

ASPECTOS CULTURAIS PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS: #CASALIBRAS EM AÇÃO

Cultural aspects for the education of deaf children: #casalibras in action

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Regina Célia Torres²

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar, por meio de um projeto de pesquisa e extensão, nomeado #CasaLibras, alguns dos aspectos da visualidade surda apontados como marcadores culturais, que podem auxiliar na apropriação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em crianças surdas. Os materiais virtuais produzidos neste projeto têm reverberado positivamente em ações educativas em Libras, em escolas públicas inclusivas com programas bilíngues durante o período da pandemia do Covid-19. Os resultados apontam a

ABSTRACT

This article aims to present, through a research and extension project, named by #CasaLibras, some of the aspects of deaf visuality, pointed out as cultural markers, which can assist in the appropriation of the Brazilian Sign Language (Libras) in deaf children. The virtual materials produced in this project have reverberated positively in educational actions in Libras, in inclusive public schools with bilingual programs, during the Covid-19 pandemic period. The results point to the

¹ Docente na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processo nº 2018/08930-0. E-mail: vanessamartins@ufscar.br.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – e programadora visual no curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa da UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; e-mail: reginatorres@ufscar.br.

carência de produções ao público infantil surdo, a importância de vídeos com instrução em Libras, fundamentais para a interação lúdica e para a aquisição de linguagem em crianças surdas e por fim, evidencia a necessária atenção à produção discursiva visual em Libras, para o êxito da proposta e para que seja atrativo ao público de origem.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Surdo; Libras; Criança Surda; Instrução em Libras; Educação Bilíngue.

lack of productions for deaf children, the importance of videos with instruction in Libras, which are fundamental for the playful interaction and for the acquisition of language in deaf children and, finally, evidences the necessary attention in the visual discursive production in Libras, for success of the proposal and to make it attractive to the home audience.

KEYWORDS

Deaf education; Libras; Deaf child; Instruction in Libras; Bilingual education.

Introdução

Nas práticas educacionais para alunos surdos, educadores com foco numa abordagem educacional bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa³), têm buscado, cada vez mais, a presença da língua de sinais em suas ações de ensino, trazendo-a como língua de instrução, interação e de produção de conhecimentos. Pesquisas (SKLIAR, 2005; LOPES, 2007; LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012; LODI, 2013; MARTINS; LACERDA, 2016; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016) evidenciam que quanto mais cedo a criança surda tem acesso a uma língua de modalidade espaço-gesto-visual que não lhe traga nenhum impedimento orgânico e de apropriação de modo natural, menor são os problemas correlatos à aquisição de linguagem tardia. Como consequências disso, da não aquisição de uma língua natural, confortável à criança surda e da falta de interlocutor em potencial, na interação social em seus lares, destacamos: a baixa aquisição de conceitos linguísticos pela falta de interação pais-criança, quando não se tem o uso de uma língua gestuovisual; a menor compreensão de discursos, tanto com familiares como em outras instâncias sociais de trânsito das crianças surdas e uma produção discursiva aquém do esperado para a idade cronológica. Estes são alguns dos efeitos das barreiras geradas pela falta de relações humanas de qualidade, sendo elementos que afetam significativamen-

³ Doravante para Língua Brasileira de Sinais usaremos a sigla Libras e para Língua Portuguesa, LP.

te as trocas sociais, interacionais e a constituição subjetiva e intersubjetiva da pessoa surda, além de impactar a produção do conhecimento escolar, uma vez que para sua aquisição, há que se ter uma materialidade linguística comum pela qual se negociam sentidos e se produzem saberes (GÓES, 1996; LODI, 2004; GOLDFELD, 2007).

Diante dessa realidade desafiadora, de aquisição tardia da linguagem e de falta de ações diretas de saúde pública que favoreçam a diferença surda, mesmo que alguns educadores e certas unidades escolares tragam a Libras para dentro da sala de aula, não temos efetivamente uma política educacional, ou seja, não temos uma gestão de governo, que garanta e regule as formas e as práticas de uma educação bilíngue, com critérios definidos e bem demarcados, com características dos modos de condução, tal qual temos nas línguas orais. Isso talvez seja fato pela novidade temporal dessa temática, pois é somente após 1980, com os movimentos sociais surdos e de militância político-ideológica, que a comunidade surda passa a reivindicar seu direito de uso e de expressividade feita em Libras, podendo ter a sua aparição na/pela língua de sinais (LUZ, 2013). Com essa pauta, a comunidade surda aponta divergências de posição acerca dos modos de concepção sobre o incluir a pessoa surda na escola, marcando a importância da Libras e o lugar da LP – divergências político-educativas quanto à valorização e à quantidade de ações educativas em Libras, apontando e apostando a presença (ou não) na escola da vida surda em comunidade, com pares surdos, afirmando a necessária produção de sentidos do ensino e do aprendizado nas duas línguas (Libras/LP). A comunidade surda tem encaminhado formas diversas de luta; em uma de suas frentes temos a ênfase no destaque da presença da Libras e das formas de vidas plurais das pessoas surdas, sobretudo no âmbito educacional. Empreendem ações de resistência à política inclusiva que opera majoritariamente na lógica da LP, marcando as tensões nas práticas educativas. O movimento surdo denuncia que a educação inclusiva, quando feita com valorização maior da LP, reflete uma política de desejo almejada por pessoas ouvintes e com pouca parceria das pessoas surdas. Com isso, muitos surdos reivindicam seu direito de *aparicação surda* em Libras e de ter essa língua como mediadora da sua aprendizagem. Para o conceito *aparicação* usamos o estudo de Luz (2013) que, por meio de cenas surdas, em retratos de vivências, nos possibilita entender que a subjetividade surda é produzida numa dimensão ético-social,

portanto, dependente do plano interacional e das políticas sociais que emanam práticas de comunicação com o outro, portanto, um plano intra e intersubjetivo. Para além do aspecto sócio-político da *aparição*, o autor nos aponta que ela se dá como uma afirmação subjetiva de si mesmo perante os outros: reconhecer-se como sujeito de direito, como singularidade e como componente/partícipe de um grupo social maior, que se expressa por meio de uma língua comum e compartilhada entre si. Trazemos um trecho da obra em que o autor aponta a dimensão ampla do conceito, importante para o diálogo nesse artigo:

Aparição é, no seu grau máximo, assumir-se entre Outros alguém que é singularização de toda a humanidade, a realização plena e criativa de si no mundo comum a partir da experiência sensorial, afetiva, linguística e cultural pela presença de um Outro responsável por mim enquanto rosto. Por existir a partir de laços éticos e comunicar um alguém e um mundo, é uma experiência de realização de si que revela algo dos aspectos ontológicos, psicológicos e sociológicos essenciais do humano. (LUZ, 2013, p. 33-34).

