio eletrônico, associada à proposta de desenvolvimento didático de perspectiva bilíngue e bicultural, contribui para a adoção e gestão de estratégias didáticas coerentes com os princípios culturais, situacionais e linguísticos da pessoa surda, viabilizando possibilidades mais equitativas de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito compreender em que medida as estratégias didáticas vinculadas aos conteúdos de acesso *on-line*, disponibilizados pelo governo de Minas Gerais no período pandêmico, por meio da plataforma 'Estude em casa', na aba 'Se liga na Libras', em formato de videoaulas, estão em consonância com a perspectiva bilíngue/bicultural, como forma de primar pela eficiência do processo de aprendizagem do aluno surdo e, consequentemente, pela sua inclusão.

Foram analisadas duas videoaulas, destinadas ao 1º e 2º anos do Ensino Médio. As análises se pautaram nos pressupostos teóricos e metodológicos da LA, tendo como critério de análise as estratégias didáticas que se constituíram de práticas de Visualidade, Funcionalidade, Contextualização, Autenticidade, Interculturalidade, Dialogismo, Multissemiose e Contrastividade (Brasil, 2021).

Haja vista que esses critérios perfazem as características das práticas de ensino de orientação bilíngue/bicultural, por meio delas, verificamos que a presença de recursos linguísticos, estilísticos e de práticas de leitura e escrita são fundamentais para fomentar as representações linguísticas e sociais, que, a partir da escola, refletirão ao longo da vida do sujeito surdo, caracterizando os papéis sociais assumidos por ele, ou seja, suscitando a sua inclusão.

O estudo nos relata o quão necessário é o assunto tratado, pois é com a inclusão que se quebra as barreiras do preconceito e da desigualdade, sendo essencial para a construção da sociedade em si, além de transformar a vida do aluno, o qual se sente acolhido e motivado a permanecer no ambiente escolar e dar o seu máximo no desempenho.

É necessário, portanto, observar, pensar e desenvolver uma solução eficaz e amparar os professores, bem como as instituições escolares e alunos. Algo que não seja temporário, a fim de cobrir lacunas e abafar alguns casos, mas sim duradouro, visando a um ensino de qualidade, que seja realizado de forma satisfatória, correta e humanizada para professores, alunos e pais, que não prejudique a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e sim fortaleça o vínculo do aluno com a escola, de forma que ele abstraia o que a escola tem a oferecer da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

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

BRASIL. **Lei n.º 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

CAMPELLO, A. R. e S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CINTI, C. D. de M.; RODRIGUES-PEREIRA, R. A multimodalidade em dicionários de Libras: reflexões teóricas e aplicadas. **Revista GTLex**, [S. l.], v. 7, 2022. DOI: 10.14393/Lex-v7a2021/22-4. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/63049/33634. Acesso em: 19 nov. 2022.

COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.

COSTA-HÜBES, T. da C. **A pesquisa científica em linguagem e cultura**: princípios básicos. Cascavel: NEaDUNI, 2022.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 7-25.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GÓMEZ, M. R. Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo. Un nuevo camino hacia la inclusión. **Revista eletrônica Unirevista.es**, Espanha, n. 1, p. 76-86, 2012. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043209. Acesso em: 6 nov. 2022.

HANKS, W. F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Anna Christina Bentes *et al*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LYON, J. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 1987.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

QUADROS, R. M. de. **Inclusão de surdos**: uma das peças do quebra-cabeça da educação. 1. ed. v. 11. São Paulo: Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/47938?locale=pt_BR. Acesso em: 10 nov. 2022.

QUADROS, R. M. de. O 'bi' do bilingüismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 27-35.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Plataforma estude em casa**: Se liga na Libras. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/se-liga-na-libras. Acesso em: 20 out. 2022.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [*online*], v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000017. Acesso em: 18 nov. 2022.

SOUZA, R. M. de; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. **Educação de surdos**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (Orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na educação bilíngue de surdos**: da educação infantil ao ensino superior, 1. v. 1. ed. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. *In*: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. v. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-34.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and context**: a sociocognitive approach. Reino Unido: Cambridge University Press, 2008.

4

Joeli Teixeira Antunes
Thaiana Ferreira dos Santos
Mileide Santos Leite
Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

A AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1):

IMPLICAÇÕES PARA/ NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.4

RESUMO:

Este trabalho apresenta uma pesquisa que teve o objetivo de ilustrar quais são as implicações que a aquisição tardia da Libras pode reverberar no processo cognitivo e no desenvolvimento social de pessoas surdas, enfatizando os impactos na aprendizagem, no contexto da educação inclusiva. Com isso, o problema de pesquisa se constituiu a partir da seguinte pergunta: no tocante ao cenário da educação brasileira, como é possível garantir que os estudantes surdos adquiriram Libras de forma tardia dentro das escolas regulares? Para responder a tal questionamento, recorreu-se a uma pesquisa de natureza crítico-bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica, para se compreender o processo de aquisição da língua de sinais pelo sujeito surdo, foram analisadas as proposições teórico-críticas elaboradas por Silva (2021); Alves (2019); Quadros (2009), Quadros e Cruz (2011), entre outros. Na pesquisa de campo, para se entender as influências da aquisição tardia da Libras e sua consequência no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, foram analisados os relatos das vivências de três professoras de Libras e/ou Tradutoras e Intérpretes de Línguas de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), em exercício. Conclui-se que a Libras, como L1, é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudante surdo, pois a sua aquisição tardia desencadeia danos ao desenvolvimento intelectual, comunicativo e aprendizagem.

Palavras-chave: Aquisição Tardia da Libras. Libras como L1. Vivências. Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A aquisição de uma língua é fundamental para a interação entre as pessoas, pois transcende o simples meio de comunicação. A língua é o veículo principal através do qual as pessoas expressam seus pensamentos, emoções e informações conjuntas. Ela não apenas facilita a comunicação diária, mas também desempenha um papel vital na formação de identidades culturais e sociais.

Por meio da língua, as pessoas fornecem conexões mais profundas, desenvolvendo relacionamentos e compreendendo perspectivas diversas. Ela serve como uma ferramenta poderosa para construir pontes entre diferentes grupos, promover a compreensão mútua, resolver conflitos, expressar criatividade e construir sociedades coesas. Em suma, a língua desempenha um papel central na interação humana, sendo um elo vital que uma pessoa tem e que enriquece a experiência humana.

A não aquisição da língua pode acarretar uma série de desafios e impactos significativos no desenvolvimento linguístico e cognitivo de um indivíduo. Em termos sociais, essa não aquisição pode resultar em isolamento e dificuldades de interação, uma vez que a comunicação é essencial para o envolvimento em contextos sociais e culturais. Falando de forma geral, essas seriam as implicações que perpassam as discussões sobre a aquisição ou não de uma língua. Pensando especificamente sobre o indivíduo surdo, podemos dizer que, inicialmente, na maioria das vezes, ele tem a aquisição da língua na modalidade oral, especialmente quando se considera a intervenção precoce por meio de aparelhos auditivos e de terapias específicas.

No entanto, esta abordagem pode apresentar desafios e implicações, pois a ênfase exclusiva na modalidade oral, de acordo com Quadros (2009), pode limitar o acesso do indivíduo surdo à

cultura surda e à comunidade surda, prejudicando sua identidade cultural. De acordo com Quadros e Cruz (2011), o indivíduo surdo que não tem acesso à língua de sinais desde cedo pode enfrentar atrasos no desenvolvimento linguístico, o que impacta as suas habilidades de comunicação e cognição.

Nesse sentido, torna-se indispensável refletir sobre os termos utilizados para se direcionar à comunidade surda. De acordo com Honora (2014), há uma diferença entre a pessoa deficiente auditiva e a pessoa com surdez, são terminologias que envolvem uma diferenciação tanto biológica quanto linguística. A autora afirma que

> Pessoa com deficiência auditiva é aquela cuja audição está prejudicada ao ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala. São pessoas que se comunicam de forma oral. Geralmente são pessoas que apresentam uma perda leve ou moderada[...] Pessoa com surdez é aquela cuja audição está prejudicada a ponto de impedir a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem o uso do aparelho de ampliação sonora individual. As pessoas com surdez são pessoas usuárias da Língua de Sinais - no Brasil, Língua Brasileira de Sinais (Honora, 2014, p. 25-26).

O termo a ser utilizado vai depender da identificação dos surdos em sua comunidade, por isso é importante destacar que ele precisa conhecer as características da sua própria comunidade. Ao se considerar a aquisição de uma língua pelo indivíduo, é preciso respeitar as suas escolhas. Isso se deve ao fato de que algumas crianças surdas nascem em famílias surdas, proporcionando-lhes a oportunidade de adquirir uma língua de sinais desde os primeiros anos de vida, o que pode favorecer significativamente o seu desenvolvimento linguístico. Por outro lado, há aqueles que são expostos a uma língua na modalidade oral, havendo assim a necessidade de conscientizá-los sobre o fato de a língua de sinais ser uma forma válida e rica de comunicação. Existem também aqueles que não tiveram acesso a nenhuma das modalidades, o que dificulta ainda mais essa aquisição.

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) geralmente ocorre quando uma pessoa surda ou surda oralizada (pessoa surda que inicialmente aprendeu uma língua oral, como a língua portuguesa, e posteriormente começa a aprender a Libras) decide aprender Libras como sua língua principal. Isso pode acontecer em diferentes estágios da vida, incluindo a infância, a adolescência ou a idade adulta. Pensando no educando surdo que adquiriu a Libras como L1 de forma tardia, somos levados a fazer algumas indagações:

1. A motivação da pessoa surda desempenha um papel crucial na aprendizagem da Libras como L1? Se uma pessoa tem um forte desejo de se comunicar efetivamente na comunidade surda ou deseja se reconectar com sua identidade surda, isso pode contribuir para o processo de aprendizagem?

2. A aprendizagem de uma nova língua é possível em qualquer idade? Quais fatores podem facilitar essa aquisição?

3. A exposição regular com a comunidade surda e a cultura surda é fundamental para a aprendizagem da Libras? Quanto mais uma pessoa interagir com falantes nativos de Libras, mais rapidamente ela poderá adquirir a língua?

4. A prática regular e a participação ativa em atividades que envolvem o uso da Libras são essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas?

Estes quatro questionamentos impulsionaram este trabalho cujo objetivo é ilustrar quais são as implicações que a aquisição tardia da Libras pode reverberar no processo cognitivo e no desenvolvimento social de pessoas surdas, enfatizando os impactos na aprendizagem no tocante ao contexto da educação inclusiva. Para tanto, partimos da seguinte problemática: considerando o cenário da educação brasileira, os estudantes surdos necessitam de uma metodologia adaptada às suas especificidades. Nesse sentido, como

é possível garantir que os estudantes surdos adquiriram Libras de forma tardia dentro das escolas regulares?

O presente estudo tem sido nuance de diversas pesquisas, que, apesar de ainda serem incipientes os estudos por apresentarem uma quantidade pequena de trabalhos publicados, os profissionais que atuam na área têm percebido esta lacuna e consideram importante a disseminação desta abordagem. O tratamento referente às necessidades educacionais de estudantes surdos é completamente diferente dos estudantes ouvintes, por isso se recomenda a aquisição da língua de sinais anterior à língua portuguesa, sendo ensinada precocemente em sua infância. Particularmente, consideramos essa uma realidade diversa, pois nem todos os surdos têm a oportunidade de aprender a sua língua nos seus primeiros anos de vida, seja pela falta de informação da família, seja pela falta de acesso aos locais que possuem instituições de ensino focadas no ensino bilíngue, seja até mesmo por entraves burocráticos.

Nesse sentido, a presente tessitura discorre sobre a aquisição da Libras como L1 de forma tardia e expõe os prejuízos que acarretam à integração social de pessoas surdas, bem como o processo educativo delas.

Entendemos o quanto a comunicação contribui para a autonomia das pessoas, mas, no Brasil, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, os surdos ainda enfrentam alguns entraves no tocante à acessibilidade comunicativa, bem como no acesso à educação. Sobremaneira, os indivíduos que desconhecem a sua própria língua e precisam se comunicar por intermédio de gestos, códigos ou sinais caseiros, os quais, em sua maioria, não são acessíveis a todos, enfrentam (im)possibilidades inclusivas na sociedade.

Sabe-se que, antes de aprender um idioma estrangeiro, é necessária a aquisição da língua materna, os surdos precisam aprender a Libras para assimilar os conhecimentos da língua portuguesa

em modalidade escrita. Expor aspectos atinentes à aquisição tardia da Libras envolve um estudo voltado para a alfabetização dos estudantes, bem como o letramento das duas línguas. No tocante à alfabetização de crianças surdas, quando advém de uma proposta bilíngue, os professores sabem que "[...] o surdo aprende a ler e a escrever o português, mas o processo das relações entre as partes, que levam ao produto final não é o mesmo dos sujeitos ouvintes" (Aragão; Costa; Guarany, 2022, p. 28).

O letramento, por sua vez, possui conceitualizações diversas, podendo ser a capacidade de leitura e escrita como postula a alfabetização, como também a forma de dominar a linguagem em sua interação social. São abordagens de ensino consubstanciadas na percepção de que os estudantes conseguem desenvolver a capacidade de decodificar os códigos linguísticos para pôr em prática em sua vida social. Sendo assim, as habilidades comunicativas e interpretativas necessárias à percepção são desenvolvidas em cada estágio da vida dos sujeitos. Esses conhecimentos são apreendidos e estruturam a base da modalidade escrita da língua, estrutura que, para o surdo, faz-se mister um trabalho direcionado às suas especificidades, e é essencial para a sua inclusão na sociedade majoritariamente ouvinte. Sobre os aspectos de aprendizagem da escrita, sabe-se que

> Aprender a escrita somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social. Toma-se por base o modo como os processos de escolarização e de alfabetização são concebidos por Paulo Freire - como ato político e prática de liberdade (Goulart, 2014, p. 37-38).

A autora aborda que os benefícios de aprender a escrita favorecem a inclusão e participação social. A escolarização de estudantes surdos voltada para o ensino da Libras permitirá o aprendizado da língua portuguesa escrita. Quando esse aprendizado é acessado tardiamente, os prejuízos de ordem cognitiva, identitária e de compreensão leitora, entre outros, serão visíveis, tendo em vista que os

conhecimentos são partilhados por etapas que se iniciam desde a infância. Nesse sentido, a presente temática possui implicação social por se tratar de um estudo que alerta para uma necessidade latente. Academicamente, nosso estudo dará ênfase para a lacuna cognitiva de estudantes surdos que adquiriram sua língua de instrução tardiamente, considerado o cerne de suas dificuldades de aprendizado.

Vale ressaltar também que, apesar de ser uma problemática factível de análise e soluções, a aquisição tardia não irá incapacitar o desenvolvimento dos surdos de forma irreversível, pois todo aprendizado necessita de um estímulo. Independentemente da idade, a pessoa poderá aprender se tiver o suporte necessário, como, por exemplo, o apoio e a participação da família. A Libras como L1, de forma tardia, pode ser um processo trabalhoso, mas é totalmente viável. O apoio da comunidade surda e o acesso aos recursos educacionais adequados podem facilitar a jornada de aprendizagem, pois Libras é uma língua rica e visual, e muitas pessoas surdas que aprendem de forma tardia conseguem se tornar proficientes e se integrarem completamente à comunidade surda.

Nesse sentido, a qualidade do ambiente de aprendizagem, bem como a presença de instrutores (surdos e ouvintes) treinados em Libras e recursos adequados, são fulcrais na aquisição da Libras como L1. Mesmo sendo aprendida de forma tardia, é necessário perceber nessa situação como é possível consolidar a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) nas escolas regulares, onde os surdos serão matriculados e precisarão de garantias que assegurem a sua permanência.

A relevância acadêmica deste estudo fomenta reflexões subliminares à área da surdez. As disparidades, cautelosamente, indicam lacunas vivenciadas por muitos educadores que têm experienciado, em sua prática com estudantes surdos adultos, a dificuldade de trabalhar com os indivíduos que estão em fase de aprendizagem da sua língua de instrução, quando, na verdade, o que se espera é que

este sujeito já seja proficiente e que gradativamente aperfeiçoe os seus conhecimentos. Isso destaca claramente que, socialmente, a imprescindibilidade do presente texto ser visitado e compreendido por pessoas que têm contato direto com surdos, em especial os professores, instrutores e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Portuguesa (TILSP) que atuam nas escolas que recepcionam este público. Na seção a seguir, iniciamos as discussões sobre a aquisição tardia da Libras relacionada ao seu contexto histórico e à percepção de ensino-aprendizagem.

2 AQUISIÇÃO TARDIA DA LIBRAS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-EDUCATIVA

A idade em que uma pessoa começa a aprender Libras pode influenciar na facilidade com que ela adquire a língua. Geralmente, é mais fácil aprender uma língua de forma natural no período crítico de aquisição da linguagem, como afirma Newport (1990), em um estudo realizado, no qual analisou três grupos de indivíduos surdos e suas competências comunicativas em Língua Americana de Sinais. No entanto, nem todas as pessoas possuem este acesso. A Teoria da Gramática Gerativa (corrente de estudos da ciência da linguagem) foi iniciada pelos estudos do linguista norte-americano Noam Chomsky na década de 1950 e ganhou maior notoriedade no ano de 1957, quando houve a publicação do livro *Estruturas Sintáticas*. Esta teoria defende que a linguagem é uma capacidade inata, ou seja, a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. Sendo assim, cada indivíduo teria esse dispositivo que o torna competente para adquirir uma língua. Sobre isso, ele diz:

> A faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como "um órgão linguístico" no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa (Chomsky, 2015, p. 1).

Dessa forma, a linguagem é compreendida como uma faculdade humana que todo ser humano, a partir do nascimento até um período da vida, consegue desenvolver e aprender qualquer língua sem grandes dificuldades. Isso se daria pelo fato de que a aquisição da linguagem segue os mesmos passos para todas as crianças, ou seja, a aquisição da linguagem acompanha a maturação do cérebro.

Esse período propício para a aquisição está relacionado ao que muitos autores discutem – a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem – os quais partem da ideia que Lenneberg (1967) desenvolveu. Lenneberg sustenta a tese de que há um período sensível para a aquisição da linguagem. Esse período se inicia por volta dos 2 anos de idade e se encerra no início da puberdade.

Mas, sobre o exposto, cabe uma indagação: se todos nascem com uma predisposição para adquirir uma(s) língua(s), por que há tantos surdos que não adquiriram a Libras como sua primeira língua? Existem vários fatores que podem influenciar a aquisição ou não da Libras como L1 de forma precoce ou tardia, seja pela falta de informação da família, seja pela ausência de Instituições de Ensino (IE) engajadas nessa prática. Em alguns casos, os surdos aprendem e aperfeiçoam seus conhecimentos da Libras nos Centros de Apoio Pedagógicos das diversas cidades, porém esta não é a realidade de todos os municípios.

A primeira IE criada no Brasil a instituir o ensino da Libras para pessoas surdas foi criada em 26 de setembro de 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pioneiro no processo de

educação dos surdos. Indícios históricos apontam que a Língua de Sinais Francesa (LSF) possui intrínseca relação com a Libras, em virtude dos estudos e percepções do abade Charles-Michel de L'Épée, estudioso francês que comprovou a genuinidade das línguas de sinais. A história também revela que, em 1880, com a realização do Congresso de Milão, estudiosos oralistas vetaram o uso da língua de sinais como método de ensino para surdos, evidenciando o oralismo como indução à fala. Esta breve contextualização histórica baliza as reflexões atinentes às abordagens de ensino para estudantes surdos. Possivelmente, a consequência da aquisição tardia da Libras como L1, os resquícios de fatos históricos referidos outrora, atualmente, são percebidos e necessitam de intervenções efetivas.

Por exemplo, temos as dificuldades que os surdos enfrentam em relação à compreensão de textos escritos na língua portuguesa. Muitos estudantes tornam-se copistas, eles apreendem, mas pouco internalizam o contexto dos enunciados em decorrência da falta de estímulos visuais proporcionados no ensino da Libras, que auxiliam na compreensão da língua portuguesa. Os surdos nas escolas regulares vivenciam dificuldades, mas elas são corrigidas ao longo do tempo, e, se o estudante possui letramento visual, com repertório da língua de instrução desde a idade prevista, as possibilidades de avanço são próximas à realidade dele. Para tanto, quando se adquire os conhecimentos básicos tardiamente, as dificuldades serão constantes, pois a escrita se tornará restrita, "fazendo cópias ao incorporar artifícios que 'simulam' a vivência do processo de letramento, com pouca aprendizagem efetiva de como se escreve as palavras e um texto" (Silva, 2021, p. 311).

Por isso, conforme afirma Quadros (2009), é imprescindível que as crianças surdas tenham acesso a uma língua de sinais como L1 para que possam se desenvolver, porém, essas crianças também precisam dominar a L2, com a finalidade de reconhecer seus direitos e se integrar à sociedade, uma vez que a sua convivência é majoritariamente ouvinte.

Essas falas são importantes para o nosso estudo, pois nos permitem entender que a aquisição tardia da Libras se torna uma problemática vigente em muitos aspectos. A começar pelos resquícios que, desde a infância, os sujeitos enfrentam, em especial no tocante aos estereótipos desencadeados pela ausência de conhecimentos atinentes à língua de instrução, sendo muitas vezes julgados como pessoas que necessitam de uma intervenção terapêutica. Entendendo a referida situação, pesquisas apontam que

> A problemática da aquisição tardia de linguagem é tão grave que, na convivência com surdos, nota-se uma recorrente indicação, às crianças surdas, de uso de medicamentos para alterações de comportamento, como déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros diagnósticos até mesmo relacionados às deficiências intelectuais (Alves, 2019, p. 31).

A autora apresenta um estudo sobre a aquisição tardia da Libras, que versa sobre uma investigação da apropriação da linguagem no contexto de inclusão de uma estudante surda com 12 anos de idade. Este é um trabalho recente, realizado em 2019, durante uma pesquisa de mestrado. No que diz respeito ao contexto escolar, é sabido que o surdo, além dos professores, possui contato também com Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais e Portuguesa (TILSP). Alencar (2016) postula que, nesse processo, o TILSP participa das aulas e contribui com o processo de ensino e aprendizagem instituído como uma codocência, concepção de Tuxi (2009), teorização utilizada em seu estudo.

Destarte, aproveitando ainda as contribuições de Alves (2019) em articulação com o processo de aquisição tardia da Libras, suas acepções são eficazes ao pensar que,

> [...] como podemos notar, muitas são as reflexões que se fazem necessárias para que as crianças surdas com aquisição tardia de línguas de sinais consigam se desenvolver da forma mais natural possível. Acreditamos que algumas ações precisam ser desenvolvidas: é preciso do apoio

> de toda a comunidade escolar, de formação continuada para os professores que atuarão diretamente e indiretamente com essas crianças; que elas tenham contato com pessoas surdas, seja por meio de instrutor surdo, ou por contato com a comunidade surda local; que sejam expostas às produções culturais da comunidade surda, como filmes, brincadeiras, jogos, histórias, etc.; que a família, ainda que ouvinte, se dedique ao aprendizado da língua de sinais para que as crianças possam se comunicar em casa e receber o máximo de estímulos em sua primeira língua para, posteriormente, aprender o Português em uma proposta bilíngue e assim se desenvolva enquanto um ser autônomo (Alves, 2019, p. 39-40).

