

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Matheus Lucas de Almeida
Izabelly Correia dos Santos Brayner
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
(ORGs)

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS

Avanços, Desafios e Perspectivas
20 Anos do Decreto nº 5.626/2005.



E24

Educação e inclusão de pessoas surdas: avanços, desafios e perspectivas – 20 anos do Decreto nº 5.626/2005 [recurso eletrônico] / Organizadores: Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Matheus Lucas de Almeida, Izabelly Correia dos Santos Brayner, Tulio Adriano Marques Alves Gontijo. - - Cuiabá-MT: Guará Editora, 2025.

ISBN 978-65-84310-00-1

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Pessoas surdas.
I. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de. II. Almeida, Matheus Lucas de.
III. Brayner, Izabelly Correa dos Santos. IV. Gontijo, Tulio Adriano
Marques Alves.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário – CRB1/1610)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Matheus Lucas de Almeida
Izabelly Correia dos Santos Brayner
Tulio Adriano Marques Alves Gontijo
(ORGs)

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS

Avanços, Desafios e Perspectivas
20 Anos do Decreto nº 5.626/2005.

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Copyright © do texto 2025: Dos Organizadores

Copyright © da edição 2025: Guará Editora

Coordenação Editorial: Guará Editora

Revisão: Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Editoração: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial

Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)

Dr. Leandro Dênis Battirola (UFMT)

Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)

Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)

Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)

Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)

Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)

Dra. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)

Dr. Tulio Adriano M. Alves Gontijo (UFJ)

Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)

Dra. Caroline Oliveira Santos de Araújo (UNIVAG)

Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)

Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)

Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)

Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)

Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)

Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)

Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCAT)

Dra. Caroline Pereira de Oliveira (UFMT)



GUARÁ EDITORA

www.guaraeditora.com.br/

contato@guaraeditora.com.br

WhatsApp (64) 99604-0121

APRESENTAÇÃO

A obra **Educação e Inclusão de Pessoas Surdas: Avanços, Desafios e Perspectivas – 20 anos do Decreto nº 5.626/2005** foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e constitui-se como uma publicação coletiva que celebra, analisa criticamente e projeta caminhos a partir de um dos mais importantes marcos legais da educação de pessoas surdas no Brasil.

Organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Inclusão e Ensino (GEPLIE), vinculado ao Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (PARFOR Equidade / CAPES / SECADI / MEC-UFR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, o e-book reúne reflexões fundamentais sobre as duas décadas de vigência do Decreto nº 5.626, promulgado em 22 de dezembro de 2005.

O Decreto nº 5.626/2005 representa um divisor de águas na história da educação de pessoas surdas no país, ao regulamentar o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como primeira língua da comunidade surda e estabelecendo a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, sobretudo no contexto educacional. Mais do que um instrumento normativo, o Decreto consolidou a Libras como língua de direito, identidade e pertencimento, reafirmando a centralidade da educação bilíngue como princípio ético, político e pedagógico.

Neste sentido, a obra propõe-se a refletir, de forma plural e crítica, sobre os avanços conquistados, os desafios persistentes e as novas perspectivas que se colocam para a educação de pessoas surdas no Brasil contemporâneo. Os capítulos problematizam tanto o campo das políticas públicas quanto as práticas pedagógicas, a formação de professores e tradutores-intérpretes, a presença (ou ausência) de estudantes surdos nos espaços universitários, bem como as disputas conceituais que atravessam a noção de inclusão, bilinguismo, acessibilidade e justiça social.

O livro reúne contribuições de pesquisadores(as), educadores(as), profissionais da área e membros da comunidade surda, cujas vozes e experiências se articulam em torno de uma compreensão ampliada da educação como direito linguístico, cultural e social. Ao longo dos textos, são abordadas questões como a educação linguística para surdos sob a perspectiva da justiça social; a invisibilidade histórica da comunidade surda e a ausência de políticas linguísticas consistentes para a Libras; os limites e possibilidades da educação bilíngue no Brasil; o papel dos tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no ensino superior; a agência docente; os processos de alfabetização; os impactos de legislações mais recentes, como a Lei nº 14.191/2021; além de propostas inovadoras de acessibilidade, como a Leitura Fácil e a produção cultural em Libras.

A diversidade temática dos capítulos evidencia a complexidade do campo da educação de surdos e reafirma a necessidade de abordagens interdisciplinares, interseccionais e historicamente situadas. Nesse sentido, a obra não apenas revisita os 20 anos do Decreto nº 5.626/2005, mas também aponta para a urgência de seu fortalecimento e atualização frente às demandas atuais da comunidade surda.

Por seu caráter formativo, crítico e comprometido com a equidade, este e-book constitui-se como material de referência para a formação inicial e continuada de professores, especialmente no âmbito do PARFOR Equidade, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e linguisticamente responsáveis.

Assim, **Educação e Inclusão de Pessoas Surdas: Avanços, Desafios e Perspectivas** reafirma o compromisso da Universidade Federal de Rondonópolis, do GEPLIE e de seus autores e autoras com a defesa da Libras, da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das pessoas surdas, entendendo que inclusão não se faz apenas por legislação, mas por práticas, políticas e posturas que reconheçam a diferença como valor e não como déficit.