Pensando no conceito abordado, somente em 2002 temos efetivamente a marcação jurídica da *aparição social surda*, quando a Libras passa a ser direito legal de uso das pessoas surdas, mas sendo regulamentada apenas em 2005 (BRASIL, 2002, 2005). Portanto, a pauta linguística de direito de fazer-se surdo em Libras ainda é relativamente nova. Com o movimento *pró-língua* de sinais e *pró-reconhecimento* cultural surdo, tanto na escola como em outros âmbitos da vida surda pública, alguns impasses e conflitos de posição sobre a importância, valorização, uso ou não da língua de sinais, a quantidade e a qualidade das produções nessa língua, na escola e no currículo escolar, se tornaram mais evidentes. Para isso, há necessidade de investimentos em formação e politização social para efetivarmos um novo modo de fazer educação, acerca das propostas inclusivas bilíngues, com foco na Libras, tal qual os surdos almejam (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Os surdos adultos, militantes pela diferença linguística surda, reivindicam esse direito de uso da Libras, de agrupamentos de pares surdos, na escola inclusiva e de conteúdos curriculares de uma pedagogia surda que tragam elementos linguísticos-culturais, com resgates das lutas das pessoas surdas. São reivindicações de direito e preservação de um bem cultural *comum* e que devem ser compartilhados como maneira de preservação da tradição de um grupo e como resguardo às crianças surdas da opressão ouvinte – segundo relatam

adultos surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Essas lutas surdas são reflexos das experiências advindas do sofrimento e das barreiras sociais enfrentadas por eles e que trazem em si a memória corporal de fatos históricos. Defesa essa que pode ser complementada pela citação a seguir:

A aprendizagem tardia da língua de sinais pode comprometer o avanço conceitual de alunos surdos, que se fixam apenas nos atributos concretos dos objetos, por falta de língua adquirida nas interações sociais (GOLDFELD, 2007). Sem possibilidades de aquisição de uma língua que permita significar e ser significado, as crianças surdas que não têm acesso à língua de sinais ficam sem acesso às funções psíquicas superiores, permanecendo aquém do desenvolvimento cognitivo esperado para sua idade (LACERDA et al., 2020, p. 24).

Se a falta de interações sociais em língua de sinais notadamente prejudica o desenvolvimento social e cognitivo infantil de crianças surdas, se não temos uma política linguística e de saúde pública no Brasil de atenção precoce às famílias ouvintes de filhos surdos, de apresentação da Libras o mais cedo possível, e, mais, se apenas 10% das crianças surdas são filhas de pais surdos, falantes da Libras, o atraso e as consequências da aquisição tardia de linguagem em crianças surdas é uma realidade mais evidente do que se pode imaginar. Com as baixas ações de assistência e acolhida das famílias de filhos surdos em ações de saúde pública, a escola tem sido o local privilegiado para o encontro com a língua de sinais, a aquisição desta língua e a ressignificação da surdez como pauta social e como produtora de uma comunidade linguístico-cultural. Esse espaço ganha destaque pelas lutas dos movimentos surdos contra as práticas homogeneizadoras de uma educação dita igualitária, mas baseada em práticas educacionais ortopédicas, por serem feitas majoritariamente na Língua Portuguesa, língua oral e que assim, adestra, regula e normaliza o corpo surdo (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Portanto, afirmamos que o movimento surdo toma forma de luta primeiramente nas ações educacionais: é nesse espaço que as primeiras leis de garantia de uso da Libras acontecem (BRASIL, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005). Aliado à luta surda de reconhecimento da Libras, o movimento de inclusão escolar e da educação para todos também convergiu para a *aparição* maior da luta das minorias no campo educacional (BRASIL, 1990, 1994). A pauta dos direitos humanos e sua conquista e legitimação na escola faz emergir a presença da língua de sinais nas práticas educativas. Ainda que tenhamos

inúmeros pontos a problematizar sobre o modo de fazer a educação de surdos na e pela Libras em escolas comuns, o campo da educação ainda se coloca como um local em que a proposta bilíngue (Libras e LP) é debatida. A presença da Libras na educação promove um novo lugar discursivo às famílias ouvintes de filhos surdos, que a desconheciam.

Esse retrato educacional e político-social se faz necessário uma vez que o apresentamos como justificativa à investida e como pano propulsor para a criação do projeto nomeado #CasaLibras, que será disparador para as discussões a seguir. O projeto nasce em meio à pandemia da Covid-19, momento em que as crianças ficaram impedidas de estar fisicamente na escola, dando início a um período de isolamento social com a finalidade de paralisar o avanço do coronavírus em nosso país. A urgência do projeto, que pretendeu levar entretenimento, informações e cultura em Libras, visou a ofertar espaço de interação, em língua de sinais, nas diversas casas em que se tem crianças surdas. A proposta iniciou com chamadas públicas de envio de pequenos vídeos gravados em casa de forma bem amadora, de voluntários interessados e que dominassem a Libras. A partir deles e da devida autorização de uso das filmagens (contações de histórias literárias, narrativas livres em Libras), fizemos uma proposta de edição, com um roteiro e algumas etapas padronizadas pela equipe do projeto. Essas etapas se colocam como fundamentais, para a qualidade das mídias, para a inserção da tradução na modalidade da LP e para a divulgação das produções discursivo-culturais em Libras para as crianças surdas diretamente e para as escolas com projetos educacionais bilíngues. O intuito foi o da produção de materiais em Libras para as crianças surdas em suas casas, que pudessem ser usados também como materiais pedagógicos de apoio às escolas bilíngues, para ser enviados para grupos virtuais e plataformas digitais institucionais públicas, com orientações sobre a Covid-19 e com as contações literárias de entretenimento em Libras.

1. Contextualização do cenário social em dados de pesquisa e a emergência do projeto #CasaLibras

O projeto #CasaLibras resulta de uma pesquisa de dois anos (entre 2018 e 2020), recém-finalizada, com título “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo

nº 2018/08930-0 (MARTINS, 2020). Na execução da pesquisa, que ocorreu dentro de escolas municipais do interior do estado de São Paulo, no ensino fundamental, foram realizadas observação do cenário, assessorias e formação continuada. Notou-se disparidades municipais importantes na maneira de implementação da educação inclusiva bilíngue de surdos. Além das distintas maneiras de concepção da educação bilíngue, percebemos a presença forte da instrumentalização da Libras, sendo seu uso por vezes de modo muito superficial e não como centro ou fim das práticas de ensino. Também foi evidenciada a falta de materiais didáticos em Libras, nas escolas, a falta de instrumentos pedagógicos em Libras, bem como de parâmetros de avaliação do desenvolvimento da criança surda no processo de apropriação da língua de sinais. Estes aspectos foram agravados com o isolamento social, uma vez que, sem a produção de materiais audiovisuais em Libras, a interação com as crianças ficou bastante comprometida. Com a gravidade da situação e a urgência de resoluções, para não retardar ainda mais a aquisição de língua de sinais e o contato com essa língua por crianças surdas, como braço extensivo da universidade à sociedade e à escola, vimos a ação positiva deste projeto ao ser proposto de modo totalmente virtual. O projeto vem sendo realizado por 11 componentes: docentes, técnicos administrativos e discentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), articulados a partir das demandas observadas em campo escolar e de pesquisa.