Essas ações podem minimizar os efeitos negativos que a apreensão tardia da linguagem pode implicar no processo comunicativo da pessoa surda. A autonomia do surdo depende primeiramente das habilidades desenvolvidas no processo de aquisição da L1/Língua materna/Língua de instrução, que corrobora com o desenvolvimento dos saberes essenciais apropriados para o seu desenvolvimento social, que evidencia não só a aquisição da Libras, mas também da Língua Portuguesa.

Quadros e Cruz (2011) salientam a importância da aquisição da primeira língua de forma consistente e em um período que seja considerado normal. Dessa forma, o aprendiz terá uma base linguística consolidada para a aquisição de outras línguas.

Nesse sentido, Alves (2019, p. 33) afirma que "a importância da Libras e do Português para surdos incide também sobre a compreensão dos processos de aquisição e aprendizagem de ambas as línguas". Segundo seu estudo, o processo de ensino bilíngue, no contexto educacional do estudante surdo, contribui para a aprendizagem das duas línguas, considerando a interação como aspecto imprescindível para estimular a comunicação dos surdos com seu meio de convivência. Sobretudo, "através de sua interação com o mundo, com esquemas mentais que possibilitam apreender a realidade" (Dias, 2010, p. 110).

São ínfimos os trabalhos referentes a uma análise sobre a aquisição tardia da Libras como L1, mas constatamos que se trata de uma temática importante, que tem se destacado nos recentes trabalhos consultados nos bancos de dados acadêmicos. Contamos com a contribuição de Silva (2021); Alves (2019); Quadros (2009) e Quadros e Cruz (2011).

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este trabalho segue uma abordagem de pesquisa qualitativa e é focado na premissa da busca de compreensões e interpretações. Ademais, como forma de contemplar a presente proposição, a escrita possui intrínseca relação com a observação dos fatos, elemento destacado por autores como um processo de análise de dados. As nossas discussões elegem nuances emblemáticas, que atuam como situações-problemas passíveis de análise para se propor possíveis soluções. Sendo assim,

> [o]s focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos de estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema (Lüdke; Marli, 1986, p. 30).

Os postulados dos autores descrevem a importância da observação dos dados para a resolução de problemas vigentes. A nossa pesquisa ilustra os prejuízos cognitivos de uma pessoa surda de idade avançada que adquire a sua língua de instrução após a fase prevista, a saber: a infância. Trata-se de uma temática incipiente, alguns pesquisadores têm se dedicado a estudos voltados para a presente nuance, considerada o cerne das nossas reflexões. No entanto, para além dos estudos sobre a aquisição tardia da Libras, iremos ilustrar como esse fator reflete na inclusão de pessoas surdas na escola, sobretudo na sua inserção social com autonomia.

Ancorando-se no procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica, analisamos os diversos trabalhos já produzidos por outros pesquisadores e confrontamos como a aquisição tardia da Libras pode reverberar na vida de uma pessoa surda, sobremaneira o seu desenvolvimento cognitivo nas escolas regulares com propostas inclusivas. Nesse contexto, faz-se mister ressaltar que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos. No entanto, os fazeres acessados por nós pesquisadoras contribuíram para o alargamento das nossas reflexões. Levando em consideração a importância do método da pesquisa para o desenvolvimento de trabalhos científicos, autores engajados versam sobre os conceitos de uma pesquisa bibliográfica como

> [...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

As autoras elucidam marcas fulcrais da pesquisa bibliográfica, as quais estão presentes neste estudo. Um apanhado geral de

trabalhos, nos permite refletir sobre as nossas percepções quanto às teorizações vigentes. São desafiadoras as buscas de trabalhos sobre aquisição tardia da Libras. Como expressado outrora, é um campo incipiente de publicações, em especial no banco de dados em periódicos. Sendo assim, foi feita uma busca no banco de dados da *Scielo*[3], com vistas a elucidar os trabalhos desenvolvidos que possuem interlocução com a nossa temática. Usamos os descritores "Aquisição tardia da Libras" e localizamos apenas um trabalho, o qual não versa sobre a aquisição tardia, mas postula a interação no contexto da aquisição de uma língua de sinais, temática passível de considerações neste texto. Compreendemos este fator como elementar no contexto de aquisição de uma língua, pois pode contribuir significativamente para a realidade de surdos jovens que aprendem a língua de instrução tardiamente.

O artigo foi publicado em 2014, na Revista Brasileira de Linguística Aplicada, volume 14, n. 4, expressando o título *O valor da interação na aquisição de uma língua de sinais*, e descreve um teste realizado com dois surdos, filhos de pais ouvintes, que tiveram o primeiro contato com a Libras aos 5 anos. Comparando o tempo de interação em língua de sinais, que tiveram em menos de três anos depois, apresentaram um desempenho equivalente ao de um filho de pais surdos. Neste estudo, a autora expressa a importância da interação, enfatizando que uma interlocução contínua possibilita uma equacionalização com uma interação genuína. Suas proposições são inconclusas, mas evidenciam uma característica elementar referente ao processo de ensino e aprendizagem da Libras.

Sousa (2021), em sua pesquisa, recupera a fala de Macedo (1994) ao afirmar que a pesquisa bibliográfica busca o levantamento

3 Disponível em: https://search.scielo.org/?fb=&q=AQUISI%C3%87%C3%83O+TARDIA+DA+LIBRAS&lang=en&where. Acesso em: 15 maio 2024.

e a análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado, com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Essa fala ratifica o nosso estudo por situar uma nuance emblemática que necessita de intervenções. Foram poucos os trabalhos encontrados, porém, os estudos consultados foram consistentes e eficazes para nossa escrita. A seguir, iremos discorrer os resultados das discussões, indicando possíveis hipóteses sobre as influências da aquisição tardia da Libras e sua consequência no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, a importância da linguagem no processo comunicativo e quais são as possibilidades de amenizar os impactos da aquisição tardia no desenvolvimento da autonomia da pessoa surda.

4 RESULTADOS E ANÁLISES:
NOSSAS HIPÓTESES

Nesta seção, iremos discorrer sobre as considerações referentes às reflexões deste estudo, propondo possíveis hipóteses atinentes aos aspectos discutidos. As falas posteriores não compõem uma conclusão deste trabalho, pois o que pretendemos, neste momento, é indicar aos leitores proposições exógenas, com o fito de horizontalizar as vertentes ilustradas. Sendo assim, o quadro a seguir versa sobre as nossas experiências como professoras de Libras e/ou Tradutoras e Intérpretes de Línguas de Sinais e Portuguesa (TILSP) em exercício, com observações pessoais com surdos que tiveram a aquisição da Libras tardiamente.

Quadro 1 - As vivências e dissonâncias sobre a aquisição da Libras

SUJEITOS	FUNÇÃO	ESCREVIVÊNCIAS
S1	TISLP	Quando tive a minha primeira atuação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio fui Tradutora e Intérprete de um surdo que aparentemente demonstrava ter pouca fluência com a Libras. Muitos profissionais haviam conversado comigo sobre ele, e expressavam que esse estudante poderia ter alguma deficiência intelectual além da surdez. Investigando isso com a família, constatei que ele não teve a aquisição tardia da Libras, tendo em vista que iniciou aos 4 anos de idade, considerada uma faixa etária razoável para a alfabetização de crianças, inclusive as surdas. Mas segundo a família, o ensino de antes não era como hoje. Acredito que as metodologias e ferramentas de ensino para surdos, nesse período ainda em fase de pesquisas, não foram o suficiente para que ele pudesse apreender as competências básicas da Libras, exigidas na idade dele, pois não denota a fluência esperada da Libras. Ele já é um jovem de 26 anos que visivelmente demonstra duas identidades conhecidas como identidade surda flutuante, pois apesar de ser usuário da Libras, ele apresenta comportamentos de uma pessoa ouvinte, como por exemplo ouvir música com o fone de ouvido. Acredito que ele precisa de uma melhor intervenção na Libras para contribuir na aquisição do português escrito, sendo que ele ainda não possui habilidade com a escrita.
S2	TILSP	Em uma experiência no ensino fundamental II, deparei-me com o estudante surdo que apresentava defasagem série / idade. Esse aluno não apresentava fluência em Libras, para se comunicar usava sinais caseiros e gestos. No Plano de desenvolvimento individual (PDI) do aluno constava "como um achado" de uma profissional anterior que ele poderia ter alguma deficiência intelectual, porém, quando questionei a família, a mãe informou que ele não tinha nenhuma outra deficiência a não ser a surdez. Questionamos a mãe sobre o acesso dele à escola e à aprendizagem de Libras. Ela nos informou que descobriu a surdez dele quando ele tinha 4 (quatro) anos de idade, que ao ingressar na escola aos 5 (cinco) anos de idade não teve nenhum acompanhamento profissional, seja de tradutor intérprete de Libras, instrutor de Libras ou sala de recursos multifuncionais. Ele começou a ter o intérprete de Libras quando foi para o 5º ano, nessa série ele estava com 10 (dez) de idade. Nas séries seguintes foi retido por 2 (duas) vezes e ao chegar no 8º ano, estava com 14 (quatorze) anos de idade. Aqui, o estudante não dominava a Libras, toda a comunicação era realizada por meio de gestos e classificadores. Começamos a realizar um trabalho de alfabetização tardia em Libras como L1 e em língua portuguesa como L2. Se comportava, na maioria das vezes como ouvinte, quando colocava os fones de ouvido para ouvir músicas, tentava cantar e pronunciar vários enunciados. Mostrava interesse em aprender a Libras, mas sempre que podia se esgueirava de seu uso. Acreditamos que a continuidade da alfabetização em Libras como L1 é um fator importante para o desenvolvimento desse aluno e o aprendizado da língua portuguesa como L2 é de fundamental importância para a vivência desse aluno, uma vez que ele mal conseguia escrever seu próprio nome.
S3	TILSP	Na minha trajetória profissional tive experiências como TILSP no ensino fundamental II, médio e superior. E, durante esse tempo deparei-me com vários sujeitos surdos que estavam cursando, por exemplo, o 7º, 8º, 9º e ensino médio e alguns já eram até maiores de idade, mas que estavam em defasagem/série, pois não dominavam a Libras, sabiam apenas de forma básica, o que dificultava o trabalho do TILSP que tinham que pensar em estratégias para fazer o mínimo de informação ser transmitida a esses surdos. Segundo relatos da família destes, a maioria deles vieram a ter a primeira interação com a Língua de Sinais já de forma bem tardia, alguns tiveram o seu primeiro contato com a Libras aos 12 (doze) anos de idade o que influenciou de forma negativa no nível de letramento desses sujeitos. E, atualmente, por mais que esses sujeitos surdos já ampliaram um pouco mais o seu desenvolvimento no idioma visual (Libras), é notória a lacuna que ainda existe em vários aspectos como por exemplo: ausência de multiletramentos, ausência de progresso no desenvolvimento da escrita do português como L2, não acompanhamento dos conteúdos da série em que está matriculado(a), entre outras dificuldades. Com essas dificuldades, mesmo tendo em sala de aula um profissional TILSP ou um professor de Libras ou português como segunda língua na sala de AEE (quando tem) essas lacunas não são sanadas de uma hora, pois os prejuízos já estão postos. Contudo, faz-se mister que o trabalho com educação de surdos comece cada vez mais cedo e que as instituições de ensino sejam preparadas com profissionais competentes e que a família seja orientada cada vez mais cedo de como proceder para buscar o melhor atendimento para seu(s) filhos(as) surdos(as).

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Conforme exposto no Quadro 1, podemos perceber que o contato dos alunos surdos com a Libras ocorreu quando esses passaram a frequentar o ambiente escolar, sendo estes restritos à língua em fase anterior, ou seja, usavam estratégias rudimentares para se expressarem (mímicas, gestos, sinais caseiros e, em muitas vezes, a tentativa de oralização precária). Assim, quando inseridos em novos ambientes, aqui destacamos o escolar, esses alunos passam a ter contato com a Língua e são estimulados à aprendizagem.

É nítido, a partir dos relatos das vivências dos TILSP da tabela acima, que, quanto mais tardia for a aquisição da Libras pelos sujeitos surdos, mais desafiador será o seu processo de letramento, de desenvolvimento e de aprendizagem dos conhecimentos relativos aos vários aspectos da vida social, escolar e cultural. Isso tudo só ratifica o quão imprescindível é a conscientização e a alfabetização das crianças surdas em sua língua materna e/ou L1 precocemente, para que elas consigam acompanhar, desenvolver e aprender os mais diversos conhecimentos, os quais fazem parte do processo de escolarização, bem como da vida, de forma equânime, minimizando, assim, quaisquer barreiras e defasagens de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Libras como L1 é de fundamental importância para o desenvolvimento do estudante surdo, a sua aquisição tardia desencadeia danos ao desenvolvimento intelectual, comunicativo e à aprendizagem. Como já debatido constantemente e apresentado ao longo desta pesquisa, a maioria dos educandos surdos não foram incentivados a adquirir o vocabulário de Libras em sua infância, ou seja, são nascidos em famílias de pais ouvintes. Assim, o primeiro contato com a Libras ocorre quando a criança ingressa na vida escolar, pois, nesse ambiente, é propiciado a ele o contato com

outras crianças surdas e com profissionais que tenham o domínio dessa língua, como tradutores intérpretes de Libras e os instrutores de Libras, sendo esse espaço fundamental para o processo de alfabetização do aluno surdo.

Nesse sentido, os relatos apresentados mostram a possibilidade de aquisição de Libras tardiamente, revertendo danos causados a esses estudantes surdos. Assim, esse estudo demonstra sua relevância por trazer discussões ligadas ao aprendizado e ao desenvolvimento do estudante surdo.

Por fim, esclarecemos que os objetivos almejados foram alcançados, uma vez que demonstramos, por meio de pesquisas realizadas, que a aquisição tardia da Libras como L1 pode acarretar prejuízos em vários setores para a pessoa surda, sendo refletidos em sua aprendizagem. Ressaltamos a necessidade do trabalho de metodologias apropriadas a esse público, com a finalidade de diminuir a aprendizagem tardia da Libras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. da S. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo**: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grandes Dourados, 2016. p. 1-106. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADOEDUCACAO/AUR%C3%89LIO%20DA%20SILVA%20ALENCAR.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ALVES, S. D. A. W. **Elsa surda em uma aventura da linguagem**: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras. 186 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

ARAGÃO, C. K.; COSTA, E. da S.; GUARANY, A. L. A. (2022). Análise e intervenção da aquisição tardia da Libras no processo de alfabetização bilíngue de surdos. **Ipê Roxo**, v. 4. n. 1, 2022. Disponível em https://periodicosonline.uems.br/index.php/iperoxo/article/view/6980. Acesso em: 4 jan. 2024.

CHOMSKY, N. Entrevista de Chomsky à RTP. Um olhar crítico sobre o mundo actual. 2015. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/mundo/entrevista-de-chomsky-a-rtp-um-olhar-critico-sobre-o-mundo-actual_v1357883. Acessado em: 26 fev. 2024.

DIAS, F. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. Porto Alegre: **Revista Eletrônica**, 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7093/5931. Acesso em: 21 jan. 2024.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização, **Bakhtiniana,** São Paulo, 9 (2): 35-51, ago./dez. 2014.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1° ciclo/ Márcia Honora. São Paulo: Cortez, 2014.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LÜDKE, M.; MARLI, E. D. A. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, R. A. F. As crianças surdas e a palavra escrita. *In:* FAVORETO da Silva, R. A.; HOLLOSI, M. (Orgs.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no Ensino Fundamental.** 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, 2009.

5

Gabriela Sales Santos
Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares
Bárbara Carvalho Ferreira

A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:

REVISÃO INTEGRATIVA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.5

RESUMO:

o objetivo é compreender, a partir da revisão integrativa, como tem ocorrido a inclusão de surdos no Ensino Superior, sob a perspectiva dos docentes. Para isso, foram realizadas buscas nas bases de dados: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS*), Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico, no período de 2019 a 2023, utilizando-se os descritores: inclusão escolar and ensino superior; ensino superior and surdez; alunos surdos and ensino superior; inclusão de surdos; ensino superior and visão docente. Logo após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco artigos. Os resultados apontaram que a maioria dos docentes não se comunica em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desconhecem a cultura surda. Diante disso, aconselha-se que as instituições de Ensino Superior promovam estudos e reflexões, por meio de cursos formativos sobre a língua e cultura surda, abrangendo as especificidades que as envolvem com vistas a promover um ambiente universitário equitativo e inclusivo para os surdos.

Palavras-chave: Inclusão. Surdos. Ensino superior. Visão docente. Revisão integrativa.

1 INTRODUÇÃO

O caminho para a inclusão é desafiador, principalmente, ao se tratar do processo educacional. A partir disso, a Declaração de Salamanca, lançada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, é um marco crucial na promoção da inclusão educacional para pessoas com deficiência visto que o documento destaca a importância de uma educação inclusiva, rejeitando práticas discriminatórias e defendendo a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em escolas regulares (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco, 1994).

Após a Declaração de Salamanca (1994), outras legislações abordaram sobre a inclusão nas escolas regulares de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (1996). Em se tratando da surdez, vale mencionar que, no Brasil, de acordo com dados do Censo de 2010, 5,1% da população geral apresenta essa necessidade educacional especial. Dessa forma, evidencia-se que existe uma parcela expressiva da população com esta demanda, impactando diretamente no processo de inclusão dessas pessoas na sociedade (IBGE, 2010).

Ainda sobre as legislações, cabe destacar que a Declaração de Salamanca estimulou políticas inclusivas e práticas educacionais ao mudar paradigmas na abordagem das pessoas com deficiência. No contexto brasileiro, a Lei n.º 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação da comunidade surda do Brasil, é outro ganho legislativo muito significativo para esta população. Essa lei visa promover a inclusão, valorizando a diversidade linguística e rompendo com barreiras históricas (Brasil, 2002).

Ademais, o Decreto Federal n.º 5.626/2005 ao tornar a disciplina de Libras obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e exigir Tradutores e Intérpretes do par linguístico Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILS) em órgãos públicos, não apenas impulsiona a inclusão educacional mas também destaca a importância da Língua de Sinais em diversos contextos sociais, resguardando, assim, o direito de comunicação dos surdos e promovendo a igualdade de acesso a serviços essenciais.

Em síntese, essas legislações que tratam do uso da Libras surgiram como um divisor de águas na trajetória da comunidade surda no Brasil, promovendo a valorização da Libras e fortalecendo os alicerces para uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao considerar sua importância linguística e cultural, a legislação não apenas amplia horizontes para as pessoas surdas como também reforça o compromisso do país com a promoção dos direitos humanos e a celebração da diversidade (Brasil, 2002; 2005).

Contudo, para que esses avanços se consolidem plenamente, é crucial que a sociedade invista na conscientização, na educação e na implementação eficaz dos dispositivos legais que visam garantir a plena inclusão das pessoas surdas em todos os aspectos da vida social, inclusive, no Ensino Superior. Dessa forma, "quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas" (Dorziat; Araújo; Soares, 2011, p. 27).

Sob essa perspectiva, entende-se que a implantação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores e Fonoaudiologia, a partir do Decreto n.º 5.626/2005, foi um progresso, porém, isso não é o suficiente para garantir a inclusão dos surdos nos ambientes educativos. Diante do exposto, o objetivo deste estudo é compreender, a partir da revisão integrativa, como tem ocorrido a inclusão de surdos no Ensino Superior sob a perspectiva dos docentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A revisão integrativa busca compreender o conhecimento atual acerca de uma temática específica, analisando e sintetizando resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto. Seu impacto vai além do desenvolvimento de políticas e procedimentos, influenciando positivamente o pensamento crítico necessário na prática diária, contribuindo para a ampliação de perspectivas com relação a determinada temática (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Para tanto, no presente trabalho seguir-se-á os seis passos propostos por Souza, Silva e Carvalho (2010) para a construção de uma revisão integrativa, sendo eles: 1) elaboração de uma pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos resultados obtidos; 5) discussão dos resultados e; 6) apresentação da revisão integrativa.

Este estudo se propõe a compreender, por meio da revisão integrativa, como ocorre a inclusão de surdos no ensino superior na perspectiva docente. Para isso, as bases de dados de buscas utilizadas foram: Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google* Acadêmico. As buscas nas bases de dados aconteceram no período de setembro a novembro de 2023.

Dessa forma, para realizar a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: inclusão escolar *and* ensino superior; ensino superior *and* surdez; alunos surdos *and* ensino superior; inclusão de surdos; ensino superior *and* visão docente. Ressalta-se que o operador *booleano* "and" foi utilizado para auxiliar nas buscas.

Os critérios de inclusão adotados foram: somente artigos; trabalhos com publicações em formato *online*; artigos publicados nos últimos 5 anos (2019-2023); trabalhos escritos em português; artigos disponibilizados na íntegra (de forma gratuita) e trabalhos que abordassem a visão docente sobre a temática. Em se tratando dos critérios de exclusão, foram elencados da seguinte forma: artigos repetidos nas bases de dados; anteriores há cinco anos (2019); teses, dissertações e monografias; trabalhos publicados em outras línguas e trabalhos que contemplem apenas a visão discente sobre o tema.

A pesquisa inicial foi realizada na base de dados do LILACS com o uso dos descritores Inclusão Escolar *and* Ensino Superior. Dessa forma, foram encontrados 114 trabalhos publicados; assim, foram inseridos os filtros: artigos publicados em português e a partir de 2019 (últimos cinco anos). Após isso, foram encontrados 44 artigos. Em seguida, foram selecionados os títulos que se enquadravam na temática escolhida, resultando em 9 artigos.

Dando continuidade à pesquisa, foi realizada uma nova busca, no *site* da CAPES Periódicos, com a utilização dos descritores Ensino Superior *and* Surdez; foram encontrados 86 artigos. Aplicou-se os filtros: Português, Surdez, Ensino Superior, período entre 2019 a 2023 Desse modo, foram selecionados 16 trabalhos com títulos que se enquadravam no tema.

Posteriormente, foram pesquisadas as seguintes palavras-chave, na base de dados da SciELO: Alunos Surdos *and* Ensino Superior, sendo encontrados sete artigos. Ao aplicar o filtro de trabalhos escritos em português, foram selecionadas seis produções científicas que se enquadravam na temática.

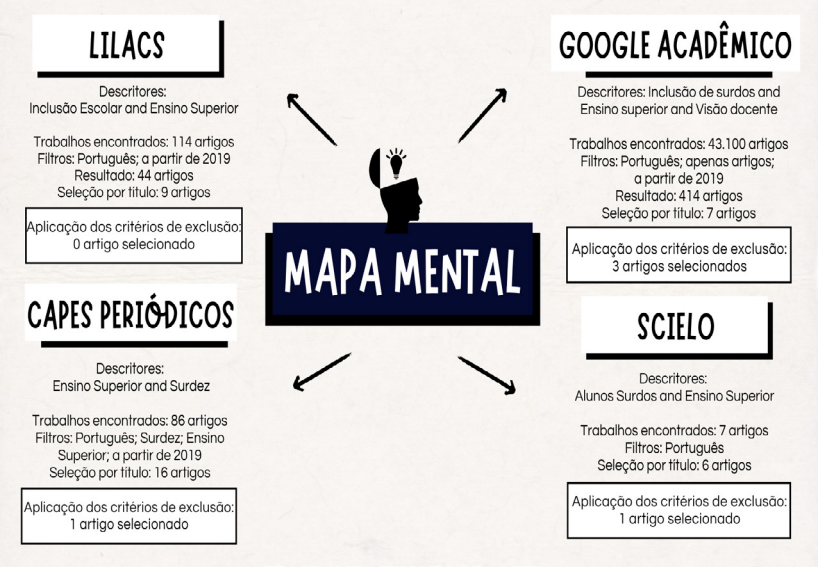
Para finalizar, foi realizada uma nova pesquisa, no *site* do *Google* Acadêmico, com a utilização dos descritores Inclusão de surdos *and* Ensino Superior *and* Visão docente. Dessa forma, foram encontrados 43.100 trabalhos, sendo aplicados os filtros: português, apenas artigos e publicações a partir de 2019, o que resultou em 414 artigos. Ao analisar todos os títulos, foram selecionados sete artigos que tratavam especificamente sobre o tema proposto.

Após as pesquisas realizadas nas bases de dados mencionadas, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, leitura dos títulos, leitura dinâmica dos resumos e leitura completa dos artigos, foram selecionados para este estudo cinco artigos. Sendo estes lidos, interpretados e analisados na perspectiva das temáticas mais recorrentes e discutidas. Além disso, foi construído um Mapa Mental para melhor apresentação e visualização das buscas. Para tanto, utilizou-se o *software* Canva[4] (gratuito).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após busca e seleção criteriosa dos artigos, passou-se à construção do Mapa Mental apresentado na Figura.

Figura 1 - Mapa Mental



Fonte: elaboração própria, 2023.

4 Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/. Acesso em: 15 maio 2024.

A partir da análise da Figura, pode-se depreender que a base de dados com maior número de artigos encontrados foi o *Google* Acadêmico (três artigos), representando 60% da amostra total. Um artigo foi encontrado no SciELO, ou seja, 20%, e um na Capes Periódicos, o que também representa 20% do total. Já na base de dados LILACS, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, não foram selecionados artigos que tratassem da temática.

Logo, serão apresentados os cinco artigos selecionados na amostra final, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Artigos selecionados

Ano de publicação	Título do artigo	Periódico	Base de dados
2023	Pessoas Surdas no Ensino Superior: percepções de estudante surdo, estudante surda e professoras ouvintes sobre o processo educacional	Revista de Educação, Ciência e Cultura	*Google* Acadêmico
2022	Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro	Revista do Centro de Educação - UFSM	Capes Periódicos
2021	Desvelando caminhos para a acessibilidade de estudantes surdos na Unilab	Ensino em Perspectivas	*Google* Acadêmico
2020	Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário	Revista Brasileira de Educação Especial	SciELO
2020	Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias	Revista Brasileira de Educação Especial	*Google* Acadêmico

Fonte: Dados coletados pelas autoras, 2023.

O Quadro 1 apresenta o ano de publicação desses artigos, 2020, 2021, 2022 e 2023, o que evidencia que nos últimos quatro anos têm-se pesquisado como vem sendo tratada a inclusão de estudantes surdos no ensino superior através da percepção dos docentes.

Sendo assim, pode-se considerar um objeto ainda pouco explorado no âmbito científico pelo quantitativo encontrado.

Além do exposto, quanto ao periódico de publicação, ressalta-se que a Revista Brasileira de Educação Especial é uma referência nacional para a área de inclusão, representando 40% da amostra final dos artigos selecionados.

É perceptível que há poucos estudos, somente cinco selecionados, que analisaram e refletiram sobre a perspectiva docente com relação à inclusão das pessoas surdas no ensino superior. Isso evidencia a carência de estudos que consideram especificamente a visão dos professores nesse contexto.

Após a seleção dos artigos, leitura e análise, foi possível identificar seis pontos importantes de discussão entre os trabalhos, sendo eles: falta de preparo e infraestrutura das universidades; Lei de Cotas; dificuldade comunicacional; falta de formação inicial adequada; formação institucional e formação continuada de professores. Estes pontos serão apresentados, explicitados e detalhados a seguir.

As pessoas com surdez enfrentam lutas em busca de inclusão e igualdade de direitos em todos os aspectos da vida, especialmente no âmbito educacional. Infelizmente, essa luta permanece ao ingressarem no Ensino Superior. Tem-se uma visão utópica de que nas universidades a acessibilidade e a inclusão é garantida às pessoas com deficiência (PcD), entretanto, após essa pesquisa, evidencia-se que essa não é a realidade dos discentes surdos.

Este estudo teve como intuito compreender, por meio da visão dos docentes, como tem ocorrido a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Sendo assim, após a leitura e interpretação dos artigos selecionados, os resultados demonstram alguns aspectos comuns a todas as instituições investigadas. Sob esse viés, convém destacar que a principal queixa dos professores universitários é a **falta de preparo e infraestrutura das universidades**,

não apenas para receber os estudantes surdos, mas, principalmente, para garantir um ensino de qualidade e possibilitar que a inclusão aconteça efetivamente (Blasi *et al.*, 2022; Capelli *et al.*, 2020).

Dessa forma, outro ponto relevante, mencionado nos artigos de Capelli *et al.* (2020) e Blasi *et al.* (2022), foi a importância da **Lei de Cotas** para o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior, inclusive, alguns docentes fazem questão de mencionar essa legislação e reforçar a sua relevância para a efetivação da inclusão dos estudantes surdos.

No entanto, há um paradoxo entre as opiniões docentes, de modo que alguns relatam o despreparo institucional para receber as pessoas com deficiência e outros citam o despreparo dos professores diante das necessidades próprias das pessoas surdas. Segundo os trabalhos, as instituições cumpriram as normas legais, porém, não se prepararam para o recebimento desses estudantes que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Capelli *et al.*, 2020; Blasi *et al.*, 2022).

De antemão, percebeu-se que a barreira mais explícita com relação ao acolhimento dos estudantes surdos é a **dificuldade comunicacional**, relatada em todos os artigos selecionados (Kendrick; Cruz, 2020; Blasi *et al.*, 2022; Capelli *et al.*, 2020; Martins; Almeida, 2021; Barboza *et al.*, 2020). Para lidar com essa situação, de acordo com Lacerda (2014), o Tradutor Intérprete de Libras (TILS) desempenha a função de intermediar as relações existentes entre o docente e o estudante surdo para que ele possa receber adequadamente o conteúdo ministrado. No entanto, conforme relatos dos professores, não se trata apenas de receber e acolher o aluno com deficiência ou ter uma disciplina obrigatória de Libras no currículo, mas é necessário, também, repensar as práticas pedagógicas, sair da zona de conforto, mudar a didática para incluir (Capelli *et al.*, 2020; Blasi *et al.*, 2022).

Segundo Costa (2019), a inclusão de estudantes com deficiência na universidade é influenciada por desafios no sistema educacional, devido à **falta de formação inicial adequada** para lidar com a Educação Especial, especialmente em cursos de licenciatura que não abordam a perspectiva da Educação Inclusiva. Para corroborar com essa afirmativa, de acordo com Dechichi, Silva e Gomide (2008), o ingresso dos estudantes com deficiência nas universidades públicas apresenta "necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico [...] sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população [...]" (Dechichi *et al.*, 2008, p. 338).

Por meio dos relatos dos docentes e das abordagens mencionadas, é evidente que as instituições de Ensino Superior enfrentam muitas dificuldades ao receberem estudantes surdos em suas universidades. Isso evidencia uma emergente necessidade de **formação institucional** para o recebimento desse público, uma vez que, 7% dos surdos no Brasil têm Ensino Superior, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução, conforme um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva e a Semana de Acessibilidade Surda em 2019 (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2021).

Além disso, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), tramitam três propostas que buscam promover a inclusão de pessoas surdas. Primeiro, é o projeto de Lei n.º 390/2021 que assegura a alfabetização em Libras a partir do 1º ano do Ensino Fundamental I em escolas públicas e privadas. Segundo, trata-se do projeto de Lei n.º 589/2021 que obriga empresas de atendimento telefônico a disponibilizarem esses serviços através de chamadas de vídeo para pessoas surdas. Terceiro, é o projeto de Lei 500/21, que sugere a obrigatoriedade do uso de Libras em propagandas institucionais do governo de São Paulo (ALESP, 2021).

A tramitação desses projetos de lei demonstram que os sujeitos surdos estão sendo percebidos de alguma maneira. No entanto, por meio dos dados coletados pela pesquisa, nota-se que o maior percentual de surdos não está inserido nas universidades. Dessa forma, é necessário refletir sobre como tornar positiva a experiências dessas pessoas, que chegam ao Ensino Superior, no sentido de promover a acessibilidade para esses discentes, com o intuito de fazê-los permanecer até a conclusão do curso e ter uma experiência de aprendizagem respeitosa e significativa.

Para tanto, é preciso pensar em estratégias de como efetivar essas expectativas com relação ao percurso acadêmico das pessoas surdas. As discussões suscitadas por meio dos relatos docentes mostram ser imprescindível investir na **formação continuada de professores** para promover a inclusão social e acadêmica desses sujeitos (Blasi *et al*, 2022).

Nesse sentido, Martins (2008) pontua um cuidado necessário:

> [...] algo que deve ser mencionado com cautela e que gostaria de salientar é o cuidado para não tornarmos superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade. Bem sabemos que o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão, e mais, uma educação bilíngue pede ao professor a fluência na língua e a circulação justa das línguas envolvidas na escola de modo que ambas tenham o mesmo prestígio e rigor (Martins, 2008, p. 195).

Consoante essa afirmativa, considera-se indispensável um aprofundamento de estudos, por parte das instituições de ensino, sobre o contexto histórico das pessoas com surdez, o entendimento sobre a cultura surda, suas identidades, subjetividades e diversidades, pois, sem a compreensão das especificidades pertencentes às comunidades surdas, não é possível ter atitudes e comportamentos

que realmente valorizem esses indivíduos. Ademais, para atendê-los de forma adequada, não basta aprender a Libras, mas, sobretudo, respeitar as diferenças e adaptações necessárias para esse público, e isso será possível mediante estudos e disseminação das informações necessárias para atendimento às pessoas surdas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, em que o objetivo foi compreender, a partir da revisão integrativa, como tem ocorrido a inclusão de surdos no Ensino Superior, sob a perspectiva dos docentes, dos resultados apresentados e das discussões realizadas, percebe-se que há muitas semelhanças nas dificuldades apontadas pelos docentes para promover a inclusão desses estudantes no ensino superior.

Isso se deve a inúmeros fatores, sendo os mais citados a falta de infraestrutura institucional para a permanência dos estudantes surdos e a formação inicial de professores que estes julgam não ser suficiente para o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com surdez.

Em decorrência disso, quando uma pessoa surda ingressa na universidade, se depara com o despreparo dos servidores para recebê-la, principalmente, em se tratando das barreiras de comunicação, pois, em todas as instituições em que foram realizadas as pesquisas relatadas por meio dos artigos, a maioria dos docentes não sabia se comunicar em Libras, além de desconhecerem completamente a cultura surda e suas especificidades.

Dessa forma, com base nos resultados obtidos, percebe-se que os desafios enfrentados pelos professores para atender a esse público são inúmeros, porém, para ocorrer, verdadeiramente, a inclusão, os conhecimentos sobre a surdez são imprescindíveis,

considerando que as pessoas surdas têm ocupado seus espaços nos ambientes acadêmicos e que merecem ser atendidas de maneira equitativa e usufruir de seus direitos assegurados por lei.

Sob essa perspectiva, evidenciou-se que a falta de conhecimento sobre o universo da surdez é um dos principais empecilhos para a efetivação da inclusão de surdos no Ensino Superior. Dessa forma, orienta-se que as instituições acadêmicas promovam estudos e reflexões, por meio de cursos formativos sobre a cultura surda, abrangendo as subjetividades que a envolvem. Assim, será possível minimizar as dificuldades dos docentes com relação à interação com os estudantes surdos, além de promover um ambiente universitário equitativo e inclusivo.

Ressalta-se, portanto, que neste trabalho não foram mencionadas sugestões e percepções dos discentes, uma vez que não era o foco de pesquisa, sendo essa uma limitação. Sugere-se que estudos futuros possam abranger a visão dos discentes com pesquisas de campo para compreender como ocorre a inclusão dos surdos no Ensino Superior e propor intervenções sobre a acessibilidade no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALESP. **Dia Internacional da Linguagem de Sinais procura promover a inclusão de pessoas surdas**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 2021. Disponível em: www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas-#:~:text=Segundo%20estudo%20feito%20pelo%20Instituto,t%C3%AAm%20um%20grau%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 24 nov. 2023.

BARBOZA, P.; DORZIAT, A.; TAVARES, F. Pessoas Surdas no Ensino Superior: percepções de estudante surdo, estudante surda e professoras ouvintes sobre o processo educacional. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 97-112, jul. 2020.

BLASI, F. Di.; CAPELLI, J. de C. S.; DUTRA, F. B. da S.; RUMJANEK, V. M. B. D. Surdez audível: narrativas docentes sobre o ingresso de um estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras exceções. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CAPELLI, J. de C. S.; BLASI, F. Di; DUTRA, F. B. da. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan-mar 2020.

COSTA, V. B. da. Inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade: a constituição das barreiras pedagógicas. *In*: MOL, G. de S.; MELO, D. C. F. de (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior**: desafios e possibilidades. 2 ed. Campos dos Goytacazes-RJ: Multicultural, 2019, p. 60-69.

DECHICHI, C. *et al*. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. *In*: **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 333-542.

DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: Que educação é essa? *In*: DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 19-60.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

KENDRICK, D.; CRUZ, G. de C. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out-dez 2020.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação. 2014. MARTINS, E. C. N.; ALMEIDA, S. M. N. de. Desvelando caminhos para a acessibilidade de estudantes surdos na Unilab. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. 2008. **Cadernos do CEOM**: Memória, História e Educação, 21(28), p. 191-205.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. *In*: **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas**: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

6

Martha Daniele Santos
Luana Isabel Gonçalves de Lima
Cíntia Kelly Inês Freitas

CONSTRUINDO PONTES EMOCIONAIS:

IDENTIDADES SURDAS, FORMAÇÃO DO ITLP E APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.6

RESUMO:

A solidão é uma realidade enfrentada por muitos surdos, e suas implicações são profundas. Neste trabalho, debatemos como a solidão pode afetar o relacionamento entre os surdos e os Intérpretes e Tradutores de Libras/Língua Portuguesa (ITLP). Dito isto, nossa reflexão permeia as dificuldades de comunicação, os estigmas sociais e as barreiras ambientais e relacionais que podem surgir dessa experiência, muitas vezes solitária, e suas implicações nas relações inter/intrapessoais entre pessoas surdas e os profissionais ITLP. Diante do recorte histórico de constituição identitária dos sujeitos surdos, aborda-se a aprendizagem socioemocional ou *Social Emotional Learning* (*SEL*) na formação dos ITLP como movimento necessário para a promoção do bem-estar profissional desses indivíduos. Logo, evidencia-se a relevância deste trabalho uma vez que pode fornecer *insights* para melhorar o relacionamento inter/intrapessoais entre surdos, ITLP e comunidade. Assim, compreender os encadeamentos relativos ao afeto da solidão é fundamental para promover uma comunicação mais eficaz e inclusiva entre o coletivo surdo para além dele. Deste modo, utiliza-se da revisão bibliográfica e da análise qualitativa a partir do relato de experiência de profissionais ITLP para discutir a importância da aprendizagem socioemocional na formação desses agentes. Ademais, a compreensão desses pontos pode contribuir para estratégias mais eficazes de apoio e inclusão, promovendo uma melhor qualidade de vida para as comunidades surdas e uma comunicação mais efetiva com os ITLP.

Palavras-chave: Surdos. Intérpretes e Tradutores de Libras. Aprendizagem Socioemocional. Solidão.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a luta por reconhecimento da pessoa surda em sua especificidade cultural e linguística é marcada pela defesa enfática de direitos e ampliação de acessos. É neste sentido que foi conquistado o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que, além de discorrer sobre os aspectos linguísticos, também aponta para a responsabilidade do poder público geral e empresas concessionárias de serviços públicos em institucionalizar o apoio e a difusão da língua (Brasil, 2002). Estas determinações foram ampliadas e reafirmadas pelo Decreto 5.626 de dezembro de 2005 que, em seu capítulo VIII, especificamente, orienta a capacitação de profissionais para o atendimento acessível à pessoa surda e dá outras disposições.

Porém, apesar dos avanços, observamos uma queixa constante de surdos que enfrentam, diariamente, diversos desafios comunicacionais e têm seus direitos fundamentais negados nos diferentes âmbitos da sociedade. Desde os encontros cotidianos a publicações nas redes sociais e produções acadêmicas, os relatos são de situações de exclusão, desrespeito aos direitos e desvalorização da Libras.

Essas experiências podem ser vividas no ambiente familiar ouvinte, nas relações afetivas, nas escolas, nos contextos de trabalho e nos serviços públicos. Deste modo, estes cenários provocam desconfortos e demandam que o surdo seja o responsável por sua própria acessibilidade. Assim, a solidão passa a ser uma realidade enfrentada por muitos surdos, de modo que suas implicações nos processos relacionais e de construção de sentidos podem ser profundas.

Neste capítulo, discutimos como a solidão afeta o relacionamento entre os surdos e os Intérpretes e Tradutores de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-Português[5], doravante, ITLP. Discutiremos

5 Esta nomenclatura está baseada na sequência de atividades desenvolvidas em maior escala nesse par linguístico pelos profissionais da área (Gomes, 2020). Em outros materiais, é possível encontrar, também, as siglas TILS e TILSP, que representam, respectivamente, Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português.

as dificuldades de comunicação, os estigmas sociais e as barreiras interpessoais que podem surgir dessa experiência solitária e que podem afetar negativamente as relações inter/intrapessoais entre pessoas surdas e os ITLP ouvintes.

A história dos sujeitos surdos está atrelada à história das línguas de sinais, que, por sua vez, envolve questões culturais, identitárias e sociais deste grupo. Nessa perspectiva, objetivamos representar como esse contexto histórico afeta diretamente a constituição da identidade surda, na sua integralidade de expressão e performance, em relação aos vínculos afetivos estabelecidos com o profissional ITLP. E, em tom desafiador, nota-se "o corpo surdo como um constituinte de sua essência de Ser Surdo" (Marques, 2007, p. 77).

Sendo assim, partimos das impressões como ITLP, considerando as vivências afetivas dentro da comunidade surda e com pessoas surdas que não são participantes ativas deste grupo a fim de entender as relações socioemocionais e identitárias de ambos.

A partir dos Estudos Surdos que abordam as perspectivas ligadas às teorias sobre os emaranhados culturais das minorias, os quais (re)conceituam a categoria identidade dissociando do modelo patológico da surdez (Bauman; Murray, 2014), constata-se que as línguas de sinais foram por muito tempo marginalizadas. Estes estudos demonstram como a sociedade se referia às línguas de sinais como mímicas ou simplesmente gestos.

No que diz respeito às discussões sobre as línguas de sinais, é notória a inadequação quanto ao seu *status* linguístico. A título de exemplo, podemos mencionar crenças como: a língua de sinais é a linguagem; ela é incapaz de expressar conceitos abstratos, sendo uma mistura de pantomima e gestos; é uma língua universal utilizada por todas as pessoas surdas; não possui gramática e estrutura própria, sendo inferior às línguas orais; é um sistema de comunicação superficial e com conteúdo restrito; é derivada da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

Estas concepções foram constituídas e perpetuadas socialmente, afetando negativamente o respeito e a legitimação da identidade da pessoa surda e, paralelamente, a sua relação e o entendimento social sobre quem é o profissional ITLP. Porém, a comunidade surda vem conquistando, como resultado de estudos e posicionamentos do movimento surdo, legitimações legais e ocupações de espaços que propiciam a quebra destas crenças e reposicionamento do *status* linguístico da língua de sinais e da Libras.

Anterior à Lei n.º 10.436/2002 e ao Decreto n.º 5626/2005, o art. 18 da Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, já apontava para a necessidade de investimento na formação dos ITLP. Todavia, o texto da legislação ainda trazia termos como "linguagem de sinais" e "pessoa portadora de deficiência e com dificuldade de comunicação" (Brasil, 2000). Já no ano de 2010, a profissão dos ITLP foi regulamentada pela Lei n.º 12.319 de 1º de setembro, sendo alterada pela Lei n.º 14.704 de 25 de outubro de 2023 que trouxe um novo contexto para atuação profissional.

Ao longo do tempo foram surgindo pesquisas em diferentes contextos em que as línguas de sinais eram fomentadas, com o objetivo de desmistificar concepções capacitistas e preconceituosas. Isto posto, o *status* linguístico foi galgado a partir de pesquisas como a de Stokoe (1960), que reafirmava a legitimidade dessa língua. Essa constatação vincula a concepção da surdez a uma diferença linguística e cultural e não a uma deficiência. Logo, este reconhecimento impacta na inserção da Libras para além do contexto das relações cotidianas informais entre surdos e ouvintes, uma vez que os surdos acessam gradualmente ambientes acadêmicos, culturais e de lazer, profissionais, contextos de interações relacionais de fé e afetivas.

Entretanto, busca-se compreender como essas vivências relacionais e/ou ambientais, as quais permeiam a constituição histórica dos sujeitos surdos sinalizantes, podem afetar suas emoções, aqui

representadas sob a ótica da solidão, frente a questões familiares, acadêmicas e sociais na perspectiva do profissional ITLP. Dado que esses profissionais, por vezes, precisam lidar diretamente com tais questões dentro e fora dos ambientes de trabalho, reflete-se como essa relação afeta suas vidas para além desses ambientes. Para isso, elegemos como ponto de partida as inquietudes e percepções do profissional ITLP, que está envolto nesses ambientes, como o elo comunicacional, por exemplo, direcionando essa discussão a partir dos seguintes questionamentos: Quão sensíveis essas demandas se tornam para os relacionamentos interpessoais e intrapessoais dos surdos e dos ITLP? Como esses sentimentos afetam cotidianamente esses sujeitos e seus pares? Como a falta de acessibilidade dessa população aos diferentes espaços e contextos sociais, influenciam socioemocionalmente e intrapessoalmente a vida dos profissionais ITLP?

A solidão é uma experiência emocional inerente às pessoas com e/ou sem deficiência. Assim, esse sentimento pode afetar qualquer pessoa, independentemente de sua identidade e de suas características físicas. No entanto, para alguns, como os surdos, ela pode se manifestar em maior grau, uma vez que podem sentir a solidão de forma exacerbada devido às barreiras de comunicação que levam ao isolamento social. A dificuldade das pessoas ouvintes em se comunicar com pessoas surdas pode levar à sensação de isolamento e deslocamento, impactando diretamente no bem-estar dos surdos.