Para as análises deste artigo, além da contextualização histórica do nosso presente, acerca da educação bilíngue produzida em escolas no interior do estado de São Paulo (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), selecionamos três vídeos produzidos no projeto por participantes surdos, de idades e localidades diferentes (crianças, adolescentes e adultos) e com eles apresentamos alguns aspectos linguístico-culturais, evidenciados nos materiais digitais que podem, em muito, nos auxiliar para profícuas reflexões no campo escolar. A tese aqui defendida é a de que há uma produção infantil cultural surda em Libras e por ela uma diferente organização espacial, na língua de sinais, evidenciada em textos infantis em Libras. Portanto, temos a seguinte afirmação: a instrução direta em Libras é mais produtiva e atravessa mais a criança surda que a feita por processos tradutórios, com base em textos originais em LP. Isso se dá porque o discurso direto em Libras, numa produção viso-cultural infantil surda, leva em consideração a diferença de materialidade linguística produzida pela língua de sinais e as

marcações etárias, culturais e existenciais do público-alvo a que se dirige o produto. Vemos, nas produções, um discurso muito distante do produzido na língua oral, mesmo em histórias originalmente feitas em uma língua oral, portanto, ouvir uma produção em português e traduzi-la para a Libras é muito diferente e, na nossa concepção, menos atraente para as crianças surdas que o autor produzir o discurso direto, da história memorizada, endereçada ao público infantil surdo (ser um texto fonte dirigido a esse público). Portanto, ser a Libras língua fonte ou língua alvo é significativamente diferente para a finalidade pedagógica do material construído (MARTINS, 2020).

As afirmações acima são fundamentais para o argumento de que as aulas para crianças surdas devem ser ministradas por educadores bilíngues, com a instrução direta em Libras e não por processo tradutório. Além disso, temos que investir na criação de materiais em Libras, feitos diretamente nessa língua, mais do que usar materiais didáticos adaptados, originados na LP e deles produzida a versão em Libras. Aspiramos por mais produções voltadas às crianças surdas ao invés de produtos acessibilizados a elas. Se essa *pulga* incomodar um leitor que seja, já valeu a empreitada desta escrita.

Quanto à pesquisa mencionada, Martins (2020) apresenta o encontro de dois modelos preponderantes, nas redes investigadas, quanto à forma e ao modo de fazer a educação bilíngue inclusiva para surdos: 1) *Modelo A*, com salas específicas de surdos em escolas inclusivas, agrupamentos de alunos surdos por ciclos, Ciclo 1 e 2, portanto, os professores bilíngues lecionam para alunos surdos em situação de multisseriação do 1º ao 3º ano um grupo com um docente bilíngue e do 4º ao 5º ano, outro grupo com outro docente bilíngue. 2) *Modelo B*: escolas com salas mistas, com surdos e ouvintes, e atuação de dois professores, em docência compartilhada. Não há multisseriação nesse modelo, cada aluno está matriculado em seu ano de ensino. Evidenciamos algumas salas, no modelo B, com apenas um aluno surdo nela, mas sempre com um professor bilíngue atuando em regência compartilhada com o professor regente da sala. As observações em campo possibilitaram a pesquisadora agrupar alguns elementos sobre as práticas educativas, que se referem: **a)** à estrutura física das salas de aulas; **b)** à quantidade de alunos surdos por sala; **c)** ao estado inclusivo das salas bilíngues mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes; **d)** às metodologias usadas para o processo de alfabetização em português e à aquisição da Libras; **e)** e por fim, a

aspectos da avaliação em/da Libras. Estes pontos descritos nos auxiliam a pensar a questão da alfabetização e da aquisição de conhecimento, que são temas caros para essa etapa de ensino e que precisam ser revistos urgentemente quando se fala das características dos anos iniciais e dos objetivos da escola dirigidos à formação inicial da criança surda. Estes cinco eixos, portanto, nos possibilitam pensar que tipo de educação bilíngue tem sido implementado nas práticas cotidianas escolares municipais.

Sobre as tensões postas a respeito da abertura ou não de salas bilíngues ao público infantil surdo, trazemos a fala do professor bilíngue R. (MARTINS, entrevista realizada na pesquisa, 2020). Vê-se em sua explanação a defesa de salas bilíngues, mesmo com a multisseriação e seu desafio, modelo descrito A. Sua defesa se dá com a seguinte argumentação:

Considerando a trajetória das salas bilíngues, seu diferencial se dá na valorização da singularidade dos alunos surdos: interação discursiva em Libras, base para a construção de conhecimentos cotidianos e científicos; estudo contínuo e abordagens para cada área do conhecimento; construção de uma proposta curricular que atenda as necessidades de uma comunidade surda que se baseia em uma língua de modalidade espaço-visual, na troca entre pares surdos para uma auto-imagem positiva; aproximação das famílias de surdos como espaço de escuta. Uso muito a linguagem teatral para ensinar. (**Professor Bilíngue R.**, docente do Modelo A, 02.12.2019; MARTINS, 2020).

As falas dos protagonistas que constroem o dia a dia de propostas bilíngues devem ser levadas em consideração para a avaliação de modelos e para a construção estrutural de propostas bilíngues, porque elas refletem as vivências, os desafios e as experiências cotidianas da docência. A relação do discurso teatral em Libras para o ensino é algo narrado na fala do **Professor Bilíngue R.** (MARTINS, 2020) e foi observada nas práticas de ensino deste docente, durante as observações da pesquisa. Essa organização espacial e esse tipo de produção discursiva de ensino mediada pela dramatização só apareceu em salas bilíngues só de alunos surdos (Modelo A), porque no modelo B, salas mistas, surdos e

ouvintes, os docentes bilíngues narraram a dificuldade de proporcionar essa metodologia por dispersar os alunos ouvintes e pela limitação física da sala de aula (MARTINS, 2020). Martins e Nascimento (2017) defendem a dramatização como técnica interessante para a apropriação de conhecimento no ensino de surdos. Apontamos a seguir vantagens e desvantagens que ilustram estas tensões e distinções em cada contexto. Propomos um quadro ilustrativo e analítico, resultante das investigações (MARTINS, 2020) e da síntese encontrada em cada sala de aula a partir dos cinco eixos destacados.

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens entre os modelos investigados em pesquisa.