Ademais, constata-se que o estigma associado à surdez pode suscitar sentimentos de inadequação e isolamento. Assim, a falta de compreensão por parte da sociedade pode criar 'barreiras emocionais' para os surdos que, por sua vez, podem influenciar na maneira como eles se relacionam com o ITLP e com as demais pessoas do seu círculo de convívio. Quando estes agravantes fazem parte do comportamento familiar, a ausência de oportunidades para interagir com outros surdos e com ouvintes é intensificada, resultando em profunda solidão e em problemas emocionais. Esse sentimento pode gerar diversas demandas relacionais e atitudinais no que se refere às interações significativas dos ITLP.

No que diz respeito ao embasamento teórico, este estudo dialoga com as teorias de Goleman (1995), Gardner (1995), Bronfenbrenner (2005) e Tajfel e Turner (1986) para discutir as relações e emoções. Já no âmbito da Libras e dos Estudos Surdos, referenciamos autores como Karnopp (2010), Quadros (2004; 2006), Marques (2007), Bauman e Murray (2014) e Strobel (2013).

A abordagem metodológica qualitativa foi utilizada nesta pesquisa na coleta e análise dos dados por meio dos relatos de experiência fornecidos por ITLP que colaboraram com o processo de reflexão sobre o tema.

Este artigo está organizado em seções, de modo que, na primeira delas, é apresentado o estudo de contextualização, explorando trabalhos anteriores sobre solidão, comunicação e estigma entre surdos e ITLP, e discutindo sobre a importância da comunicação efetiva. Destaca-se, ainda, como os afetos e a aprendizagem socioemocional na formação profissional repercutem para o diálogo entre vínculos sociais saudáveis e as relações intra/interpessoais alicerçadas nas relações de afeto. Na seção seguinte, apresenta-se os estudos sobre a aprendizagem socioemocional na formação profissional dos ITLP e como esta formação pode impactar a atuação desses profissionais. Por fim, são discutidos os relatos de experiência das profissionais que colaboraram para esta discussão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS IMPACTOS DA SOLIDÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL-IDENTITÁRIA DA PESSOA SURDA E A RELAÇÃO NO PROCESSO DE ATUAÇÃO DOS ITLP

A área dos estudos socioemocionais dos sujeitos surdos é principiante e traz diversos desafios, sendo um deles o direito à comunicação. No Brasil, apenas 5% da população sabe se comunicar

em Libras, enquanto 27% fala uma língua estrangeira (Brasil, 2022), ou seja, o acolhimento dos estrangeiros é superior ao acolhimento para com os surdos. Diante disso, o acesso à socialização e à interação por parte da pessoa surda representa um desafio que por vezes é doloroso, visto que o diálogo é sufocado pelo silêncio, pela barreira comunicativa e pela falta do diálogo em Língua Brasileira de Sinais, a primeira língua dos surdos.

Na sociedade, os surdos sinalizantes e os surdos com surdez moderada ou leve são inseridos em um processo de socialização predominantemente ouvintista e forçados à comunicação oral-auditiva. Essa imposição causa o que conceituamos por solidão surda, que está relacionada à falta de comunicação e ao afastamento do sujeito surdo da sociedade. O acontecimento é evidente quando os surdos não conseguem interagir com seus pares e quando não interagem socialmente.

Nesta perspectiva, teóricos da psicologia social abordam a socialização como um processo de interiorização e aprendizado de normas e valores. Nesse sentido, a comunicação sinalizada para os surdos é fundamental para o seu desenvolvimento sem nenhuma defasagem. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente,

> art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Diante dessa citação, constata-se a urgência em promover a interação social de forma efetiva. Porém, se apenas 5% da população brasileira sabe a Libras, como garantir tal acesso? Sendo assim, nota-se que a barreira linguística entre surdos e ouvintes conduzem a uma dualidade entre dois mundos diferentes; trata-se de duas realidades culturais que se distinguem, mas que compartilham a mesma existência.

A priori, nota-se que é dentro da comunidade surda que essa barreira pode ser quebrada. Igualmente, é na cultura surda que os sujeitos surdos se identificam e se (re)constroem. Logo, reflete-se sobre a produção pelas comunidades surdas, que solicita uma atenção singular por conta da modalidade visual-espacial da Libras (Karnopp, 2010). Assim, é ressaltada a necessidade de pensar no composto de língua e cultura que afeta a autoria de uma interação em língua de sinais. Em relação à cultura surda, é possível compreendê-la por meio da forma como os surdos interagem entre si, dos seus artefatos culturais e da forma como o surdo se relaciona com o ouvinte (Bispo, 2019).

Em defesa da valoração do corpo e da cultura surda, Sá (2010 *apud* Bispo, 2019), afirma que:

> Ora, a cultura dos surdos recria-se todos os dias, mas é muito ignorada e desconhecida [...]. Como o problema da surdez está localizado em um corpo individual, a taxonomia médica é reproduzida e assegurada, perpetuando interpretações da surdez enquanto a experiência de uma falta ou enquanto uma incapacidade ou deficiência (Sá, 2010 *apud* Bispo, 2019, p. 27).

Diante disso, a cultura surda se reinventa a todo o momento e a língua de sinais promove os surdos como sujeitos no mundo a partir de sua identidade surda. É nesse ato de performance que acontece a reinvenção cultural do surdo; em sua diferença, ocupa novos espaços e produz outras linguagens, performances que geram um sentimento de liberdade através do uso da sua língua.

Ao discutir sobre a solidão do sujeito surdo, refletimos, primeiramente, acerca da questão histórica e social, dado que a maioria dos surdos são nascidos de famílias ouvintes, espaço em que acontece a primeira barreira comunicacional. Na maioria das vezes, a família não se comunica com o surdo em sua língua de conforto, e, por não conhecer os aspectos socioculturais da surdez, percebe o surdo a partir da ótica médica, ou seja, a surdez relacionada a uma doença que precisa de tratamento e reabilitação.

Diante disso, surge uma pergunta: Como fazer para meu filho se comunicar? A primeira solidão é instalada no seio família. A falta de comunicação e o estigma de tratar o ser surdo como deficiente, faz com que os pais, por não conhecerem este grupo linguístico cultural, busquem respostas com especialistas que, por vezes, orientam a reabilitação como o melhor para a criança surda.

Na história da educação dos surdos podemos observar as abordagens metodológicas elaboradas por ouvintes, levando as famílias a optarem pelas linhas oralistas, gestualistas e bimodais a partir dos momentos em que as vertentes educacionais surgiam. Além disso, a maioria das escolas para surdos funcionavam em regime de internato, o que forçava a separação da família. Assim, os filhos surdos não tinham suas referências emocionais e culturais – essa referência passava a ser da cultura majoritária ouvinte.

Diante disso, os surdos crescem sem a atenção e sem o referencial familiar, muitas vezes esquecem que são surdos e perdem a sua identidade surda, visto que a imposição do oralismo e a proibição do uso dos sinais trouxe muitos danos e prejuízos a esses sujeitos. Isto posto, foram anos de lutas e resistência até que os surdos começassem a reivindicar pelo uso da língua de sinais como primeira língua, no final do século XVIII. Assim, conquistaram-se as modificações no processo de estabelecimento do 'povo surdo', com a sua cultura própria e a língua de sinais como primeira língua.

Desta forma, observa-se que os surdos, ao adentrar os espaços aqui referenciados, como os educacionais, carregam os resquícios de um período que deixou profundas marcas, principalmente emocionais, devido à aquisição da Libras tardia, uma vez que muitos surdos não tiveram a língua de sinais como língua de instrução. Conforme alguns relatos históricos, muitos surdos passaram pela educação básica sem aprender os conteúdos necessários e sem o devido acesso a meios que corroboram com uma educação inclusiva, tais como: a adequação de materiais, o acesso ao conteúdo a partir da Libras, e a presença do ITLP.

Contudo, as reivindicações e obrigatoriedade das leis pela promoção da educação bilíngue e a presença do Intérprete de Libras atestam a percepção de que a comunicação era precária pelo fato de terem estudado em escola de ouvintes e de não terem recebido a instrução por meio da Língua Brasileira de Sinais.

2.2 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO DO ITLP

A aprendizagem socioemocional, segundo a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), é um processo educacional que engloba a aquisição de habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Essas habilidades não se limitam apenas ao domínio acadêmico, mas também se estendem ao contexto social e emocional. A CASEL identifica cinco competências essenciais nesse processo: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis.

Sendo assim, seu objetivo primordial é capacitar as pessoas a entenderem e gerenciarem suas emoções, estabelecerem e alcançarem metas pessoais, demonstrarem empatia pelos outros, desenvolverem relacionamentos saudáveis e tomarem decisões responsáveis em diversas situações. Através desse enfoque, a aprendizagem socioemocional visa não apenas promover o sucesso acadêmico como também o bem-estar geral e a preparação dos alunos para uma participação ativa e construtiva na sociedade. Por conseguinte, o desenvolvimento humano dos profissionais ITLP pretende-se de maneira integral, conforme propõe Bronfenbrenner (2005) sobre a influência de diversos sistemas que afetam o desenvolvimento humano.

Desta maneira, é abordada a necessidade da aprendizagem socioemocional com vistas ao desenvolvimento do âmbito individual para o social, da capacidade de reconhecimento, compreensão

e gerenciamento das próprias emoções e das de outros indivíduos a partir da conscientização sobre habilidades como empatia, autoconsciência, autorregulação emocional e habilidades sociais, as quais corroboram com o bem-estar individual e coletivo. Sendo assim, compreende-se que o campo da aprendizagem socioemocional está intimamente ligado à inteligência emocional e ao desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, busca-se através dele, explorar como as habilidades socioemocionais se desenvolvem ao longo da vida e corroboram para os processos dialéticos entre in/exclusão nos diferentes espaços e grupos sociais. Assim, consideram-se fatores como ambiente familiar, educação, cultura e experiências pessoais com foco na manutenção do bem-estar e na criação de ambientes e relacionamentos saudáveis entre as pessoas.

Com isto, reflete-se, segundo Tajfel e Turner (1986) sobre como as pessoas constroem suas identidades com base na pertença a grupos sociais. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que a identidade individual está intrinsecamente ligada à identidade social, ou seja, à associação com grupos sociais específicos. Consequentemente, nota-se como os vínculos afetivos são reproduzidos socialmente e como eles se tornam capazes de moldar e afetar as constituições subjetivas das pessoas.

No Brasil, Goleman (1995) popularizou o conceito de inteligência emocional que inclui competências como autoconhecimento, autogerenciamento, empatia e habilidades sociais. Em suma, a aprendizagem socioemocional pode ser pensada como uma área multidimensional que abrange habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Sendo assim, sua aplicação na formação educacional possibilita promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo para uma sociedade mais saudável e empática.

Desta forma, verifica-se a formação e atuação profissional e pessoal dos ITLP com pessoas surdas, o que representa uma

interseção complexa entre habilidades técnicas, sensibilidade cultural e consciência emocional. Isso porque a formação desses profissionais vai além do domínio linguístico da língua de sinais, exigindo uma compreensão profunda da cultura surda, sua história e identidades. Segundo a legislação desses profissionais, para além do respeito às pessoas, suas atribuições se amparam, principalmente, na intermediação comunicacional em modo de uso oral (interpessoal) e escrito, nas duas direções (da Libras para o português e vice-versa), entre as pessoas surdas, ouvintes e surdocegas.

Posto isto, na interação com pessoas surdas e surdocegas, os intérpretes, tradutores e guia intérpretes desempenham um papel crucial como mediadores da comunicação, facilitando o acesso à informação e serviços. No entanto, sua atuação vai além da tradução linguística, envolvendo a interpretação e expressão das nuances emocionais e contextuais da comunicação não verbal.

No tocante, é importante mencionar sobre as condutas éticas que, conforme aponta Santiago (2021), os ITLP, por lidarem diretamente com as comunidades surdas e conhecerem os seus anseios, necessitam ser agentes responsáveis e defensores desses grupos e da língua (Libras) que os constituem. Essa postura, para Gomes, Rocha e Silva (2021), é relevante para que os intérpretes e tradutores encontrem discernimento ao realizar as suas tarefas e não provoque ou acrescente tensões entre os interlocutores. Nessa perspectiva, Marques e Oliveira (2009, p. 396-97) refletem que ser ITLP ouvintes "[...] é conflitar sua subjetividade de não-Surdo e Surdo, é moldar seu corpo a partir da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber, é uma mudança radical onde a cultura não é mais o único destaque do ser".

Logo, faz-se essencial que os ITLP desenvolvam habilidades de inteligência emocional, como empatia e autorregulação emocional, a fim de estabelecer relações de confiança e respeito com seus clientes surdos. Além disso, a formação dos ITLP deve incluir uma

compreensão da ecologia do desenvolvimento humano, reconhecendo o impacto dos sistemas ambientais, como a comunidade surda e as instituições educacionais e de saúde, na vida das pessoas surdas.

Traçando um breve contexto histórico dos profissionais intérpretes de Libras, Martins e Nascimento (2015) mostram que os primeiros trabalhos surgiram em contextos comunitários, sobretudo, no contexto religioso. As interpretações eram realizadas, principalmente, por pessoas ouvintes que tinham o conhecimento em Libras ou que tinham relação direta com a comunidade surda, ocasionando, assim, o surgimento da primeira geração de intérpretes e tradutores de Libras.

A segunda geração surgiu quando a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) criou cursos livres e seminários para possibilitar os encaminhamentos na área (Quadros, 2004; Santos, 2010). A partir do momento que o *status* linguístico da língua de sinais é reconhecido, os surdos começam a se fortalecer como comunidade social e a conquistar espaços (Gambini; Fontana, 2016).

Recentemente, houve avanços significativos na regulamentação da profissão dos ITLP, representando mais uma conquista importante na área da legislação e dos direitos da pessoa surda. A Lei nº 12.319 de 2010 estabeleceu as diretrizes para o exercício da profissão, reconhecendo as atribuições dos intérpretes, tradutores e guia-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. No entanto, essa legislação foi reformulada pela Lei n° 14.704 de 2023, o que trouxe mudanças consideráveis. Entre as principais alterações, destaca-se o reconhecimento profissional dos guia-intérpretes, a exigência de formação superior específica, a definição de uma carga horária semanal de 30 horas e a determinação de que pelo menos dois profissionais devem atuar em prática de alternância em situações em que uma demanda de trabalho ultrapasse 1 hora de duração.

No início dos anos 2000, uma medida emergencial originou o Exame Nacional para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras-Português-Libras (PROLIBRAS). O Prolibras foi criado para certificar pessoas surdas e ouvintes fluentes, assegurando a competência no uso e no ensino da Libras ou na tradução e interpretação da língua. Ademais, os certificados eram aceitos por instituições de educação superior ou básica. Porém, essa certificação possuía um período para início e término, até a criação dos cursos de Letras/Libras, mais especificamente, de bacharelado em tradução e interpretação de Libras-Português.

O primeiro deles foi lançado em 2008 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, a partir de um apoio governamental por parte do Ministério da Educação (MEC), passou a ofertar o curso de bacharelado em Letras-Libras, na modalidade a distância. Entretanto, atualmente, ainda há muitos profissionais atuantes que não passaram por formação específica em nível de graduação, mas que atuam com bases empíricas. Trata-se dos intérpretes da primeira e da segunda geração, como citados anteriormente, que se tornaram profissionais a partir de vivências no exercício da profissão, do contato com a comunidade surda e do aprendizado por meio de cursos livres (Lacerda; Gurgel, 2011).

Segundo Jordão (2013),

> [...] estar em contato com os surdos é essencial para o aprimoramento do TILSP e a presença dos surdos em fóruns sociais mais amplos torna indispensável a inserção desse profissional para além do âmbito familiar ou de pequenos grupos (Jordão, 2013, p. 17).

O autor ressalta a importância de os profissionais terem a formação para a atuação em diferentes contextos que agreguem valor à aquisição da língua e ao conhecimento de mundo, realizando a intermediação entre surdos e ouvintes (Jordão, 2013). É importante destacar, também, a formação socioemocional desse profissional

que está atuando com um público que demanda uma abordagem holística e integrada a sua identidade e cultura, além da necessidade de uma visão cultural e emocional para trabalhar suas competências no cumprimento de seus trabalhos. Vale destacar que, com a diversificação dos contextos de atuação, todos os profissionais ITLP carecem de qualificação para exercer a profissão com excelência, uma vez que os novos contextos podem ser muito mais complexos, exigindo, assim, competências específicas para cada um deles.

2.3 REPERCUSSÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ITLP PARA O DIÁLOGO ENTRE VÍNCULOS SOCIAIS E AS RELAÇÕES INTRA/INTERPESSOAIS

A aprendizagem socioemocional desempenha um papel crucial na formação dos ITLP, pois esses profissionais lidam, simultaneamente, com a comunicação linguística e com a interpretação e expressão de emoções e sentimentos. Nesta perspectiva, aborda-se as múltiplas inteligências segundo Gardner (1995), reconhecendo que esses profissionais precisam não apenas dominar uma língua de modalidade espaço-visual, mas também serem sensíveis às nuances emocionais e culturais da comunicação não verbal específicas de cada ambiente e contexto social.

O autor ressalta, ainda, a diversidade de inteligências humanas, enfatizando a importância de se desenvolver e integrar diferentes tipos de habilidades, como a inteligência intrapessoal e interpessoal, essenciais para o trabalho com a Libras. Além disso, em Goleman (1995), *insights* valiosos são oferecidos ao destacar a necessidade de os ITLP cultivarem habilidades como autoconhecimento, empatia e autorregulação emocional para lidar eficazmente com as demandas emocionais do trabalho.

Ademais, conforme Tajfel e Turner (1986), as pessoas tendem a categorizar a si mesmas e aos outros conforme os grupos sociais em que se inserem, desenvolvendo uma identidade pessoal e social a eles relacionadas. No contexto dos ITLP, a identidade social é influenciada pela comunidade surda, pelos pares profissionais e pelo próprio entendimento do papel desses profissionais na sociedade.

Assim, a compreensão das nuances emocionais e culturais da comunicação não verbal, bem como o desenvolvimento de habilidades de inteligência emocional e sensibilidade interpessoal, são fundamentais para a construção de uma identidade profissional e social sólida e positiva dentro desse contexto. A integração da aprendizagem socioemocional na formação desses profissionais contribui para fortalecer sua identidade social e promover relações mais inclusivas e eficazes com a comunidade surda e com os colegas de profissão.

Por fim, de acordo com Bronfenbrenner (2005), aborda-se a importância da observação do contexto sociocultural e como ele influencia profundamente a formação e prática profissional dos ITLP. Ao considerar os sistemas ambientais em que esses profissionais estão inseridos, como a comunidade surda e as instituições de ensino e trabalho, é possível compreender melhor como promover um ambiente de aprendizado e trabalho que apoie o desenvolvimento socioemocional e profissional desses indivíduos e do próprio profissional ITLP. Em suma, a integração da aprendizagem socioemocional na formação desses profissionais é essencial para garantir uma prática profissional mais sensível, inclusiva e eficaz, capaz de garantir o bem-estar coletivo.

A ferramenta de relato de experiência como coleta de dados possibilita transformar situações cotidianas em estudos teóricos e direcionamentos para novas intervenções na realidade bem como o desenvolvimento de novas pesquisas, sendo esse o procedimento adotado no presente estudo conforme apresentaremos na seção a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos deste trabalho envolvem uma abordagem qualitativa para a descrição das narrativas e utiliza fontes bibliográficas para interpretação. Sendo assim, os relatos foram fornecidos de forma escrita através de um pedido de reflexão sobre a percepção da solidão no dia-a-dia, nos mais diversos ambientes de atuação. Os relatos oferecem *insights* sobre o tema, apontando as vivências e desafios enfrentados no contexto da solidão e das relações interpessoais com a comunidade surda.

Esses procedimentos metodológicos visam aprofundar a compreensão das dinâmicas sociais, emocionais e identitárias envolvidas nas relações entre surdos e ITLP, contribuindo, pois, para a promoção de estratégias mais eficazes de apoio emocional e comunicação inclusiva.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Ao refletir sobre a atuação do ITLP, é notório que o processo de interlocução deve ser realizado de forma que o profissional consiga transmitir e interagir com o surdo a partir da fluência entre a língua fonte e a língua alvo utilizadas no momento da interação comunicativa (Brasil, 2010). Consequentemente, torna-se importante salientar que, além da formação superior em bacharel em Letras/Libras, o ITLP deve se manter atualizado nos assuntos gerais por meio de formação continuada para uma melhor execução de seu trabalho. Somado a isso, deve-se proporcionar à pessoa surda o conhecimento acerca do que está sendo veiculado nos âmbitos

social, cultural, econômico, histórico e político, visto que a falta de acesso a alguns meios de comunicação pelos surdos se dá devido a ausência desses profissionais em diversos setores da sociedade.

Diante do exposto, constata-se a urgência do cuidado socioemocional na perspectiva do ITLP no que tange ao enfrentamento das dificuldades vivenciadas por pessoas surdas que, por sua vez, afetam esses profissionais no campo pessoal e, por vezes, familiar. Tendo em vista que, ao lidar com situações que reverberam uma maior demanda emocional, tais questões podem ser experienciadas conforme as 'vivências de mundo' do ITLP.

Assim, expõem-se alguns relatos para análise de possíveis impactos socioemocionais frente à atuação e interação do ITLP com a pessoa surda e sua constituição histórica, mantendo-se um olhar reflexivo sobre os relatos de profissionais atuantes na área acerca de suas vivências, dos desafios enfrentados no contexto socioemocional e das relações interpessoais e intrapessoais com a comunidade surda.

A primeira experiência ocorreu no curso de ensino superior de uma universidade pública, com uma estudante do curso de licenciatura. Nesse contexto, é abordada uma estudante proveniente de família ouvinte e que não sabe Libras, de modo que a comunicação era realizada por sinais caseiros, ou seja, línguas que emergem através do isolamento linguístico. Conforme Matos (2016, p. 129), "são sinais caracterizados como as maneiras únicas, os modos de fazer gestos ou de sinalizar de cada indivíduo, que são usados na família, em casa – daí a denominação 'sinais caseiros' ou 'gestos caseiros'". Esse tipo de comunicação resulta, pois, em surdos não conhecedores e nem usuários da Língua Brasileira de Sinais.

O contexto educacional da aluna versa sobre uma educação básica pautada na similaridade contextual de muitos surdos – o ensino era realizado em língua portuguesa e não havia a presença do Intérprete de Libras. Nos relatos da estudante surda, ela menciona

que somente no ensino superior teve o seu primeiro contato com o ITLP. Por este motivo, seu conhecimento na Libras era básico e ela não tinha fluência na Língua devido a aquisição tardia.

No curso em que a estudante estava inserida, existia a proposta em realizar trabalhos em grupo, como processo de interação e reflexão conjunta; com isso, os alunos formavam grupos aleatórios ou com colegas mais próximos. Nos momentos de organização dos grupos, era perceptível o desconforto da estudante surda, pelo fato de nunca ser convidada a participar de algum grupo. A aluna não tinha autonomia para conversar com os outros colegas e se inserir nos grupos devido poucos deles saberem se comunicar em Libras; os que sabiam dominavam apenas o básico. Dessa forma, era preciso a intervenção do Intérprete de Libras para que a estudante participasse de algum grupo.

A Lei 12.319/2010 propõe que

> Art. 7º O tradutor, o intérprete e o guia-intérprete devem exercer a profissão com rigor técnico e zelar pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e, em especial:
>
> V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
>
> VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (Brasil, 2010).

Conforme essa resolução, o profissional precisa agir em conformidade com os preceitos éticos mencionados, porém, condizentes com a solidariedade e consciente do direito social, ou seja, o respeito pelo outro. Desse modo, subentende-se que a empatia está envolta na atuação do profissional ITLP.

Diante do relato, pode-se perceber que, muitas vezes, a estudante realizava os trabalhos sozinha por não ter acesso à interação

em sua primeira língua. Com isso, ressalta-se a exclusão nos ambientes educacionais e o isolamento dos surdos, como minoria linguística, ambos ocorridos pela falta de comunicação e por não se constituírem como participantes efetivos desses espaços. Segundo Mantoan, (2003, p. 16), pode-se afirmar que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão dos surdos nos ambientes educacionais deve ser realizada em uma perspectiva bilíngue para que o aluno seja atendido conforme suas especificidades. A presença do profissional ITLP se faz na mediação da comunicação entre os professores e os estudantes ouvintes e o aluno surdo. No entanto, as metodologias no contexto educacional são pensadas, em sua maioria, para os alunos ouvintes, além de haver uma inversão de funções ao se repassar a responsabilidade da educação do surdo para o Intérprete e Tradutor de Libras, o que ocorre, possivelmente, pelo fato de o professor não saber como se aproximar do surdo e não motivar que os outros alunos o façam. Assim, toda a responsabilidade recai sobre o ITLP que, diante da situação, precisa tomar uma decisão para que "o surdo não continue sendo 'o outro' na sala de aula do ouvinte, 'o outro' que muitas vezes é esquecido, deixado de lado, isolado, ficando à margem do processo educacional" (Vargas; Souza, 2021, p. 898).

O ITLP é o facilitador da comunicação, mas também o seu papel na promoção da inclusão é crucial para a construção da identidade surda. O profissional entende e tem o conhecimento de que, historicamente, o surdo foi isolado da sociedade em processos segregativos e excludentes, e, diante da sua sensibilidade cultural e consciência emocional, seu papel consiste em intervir nas relações educacionais para que a aluna surda se sinta acolhida e pertencente àquele espaço.

Outra questão que deve ser analisada é quanto ao emocional do intérprete de Libras frente a situações que transcendem a atuação profissional as quais podem interferir no processo de interação com o surdo. Uma delas é, como já mencionado, a inversão de papeis, de modo que o surdo enxerga no intérprete a pessoa mais próxima que entende sua cultura e suas questões pessoais, conduzindo, assim, às relações de amizade.

Esse discurso perpassa a questão do distanciamento profissional no convívio com os surdos. O profissional encontra-se amparado pelo Código de Ética da profissão, no qual se destaca as relações de amizade que surgem espontaneamente no ambiente de atuação, mas que, durante a atuação profissional, o distanciamento entre o aluno surdo e o intérprete de Libras precisa acontecer. Essa aproximação ultrapassa a sala de aula, uma vez que gera um sentimento de confiança e amizade. Assim, fora da atuação profissional, a estudante surda acaba vendo a intérprete de Libras como a pessoa mais próxima, com quem consegue se comunicar, com quem pode desabafar, por meio de quem receberá orientações em sua primeira língua. Contudo, tal relação, para o profissional intérprete, pode vir a causar outros efeitos, como quando o limite entre o que é profissional e o que é amizade não é respeitado ou estabelecido, fazendo com que certas situações de invasão de privacidade aconteçam.

Assim, o autor Ortega (2000) traz um conceito que pode ser relacionado a essa discussão o qual se refere às relações de amizade e à 'boa distância'; o autor afirma que, nas relações afetivas, é importante cultivá-la.

> É preciso aprender a cultivar uma "boa distância" nas relações afetivas, um excesso de proximidade e intimidade leva à confusão, e somente a distância permite respeitar o outro e promover a sensibilidade e a delicadeza necessárias para perceber sua alteridade e singularidade (Ortega, 2000, p. 82).

Nessa afirmação, Ortega (2000) diz que é preciso manter um bom distanciamento no processo de atuação profissional para que a tradução e interpretação sejam efetivas e ocorram com transparência e de forma ética, considerando os princípios que norteiam este trabalho e as suas competências.

Diante disso, outra experiência com a mesma aluna surda se deu em uma consulta médica dentro do campus da universidade. A estudante marcou uma consulta médica ginecológica e solicitou a presença do intérprete de Libras para a acessibilidade comunicacional. Nessa situação, é compreensível a solicitação por ser mais confortável estar entre mulheres. Ao adentrar o consultório, a médica fez algumas perguntas que foram imediatamente traduzidas para a Libras a fim de que a surda compreendesse. Contudo, em alguns momentos, ela não compreendia as explicações dadas pela médica que, após alguns minutos, informou-lhe que iria realizar um exame e os procedimentos a serem adotados. Dada a falta de compreensão na comunicação, foi perceptível o olhar de desespero e desconforto da estudante, o que fez com que fosse necessário à intérprete de Libras sair do papel profissional e assumir a função de amiga e conselheira, informando a aluna surda que aquele exame era comum a todas as mulheres.

A aluna, em toda sua vida, não teve acesso a orientações relacionadas à saúde da mulher. As consultas ao médico ocorriam na companhia de algum familiar, de modo que as informações não eram repassadas simultaneamente, causando a não compreensão sobre os assuntos tratados. Nessa situação, como Intérprete, foi preciso considerar, no ato interpretativo, as tomadas de decisões mais pertinentes em relação às orientações da médica, aos questionamentos da estudante surda e às escolhas lexicais a fim de que todas as informações fossem repassadas corretamente. Além disso, o controle das emoções se fez presente nesse contexto, pois, diante da situação, há um desconforto em interpretar questões íntimas que, normalmente, para a pessoa ouvinte, são obtidas por meio da

mãe, pela internet, por livros, por conversas com amigas, Entretanto, diante da realidade da surda que não tem acesso a tais questões pela falta de acessibilidade linguística, ocorre esse atraso na aquisição de informações e conhecimento já que a diferença linguística não é considerada nesse processo.

É evidente que a aprendizagem socioemocional diante desse contexto nos ajuda a compreender as questões que envolvem o campo emocional e a autorregulação. Por isso, há a necessidade de uma formação que aborde tal temática de modo que esses processos sejam menos dolorosos e solitários.

Os resultados dessa análise destacam a complexidade e a amplitude do papel desempenhado pelos Intérpretes e Tradutores de Libras-Português (ITLP) na interação com pessoas surdas. Em consonância com Tajfel e Turner (1986) sobre identidade social, esses profissionais não apenas atuam como facilitadores de comunicação, mas também desempenham um papel central na promoção da inclusão e no acesso a informações e serviços para a comunidade surda. A necessidade de habilidades técnicas torna-se apenas uma parte do quadro, sendo igualmente importante o desenvolvimento de sensibilidade cultural e consciência emocional para lidar com possíveis demandas resultantes de processos segregativos e excludentes e reproduzidos num contexto sócio-histórico de constituição das identidades surdas.

A discussão sobre a importância da inteligência emocional para os ITLP destaca a necessidade de entenderem, além da língua de sinais, nuances emocionais e contextuais próprias da comunicação não verbal. A empatia e a autorregulação emocional emergem como competências essenciais para se estabelecer relações de confiança e respeito com os clientes surdos, fortalecendo, assim, a qualidade do serviço prestado e do bem-estar socioemocional dos envolvidos.

Além disso, a consideração da ecologia do desenvolvimento humano ressalta a influência dos contextos sociais, como a família, a comunidade surda e as instituições educacionais e de saúde, na vida das pessoas surdas. Isso posto, sugere-se que a formação dos ITLP deve ir além do domínio técnico da língua de sinais e dos processos de tradução e interpretação. Consequentemente, a abordagem holística e integrada proposta destaca a urgência de uma formação que valorize as habilidades técnicas em conjunto com a sensibilidade cultural e emocional dos ITLP. Essa abordagem pode contribuir para uma prática profissional mais ética, eficaz e inclusiva, que atenda de forma mais completa às necessidades da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A solidão é uma realidade enfrentada por muitos surdos, e suas implicações são profundas. Este estudo explorou como a solidão afeta o relacionamento entre os surdos e os Intérpretes e Tradutores de Língua Brasileira de Sinais (Libras), destacando as dificuldades de comunicação, os estigmas sociais e as barreiras inter/intrapessoais que surgem dessa experiência solitária. Observou-se que as concepções inadequadas sobre a surdez ao longo da história influenciaram negativamente a identidade dos surdos e dos próprios profissionais ITLP, afetando suas relações interpessoais e intrapessoais.

A aprendizagem socioemocional emerge como um aspecto crucial na formação dos ITLP, pois esses profissionais não apenas lidam com a comunicação linguística, mas também com a interpretação e expressão de emoções e sentimentos. A integração desta aprendizagem na formação dos ITLP é essencial para promover uma prática profissional mais sensível, inclusiva e eficaz, capaz de garantir o bem-estar tanto dos surdos quanto dos próprios profissionais.

A teoria de identidade social de Tajfel e Turner (1986) oferece *insights* valiosos sobre como as pessoas constroem suas identidades com base na pertença a grupos sociais, influenciando a identidade dos profissionais ITLP e sua interação com a comunidade surda. A abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005) ressalta a importância de se considerar o contexto sociocultural na formação e prática profissional dos ITLP, evidenciando a influência dos sistemas ambientais, como a comunidade surda e as instituições de ensino e trabalho.

Em suma, este estudo destacou a necessidade de uma abordagem integrada na formação e atuação dos Intérpretes e Tradutores de Libras-Português, que valorize, simultaneamente, as habilidades técnicas e a sensibilidade cultural e emocional necessária para uma prática ética e eficaz. Essa abordagem é fundamental para promover relações mais inclusivas e eficazes com a comunidade surda e com os colegas de profissão, contribuindo para o bem-estar do coletivo envolvido e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, H.-D. L.; MURRAY, J. J. Estudos surdos no século 21: "Deaf-gain" e o futuro da diversidade humana. *In*: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Editora da UTFPR, 2014.

BISPO, J. R. **Literatura em Língua de Sinais**: A Performance do Escritor Surdo Maurício Barreto (2019). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://WWW.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm.

BRASIL. **Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 4 do decreto n. 5.626 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2004/2005"/Decreto/D5626htm.

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).

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de outubro de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Trad. Raquel Bello Stucchi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GAMBINI, D.; FONTANA, S. (2016). La lengua de signos: aspectos traslativos y sociolinguísticos desde un observatorio italiano. **Revista Española de Discapacidad,** Madri/ES, v. 4, n. 1, p. 155-175.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática (trad. Céli Camargo). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEDIEL, A. L. **Falar com as mãos e ouvir com os olhos?** A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. Tese (Doutorado em

Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GOLEMA, D. **Inteligência Emocional**: A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser inteligente (trad. Marcos Santarrita). Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOMES, E. A.; ROCHA, O. V. A. de O.; SILVA, W. S. da. Reflexões acerca do fazer ético e ativo dos intérpretes envolvendo línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, v. 6, p. 1-30, 2021.

JORDÃO, U. V. **O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre formação e atuação.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

KARNOPP, L. **Produções culturais de surdos**: análise da literatura surda. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, n. 36, p. 155-174, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1605/1488.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 17, n. 3, 481-496, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, R. R. A percepção do corpo próprio e o "ser surdo". **Ponto de Vista,** Florianópolis, n. 9, p. 75-85, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20425.

MARQUES, R. R.; OLIVEIRA, J. S. O Fenômeno de ser intérprete. *In*: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**, p. 394-406. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 35, n. 2, 78-112, 2015.

MATOS, P. do S. da S.. **Gestos de surdos e ouvintes**: o contar história sem uso da voz. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ORTEGA, F. **Para uma política da amizade:** Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

QUADROS, R. M.; SANTOS, S. A. dos. O Tradutor-intérprete de língua de sinais no Brasil: ontem, hoje e amanhã. **Lengua de Señas e Interpretación**, n. 1, p. 91-114, 2010.

VARGAS, V. G. L; SOUZA, S. L. O (Des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar "ouvinte": identidades, discursos de minorização e resistências. **SAJEPTT**, Rio Branco, UFAC, v. 8, nº 2, jan/abr 2021. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018

SANTIAGO, V. A. A. **Palavra, vozes e memória discursiva**: concepções sobre ética do tradutor e intérprete de língua de sinais. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2021.

SOUZA, I. A. L.; GEDIEL, A. L. B. Desafios do campo Antropológico: O uso do ELAN e da Teoria do Embodiment na etnografia. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 39, p. 104-120, jan./ago, 2015. Disponível em: https://locus.ufv.br//handle/123456789/26336.

7

Maílson Matos Marques
Daniane Pereira
Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS:

UMA PERSPECTIVA DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.7

RESUMO:

A educação de alunos surdos enfrenta desafios únicos que demandam soluções inovadoras (Rodrigues; Rodrigues, 2023). Recentemente, a aplicação da Inteligência Artificial (IA) emergiu como uma força transformadora, prometendo revolucionar o ensino de Língua Portuguesa para estes alunos. Este trabalho explora a integração de tecnologias de IA no ensino para alunos surdos, abordando desde as atuais aplicações até a avaliação de sua efetividade, passando pelos desafios e oportunidades que elas apresentam (Teles; Nagumo, 2023). Destaca-se a capacidade da IA de personalizar o aprendizado, traduzir a língua de sinais em tempo real, e criar materiais didáticos acessíveis e envolventes (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021). Apesar dos desafios, como a necessidade de adaptação às especificidades dos alunos mencionados e questões de acessibilidade e equidade, as oportunidades são vastas (Santos *et al.*, 2024). A IA tem o potencial de não apenas facilitar a comunicação e o acesso ao conteúdo educacional, mas também promover a inclusão e participação ativa dos alunos surdos no processo educacional (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021). Este estudo bibliográfico, argumenta que, para aproveitar plenamente as oportunidades oferecidas pela IA, é crucial superar os desafios através de uma abordagem colaborativa, envolvendo educadores, desenvolvedores de tecnologia, políticas públicas e a comunidade surda. O objetivo é garantir que as inovações tecnológicas sejam implementadas de forma ética, acessível e centrada no aluno, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos. Inteligência Artificial. Língua Portuguesa. Tecnologia Assistiva. Língua de Sinais.

1 INTRODUÇÃO

O advento da Inteligência Artificial (IA) nas últimas décadas representou uma revolução em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Este estudo se debruça sobre a aplicação da IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, uma área que, embora de grande potencial, ainda se encontra em fase inicial de exploração e compreensão. Este campo tem visto avanços significativos graças às tecnologias educacionais assistidas por IA, que prometem superar barreiras comunicacionais e educacionais enfrentadas por esses alunos. A necessidade de explorar novas metodologias é urgente, conforme evidenciado por estatísticas que destacam as disparidades no acesso e na qualidade da educação para alunos surdos e pela legislação que visa a inclusão efetiva desses alunos no sistema educacional (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

A problemática central deste estudo gira em torno de como soluções de IA podem ser aplicadas para facilitar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa para alunos surdos. O interesse no tema surge não apenas da relevância social da inclusão educacional, mas também das possibilidades que a IA abre para personalizar o aprendizado e torná-lo mais acessível. Diante disso, a questão de pesquisa que guiou este estudo foi: de que maneira a IA pode ser empregada para superar os desafios enfrentados por alunos surdos no aprendizado da Língua Portuguesa?

Os objetivos deste estudo foram, portanto, investigar como as soluções de IA podem ser aplicadas no contexto educacional para alunos surdos, revisar as tecnologias de IA atualmente empregadas na educação destes alunos e analisar a eficácia dessas tecnologias na aprendizagem de Língua Portuguesa. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de superar as limitações atuais no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz através da tecnologia.

A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica, com o objetivo de compilar e analisar estudos recentes (2017-2024) sobre a aplicação da IA na educação de alunos surdos. A pesquisa foi realizada principalmente através do *Google* Acadêmico, considerando publicações que discutissem tanto os avanços tecnológicos quanto as abordagens pedagógicas inovadoras nesse campo. Foram adotados critérios de inclusão para selecionar estudos que oferecessem compreensão sobre a aplicação prática e a eficácia da IA, excluindo trabalhos que não apresentassem resultados empíricos ou que estivessem fora do escopo da educação de surdos.

O ensino assistido por IA tem o potencial de oferecer experiências de aprendizagem personalizadas e adaptativas que podem ser particularmente benéficas para alunos com necessidades educacionais específicas, como os alunos surdos (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021). A análise de efetividade dessas tecnologias revelou que, apesar dos desafios inerentes à sua implementação, há um caminho promissor pela frente. As tecnologias de IA, quando bem aplicadas, podem não apenas facilitar o acesso ao conteúdo educacional, mas também promover melhores resultados de aprendizagem através da customização do ensino.

De acordo com Parreira, Lehmann e Oliveira (2021), os desafios e oportunidades que emergem da interseção entre IA e educação de pessoas surdas são vastos e complexos. Este estudo contribui para com o campo ao destacar tanto as potencialidades quanto os obstáculos enfrentados na implementação dessas tecnologias, fornecendo um ponto de partida para futuras pesquisas e aplicações práticas no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. A exploração de novas metodologias e tecnologias é fundamental para superar as barreiras educacionais e comunicacionais, abrindo novos horizontes para a inclusão e a eficácia educacional nesse contexto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A educação de alunos surdos tem sido um campo de constantes transformações e desafios, desde as primeiras iniciativas formalizadas de ensino até os dias atuais, marcados pela emergência de tecnologias digitais e pela inclusão como paradigma educacional. Historicamente, a educação de pessoas surdas oscilou entre abordagens que priorizavam a oralização e aquelas que valorizavam a língua de sinais como principal meio de comunicação e aprendizado. No século XVIII, a educação destas pessoas ganhou destaque com o trabalho de Charles-Michel de L'Épée na França, que desenvolveu um dos primeiros métodos de ensino baseados na língua de sinais (Tavares; Meira; Amaral, 2020). Essa abordagem contrastava com as metodologias oralistas que se popularizaram em certos períodos, as quais enfatizavam a leitura labial e a fala como principais objetivos educacionais para alunos surdos (Boulay, 2023).

Contemporaneamente, a educação de pessoas surdas enfrenta desafios que refletem tanto avanços quanto obstáculos persistentes na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com Pereira (2020), um dos principais desafios é a adequação dos ambientes educacionais às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos, que frequentemente exigem recursos didáticos adaptados, profissionais capacitados em língua de sinais e metodologias de ensino que valorizem suas particularidades linguísticas e culturais. Segundo Rodrigues e Rodrigues (2023), a inclusão efetiva de alunos surdos em contextos educacionais regulares ainda esbarra na falta de preparo das instituições e na escassez de políticas públicas que garantam o acesso a recursos adequados e a formação específica para professores.

A legislação vigente, em muitos países, reconhece o direito à educação bilíngue para alunos surdos, na qual a língua de sinais é considerada a primeira língua e a língua oral (ou escrita) do contexto social do aluno, a segunda língua (Witchs, 2020). No entanto, a implementação prática dessa abordagem enfrenta obstáculos que vão desde a formação de professores qualificados até a produção de material didático específico (Oliveira *et al*., 2023). Além disso, para Camada e Durães (2020), a persistência de preconceitos e a falta de conhecimento sobre a cultura surda contribuem para ambientes educacionais que nem sempre valorizam a identidade e as capacidades desses alunos.

O avanço tecnológico apresenta tanto oportunidades quanto desafios para a educação de pessoas surdas. Por um lado, segundo Teles e Nagumo (2023), ferramentas de IA e *softwares* educacionais oferecem possibilidades inéditas para personalização do ensino e para o desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis. Por outro, a implementação eficaz dessas tecnologias requer investimentos, formação técnica dos educadores e uma abordagem que considere as particularidades do aprendizado dos alunos surdos.

Os estudos de caso na literatura acadêmica ilustram tanto sucessos quanto fracassos nas tentativas de superar esses desafios. Conforme Santos *et al.* (2024), escolas que adotaram métodos de ensino inovadores e inclusivos demonstram o potencial da educação personalizada e tecnologicamente assistida para transformar a experiência educacional de alunos surdos. Contudo, tais exemplos ainda são exceções em um cenário global que demanda políticas educacionais mais robustas e um comprometimento maior com a inclusão.

A educação de alunos surdos, de acordo com Quadros e Lillo-Martin (2021), avançou significativamente desde suas primeiras formulações, mas ainda enfrenta desafios no que tange à inclusão, ao preparo de profissionais, à adequação de recursos e à implementação de tecnologia assistiva. A superação desses obstáculos requer

uma abordagem holística que considere as necessidades educacionais, culturais e sociais dos alunos surdos, bem como o potencial das novas tecnologias para promover uma aprendizagem verdadeiramente bilíngue, inclusiva e eficaz.

2.2 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS

A integração de tecnologias educacionais no ensino de alunos surdos tem sido uma área de intensa inovação e desenvolvimento. O surgimento e a adoção de novas tecnologias têm o potencial de transformar a educação deles, proporcionando ferramentas mais eficazes para comunicação, aprendizado e inclusão (Santos *et al.*; 2024). Assim, faz-se importante explorar o panorama das tecnologias educacionais focadas em inovações recentes que têm impactado significativamente a educação de pessoas surdas.

De acordo com Tavares, Meira e Amaral (2020), nos últimos anos, a proliferação de dispositivos móveis e aplicativos específicos para as pessoas surdas representou um marco no acesso à educação e à informação. Estes aplicativos variam desde tradutores de língua de sinais até plataformas de aprendizado personalizado, que adaptam o conteúdo educacional às necessidades individuais do aluno. Para os autores, tais ferramentas não apenas facilitam a comunicação em sala de aula, mas também promovem a autonomia dos alunos surdos, permitindo que eles acessem informações e conteúdos educacionais em qualquer lugar e a qualquer momento (Tavares; Meira; Amaral, 2020).

Além disso, a realidade aumentada e a realidade virtual emergiram como tecnologias promissoras na educação de pessoas surdas, oferecendo experiências imersivas que podem melhorar o aprendizado de língua de sinais e de conteúdos curriculares. Segundo Boulay (2023), experiências imersivas em realidade aumentada e realidade virtual permitem a criação de ambientes de aprendizado

tridimensionais, nos quais os alunos podem praticar a língua de sinais em contextos simulados, reforçando o aprendizado por meio da prática e da interação.