	ESCOLA MODELO A	ESCOLA MODELO B
Espaço físico	Vantagem pela organização das cadeiras em semi-círculo, o que facilita a visualização entre os pares surdos das interações em Libras.	Desvantagem pela organização enfileirada das crianças surdas, dificultando a interação em Libras. Pouco espaço na lousa para a atuação com os alunos pela dupla docência em sala mista, surdos e ouvintes.
Quantidade de alunos	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, pela multisseriação; pela distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; pelos muitos conteúdos diferenciados que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender a todos dentro do ciclo.	Desvantagem pela diferença de conhecimento de mundo entre os alunos, mesmo sendo todos do 3º ano; pela distinção entre o processo de aquisição da Libras entre os alunos; pelos muitos conteúdos diferenciados que demandam trabalho articulado por projeto, de modo a atender a todos dentro do ciclo. Sala lotada, porque temos alunos surdos e ouvintes e o que dificulta a organização física propícia para os alunos surdos. As mesmas desvantagens do modelo A, mas com o acréscimo de uma desvantagem: a quantidade de alunos, por ser sala mista de surdos e ouvintes.

<p>Sala mista (surdos/ouvintes ou idades variadas dos alunos)</p>	<p>Desvantagem por ser multisseriada no que concerne aos conteúdos por ano; Vantagem, porque as diferenças de aquisição de língua impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).</p>	<p>Desvantagem no conteúdo, porque embora sejam agrupados alunos por idade/ano, as crianças surdas chegam com momentos na língua e conhecimento de mundo, por esse motivo, muito distinto.</p> <p>Desvantagem, porque a programação da aula acaba favorecendo os alunos ouvintes que estão em maioria na sala.</p> <p>Desvantagem na interação entre os docentes regentes, que não conseguem programar conteúdos interligados entre os alunos surdos e ouvintes (estão em tempos de ensino muito distintos).</p> <p>Vantagem, porque as diferenças de aquisição de língua (como as salas mistas sempre têm pelo menos dois surdos por sala) impulsionam as trocas entre os alunos e estimulam a apropriação da língua de sinais (aquisição).</p> <p>Vantagem ao aluno ouvinte que está na mesma sala e aumenta o contato com o aluno surdo e a aprendizagem da Libras, mas notamos que esse contato não produz maior interação em atividades lúdicas entre surdos e ouvintes, já que os alunos surdos ainda preferem estar com seus pares surdos e vice-versa em espaços recreativos fora da sala de aula.</p> <p>As mesmas vantagens e desvantagens do modelo A, mas acrescido de outras desvantagens. A vantagem a mais desse modelo B beneficia a inclusão do aluno ouvinte com a Libras.</p>
--	--	---

<p>Metodologias de ensino (Libras/LP)</p>	<p>Vantagem de poder programar ações visuais (com uso de recurso midiático) e de poder fazer interferências estratégicas de dramatizações em Libras e fazer outras práticas que favorecem o ensino de surdos.</p>	<p>Desvantagem pela dificuldade de uso do espaço da sala de aula para a produção de um ensino visual (recursos midiáticos e intervenção de dramatizações), pelo espaço físico e pela dispersão dos alunos ouvintes; na integração do conteúdo entre surdos e ouvintes, os recursos didáticos para a alfabetização seguem um alinhamento sonoro (pauta relacionada aos métodos pensados ao público ouvinte); na preocupação em estar seguindo o conteúdo trabalhado com as crianças ouvintes, mas com distanciamento entre as propostas pedagógicas pela professora bilíngue; no uso de recursos imagéticos, pois a professora tem que sair da sala e usar outros espaços da escola.</p>
<p>Avaliação em/ da Libras</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa do que com a aquisição da Libras; porque entende que a apropriação da Libras é tarefa do instrutor surdo em oficinas de Libras; pela falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; pela falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e para o estudo do aluno fora da sala de aula. Vantagem: as aulas são todas ministradas em Libras.</p>	<p>Desvantagem pela cobrança escolar da alfabetização do surdo “na idade certa”; pela maior preocupação com a produção na Língua Portuguesa do que com a aquisição da Libras; pela falta de currículo em Libras que oriente e aponte o que é esperado em cada ano para os alunos surdos; pela falta de material didático em Libras para a produção de conhecimentos e estudo do aluno fora da sala de aula; pela instrumentalização da Libras como suporte/apoio para a apropriação da escrita da Língua Portuguesa. Vantagem: as aulas são todas ministradas em Libras.</p>

Fonte: MARTINS, 2020, pp. 88-89.

Quando olhamos para o quadro anterior, temos uma representação quantitativa e qualitativa da produção de cada modelo (A e B). Notamos uma avaliação do ensino de surdo pela organização de cada modelo, mais vantajosa (para o surdo) no modelo A. Em contrapartida, há uma maior aproximação do aluno ouvinte à Libras no modelo B. Reforçamos que essa proposta favorece mais a perspectiva de inclusão radical que valoriza a aproximação dos alunos ditos *normais* às diversidades que a pessoa com deficiência produz na sua interação. O que salta aos olhos nessa investigação é a dificuldade de compreensão da proposta bilíngue, trazendo efetivamente a Libras como língua de instrução e não como um objeto passivo que faz o intercâmbio para a apropriação da Língua Portuguesa escrita.

Em entrevista com os professores bilíngues na escola de Modelo A, as duas educadoras declararam que se preocupam mais com o ensino da Língua Portuguesa, porque é essa língua que circula na sociedade e que empoderará seus alunos no futuro. E ainda, afirmaram que “nós temos que ensinar o Português, porque a aquisição da língua de sinais quem deve fazer é o instrutor surdo, para isso temos as oficinas de Libras” (*Professora bilíngue E*, Modelo A, 24.05.2019). Essas constatações de fala das professoras bilíngues E. L. do Modelo A de escola refletem a fragilidade ainda presente do reconhecimento legal de que a instrução escolar aos surdos deve se dar em Libras e a equidade entre as relações dessas duas línguas na escola, Português e Libras (BRASIL, 2005). A falta de currículo em Libras e de instrumentos de avaliação da aquisição dessa língua, mais a pauta e dúvida se a aquisição de linguagem é tarefa da escola, colocam a sensação de “não lugar” e de incerteza aos professores bilíngues e com isso, apoiam-se no que já é do fazer escolar tradicional para os anos iniciais: a alfabetização da Língua Portuguesa.

Não há critério para avaliar os surdos diferente dos ouvintes, mas verifico se o aluno está se saindo bem, se ele consegue relatar e questionar quando é interrogado, se tem um conhecimento mais amplo de mundo. Faço destes elementos o quadro necessário de avaliação do aluno, mas sem uma orientação eficaz do que devo olhar no desenvolvimento do aluno e com que avaliar a Libras (**Professor Bilíngue R**, Modelo A, 02.12.2019).