O avanço da IA também trouxe contribuições significativas para a educação de alunos surdos (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021), especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de *softwares* educacionais adaptativos e sistemas de reconhecimento de sinais. Esses sistemas utilizam algoritmos de IA para identificar e interpretar a língua de sinais, facilitando a comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes que não dominam a língua de sinais. Conforme Parreira, Lehmann e Oliveira (2021), a IA tem sido aplicada na personalização de percursos de aprendizagem, adaptando-se ao ritmo e às necessidades de cada aluno, o que é particularmente valioso em contextos educacionais inclusivos. Santos *et al.* (2024, p. 1863), corroboram ao afirmar que "A IA tem um papel importante na personalização do ensino, proporcionando oportunidades para moldar a educação de acordo com as necessidades e habilidades individuais dos alunos".

A tecnologia de legendas automáticas, impulsionada por avanços em reconhecimento de fala e IA, tornou o conteúdo de vídeo mais acessível para alunos surdos. Embora ainda haja desafios relacionados à precisão das transcrições automáticas, essa tecnologia tem facilitado o acesso a materiais didáticos e recursos educacionais previamente inacessíveis para esse público (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Contudo, para Oliveira *et al.* (2023), apesar desses avanços, existem desafios significativos na implementação e na eficácia dessas tecnologias, incluindo a necessidade de treinamento adequado para educadores, a acessibilidade e a adequação das tecnologias às diversas necessidades dos alunos surdos, e questões relativas à privacidade e segurança dos dados.

As tecnologias educacionais têm oferecido oportunidades inéditas para aprimorar a educação de alunos surdos, promovendo maior acesso à informação, autonomia e inclusão. As inovações recentes nesse campo abrem novos horizontes para a superação de barreiras históricas enfrentadas por estes alunos (Oliveira *et al*., 2023). No entanto, para que essas tecnologias atinjam seu potencial máximo, é necessário enfrentar os desafios de implementação, garantindo que as inovações sejam acessíveis, relevantes e eficazes para todos os alunos.

2.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO

A IA representa um conjunto de tecnologias capazes de simular a capacidade humana de aprender, tomar decisões e resolver problemas de forma autônoma. Nos contextos educacionais, a IA tem sido empregada para criar soluções inovadoras que transformam os métodos de ensino e aprendizagem, proporcionando experiências mais personalizadas e eficientes (Tavares *et al*., 2020). Essas tecnologias abrangem desde sistemas de tutoria inteligente até plataformas de análise de dados que ajustam conteúdos educacionais às necessidades individuais dos alunos. Segundo Santos *et al*. (2024),

> as tecnologias emergentes na educação, particularmente aquelas fundamentadas na Inteligência Artificial (IA), estão redefinindo as abordagens de ensino e aprendizagem. As ferramentas e plataformas de IA específicas para a educação são diversas e inovadoras, cada uma contribuindo de maneira única para aprimorar a experiência educacional (Santos *et al*., 2024, p. 1.861).

Uma das aplicações mais significativas da IA na educação, segundo Boulay (2023), é a personalização do aprendizado. Sistemas de tutoria inteligente são capazes de adaptar o material didático às necessidades educacionais específicas de cada estudante, oferecendo retorno instantâneo e ajustando as dificuldades

das atividades em tempo real. Essa capacidade de personalização não apenas aumenta a eficácia do processo de aprendizagem, mas também promove a autonomia dos estudantes, permitindo que eles controlem o próprio processo educativo.

Além disso, a IA tem um papel fundamental na análise preditiva, possibilitando a identificação precoce de estudantes em risco de fracasso escolar e permitindo intervenções direcionadas que podem alterar significativamente seus trajetos educacionais (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021). Através da análise de grandes volumes de dados (*Big Data*), sistemas baseados em IA podem detectar padrões de comportamento e aprendizado, fornecendo percepções valiosas para educadores e gestores educacionais na implementação de estratégias de apoio mais efetivas.

Conforme Rodrigues e Rodrigues (2023), a IA também contribui para a inclusão educacional, desenvolvendo ferramentas e recursos que apoiam o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais específicas, como tecnologias de reconhecimento de fala e geração de texto que permitem a criação de materiais didáticos acessíveis para alunos com deficiência auditiva ou visual. Da mesma forma, a IA pode facilitar a comunicação e o aprendizado de alunos com transtornos do espectro autista, através de avatares e assistentes virtuais que simulam interações sociais em um ambiente controlado e previsível.

No entanto, a implementação de IA na educação enfrenta desafios significativos, incluindo questões éticas relacionadas à privacidade dos dados, a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada e a capacitação de educadores para integrar essas ferramentas ao processo de ensino (Oliveira *et al*., 2023). Além disso, há uma preocupação crescente com a equidade no acesso a essas tecnologias, uma vez que disparidades socioeconômicas podem ampliar a divisão digital e reforçar desigualdades educacionais existentes.

A IA tem o potencial de revolucionar a educação, oferecendo soluções que tornam o aprendizado mais personalizado, eficiente e inclusivo. Suas aplicações abrangem uma ampla gama de funções, desde a personalização do ensino até a análise preditiva e o suporte a alunos com necessidades educacionais específicas (Oliveira *et al*., 2023). Contudo, para que esses benefícios sejam plenamente realizados, é necessário enfrentar desafios relacionados à infraestrutura, capacitação profissional e questões éticas, garantindo que a tecnologia sirva como um meio para promover a equidade e a excelência educacional para todos.

2.4 ESTUDOS DE CASO

A integração da IA no ensino para alunos surdos tem demonstrado potencial significativo em vários estudos de caso ao redor do mundo. Esses casos ilustram como a aplicação de tecnologias de IA pode possibilitar a superação de barreiras na educação de pessoas surdas, promovendo inclusão e acessibilidade. Inovações nacionais e internacionais têm transformado o ensino para essa população.

Um exemplo, mencionado por Tavares, Meira e Amaral (2020), é o desenvolvimento de plataformas de tradução automática de língua de sinais, utilizando IA para converter texto e fala em sinais, e vice-versa, em tempo real. Um estudo de caso nos Estados Unidos apresentou o uso de uma aplicação móvel que emprega tecnologia de reconhecimento de sinais para ensinar Língua de Sinais Americana (ASL) a alunos surdos, proporcionando um recurso educacional interativo que melhora o aprendizado autônomo e a comunicação com ouvintes (Boulay, 2023).

No Brasil, conforme Parreira, Lehmann e Oliveira (2021), um projeto inovador implementou um sistema de tutoria inteligente para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Utilizando algoritmos de IA para personalizar o conteúdo

didático conforme o progresso do aluno, o sistema demonstrou uma melhora significativa na compreensão leitora e escrita dos estudantes. Esse caso evidencia como a personalização do ensino, através da IA, pode atender às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos.

Na Europa, um estudo de caso na Suécia explorou o uso de robôs assistidos por IA como ferramentas pedagógicas para ensinar língua de sinais a crianças surdas. Os robôs, programados para executar sinais com precisão, serviram não apenas como um recurso educacional inovador, mas também como um meio de aumentar o engajamento e a motivação dos alunos (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Além disso, segundo Oliveira *et al*. (2023), na Ásia, um projeto na Coreia do Sul implementou realidade aumentada (RA) e IA para criar um ambiente de aprendizado imersivo para o ensino de língua de sinais coreana. Através de óculos de realidade aumentada, os alunos puderam interagir com avatares virtuais que realizavam sinais, oferecendo uma experiência de aprendizado dinâmica e contextualizada.

Esses estudos de caso revelam o potencial transformador da IA no ensino para alunos surdos. A capacidade de personalizar o aprendizado, juntamente à criação de ambientes educacionais acessíveis e interativos, ressalta o papel crucial da tecnologia na superação de desafios educacionais. Contudo, também é evidente a necessidade de pesquisas adicionais para explorar as implicações a longo prazo dessas tecnologias, bem como para garantir sua implementação eficaz e ética.

A aplicação de IA na educação de alunos surdos é um campo promissor que continua a evoluir. À medida que mais estudos de caso são documentados e analisados, cresce o entendimento sobre como essas tecnologias podem ser otimizadas para apoiar de maneira mais efetiva o ensino e aprendizagem para pessoas surdas. É essencial, portanto, que o desenvolvimento de tais tecnologias seja

acompanhado de perto por educadores, pesquisadores e políticas educacionais, assegurando que o avanço tecnológico caminhe lado a lado com a inclusão e acessibilidade educacional.

2.5 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

2.5.1 Aplicações atuais de inteligência artificial

A integração da IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos tem aberto novos caminhos para a educação inclusiva, apresentando soluções inovadoras que transcendem as barreiras tradicionais de comunicação e aprendizagem.

Para Tavares, Meira e Amaral (2020), uma das principais aplicações da IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos é o desenvolvimento de sistemas de reconhecimento e geração de língua de sinais. Esses sistemas utilizam técnicas avançadas de visão computacional e aprendizado de máquina para interpretar a língua de sinais e traduzi-la em texto ou fala, e vice-versa, facilitando a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Exemplos notáveis incluem plataformas educacionais que oferecem recursos interativos para o aprendizado de vocabulário, gramática e estrutura textual em Língua Portuguesa, por meio da tradução automática da língua de sinais.

Além disso, a personalização do ensino é outra aplicação relevante da IA, que emprega algoritmos de aprendizado adaptativo para ajustar conteúdos e atividades de aprendizagem às necessidades individuais dos alunos. De acordo com Boulay (2023), esses sistemas são capazes de monitorar o progresso do estudante, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de reforço, e adaptando o material didático de acordo com o ritmo e estilo de aprendizagem do aluno.

A gamificação, impulsionada por IA, também tem se mostrado uma estratégia eficaz no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Jogos educativos baseados em IA podem criar ambientes de aprendizagem envolventes e motivadores, nos quais os alunos surdos praticam a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa através de desafios lúdicos, retornos imediatos e recompensas virtuais. Esses jogos não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também promovem a inclusão social e a autoestima dos alunos surdos (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021).

Adicionalmente, conforme Rodrigues e Rodrigues (2023), a IA tem sido aplicada na avaliação automática de competências linguísticas, proporcionando ferramentas que podem avaliar de forma objetiva e consistente a proficiência dos alunos surdos em Língua Portuguesa. Tais ferramentas analisam respostas escritas e realizadas em língua de sinais, oferecendo parecer detalhado que auxilia tanto alunos quanto professores no processo educacional.

Apesar dos avanços significativos, para Santos *et al.* (2024), a implementação de IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos enfrenta desafios, incluindo a necessidade de dados de alta qualidade para treinamento de algoritmos, a importância da sensibilidade cultural na criação de conteúdo e a questão do acesso equitativo às tecnologias. A superação desses obstáculos, segundo os autores, requer uma abordagem colaborativa entre desenvolvedores de tecnologia, educadores e a comunidade surda, assegurando que as soluções de IA sejam inclusivas, eficazes e respeitem a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos.

As aplicações atuais de IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos representam um avanço promissor na direção de uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades educacionais específicas dessa população (Parreira; Lehmann; Oliveira, 2021). Enquanto continuam a emergir novas tecnologias, é fundamental que a pesquisa e o desenvolvimento sejam conduzidos com um

compromisso com a acessibilidade, a personalização e a inclusão, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

2.5.2 Análise de efetividade

A avaliação da efetividade das tecnologias de IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos requer uma análise cuidadosa dos resultados de estudos recentes, bem como dos retornos de educadores e alunos que utilizam essas tecnologias em ambientes educacionais.

Estudos que exploram o uso de sistemas de reconhecimento e geração de língua de sinais baseados em IA indicam um impacto positivo significativo na comunicação e no aprendizado de alunos surdos. A capacidade desses sistemas de traduzir a língua de sinais em tempo real para a Língua Portuguesa e vice-versa tem melhorado a acessibilidade do conteúdo educacional e facilitado a interação entre alunos surdos e professores ouvintes. Pesquisas realizadas por Tavares, Meira e Amaral (2020) mostraram um aumento na compreensão leitora e no engajamento dos alunos quando essas ferramentas foram integradas às práticas pedagógicas.

No entanto, a personalização do aprendizado através de sistemas de tutoria inteligente baseados em IA apresenta resultados mistos. Enquanto alguns estudos, como os conduzidos por Boulay (2023), reportam melhorias significativas no desempenho acadêmico e na motivação dos alunos, outros apontam para a necessidade de ajustes nos algoritmos para melhor atender às especificidades do aprendizado de línguas por alunos surdos. A avaliação dos educadores sugere que, embora a personalização promova um aprendizado mais autônomo e adaptado ao ritmo de cada aluno, é crucial que esses sistemas sejam desenvolvidos em estreita colaboração

com profissionais da educação de pessoas surdas para garantir sua relevância e eficácia.

A aplicação de jogos educativos baseados em IA também recebeu avaliações positivas de alunos e professores. Parreira, Lehmann e Oliveira (2021) destacam como esses jogos podem criar ambientes de aprendizagem lúdicos e motivadores, incentivando a prática da Língua Portuguesa e da língua de sinais de maneira integrada. O retorno dos alunos indica que a gamificação contribui para um aprendizado mais prazeroso e efetivo, reforçando o vocabulário e as estruturas gramaticais de maneira intuitiva.

Contudo, a avaliação da efetividade dessas tecnologias não está isenta de desafios. Rodrigues e Rodrigues (2023) apontam para a importância de considerar as variáveis contextuais, como o acesso à tecnologia e a formação dos educadores, que podem influenciar os resultados obtidos. Além disso, a falta de estudos de longo prazo sobre o impacto dessas tecnologias na trajetória educacional dos alunos surdos é uma lacuna evidente na literatura.

Enquanto as tecnologias de IA aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos demonstram potencial para transformar a educação inclusiva, é fundamental que sua implementação seja acompanhada de pesquisas contínuas. Essas pesquisas devem não apenas medir os impactos imediatos na aprendizagem, mas também investigar os efeitos a longo prazo na inclusão educacional e social dos alunos surdos. A colaboração entre desenvolvedores de tecnologia, educadores e a comunidade surda é essencial para garantir que as inovações atendam às necessidades reais dos alunos e promovam uma educação verdadeiramente acessível e inclusiva.

2.5.3 Desafios e oportunidades

A implementação de tecnologias de IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos apresenta uma série de desafios e

oportunidades que são cruciais para o avanço da educação inclusiva. As inovações tecnológicas podem tanto enfrentar barreiras quanto abrir novas possibilidades para a aprendizagem e inclusão de alunos surdos.

Um dos principais desafios na implementação dessas tecnologias é a necessidade de desenvolver sistemas que sejam verdadeiramente adaptados às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos. Tavares, Meira e Amaral (2020) destacam a complexidade de criar sistemas de IA que possam interpretar corretamente a língua de sinais, considerando suas nuances e variações regionais. Além disso, a integração eficaz dessas tecnologias no currículo existente e a formação de educadores para utilizar essas ferramentas representam obstáculos significativos.

Outro desafio importante é a acessibilidade e a equidade no acesso às tecnologias de IA. Boulay (2023) argumenta que, apesar do potencial das tecnologias de IA para transformar a educação de alunos surdos, a falta de infraestrutura tecnológica adequada e o alto custo de algumas soluções podem excluir alunos de comunidades de baixa renda ou áreas rurais. Isso ressalta a necessidade de políticas públicas e investimentos que garantam a disponibilidade e acessibilidade dessas tecnologias para todos destes alunos.

Paralelamente aos desafios, existem oportunidades significativas apresentadas pela IA na educação de alunos surdos. Parreira, Lehmann e Oliveira (2021) discutem como as tecnologias de IA podem oferecer métodos de ensino mais personalizados e adaptativos, que consideram o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno, promovendo um ensino mais eficiente e engajador. Essa personalização é especialmente valiosa no ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, onde as diferenças individuais na aquisição da língua podem ser acentuadas.

Além disso, a IA oferece possibilidades inovadoras para a criação de materiais didáticos e recursos educacionais mais interativos e acessíveis. Essas tecnologias podem transformar o aprendizado da Língua Portuguesa em uma experiência mais concreta e contextualizada para alunos surdos.

No entanto, para capitalizar essas oportunidades, é essencial abordar os desafios existentes. Isso requer uma abordagem multidisciplinar que envolva educadores, desenvolvedores de tecnologia, alunos surdos e suas famílias, bem como políticas públicas focadas na promoção da acessibilidade e inclusão. O desenvolvimento de padrões abertos e a colaboração entre instituições educacionais e empresas de tecnologia podem facilitar a criação de soluções mais acessíveis e eficazes.

Enquanto os desafios na implementação de tecnologias de IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos são significativos, as oportunidades que essas tecnologias apresentam para a educação inclusiva são imensas. Superar esses obstáculos requer esforços conjuntos e comprometidos de todos os envolvidos, com um foco constante na melhoria da acessibilidade, qualidade e eficácia do ensino para alunos surdos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica, focada na identificação, seleção e análise de literatura relevante sobre a aplicação de IA na educação de alunos surdos. O processo metodológico foi delineado com base nas orientações de Gil (2007), que destaca a importância da definição clara de critérios para a busca e seleção de estudos, a fim de garantir a relevância e a qualidade das informações analisadas. A pesquisa foi conduzida

exclusivamente na base de dados *Google* Acadêmico, optando-se por artigos publicados em língua portuguesa, com o objetivo de capturar pesquisas realizadas no contexto brasileiro e de países lusófonos, onde as nuances culturais e educacionais podem influenciar a aplicação e o impacto da IA na educação de alunos surdos.

Para a seleção dos artigos, foram definidos descritores específicos que refletem o foco do estudo: "Inteligência Artificial na Educação", "Educação de Surdos" e "Tecnologia Assistiva para Surdos". Esses termos foram utilizados tanto isoladamente quanto em combinação, utilizando-se operadores booleanos para refinar a busca e aumentar a precisão dos resultados obtidos. A estratégia de busca visou identificar estudos que discutissem tanto o desenvolvimento tecnológico quanto as aplicações práticas da IA no contexto educacional para alunos surdos, incluindo análises de eficácia, estudos de caso e revisões teóricas que contribuem para o entendimento da área.

Foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos artigos. Como critérios de inclusão, considerou-se a relevância do artigo para os objetivos da pesquisa, a qualidade metodológica do estudo e a publicação em periódicos ou conferências de reconhecida credibilidade acadêmica nos últimos dez anos (2012-2022), a fim de assegurar a atualidade dos dados analisados. Foram excluídos da análise artigos que não abordavam diretamente a aplicação da IA na educação de surdos, assim como estudos de opinião, editoriais e resumos de conferências sem dados empíricos completos. Essa seleção visou garantir que apenas estudos com profundidade analítica e contribuições significativas para o campo da pesquisa fossem incluídos.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, procedeu-se à leitura detalhada dos artigos selecionados para a extração de dados relevantes, seguindo uma ficha de leitura que contemplava objetivos do estudo, metodologias aplicadas, principais achados

e implicações para a prática educacional e o desenvolvimento de tecnologia assistiva. Esse processo de síntese e análise dos dados coletados permitiu identificar tendências, lacunas na literatura existente e direções futuras para a pesquisa na interseção entre IA e educação de alunos surdos.

A metodologia empregada, centrada em uma abordagem sistemática de revisão bibliográfica, alinha-se aos padrões de rigor e relevância científica (Gil, 2007), necessários para compreender as dinâmicas e os impactos da IA na educação de alunos surdos, proporcionando uma base sólida para discussões subsequentes e o desenvolvimento de pesquisas futuras na área.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A integração da IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos representa um avanço significativo na educação inclusiva. As tecnologias de IA possibilitam a personalização do aprendizado, a adaptação dos materiais didáticos às necessidades individuais dos alunos, e facilitam a comunicação por meio de traduções em tempo real da língua de sinais para texto ou fala. No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios, como a necessidade de treinamento específico para os professores e a garantia de acessibilidade igualitária. Apesar desses obstáculos, a IA tem o potencial de transformar a educação de alunos surdos, promovendo uma inclusão mais eficaz e participativa. Aplicações práticas dessas tecnologias já demonstram um impacto positivo no engajamento e no desempenho dos alunos. É essencial que o desenvolvimento dessas ferramentas considere a diversidade linguística e cultural da comunidade surda para assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos constitui um campo promissor, marcado por inovações tecnológicas que visam superar barreiras históricas de acesso e qualidade na educação inclusiva. Esta revisão explorou diversos aspectos dessa integração, abrangendo desde as aplicações atuais e a eficácia dessas tecnologias até os desafios e oportunidades inerentes à sua implementação.

A análise revelou que as tecnologias de IA oferecem potenciais transformadores no ensino para pessoas surdas, por meio da personalização do aprendizado, da tradução e interpretação da língua de sinais e da criação de materiais didáticos inovadores e acessíveis. Essas tecnologias não apenas facilitam a comunicação e a compreensão do conteúdo educacional, mas também promovem a inclusão e a participação ativa dos alunos surdos no processo educacional.

No entanto, a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios significativos, incluindo adaptação às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos, garantir sua acessibilidade e integrá-las eficazmente ao currículo e às práticas pedagógicas existentes. A formação de educadores para o uso eficaz dessas ferramentas e a implementação de políticas públicas que promovam o acesso igualitário às tecnologias de AI são essenciais para superar esses desafios.

As oportunidades apresentadas pela IA no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos são vastas. A capacidade de personalizar o ensino e criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes tem o potencial de melhorar, significativamente, os resultados educacionais para alunos surdos. Além disso, a utilização da IA para desenvolver recursos didáticos acessíveis e promover a inclusão escolar e social desses alunos representa um avanço significativo na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para capitalizar plenamente essas oportunidades, é imperativo que os desafios sejam abordados de maneira estratégica e colaborativa. Isso inclui o comprometimento contínuo de educadores, desenvolvedores de tecnologia, formuladores de políticas e a comunidade surda na concepção e implementação de soluções tecnológicas que sejam não apenas eficazes, mas também inclusivas e respeitadoras da diversidade e das necessidades dos alunos surdos.

Em conclusão, a IA detém um potencial considerável para enriquecer e transformar o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. No entanto, a realização desse potencial depende de esforços conjuntos para superar os desafios existentes, garantindo que as inovações tecnológicas sejam implementadas de forma acessível e centrada no aluno. À medida que evoluímos, é essencial que a pesquisa e o desenvolvimento continuem a ser orientados por uma visão de educação inclusiva, promovendo igualdade de oportunidades e valorizando a diversidade.

REFERÊNCIAS

BOULAY, B. du. Inteligência artificial na educação e ética. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 6, n. 1, jan-jun 2023. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/32242. Acesso em: 9 mai. 2024.

CAMADA, M. Y. de O.; DURÃES, G. M. Ensino da inteligência artificial na educação básica: um novo horizonte para as pesquisas brasileiras. *In*: **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBIE, 2020. p. 1553-1562. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/12911. Acesso em: 9 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, A. M. dos; MARTINS, R. C. G.; OLIVEIRA, E. L. de. Inteligência artificial na educação: uma revisão integrativa da literatura. **Peer Review**, v. 5, n. 24, p. 248-268, 2023. Disponível em: https://peerw.org/index.php/journals/article/view/1369. Acesso em: 13 mai. 2024.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nM9Rk8swvtDvwWNrKCZtjGn/. Acesso em: 9 mai. 2024.

PEREIRA, D. Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos. *In*. PEIXOTO, A. C. S.; BARBOSA, L. P. (Org.). **Cenários Linguageiros**. Araraquara: Letraria: 2020, p. 144-175.

QUADROS, R. M. de; LILLO-MARTIN, D. Língua de herança e privação da língua de sinais. **Revista Espaço**, v. 55, p. 213-222, 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648. Acesso em: 22 jun. 2024.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. e45997, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/45997. Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, S. M. A. V.; GUIMARÃES, C. D.; FILHO, E. B. dos S.; CASTILHO, L. P. de. Inteligência artificial na educação. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 1850-1870, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3041/2293. Acesso em: 27 abr. 2024.

TAVARES, L. A.; MEIRA, M. C.; AMARAL, S. F. do. Inteligência artificial na educação: survey. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 48699-48714, jul. 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539. Acesso em: 15 mai. 2024.

TELES, L.; NAGUMO, E. Uma inteligência artificial na educação para além do modelo behaviorista. **Revista Ponto De Vista**, v. 12, n. 3, p. 01-15, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/15452. Acesso em: 12 mai. 2024.

WITCHS, P. H. Políticas de línguas de sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), n. 22, vol. 10, p. 352–365, jul-dez/2020.

8

Keissy Sibelly Morais Limite
Sara Moitinho

PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS BILÍNGUES PARA CRIANÇAS SURDAS:

DESAFIOS DO PROFESSOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2.8

RESUMO:

Docentes ouvintes, em busca da fluência na Língua Brasileira de Sinais, enfrentam desafios para atuarem na Educação de Surdos. Planejar é parte da sua rotina, mas como traçar objetivos inclusivos e produzir materiais assertivos para o ensino-aprendizagem de alunos surdos, bem como de alunos ouvintes que convivem nas salas de aulas inclusivas? Haja vista que a inclusão dos alunos surdos só acontece quando a comunicação é estabelecida, a língua de sinais precisa ser utilizada por todos que com eles convivem. Partindo dessas premissas, essa pesquisa se propõe a investigar estratégias e analisar metodologias para contribuir com a Formação Continuada dos professores na área da Educação Bilíngue. O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a educação de surdos, com o olhar para a produção de materiais didáticos, e propor práticas educativas que busquem contribuir para com o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas. Entre os autores base da pesquisa estão: Skliar (2003), Moitinho (2016), Pradanov e Freitas (2013), Pimentel e Limite (2021), Limite (2023). A metodologia é do tipo pesquisa social pesquisa-ação que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos dentro de um contexto específico e prático. Esse projeto tem revelado a interação entre as crianças surdas e professores, além do interesse das crianças ouvintes em aprenderem a Libras. Para os apontamentos deste artigo, trazemos a Oficina de Libras que aconteceu na Colônia de Férias em Iguaba Grande, em janeiro de 2024. Nas dinâmicas, foram utilizados materiais bilíngues os quais são apresentados e discutidos.

Palavras-chave: Materiais pedagógicos bilíngues. Formação de professores. Didática visual. Libras. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Em pesquisas anteriores, as autoras constataram os desafios para a inclusão de alunos surdos enfrentados por professores ouvintes. Entre as causas apontadas está a superficialidade da formação básica ao promover poucos subsídios ou conhecimentos rasos sobre as especificidades da inclusão de alunos surdos. Em busca de contribuir para uma sociedade inclusiva, pautada na construção de uma educação bilíngue desenvolvida na própria formação docente e estendida para as salas de aulas e escolas de todo o país, traçamos estratégias para executar Oficinas de Libras com alunos da rede municipal de Iguaba Grande/RJ. Os autores que embasam este artigo compreendem a surdez para além do não ouvir, como sendo uma diferença que requer conhecimento de seus fundamentos, entre eles, a língua de sinais e a percepção de que são necessárias abordagens específicas, pensadas na visualidade, com didática e ações pautadas na genuína inclusão. A pesquisa buscou a participação ampla das crianças e adultos envolvidos tais como professores, monitores, intérpretes de Libras e instrutor de Libras.

Pretendeu-se mesclar aspectos teóricos, conhecimentos sociais e científicos, por meio do pensamento crítico acerca da produção de materiais pedagógicos e atividades bilíngues para a formação docente no contexto da prática pedagógica. Assim, o objeto da pesquisa pauta-se na escassez de conhecimentos básicos sobre as especificidades da inclusão de alunos surdos e, consequentemente, o acesso a Língua Brasileira de Sinais por parte dos agentes da educação, principalmente os professores que têm contato direto com os alunos.

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a educação de surdos com o olhar para a produção de materiais didáticos e, também, para as práticas educativas produzidas pelos docentes que buscam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças

surdas. O estudo justifica-se pela urgência em analisar e propor estratégias inclusivas no que tange aos conhecimentos acerca da cultura surda e em disseminar a Libras e colaborar para uma sociedade mais inclusiva por meio de práticas bilíngues nos ambientes escolares, tendo a escola como *locus* privilegiado para iniciar ações e explorar saberes que reverberam socialmente.

As atividades propostas no presente artigo têm como intuito descrever como os processos de aprendizagem vividos pelos alunos acontecem e, ao mesmo tempo, verificar os processos de assimilação dos conteúdos com o objetivo de criar ambientes de interação, diálogo e troca de conhecimentos para proporcionar uma aprendizagem interativa e significativa através dos conhecimentos da Libras, da própria língua materna, bem como da cultura surda.

Essa pesquisa tem sua base no tipo de pesquisa social pesquisa-ação que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de um contexto específico e prático, com uma participação ampla dos membros, onde acontece uma mescla entre os conhecimentos sociais e científicos. Isso se dá em função do crescimento da Educação Bilíngue, que está intimamente relacionado à oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desde 14 abril de 2002. O processo de oficialização da Libras no Brasil foi um marco para o avanço da educação de surdos, tendo ocorrido apenas em abril de 2002 através da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), mas, apesar de recente, já conta com a elaboração e efetivação de políticas públicas voltadas para a institucionalização de uma educação bilíngue e a construção de escolas bilíngues em toda a esfera brasileira.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

É de suma importância uma educação bilíngue fundamentada nas experiências reais dos alunos surdos no contexto atual. Isso significa que a função da escola e dos educadores, junto às crianças surdas que são protagonistas desse processo, é buscar uma pedagogia pautada em uma educação bilíngue, em que sejam pensadas novas formas de organização do currículo escolar, dos tempos, espaços e práticas cotidianas, tendo como proposta uma educação que valorize as diferenças e o respeito à diversidade. Nesse sentido, propõe-se o combate às desigualdades a fim de que as crianças surdas possam construir suas identidades e estabelecer relações com os seus pares. Isso contribui para a construção da cultura surda, conforme previsto no Relatório sobre a Política Linguística da Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, publicado pelo Ministério da Educação brasileiro em 2014, que já sinalizava a importância das reflexões e debates fundamentais para autorizar a implementação da educação bilíngue - Libras e Língua Portuguesa no Brasil (Brasil, 2014).

Este relatório, propõe a seguinte definição:

> a Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue e regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a apropriação e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre a educação de surdos com o olhar para a produção de materiais didáticos e, também, para as práticas educativas produzidas pelos docentes que buscam, por sua vez, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas. O processo da educação de surdos é marcado por questões linguísticas, sociais e culturais, conforme já sinalizamos anteriormente. Desse modo, sabemos da importância da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e da Lei da Educação Bilíngue, Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) que alterou a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual prevê o apoio ao uso e à difusão da Libras entre professores, alunos, e familiares que participam da comunidade surda, inclusive nos currículos dos cursos de formação de professores.

Sabemos que um dos principais desafios enfrentados pelos surdos na sociedade brasileira é a barreira da comunicação, fator que dificulta sua inclusão nas escolas e na sociedade. Assim, é necessário que busquemos estratégias didáticas visuais para construirmos uma prática educativa real e verdadeira, principalmente em busca de uma pedagogia bilíngue e de uma didática visual na produção de materiais bilíngues que é o foco do trabalho em questão.

Refletir sobre tais questões neste momento é primordial, pois sabemos das dificuldades para a implementação de uma didática bilíngue e visual para surdos em nossas escolas de modo que lhes seja possível identificar seus espaços, seus direitos e fortalecer a convivência e os vínculos afetivos e produtivos no contexto da sala de aula, além de assegurar as políticas públicas de educação bilíngue para a promoção da cultura e identidade linguística da comunidade surda. Conforme propõe Campello (2008),

> é fundamental para toda a comunidade Surda, especialmente, nas escolas onde existem alunos Surdos e ou com os alunos incluídos no programa de educação, o diálogo que envolve o relacionamento do professor Surdo ou

> não-surdo com os alunos Surdos. Esse diálogo exige um processo sem fim e permanente de interação, onde na fronteira ou "cadeia" do diálogo exista e se desenvolva a expressividade pela visualidade dos "sinais", assim como a sua linguagem cotidiana e sua vivência para com o mundo (Campello, 2008, p. 141).

A proposta da educação bilíngue se volta para o fortalecimento e a valorização da Libras e da Cultura surda, assumindo um papel importante na organização e no fortalecimento de escolas bilíngues. No que se refere aos alunos surdos, as questões linguísticas e culturais encontram-se inseridas nas demandas de aquisição da língua de sinais como primeira língua, de língua portuguesa como segunda língua, ampliando, assim, as possibilidades da constituição da identidade surda por meio da convivência e da valorização da língua e da cultura surda na escola sob uma perspectiva de educação bilíngue. Assim, temos que

> a proposta da educação bilíngue para surdos, partindo-se de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização de surdos nas últimas décadas (Skliar, 2003, p. 86).

De acordo com a afirmação de Skliar (2003), podemos perceber que a educação bilíngue para alunos surdos configura uma nova forma de ensinar e aprender. No entanto, não se trata apenas de um simples ensino de duas línguas, e sim de uma nova dimensão pedagógica que deve estar inserida no campo linguístico e, também, numa dimensão política e cultural visto que a educação bilíngue envolve a escolarização dos alunos surdos, sendo através da língua que "a criança surda poderá formular hipóteses sobre o mundo, criticar, dialogar, se emocionar!" (Skliar, 2003, p. 93).

A educação bilíngue para surdos deve ser pautada em um projeto educacional com consistência política, de modo a entender a educação de surdos como "uma prática de direitos humanos com

o objetivo de promover uma cultura de respeito aos princípios que embasam a educação bilíngue e a educação em direitos humanos como construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, democrática e plural" (Moitinho, 2016, p. 40).

A didática visual é elemento importante da educação bilíngue, o qual consiste em trazer a língua de sinais para o plano primordial, de forma estratégica e contextualizada, para que a criança compreenda conceitos e a própria língua de modo visual. Nesse sentido,

> entendemos que a visualidade está presente nos espaços e nos objetos e que a infância é o tempo da experiência e não de aprendizagens baseadas apenas em conceitos abstratos. Aquilo que cerca as crianças e que está diante dos seus olhos ganha uma importância ainda maior quando se pensa na educação de surdos (Pimentel e Limite, 2021, p. 653).

Materiais, atividades, jogos, entre outros recursos, quando pensados pelos professores para práticas bilíngues, precisam considerar aspectos como o público-alvo, o espaço disponível, o repertório existente e as possibilidades de ampliação, o tema, os objetivos, a metodologia e a didática. Para toda dinâmica, o docente planeja materiais das mais criativas e variadas formas, sejam eles construídos, mixados, levando em consideração que

> materiais bilíngues são aqueles que têm em destaque a língua de sinais e em segundo plano a língua oral, tendo como princípios de sua elaboração a análise das concepções do sujeito Surdo, sua cultura, identidade, a visualidade e os próprios artefatos produzidos pela Comunidade Surda (Limite, 2023).

Portanto, refletir sobre essa pedagogia da visualidade, considerando os sujeitos surdos e ouvintes em suas relações, nos aspectos inclusivos e na interação de todos, são elementos essenciais para a genuína inclusão de alunos surdos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa social pesquisa-ação que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de um contexto específico e prático, com uma participação ampla dos membros, onde acontece uma mescla entre os conhecimentos sociais e científicos. Apresenta como epistemologia uma educação baseada no diálogo, na prática educacional planejada e contextualizada, por isso elencamos a pesquisa-ação como metodologia, uma vez que favorece a participação e a interferência no campus estudado. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é definida como:

> um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Segundo Thiollent (2011, p. 4) "a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação." Uma das formas de pesquisa, no que se refere à abordagem do problema, é a pesquisa qualitativa, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), consiste em

> um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

O processo de descrição da pesquisa tem sua base na etnografia, pois objetiva registrar, escrever e refletir sobre os processos. Abordamos o problema, observamos e agimos, tendo como referência a natureza dele, e consideramos os sujeitos envolvidos ao analisar os procedimentos e resultados. Logo, assumimos o compromisso de pesquisar por meio de um conjunto de ações com vistas ao desenvolvimento do conhecimento docente acerca da inclusão de alunos surdos. Refletimos sobre a prática do ensino da Libras para alunos surdos e ouvintes em espaços educativos, buscando elucidar uma pesquisa que propõe soluções para o preparo docente e estratégias baseadas em teorias associadas à ação, ao fazer epistemológico e às concepções ontológicas das pesquisadoras.

Ao elaborar as Oficinas de Libras com jogos pedagógicos bilíngues e materiais produzidos pelas pesquisadoras, refletiu-se sobre o público-alvo e os direitos ao acesso a Libras.

Para apresentação neste artigo colocamos em pauta a Oficina de Libras que aconteceu na Colônia de Férias oferecida pela Prefeitura Municipal de Iguaba Grande no ano de 2024. As inscrições foram abertas ao público, estudantes da rede municipal inscritos pelos pais, sendo as primeiras 150 crianças de cada turno convocadas entre as quais, nessa edição, não estiveram presentes crianças surdas por não terem sido inscritas. Nesse sentido, optamos por manter a Oficina de Libras com o intuito de disseminar a segunda língua oficial do país e promover a inclusão linguística para todos. Neste ano, a proposta da Colônia de Férias teve suas atividades itinerantes, ou seja, de acordo com um cronograma, as crianças e colaboradores estavam em locais diferentes em cada dia, entre eles: o cinema, uma escola, praia, sítio e praça municipal. Essa organização permitiu explorar diferentes locais da cidade, promovendo experiências culturais significativas. A Oficina de Libras foi aplicada nos dois dias em que a Colônia aconteceu no espaço de uma escola municipal.

Quadro 1 – Panorama geral da Oficina de Libras

Público-alvo	Atividades desenvolvidas
Turno da manhã: crianças ouvintes entre 6 e 8 anos de idade Turno da tarde: crianças ouvintes entre 9 e 11 anos de idade	Alfabeto em Libras; Números em Libras; Bate sinal temático; Cores em Libras.

Fonte: produção das autoras.

A Oficina de Libras aconteceu durante dois dias da Colônia de Férias. As crianças foram organizadas em grupos de 20 para participarem das atividades da Oficina que tiveram duração média de 1h. Foi preparado um espaço especial para a realização da Oficina – uma sala de aula climatizada, materiais para as dinâmicas, o suporte da intérprete de Libras e uma auxiliar com conhecimentos de Libras. As pesquisadoras atuaram na coordenação geral da Oficina e a professora Keissy também na coordenação do evento, estando presencialmente em todas as atividades. Nos momentos da Oficina foram realizados registros fotográficos, vídeos e anotações em diário de pesquisa para posteriores análises.

3.1 BREVE DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades foram cuidadosamente selecionadas pelas pesquisadoras e planejadas para o público-alvo ouvinte com o objetivo de introduzir os conteúdos pretendidos de forma lúdica e significativa. No primeiro momento da Oficina, cada grupo obteve conhecimentos introdutórios sobre o que é a Libras, cultura surda, Libras como direito das pessoas surdas e como segunda língua oficial do Brasil. Para esse momento as instrutoras conversaram com as crianças, permitindo que elas tirassem suas dúvidas e realizassem apontamentos. De acordo com o público, as instrutoras realizavam intervenções diferentes, buscando adequar o conteúdo ao interesse

e às necessidades de cada grupo de crianças. Devido a isso, apesar de serem aplicadas as mesmas atividades, houve variações, uma vez que cada grupo interagia de modo diferente. A seguir, descrevemos as atividades executadas:

3.1.1 Alfabeto e números em Libras

Objetivos: introduzir a datilologia; treinar a memorização.

Recursos utilizados: banner com o alfabeto e números em Língua Portuguesa e sinais em Libras.

Desenvolvimento: as instrutoras de Libras apresentaram para as crianças as letras, os números e a associação ao sinal, ajudando-as a realizarem o sinal no que diz respeito à precisão do ponto de articulação, ao movimento, à configuração das mãos, à expressão facial e à orientação. Em seguida, a instrutora convidava cada criança para apontar no banner o sinal que ela realizava ou pedia a criança para apontar no banner uma letra ou número e realizar o seu sinal. As crianças aprenderam também a datilologia do primeiro nome.

3.1.2 Bate sinal temático

Objetivos: aprender os sinais do contexto da Colônia de Férias em Libras; treinar a memorização; aprimorar a atenção e o raciocínio rápido; estimular a agilidade; incentivar o trabalho em equipe.

Recursos utilizados: fichas com imagens relacionadas à Colônia de Férias: piscina, praia, sítio, escola, brincadeira, lanche, praça, cinema.

Desenvolvimento: as instrutoras fixaram na parede com fita adesiva as fichas ilustrativas e apresentaram as figuras com a escrita, em Língua Portuguesa, de cada imagem. Em seguida, ensinaram cada um dos sinais, repetindo e auxiliando as crianças na execução precisa do sinal. Quando percebiam que elas haviam memorizado, o grupo era

dividido em duas filas em frente ao espaço da parede com as figuras fixadas, com uma certa distância, e as crianças eram orientadas sobre as regras da brincadeira. Assim, a instrutora faria um sinal e apenas o primeiro de cada fila poderia correr até a parede e bater a mão na figura correspondente ao sinal; o representante do grupo que acertasse marcava ponto. Em seguida, a criança iria para o final da sua fila e seria a vez da próxima criança até que todas elas participassem da brincadeira.

3.1.3 Cores em Libras

Objetivos: aprender os sinais de cores em Libras; desenvolver a habilidade de arremessar objetos em um alvo; estimular o trabalho em equipe.

Recursos utilizados: bolinhas de plástico coloridas; um recipiente grande para armazená-las e três menores para serem os alvos.

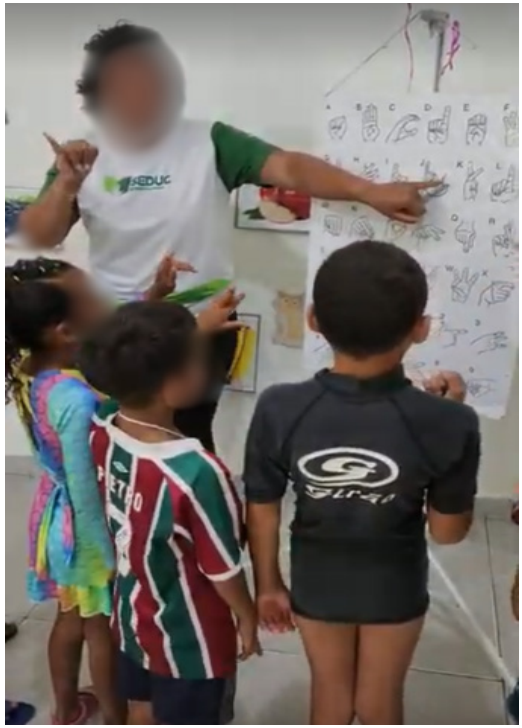
Desenvolvimento: as instrutoras apresentaram os sinais em Libras das cores das bolinhas disponíveis: azul, verde, vermelho e amarelo. Quando percebiam que o grupo havia memorizado, esse era dividido em três filas em frente a cada recipiente que seria o alvo e a uma distância possível de mirar e acertar a bolinha. Então, uma das instrutoras realizava o sinal de uma das cores e a primeira criança de cada fila, se soubesse o sinal, pegava uma bolinha e mirava o cesto. Caso acertasse o sinal e o cesto, marcava pontos para a sua equipe e, assim, a brincadeira continuava até que todas as crianças participassem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse projeto piloto tem revelado o interesse das crianças ouvintes em aprenderem a Libras, além de proporcionar uma observação profunda e intencional da forma como elas aprendem.

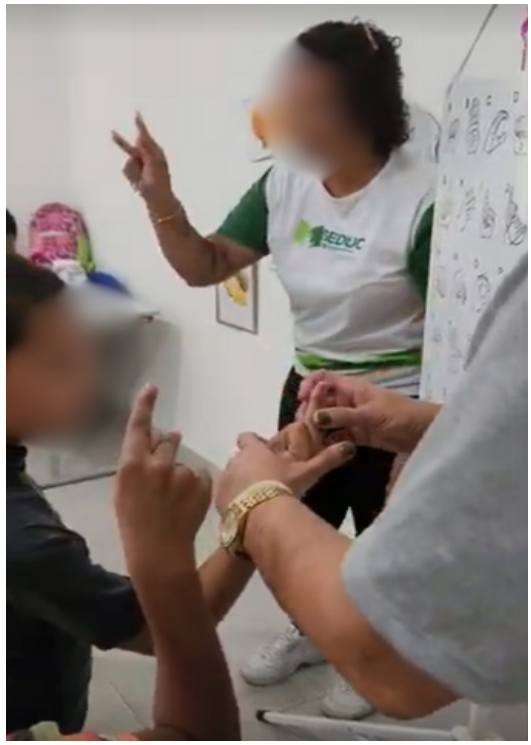
Por meio deste artigo e de outras formas de divulgação, tanto os materiais pedagógicos como as atividades são compartilhados com os professores como estratégias a serem incluídas em suas aulas com vistas a colaborar com a acessibilidade e interação dos alunos na sala de aula inclusiva. As dinâmicas selecionadas para a Oficina de Libras na Colônia de Férias foram planejadas com o intuito de serem lúdicas e divertidas, compatíveis com a proposta do evento, de modo que se optou por brincadeiras com movimento e interação. Vamos analisar as três atividades, por meio do registro fotográfico, no que diz respeito aos resultados percebidos e reflexões.

Figura 1 – Instrutora apresenta letras e números em Libras



Fonte: acervo das autoras.

Figura 2 – Instrutoras auxiliam na execução dos sinais em Libras



Fonte: acervo das autoras.

Na execução da dinâmica de apresentação das letras e números em Libras, as crianças apresentaram curiosidade para descobrirem, principalmente, como seria seu nome em Libras. Algumas delas demonstraram um pouco mais de dificuldade para configurar a mão de forma adequada e logo obtiveram auxílio das instrutoras para a realização do sinal. Ao longo dos dias da Colônia, após essa atividade, algumas das crianças passaram a sinalizar seus nomes, mostrando às professoras que haviam aprendido.

Figura 3 – Explicação dos sinais do contexto da colônia de férias

Fonte: acervo das autoras.