Com essas questões, é importante apontar que nos encontramos em um momento propício para a crescente problematização na área da surdez pela visibilidade dada à língua de sinais e pela criação de uma diretoria bilíngue, criada no início de 2019, pelo governo federal, em Brasília, com o objetivo de fomentar a promoção da educação bilíngue para surdos e da acessibilidade linguística a esse público, por meio de políticas públicas em nível federal (BRASIL, 2005, 2015). No entanto, é possível observar que as formas de consolidação das políticas educacionais, nas redes municipais, bem como o entendimento que cada prefeitura faz da legislação não tem a mesma base epistemológica: os fazeres em cada escola possibilitam observar a variação acerca dos conceitos “instrução em Libras” e “salas bilíngues”, o que nos mostra a fragilidade da própria política. Já que tal característica aponta para a falta de diretriz nacional (no âmbito da educação) sobre as ações efetivas para a educação de surdos, uma vez que o campo de saber sobre a “surdez”, polêmico e dicotômico, ainda oscila entre um olhar clínico, com ações pelas políticas à pessoa com deficiência e outro olhar que acena às características sociais da surdez, com base sócio-antropológica, compreendendo-a como diferença linguística (LODI, 2013).

A indecisão em nível de política pública, se no âmbito da deficiência ou das minorias linguísticas, no que concerne ao campo da surdez, produzem o incerto e a dupla forma de condução do ensino de surdos nas escolas observadas: da instrumentalização da língua pelo intérprete educacional, às formas de ensino e construção de espaços de salas de aulas para alunos surdos nos anos iniciais, com professores que tenham conhecimento comprovado do domínio da língua de sinais, ou ainda o agrupamento entre surdos e ouvintes com docentes bilíngues no mesmo espaço. Por meio deste estudo queremos afirmar a surdez como uma questão ontológica (PAGNI; MARTINS, 2019), sendo algo que uniria, em partes, ambas as perspectivas, de algum modo, tomando sim a deficiência, mas como acontecimento antropológico que não carece de reparo. Vemos a surdez (a não audição do corpo surdo) como experimentação-acontecimento de um corpo único da qual se produz variações de sentidos tão singulares que potencializam a discussão da diferença e sua necessária presença na escola. É essa experiência desse *ser surdo* (outro) que marca a necessidade de uma afirmação dessa vida singular na escola, com suas diferenças de tempo, de língua, de aprendizado e de direito de *aparição*.

Por isso, tais conceitos (da instrução em Libras e do bilinguismo de surdos) carecem de reflexão, de modo a problematizar o ensino para esse *ser surdo* que se apresenta e que não tem em seu corpo a mesma relação de aprendizado da língua oral, por exemplo, como ocorre com pessoas ouvintes: o currículo e a funcionalidade da escola nos anos iniciais, só por isso, devem ser repensados. Diante das duas concepções adotadas, pela negatividade ou positividade da surdez, o fazer bilíngue e a instrução na Libras têm sido interpretados de modos bem distintos, proliferando práticas reais também diversificadas nas escolas. As salas bilíngues, como aponta o decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), têm sido abertas, fisicamente, de maneiras diferentes: na escola A, em espaço de multisseriação, sendo compostas por docentes fluentes em Libras, sendo estes espaços separados dos alunos ouvintes; já na escola do modelo B, a proposta se dá na docência compartilhada com alunos surdos e ouvintes, havendo dois professores para conduzir o ensino (um com conhecimento da língua de sinais e outro sem esse domínio).

Porém é importante salientar que, na escola B, observou-se que, para a produção de um currículo voltado às necessidades dos alunos, os docentes bilíngues, mesmo contra a diretriz vinda da secretaria de educação, optaram pelo uso de um espaço separado de ensino, ainda que dentro da mesma sala de aula: as aulas aconteciam com os alunos surdos de costas para os alunos ouvintes, no fundo da sala de aula, com outra lousa para projeção do ensino nesse outro espaço improvisado. Ou seja, faziam do fundo da sala outro espaço de ensino – dos alunos surdos. Não estão posicionados fisicamente como na proposta da escola A, mas fazem ações de resistência ao sistema homogêneo de ensino para surdos, pois afirmam que os processos metodológicos de ensino para surdos nos anos iniciais são muito distintos. Essa é uma conduta interna micro-política, de fazer da mesma sala um espaço novo. Nomeiam esse espaço, segundo as educadoras, de “ilha surda” emergente dentro da sala de aula comum.

Diante dessa realidade, a produção de um espaço outro na mesma sala, a resistência da docente e dos estudantes aparece como possibilidade de ação e de luta aos mecanismos de controle, a saber, o de se ter um ensino ou uma educação *comum* e *igual* para todos. Foucault (2010) apresenta as resistências como forma ativa de dissociar as relações de poder por meio de lutas antiautoritárias. Estabelece seis critérios que ligariam essas lutas de oposição ao poder e da

“[...] administração sobre o modo de vida das pessoas” (FOUCAULT, 2010, p. 276). Esses critérios ajudam a pensar as lutas surdas e as lutas de intérpretes no campo da educação:

1. São lutas transversais [...] não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo. [...]
2. O objetivo dessas lutas são os efeitos de poder como tal. [...]
3. São lutas “imediatas” [...]
4. São lutas que questionam o estatuto do indivíduo [...] forçam o indivíduo a se voltar a si mesmo e o ligam à sua própria identidade de um modo coercitivo [...] são batalhas contra o “governo da individualização”.
5. São uma oposição aos efeitos de poder relacionadas ao saber [...]: lutas contra os privilégios do conhecimento. [...] Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? [...] e também uma recusa científica ou administrativa que determina quem somos. (FOUCAULT, 2010, p. 277).

Essa pluralidade de entendimento e de práticas de ensino para surdos, bem como as ações menores e de resistências produzidas no cotidiano escolar, tal qual o conceito foucaultiano nos potencializa, são elementos conceituais balizadores para as problematizações que fazemos. A pesquisa buscou abarcar, sob a perspectiva foucaultiana, problematizações analíticas acerca das condições regulamentares em que as políticas públicas, num movimento de ação maior em termos de macro-espço e de ação por meio da legislação, têm servido de base para que as escolas construam seus projetos pedagógicos, que práticas essas discursividades estão produzindo efetivamente. Nota-se que há um mal-estar sobre o que pode ser considerado espaço bilíngue, o que a secretaria autoriza como funcionamento desses espaços, e o que se considera como ensino baseado na língua de sinais. Há certa angústia docente sobre a quantidade de uso da língua de sinais na escola e como ela deve circular lá, sobre a junção ou separação dos alunos surdos, e ainda em que momento se prioriza o saber produzido na língua de sinais, ou se apenas se faz uso dela, de modo instrumentalizado, para a alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa. Tais confrontos aparecem mais na escola de modelo B, visto a atuação docente cobrada pelo sistema escolar para ser feita em parceria com os professores regentes, os quais conduzem a aula pensando no público ouvinte.