Figura 4 – Preparação para o "Bate Sinal"

Fonte: acervo das autoras.

Na proposta da brincadeira "Bate sinal" as crianças divertiram-se aprendendo os sinais dos locais que visitaram e algumas atividades que desenvolveram na Colônia de Férias, principalmente o cinema, local mais aguardado, o qual foi visitado pelas crianças no último dia do evento. Ao aprenderem o sinal de 'cinema' ao longo dos dias que sucederam as Oficinas de Libras e que antecederam a ida ao local, as crianças sempre sinalizavam ao perguntar se o dia estava chegando e pudemos observar, em momentos diferentes, a realização dos sinais umas com as outras. A brincadeira chamou a atenção delas e despertou uma competição saudável, instigando, ainda mais, a atenção durante o processo de aprendizagem e memorização dos sinais.

Figura 5 – Brincadeira em Libras

Fonte: acervo das autoras.

Figura 6 – Alunos participam da brincadeira "Cores em Libras"

Fonte: acervo das autoras.

A terceira atividade foi a brincadeira das cores, as crianças divertiram-se bastante ao acertarem o alvo marcando pontos para a sua equipe. Devido à quantidade de cores ser reduzida, por limitação do material utilizado que consistiu em bolinhas coloridas, elas memorizavam rapidamente e dificilmente erravam a cor; contudo, sentiram certa dificuldade em acertar o cesto. As instrutoras estavam sempre atentas à organização da brincadeira e, após cada rodada, conferiam junto ao grupo se a criança havia acertado a cor ou não, revisando o conteúdo.

Ressaltamos que as mesmas atividades podem ser desenvolvidas com crianças surdas ou um grupo misto, levando em conta as adaptações necessárias como o diálogo acontecer em Libras e em Língua Portuguesa, o acompanhamento da compreensão de todos os alunos, respeitando os tempos e modos, e o ajuste à forma do conteúdo sempre que necessário. Incentivamos o ensino da Libras em salas de aula diversas, pois a inclusão da pessoa surda

na sociedade somente acontece quando, de fato, a sua língua é conhecida, respeitada e utilizada, ou seja, os ouvintes precisam usar a Libras com os surdos e aprender sua cultura para que aconteçam interações e inclusão social. Se desde a infância as pessoas tiverem conhecimento acerca da língua de sinais, é possível que, no futuro, a sociedade tenha mais recursos para praticar a inclusão de surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi refletir sobre a educação de surdos, com o olhar para a produção de materiais didáticos, e propor práticas educativas que busquem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas. Para os apontamentos deste artigo, foi elencada a experiência da Oficina de Libras que aconteceu na Colônia de Férias em Iguaba Grande em janeiro de 2024. Nas dinâmicas foram utilizados materiais bilíngues, apresentados e discutidos por meio das seguintes atividades: alfabeto em Libras; números em Libras; bate sinal temático e cores em Libras.

Percebeu-se que as atividades propostas revelaram o modo como os processos de aprendizagem dos alunos ocorrem, demonstrando a assimilação do conteúdo ao estarem inseridos em ambientes de interação. Consequentemente, foi verificada a aprendizagem significativa dos aspectos da Libras explorados na Oficina, como também aspectos relativos à Cultura Surda. O contexto específico e prático com participação ampla dos sujeitos envolvidos revelou a mescla entre os conhecimentos sociais e científicos.

Esse trabalho não se esgota aqui. Apresentamos o recorte de uma ampla e profunda pesquisa que tem continuidade em busca de novos olhares, novos saberes e novas contribuições sociais e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 agosto 2021, p. 01. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL, **Relatório sobre políticas linguísticas de educação bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília – DF- MEC/SECADI, 2014. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/relato__riomec_secadi. Acesso em: 10 de mar. de 2024.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

LIMITE, K. S. M. **Materiais bilíngues para crianças surdas:** oficinas de Libração de histórias. Caravana, p. 128. Belo Horizonte. 2023.

MOITINHO, S. S. **Educação e direitos humanos, igualdade e diferença: o que dizem os professores?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIMENTEL, C.; LIMITE, K. S. M. A empatia na produção de materiais didáticos: reflexões sobre artefatos bilíngues. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae.2021.55349. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 650-669 janeiro/ abril. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/55349. Acesso em: 24 abr. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In:* **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Alves Cavalcante Junior

Professor efetivo de Língua Brasileira de Sinais na rede estadual do Tocantins. Tutor do curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-POSLET-UNIFESSPA. Especialista em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA/2023). Especialista em Ensino e Interpretação de Libras (UniBF/2021). Membro do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas: Saber, Poder e Resistência Cultural (UNIFESSPA). Graduado em licenciatura em Letras Libras (UFRA/2020). Participa do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS) e do Laboratório de Libras e Surdez (LabLibras), ambos vinculados à Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB. Participa do Grupo de Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM) vinculado a Universidade Federal Rural da Amazônia. Atuou como técnico especializado em Libras/Língua portuguesa no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica NAIA-UNIFESSPA (2020-2024). Tem experiência na docência, ministrando a disciplina Língua Brasileira de Sinais e Fundamentos da Educação Especial em cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Interesse nas áreas de Libras; Políticas Linguísticas; Narrativas Identitárias, Estudos Surdos; Governamentalidade; Discurso; Educação Especial; Foucault Educação.

LATTES: https://lattes.cnpq.br/2246267109531987

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5920-6739

Bárbara Carvalho Ferreira

Psicóloga (UFSJ), mestre em Educação Especial e doutora em Psicologia (UFSCar). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM – *campus* Diamantina). Tem atuado no Campo Teórico-Prático das Habilidades Sociais e com Educação Especial Inclusiva.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/8526931736038748

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9759-5682

Carla Galinski Biazin

Graduada em Letras-Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste (2023) e pós-graduanda em Educação Especial pela Universidade Unifatecie. Já atuou como professora pela rede Estadual do Paraná (PSS) e pela rede municipal.

LATTES: https://lattes.cnpq.br/6983044279601854

ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8781-9984

Carlos Antonio Jacinto

Doutorando pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada (UFRJ); Mestre em Letras, na área de Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa "Linguística Aplicada: formação de professores e ensino e aprendizagem de línguas" (UFV/2021); Especialista em Libras (FAVENI/2021), em Práticas Pedagógicas (IFES/2022) e em Literatura e Ensino (IFRN/2024); Licenciado em Letras - Português e Espanhol (UFV/2019) e em Letras - Português e Libras e Literaturas Brasileira e Surda (UNIOESTE/2023). Integra o Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNET), do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da UFRJ, e o Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS) da UFSB. Atualmente, atua como professor assistente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), no curso de Licenciatura em Letras-Libras. Tem interesse por estudos no campo da Linguística Aplicada que se articulem a processos de ensino-aprendizagem de Libras, Língua Portuguesa e Língua Espanhola; Literatura Surda; Literatura Surda e/ou em Libras em *SignWriting*; ensino de literaturas e formação de leitores Surdos; práticas inclusivas de ensino; ensino de línguas mediado por tecnologias digitais; formação docente inicial e continuada, entre outros.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/9791231387158253

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1768-6988

Cíntia Débora de Moraes Cinti

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Três Lagoas - MS), mestre em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop - MT), especialista em Educação Especial Inclusiva pela Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC) e em Tradução, Interpretação e Docência em Língua Brasileira de Sinais – Libras pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Licenciada em Ciências pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Letras-Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Possui experiência como tradutora e intérprete de Libras e, atualmente, exerce a docência da disciplina de LIBRAS na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop - MT).

LATTES: http://lattes.cnpq.br/2583464700573028

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5641-2480

Cíntia Kelly Inês Freitas

Bacharela/Licenciada em Ciências Sociais (2019) e Mestre em Letras (2021) pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua como Professora Intérprete de Libras na Secretaria de Educação de Minas Gerais, Tradutora e Intérprete de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Viçosa e Professora de Libras na modalidade EAD na Faculdade IBRA (Instituto Brasil de Ensino). Tem experiência em projetos de inovação tecnológica e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino e aprendizagem de Libras/Língua Portuguesa. Atualmente, estuda e produz conhecimento sobre os seguintes temas: Formação Inicial e Continuada de Professores; Alfabetização e Letramento de Surdos; Aquisição da Libras; Produção de Sinais-termos; Processo de Tradução e Interpretação em áreas específicas.

LATTES: https://lattes.cnpq.br/5539321204008626

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1702-6314

Daniane Pereira

Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações (UESC); Mestra em Letras (Unimontes); Especialista em Libras no Contexto da Educação Inclusiva (Prisma); Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UFABC); Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (IFNMG); Especialista em Supervisão - com Ênfase em Coordenação Pedagógica (Faculdades Santo Agostinho); Especialista em Educação à Distância (Unimontes); Licenciada em Letras Libras (IFNMG); Licenciada em Pedagogia (Funorte), Licenciada em Normal Superior (Unimontes), Licenciada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UNOPAR). Professora Assistente II (Libras e Educação Inclusiva) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Sosígenes Costa (Porto Seguro); chefe da Subseção de Atendimento Educacional Especializado (PROAF - UFSB); coordenadora do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira - GELIS (UFSB); coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva: contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva - GEPEEI (UFSB); coordenadora do projeto Laboratório de Libras e Surdez - LabLibras (UFSB); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Metodologias Ativas e Recursos Midiáticos - GEPIMARM (UFSB); Integrante do Grupo Português como Língua de Acolhimento e a Performace Identitária: uma perspectiva da entextualização (UESC); Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças - GPESDi (UFSCar); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino-Aprendizagem de Línguas (GEPEL) da UESC. Professora de Educação Básica (1998-2020). Professora de Ensino Superior (desde 2011).

LATTES: https://lattes.cnpq.br/1168533528544836

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5594-3063

Gabriela Sales Santos

Pedagoga pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (2019-2023). Mestranda em Educação na linha de pesquisa Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Suas áreas de interesse são: Educação Especial e Inclusiva (Surdez), Diversidade, Educação Antirracista, Gestão e Formação de Professores. Atuou como monitora de leitura, produção de texto e inclusão digital na Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH). Participou do projeto de extensão Leitura e Literatura Infantil: Formando leitores mirins e leitores adultos, promovido pelo Programa Institucional de Bolsas e Extensão (PIBEX). Bolsista CAPES do programa de Residência Pedagógica em Alfabetização pela UFVJM 2020-2022; Estagiária na Divisão Pedagógica/Superintendência Regional de Ensino Diamantina, através da Secretaria do Estado de Minas Gerais (2021-2023); Representante discente do colegiado do curso de Pedagogia (2020-2023); Monitora de Libras da FIH/UFVJM (2021-2023). Compõe a equipe de membros do Laboratório de Práticas de Ensino Pedagógico, Artes e Corporeidade – LAPP/FIH/UFVJM desde 2022 e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Gênero e Diversidade – DIVERSAS/FIH/UFVJM desde 2023. Está como representante discente do Colegiado do Mestrado em Educação (PPGEG/UFVJM).

LATTES: http://lattes.cnpq.br/8855455898345388

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5440-4092

Joeli Teixeira Antunes

Doutora em Letras Estudos Literários (UFU); Mestra em Letras Estudos Literários (Unimontes); Especialista em Libras com Ênfase em Interpretação (Unimontes); Especialista em Mídias na Educação (Unimontes); Especialista em Educação a Distância (Unimontes); Especialista em Linguística: Leitura e Produção Textual (Faculdades Santo Agostinho); Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (IFNMG); Graduada em Letras Português (Unimontes); Graduada em Letras/Libras (IFNMG). Professora do Departamento de Estágio e Práticas Escolares (Unimontes) e do Departamento de Comunicação e Letras (Unimontes). Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (UFSB); Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Estudos sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (UFSB) e Coordenadora Adjunta do projeto de extensão PodcastIncluir (UFSB).

LATTES: http://lattes.cnpq.br/9215420306370134

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-6944-9574

Keissy Sibelly Morais Limite

É pedagoga, graduada pela UNIRIO, aprimorou suas competências com uma pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Tutoria em Educação à Distância, e um mestrado em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2022). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Bilíngue de Surdos (GEPEBS) do Departamento de Ensino Superior do INES. Tem artigos, capítulos de livros e livros publicados, além de participações em Seminários, Simpósios e Fóruns na área de sua pesquisa. É membro ativo da Academia de Artes, Ciências e Letras de Iguaba Grande (AACLIG). Autora do inovador livro *Materiais Bilíngues para crianças surdas: Oficinas de Libração de Histórias*, publicado pela editora Caravana em 2023, uma obra que reflete sua especialização e dedicação à educação inclusiva e auxilia outros professores ouvintes a incluírem, principalmente, alunos surdos nas salas de aula regulares. Em 2024, lançou pela editora Literando o livro *O Reino da Inclusão*, literatura infantojuvenil que revela aspectos da diversidade e respeito ao diferente ao unir sinais e palavras em uma convivência harmoniosa. O livro conta com *QR Code* para acesso à narrativa em Libras, paródia bilíngue, e recursos pedagógicos.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/7267975087659965

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8811-9599

Luana Isabel Gonçalves de Lima

Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na linha de pesquisa Linguística Aplicada: Interfaces entre práticas e teorias. Especialista em Libras pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciada em Letras-Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Licenciada em Letras/Libras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais pela Eficaz. Atualmente, trabalha como Intérprete e Tradutora de Libras/Língua Portuguesa na UFV, setor Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas/UPI. Docente em Libras do Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UNIFAGOC), da Escola Libras em Foco e de Pós-graduação em Libras: Tradução e Interpretação no Centro de formação educacional e especialidades Neuropsicoterapêuticas (CEFEEN). Participante do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS), do Laboratório de Libras e Surdez (LabLibras) e do PodcastIncluir da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Possui experiência e interesse acadêmico por questões relacionadas a Libras e estudos linguísticos da Libras, Estudos da Tradução e da Interpretação, variação linguística, identidades, surdez e negritude.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/5666002937920920

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8251-3875

Maílson Matos Marques

Doutorando em Estudos de Linguagens (CEFET/MG); Mestre em Educação (UFVJM); Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais (Eficaz); Graduando em Pedagogia (INES); (Licenciado em Letras Libras (Eficaz). Professor de Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais (UFVJM). Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), dos Cursos Licenciatura em Letras (UFVJM). Membro da Comissão Eleitoral Responsável para Elaboração de Edital e Eleição dos Membros Representantes da FIH nos Conselhos de Curadore (Concur) e na Comissão Própria de Avaliação - CPA (UFVJM). Membro da Comissão dos Canais de Divulgação do Curso de Letras (UFVJM). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação de Surdos, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Brasileira de Sinais e Educação.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/5252521814552180

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1478-5878

Marciana Pelin Kliemann

Possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2000), Licenciatura em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2002), Licenciatura em Pedagogia (2014) pelo Faculdade Entre Rios do Piauí, Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2020). Especializações em: Educação Especial (UNINTER), Ensino da Matemática (UCAM), Informática e Comunicação na Educação (UCAM), Educação: Técnicas e Métodos de Ensino (UTFPR), Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCAM) e Mediações Pedagógicas e interventivas em Educação à Distância (FAG). Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2006). Doutorado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na área de concentração: Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, com a tese Autismo, Tecnologia e Aprendência: de ritornelo e de polifonia. Possui Pós-doutorado em Letras no âmbito da Formação e Professores para a Educação Mediada. É professora colaboradora da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná no colegiado de Pedagogia e no Programa Educação Especial - PEE - Campus de Cascavel. Assessora Pedagógica - Núcleo de Educação a Distância da UNIOESTE - NEaDUNI. Possui experiência na área de Educação Básica e Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação Matemática, Educação Tecnológica e Formação de Professores.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/7810310797222928

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3774-7864

Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis

Mestre em Educação (PPGE/Unimontes); Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Libras – com Ênfase em Interpretação (Unimontes); Especialista em Docência em Educação a Distância (IFNMG); Especialista em Produção e Uso das Tecnologias para a Educação (IFNMG); Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (IFNMG) Licenciada em Letras Libras (IFNMG) Bacharel em Letras Libras (Eficaz) e graduada em Letras Português (Unopar). Atualmente é professora de Libras na área da saúde, com ênfase em odontologia (FCO), e Tradutora Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa (Unimontes). Coordenadora Adjunta do Projeto de Extensão Cinema Comentado (UFSB); Participante do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira - GELIS (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Observatório Inclusivo UFSB - Canal do *YouTube* (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão PodcastIncluir (UFSB); Integrante do grupo de estudos e pesquisas em educação especial inclusiva (GEPEEI)-(UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais (Libras)- (UFSB); Coordenadora Adjunta do projeto de extensão Estudos sobre a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (UFSB).

LATTES: http://lattes.cnpq.br/2995227450421749

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0246-4373

Martha Daniele Santos

Mestranda em Relações Étnicas-Raciais (CEFET/RJ). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, estudante do Programa de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Educação Especial e Inovações Tecnológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atua como neuropsicopedagoga clínica com ênfase no letramento afetivo e educação socioemocional. Ademais, é membra atuante no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI): contexto de formação, políticas e práticas de educação inclusiva, e no Grupo de Estudos em Língua de Sinais (GELIS), ambos pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

LATTES: https://lattes.cnpq.br/6588218779998175

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8941-0529

Mileide Santos Leite

Especialista em linguística pela UNIFAVENI (2023). Especialista em Tradução, Interpretação e Docência de Libras pela UNÍNTESE (2017). Possui graduação em Licenciatura em Letras/Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI - Bahia (2022). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2012). Atualmente é docente em regime de dedicação exclusiva do componente curricular Língua Brasileira de Sinais - Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, Campus Feira de Santana. Tem experiência na área de docência de Língua Portuguesa, Libras e tradução/interpretação de Libras.

LATTES: https://lattes.cnpq.br/9185894860428639

ORCID: https://orcid.org/0009-0009-6732-1232

Pedro Henrique Soares dos Santos

Bacharel em Saúde pela Universidade Federal do Sul da Bahia (2021). Pós-graduando em Saúde Mental pela Faculdade Elvira Dayrell (ISSED-FAVED), acadêmico do curso de Medicina na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Possui interesse nos estudos na área de Saúde Mental/Psiquiatria, Saúde Coletiva e Educação Inclusiva.

LATTES: https://lattes.cnpq.br/9270174928162253

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0648-2409

Raimirys Costa Rocha

Graduada em Letras com habilitação em Espanhol pela Universidade Estadual da Bahia, Especialista em Libras e Educação Especial e Inclusiva; Tradutora, Instrutora e Intérprete de Libras; Coordenadora Adjunta do Projeto de Extensão Cinema Comentado (UFSB) do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira-GELIS, do Projeto de Extensão Observatório Inclusivo (UFSB) no Canal do Youtube, do projeto de extensão PodcastIncluir, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial Inclusiva (GEPEEI), do projeto de extensão Introdução aos Estudos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Escritora selecionada na edição 2 do livro *Feridas Incuráveis*, da Editora Valeti *Books.*

LATTES: https://lattes.cnpq.br/8647322370758482

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9039-1213

Raquel Schwenck de Mello Vianna Soares

Doutora em Educação (Universidad Católica de Santa Fe – Argentina). Pós-graduada em Pedagogia Inclusiva com ênfase em Libras e Língua Espanhola (ISEIB); Libras com ênfase em Interpretação (Unimontes). Possui graduação em Letras/Espanhol (Unimontes) e Letras/Libras (Faculdade Eficaz). Certificada pelo exame de Proficiência em Libras (2009). Docente efetiva de Libras e Português como segunda Língua para Surdos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGED) na linha de pesquisa de Currículos, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. Membro do Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileira (GELIS) da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. Membro do Grupo de Pesquisa em Abordagens e Metodologias de Ensino de Ciências (GPAMEC), da UFVJM. Membro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) – UFVJM.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/8228345173014578

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2298-6109

Sara Moitinho

Professora do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional Bilíngue do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Educação pela USP e Mestre em Educação pela PUC-Rio.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/2140314912879540

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2625-3925

Thaiana Ferreira dos Santos

Graduada em Letras Vernáculas (UNEB- 2020) Campus XXI com Pós-graduação em Libras (FAVENI - 2021). Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES/UNEB-2023). Integra o Grupo de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Atua como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Portuguesa (TILSP) e Professora de Libras. Desenvolve projetos de intervenção social que visa o ensino de Libras para o comércio na cidade de Ipiaú-Ba. Atuou como TILSP na Educação Básica e Ensino Superior. Participou do Projeto de Desenvolvimento Libras Interconect: Interconexão dos Profissionais Intérpretes de Libras com profissionais da saúde no atendimento às pessoas surdas; Projeto de Extensão Comunicação em Libras durante a pandemia do Covid-19.

LATTES: http://lattes.cnpq.br/4785607443154073

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9869-579X

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem socioemocional 10, 130, 131, 136, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 153, 155

aquisição da língua 92, 93, 96, 145, 177, 192

aquisição tardia 9, 13, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 149

C

comunidades linguísticas 20, 21, 22

crianças surdas 10, 13, 23, 25, 94, 97, 101, 102, 109, 110, 111, 172, 186, 187, 188, 190, 191, 195, 205, 206

D

direitos linguísticos 18, 21, 22, 23, 25, 33, 36, 37

discurso 9, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 65, 66, 67, 82, 151

E

educação bilíngue 13, 15, 18, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 72, 77, 88, 90, 124, 140, 166, 188, 189, 190, 191, 192, 193

ensino superior 10, 14, 67, 77, 88, 90, 112, 113, 116, 120, 125, 126, 127, 149, 157

enunciado 41, 45, 50, 51, 52, 53, 56, 66

experiência 46, 62, 64, 74, 80, 93, 108, 123, 131, 133, 135, 136, 138, 147, 148, 149, 152, 155, 166, 169, 172, 178, 193, 206

F

formação continuada 103, 121, 124, 148

formação inicial 121, 122, 125

I

identidade surda 31, 95, 108, 133, 138, 139, 151, 192

Inclusão de surdos 89, 117

inteligência artificial 10, 15, 161, 173, 182, 183

ITLP 10, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155

L

Língua Brasileira de Sinais 12, 19, 27, 28, 30, 33, 37, 38, 72, 80, 88, 90, 94, 95, 113, 114, 115, 126, 132, 137, 140, 144, 149, 155, 156, 187, 188, 189, 190

língua portuguesa 10, 39, 44, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 95, 96, 97, 98, 101, 108, 149, 161, 179, 192

livros 34, 55, 153

M

materiais pedagógicos bilíngues 10, 13, 186

P

pessoas surdas 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 33, 35, 36, 37, 45, 69, 73, 79, 92, 95, 96, 98, 100, 103, 105, 115, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 133, 134, 135, 142, 143, 144, 148, 153, 154, 164, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 176, 177, 181, 196

políticas linguísticas 12, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 35, 36, 37, 38

S

solidão 131, 132, 135, 136, 137, 139, 147, 154

subjetividade surda 9, 40, 41, 63, 64, 65, 66

T

tecnologias educacionais 163, 167, 169

www.PIMENTACULTURAL.com

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

linguagem, políticas, educação e tecnologias

Grupo de Estudos em Língua de Sinais Brasileiras
GELIS

pimenta cultural