Nos anos iniciais, a observação em campo tem revelado a complexidade de práticas de ensino para surdos, uma vez que o foco desses anos (mais especificamente do primeiro ao terceiro) está na alfabetização em Língua Portuguesa.

Os docentes apontaram as dificuldades desse processo na educação de surdos, uma vez que os alunos ainda estão em aquisição da língua de sinais, sendo que muitos chegam à escola sem conhecimento prévio dessa língua. Com isso, o desenvolvimento desses alunos é muito diferente do desenvolvimento de alunos ouvintes que têm a Língua Portuguesa como língua de interação e constituição de si no espaço familiar, podendo a escola aprofundar a relação sistematizada do ensino desta língua, que já faz parte de seu entorno social.

O desafio maior, apontado pelos docentes bilíngues em conversa nas salas (dados que serão retomados nas entrevistas), ocorre porque a escola e as famílias buscam com maior afinco a apropriação do conhecimento da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, o desenvolvimento de habilidades e competências nessa língua, com base nos parâmetros estipulados por um *currículo comum* e na sua construção, como é pensado e orquestrado, para alunos ouvintes. A língua de sinais e seu processo de apropriação não recebem a mesma valorização, o que aponta a fragilidade do fazer bilíngue da escola. Outro dado relevante é que os docentes não recebem (porque isso ainda não está feito de modo macro como diretriz de avaliação) instrumentos para avaliação da fluência e do desenvolvimento na Libras; cada docente e cada escola cria seus critérios particulares de avaliação do conhecimento na língua de sinais do aluno surdo e o que se espera dele em determinado ano escolar. Os conteúdos gerais, para além da Língua Portuguesa, também acabam sendo considerados como de menor relevância. Tais dados nos mostram o quanto a proposta bilíngue para surdos está pautada na aquisição de línguas isoladamente e no baixo empoderamento da língua de sinais na escola. Se a circulação e a relação de poder entre as línguas não são balizadas com o mesmo peso, há que se rever qual política linguística (e se tem uma) está imperando no espaço escolar.

Com os dados apontados, o processo de intervenção produzido pelo projeto #CasaLibras foi de fundamental importância, dada a necessidade de materiais em Libras das escolas, favoráveis para a avaliação do desenvolvimento da língua de sinais pelos alunos surdos. Encontramos na literatura um bom espaço de produção para materiais em Libras e que podem ser úteis para o desenvolvimento da criança surda. O quadro da pandemia foi um disparador para essa produção e, assim, passamos a narrar algumas considerações dessa proposta. A motivação maior foi a de promoção de entretenimento cultural às crianças

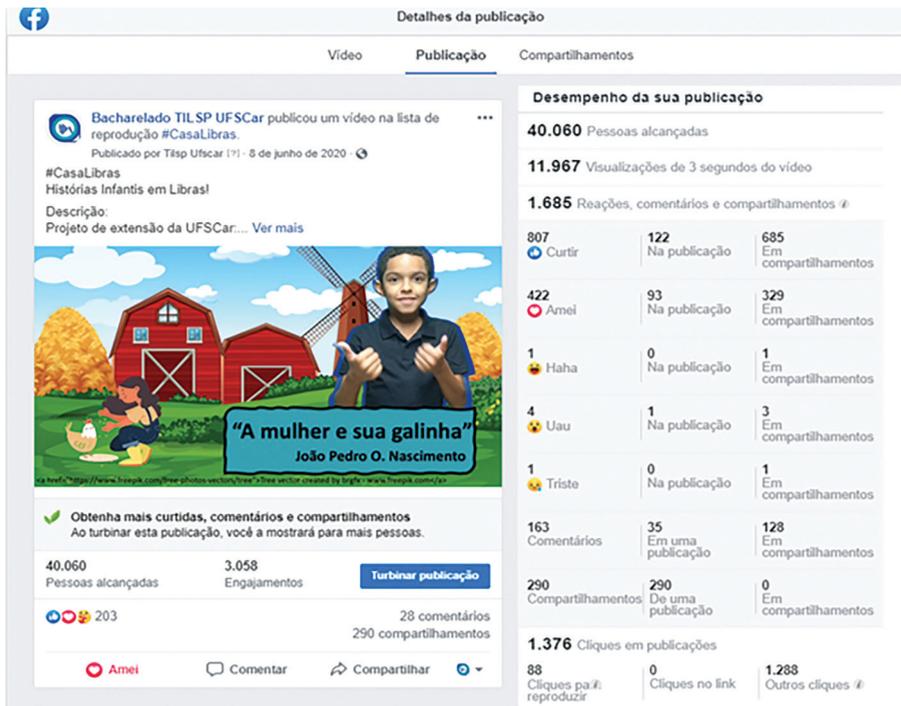
surdas e um retorno positivo às escolas com a pesquisa. Agora traremos alguns dos resultados do projeto-intervenção social #CasaLibras.

2. Considerações do projeto #CasaLibras acerca da instrução e não da instrumentalização da Libras na vida infantil surda

Entre os inúmeros vídeos encaminhados de forma voluntária por nossos participantes surdos, três se destacaram por apresentarem alguns dos aspectos linguístico-culturais evidenciados nas narrativas livres que fizeram das produções de memórias. Primeiramente nos debruçaremos sobre a história “A mulher e sua galinha”, narrada em Libras pelo participante surdo João Pedro de Oliveira Nascimento, de 11 anos de idade, estudante de uma Escola Polo Bilíngue na cidade de São Carlos/SP, escola de modelo A. Na sua contação, de quase 5 minutos de duração, João desenvolveu um discurso próprio a partir de experiências anteriores, quando conheceu a história através da sua professora bilíngue – assim explicou em entrevista posterior à produção. Tal fato evidencia que quando um aluno surdo é instruído em Libras, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo e é incorporado em suas práticas reais, sendo mais efetivo e afetivo, contribuindo para a produção de conhecimento. Neste caso em específico, nota-se que João Pedro não apenas entendeu o contexto da narrativa, como também foi capaz de desenvolver um outro discurso, com elementos visuais na Libras, tendo uma riqueza de detalhes que transformou sua contação em uma das mais visualizadas pelo #CasaLibras, conforme dado na Figura 1:

Na narrativa de João, percebemos a riqueza de descrição imagética que nos possibilita a imersão no seu discurso e a sensação de captura pela enunciação. No exemplo a seguir, João descreve o andar da mulher no retorno de seu encontro com a sua galinha, na direção de sua casa, carregando um ovo em uma mão e o feno na outra. A riqueza descritiva e os elementos sintático-imagéticos possibilitam ao observador da narrativa a compreensão de todos estes elementos produzidos num jogo de corpo, num baile de mãos com muitos elementos simultâneos. Essa riqueza de descrição e de linguagem só se faz pela incorporação de uma língua, pelo pertencimento a ela e pela segurança de produção do discurso. A escola que trabalha os conhecimentos da Libras favorece essa introyeção discursiva à criança surda.

Figura 1 – Estatísticas do vídeo “A mulher e sua galinha”.



Fonte: Perfil oficial do Facebook curso de bacharelado TILSP da UFSCar.

Figura 2 – Estatísticas do vídeo “A mulher e sua galinha”.

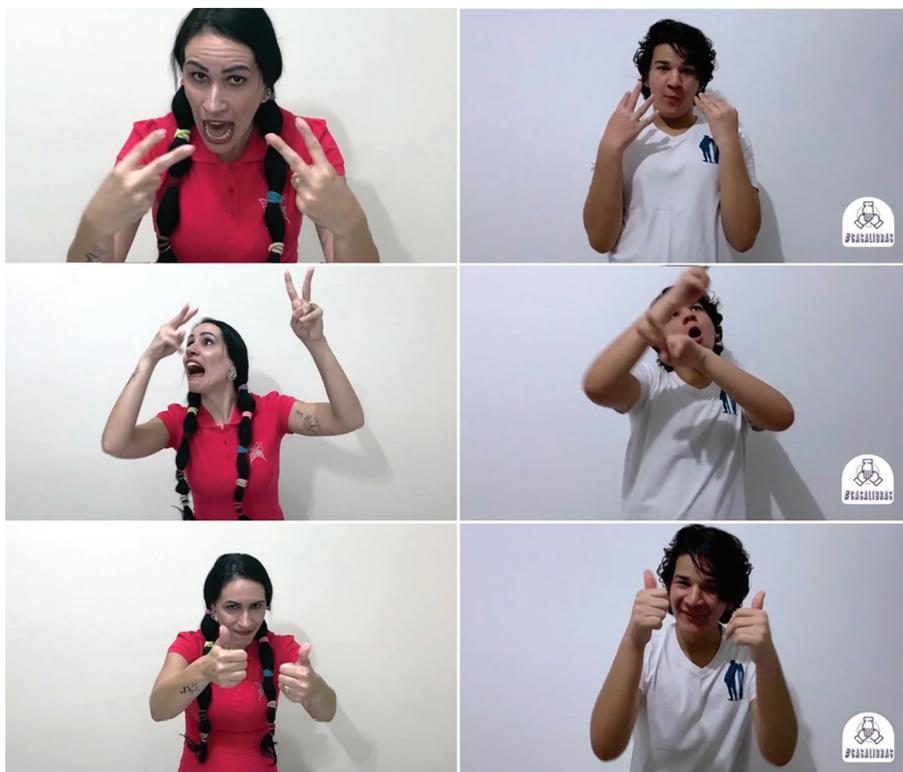


Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Na segunda narrativa analisada, seguimos com o texto de “Cachinhos dourados e os três ursos”, contado em Libras por Kaike de Almeida Martins, de 14 anos, de Campinas/SP, surdo, filho de pais surdos, também estudante em uma escola bilíngue – estudou nos anos iniciais em modelo A e atualmente está no modelo B. Nesta produção, vemos a importância de modelos discursivo-narrativos pela apresentação que o contador faz de si mesmo em sua produção e na

chamada para iniciar o contação. Kaike se baseia na produção de Vanessa Martins, desse mesmo projeto, que narra em Libras a história do Pinóquio. Kaike inicia seu discurso com apresentações sobre a importância de produções em Libras para entretenimento das crianças surdas no isolamento social, explica a dificuldade de estarmos vivendo uma pandemia com a doença Covid-19. O adolescente faz a mesma estruturação de Vanessa Martins para organizar a abertura de sua narrativa, em Libras, de “Cachinhos dourados”. Além da organização textual muito próxima, algumas escolhas lexicais também aparentemente foram influenciadas pela visualização prévia do vídeo do Pinóquio. Fizemos um recorte de algumas das escolhas lexicais de Kaike, que a nosso ver se aproximam das de Vanessa.

Figura 3 – Semelhanças textuais (lexicais e de organização do discurso de abertura) entre as histórias “Pinóquio!” e “Cachinhos dourados e os três ursos”.

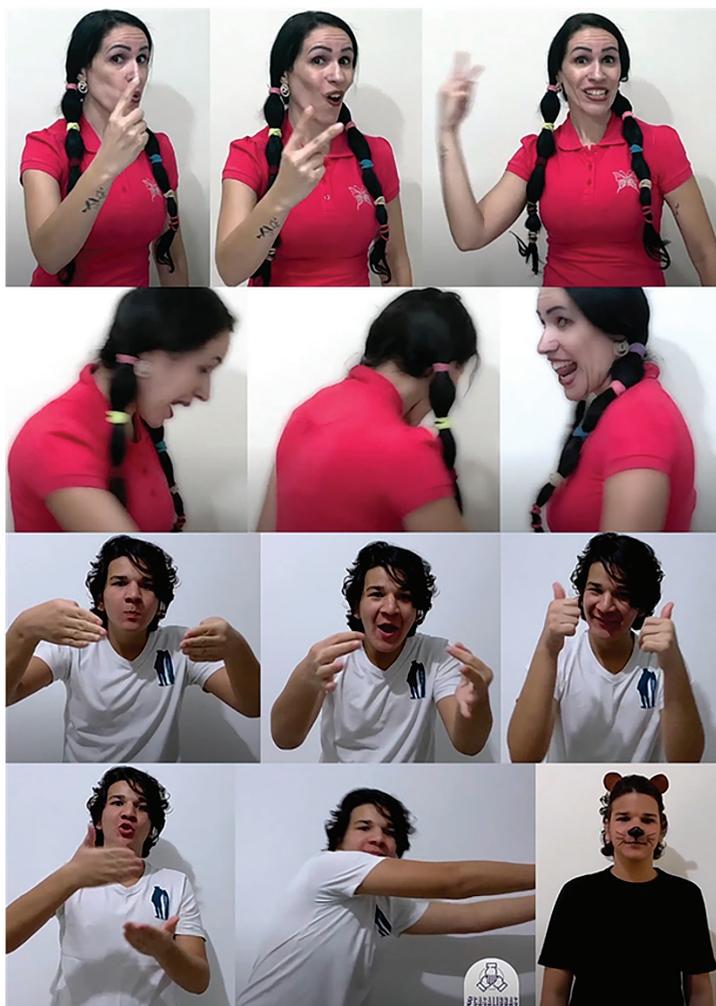


Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Sobre a interferência entre discursos, ou seja, o entendimento de que a produção discursiva é ressoada em leituras e em encontros enunciativos,

recorremos aos estudos de Martins e Nascimento (2017), que mencionam que as nossas produções textuais são baseadas em inspirações do discurso dos outros, daquilo que lemos em textos que circulam socialmente e em produções discursivas que vão constituindo nossos repertórios linguísticos e ampliando nossos conhecimentos, pela interação social (VYGOTSKY, 1984). Para a análise proposta, recortamos mais um trecho da produção em que notamos semelhanças textuais entre os produtos dos dois narradores:

Figura 4 – Semelhanças textuais (lexicais e de organização do discurso de abertura) entre as histórias “Pinóquio” e “Cachinhos dourados e os três ursos”



Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

Vemos as interferências discursivas entre os textos de Vanessa e Kaike, mas notamos a criatividade autoral do adolescente quando ele escolhe, da passagem da apresentação pessoal para o início da contação, usar um recurso diferente do escolhido por Vanessa. Ela faz um rodopio na câmera para marcar a troca de discurso e Kaike opta por simular que está trocando a cena ao puxar a imagem lateralmente e retornar caracterizado. Assim, o contato com produções em Libras é o caminho assertivo para a circulação, empoderamento e conquista de uma sociedade bilíngue em Libras e para a ampliação de fontes primárias às pessoas surdas, com informações em/na Libras. Para Lacerda et al (2020) a importância de videotextos em Libras para a compreensão de conteúdos escolares por alunos surdos revela ainda mais a falta de “[...] instrumentos especialmente produzidos para avaliar a produção e a compreensão em Libras” (p. 25). E segue mostrando a carência de produções literárias em Libras em relação às produções didáticas em Português e a importância delas na vida escolar da criança surda (LACERDA, et al, 2020).

E a terceira contação analisada é a “Casa feia”, de autoria de Mary França e Eliardo França, narrada pelo professor surdo Wilson Santos Silva, detentor do canal no Youtube @Varinha Libras e docente bilíngue em uma escola pública na cidade de São Paulo. Nesta história, as questões relacionadas à visualidade surda foram exploradas de um modo muito interessante. O narrador traz muita cor e faz uma descrição imagética em Libras correlacionando-a com algumas imagens selecionadas. Os personagens originais do livro foram apresentados na forma de imagens, conferindo maior plasticidade ao vídeo, como se estivéssemos vendo um teatro de bonecos. O enquadramento das cenas dentro de um monitor de vídeo em formato *widescreen* ficou visualmente muito interessante, pois representou a contação de história dentro de um projeto maior, que é o #CasaLibras em ação. As cores utilizadas no vídeo também são vibrantes e chamam a atenção das crianças surdas para a forma de narrar, tão peculiar do Wilson, que faz uso de uma sinalização poética e leve, com expressões faciais e configurações de mão bem demarcadas espacialmente e numa velocidade de narrativa acolhedora às crianças em processo de aquisição de linguagem. O posicionamento do olhar, alinhado ao movimento de corpo e à cabeça de Wilson, deslocam o interlocutor para as imagens articuladas ao discurso. Assim, o leitor da narrativa pode perceber o espaço mental usado pelo narrador e as distinções

Figura 5 – Cenário da história “A casa feia”.



Fonte: Arquivos de vídeo do projeto #CasaLibras.

textuais no momento de fala dos personagens e na retomada do narrador da história. Esse cuidado discursivo se dá porque o orador produz um discurso direto a um público que deseja atingir – as crianças surdas – e isso faz toda a diferença.

Todos esses elementos proporcionam uma representação visual única, que mexe com o imaginário do expectador, trazendo uma experiência sensorial e linguística ímpar. Consequentemente, nossa tese é a de que ao adentrar a casa de uma criança surda, esse vídeo estará contribuindo para atender ao desejo de conhecer temas novos e de replicá-lo contando-o para outros pares, além de favorecer o uso e interação com a língua de sinais e modelos de produções narrativas em Libras. Nesse processo, instaura-se o desejo pela leitura em Libras e a possibilidade de se ver (como surdo) representado por outros contadores também surdos, além da sensação de empoderamento da Libras, na beleza de a ver ser usada por falantes de Libras, ouvintes bilíngues. O estado bilíngue da Libras nasce quando essa língua é usada e assegurada por muitas pessoas e quando por ela se falam/narram variadas temáticas, quando a língua se torna efetivamente viva na sociedade.

Assim, acreditamos que o projeto #CasaLibras vem favorecendo a aquisição da língua de sinais em crianças surdas no momento da pandemia e também influenciando positivamente o seu desenvolvimento cognitivo, ao ampliar repertório de mundo a essas crianças, em Libras. Segundo Vygotsky (1984),

é através das experiências com o outro que vamos alterando nossas formas de nos relacionar com o mundo e nos constituindo enquanto sujeitos singulares. O projeto #CasaLibras e a pesquisa “Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental” apresentados, marcam a importância e a urgência de políticas bilíngues na sociedade e na escola que tragam a centralidade de suas pautas às pessoas surdas, com foco nas crianças surdas e nas singularidades que elas, em suas especificidades de uso da língua de sinais e pela realidade de aquisição tardia de linguagem, vivenciam.

Retomamos e finalizamos com a tese de que nos faltam políticas educacionais e sociais bilíngues, em Libras/LP, mas que para isso, primeiramente carecemos do alargamento e adensamento do conceito de educação bilíngue para surdos e da necessidade de estar vinculada e de mãos dadas à instrução em Libras e a produções de materiais nessa língua, como fonte primária. Com esses adendos podemos fazer a ressignificação dos objetivos da escola nos anos iniciais para as crianças surdas e deixá-la com maior sentido a elas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação: sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília: MEC, 1994.

_____. *Lei nº 10.098 de 19/12/2000*. 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm]. Acesso em: 19 de mai. 2019.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [<http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. *Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm]. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. *Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira de Inclusão*, nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm]. Acesso em: 19 de set. 2019.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, 2014. Disponível em: [<https://goo.gl/d5aE5q>]. Acesso em: 15 out. 2017.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva interacionista*. São Paulo: Plexus, 2007.

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

LACERDA, C. B. F.de; et al. Avaliação da compreensão em Libras por alunos surdos: uma proposta. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 34, set/dez. 2020. Disponível em: [<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i34.32392>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina com surdos*. 2004. 248 fls. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A. C. B.; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: [<http://www.revel.inf.br>]. Acesso em 07 mai. 2020.

LOPES, M. C. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUZ, R. D. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no mundo*. São Paulo: Parábola, 2013.

MARTINS, V. R. O; LACERDA, C. B. F de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC -Campinas*, v. 21 n. 2, 2016. pp 163-178. Disponível em: [<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3277>]. Acesso em: 05 set. 2016.

MARTINS; V. R. O; NASCIMENTO; L. C. R. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. In: *Revista X*, Curitiba, Volume 12, n. 2, p. 151-170, 2017. Disponível em: [<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51095/34299>]. Acesso em: 10 fev. 2021.

MARTINS, V. R. O. *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de

Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. São Paulo: FAPESP, 2020.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.