Desejamos a todas as pessoas uma boa leitura!

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Matheus Lucas de Almeida

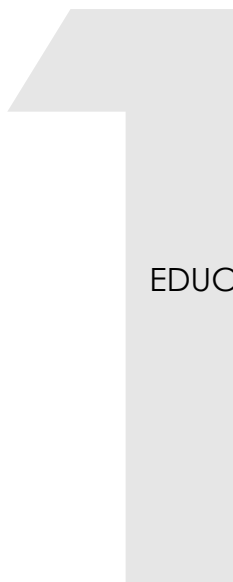
Izabelly Correia dos Santos Brayner

Túlio Adriano Marques Alves Gontijo

(Organizadores)

SUMÁRIO

Apresentação	5
1. Educação linguística para surdos: uma questão de justiça social?	9
2. A diferença humana como tabu, a invisibilidade dos surdos e a ausência de uma política linguística para a Libras atende ao <i>status quo</i>	24
3. Educação bilíngue de/para surdos no Brasil: ainda há muito por fazer	39
4. Silêncio na universidade: a ausência de alunos Surdos na UECE	51
5. O papel do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa nas aulas do ensino superior	70
6. Reflexões sobre agência de professores de língua portuguesa para surdos	86
7. As políticas de educação para surdos e suas implicações no processo de alfabetização	103
8. Direitos das pessoas surdas: análise da promulgação do decreto 5626/2005, seus desafios e avanços	128
9. As implicações conceituais aplicadas na educação de surdos na perspectiva de educação bilíngue de acordo com a lei nº 14.191/2021	141
10. A leitura fácil como proposta de acessibilidade para pessoas surdas	154
11. Decreto 5.626/2005: Ensino de libras e evento cultural na comunidade surda	166
12. Educação inclusiva e poemas em libras: Um estudo de caso de emblemas das associações dos surdos	179
13. Perspectivas diacrônicas e interseccionais na formação de tradutores e intérpretes de libras: Reflexões a partir do decreto nº 5.626/2005	195
Sobre os autores e organizadores	212



EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA SURDOS: uma questão de justiça social?

Matheus Lucas de Almeida (UFMG)

Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)

Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)

Introdução

De acordo com Silva, Morgan e Monte-Mor (2022), a educação linguística transcende a mera transmissão de conhecimentos gramaticais, configurando-se como uma ferramenta de análise crítica das desigualdades sociais e de promoção de ações transformadoras, independente da condição do sujeito. Neste capítulo, propomos uma reflexão sobre a educação linguística para surdos no Brasil, um campo intrinsecamente ligado à justiça social, especialmente no contexto da celebração de duas décadas do decreto n.º 5.626/2005, um marco legal fundamental para a comunidade surda. Partindo de um panorama sobre a trajetória da educação linguística e do ensino de línguas para surdos em território nacional, buscamos conceituar a educação linguística sob uma perspectiva crítica, que considera as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira as políticas linguísticas brasileiras, especialmente aquelas relacionadas ao ensino de português como segunda língua e de inglês como língua adicional para pessoas sur-

das, dialogam com as pautas contemporâneas de justiça social e de garantia dos direitos linguísticos. Para tanto, o texto se desenvolve em seções interconectadas que visam oferecer uma análise abrangente da temática.

Inicialmente, exploramos o arcabouço legal e as políticas públicas que fundamentam a educação linguística para surdos no Brasil, contextualizando os avanços e as intenções por trás da legislação existente. Em seguida, debruçamos sobre os desafios práticos e as barreiras que ainda dificultam a implementação efetiva dessas políticas no cotidiano educacional, identificando os principais obstáculos a serem superados. Por fim, argumentamos em prol da adoção de uma abordagem pedagógica crítica e inclusiva, que reconheça a singularidade da experiência surda e promova um ensino de línguas que vá além da mera transmissão de conteúdo, mas viabilize autonomia, pensamento crítico e participação plena dos estudantes surdos na sociedade.

Educação linguística para surdos: o ensino de português e de inglês na perspectiva das políticas linguísticas

Em um panorama cronológico, a Constituição Federal de 1988 é o principal documento que assegura o direito à educação para todos os cidadãos brasileiro. Em seu art. 205, ela estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e, especificamente, o art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Outro marco fundamental para a educação das pessoas surdas brasileiras é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que em seu art. 59 prevê a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades especiais (Brasil, 1994). Além disso, a LDB também determina a adequação curricular e a utilização de recursos pedagógicos que atendam às especificidades dos alunos surdos.

Diante desse contexto de luta em prol da acessibilidade comunicacional, em 2002, através da Lei n.º 10.436, o Brasil reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). Esse reconhecimento foi reforçado pelo Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou a lei e trouxe importantes avanços para a educação bilíngue ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da Libras na formação de professores e na educação das pessoas surdas. Além disso, ele também definiu que a educação bilíngue deve ser ofertada, assegurando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, preferencialmente, como segunda língua, respeitando, assim, a especificidade linguística dos surdos (Brasil, 2005). Esse modelo educacional busca promover o acesso pleno ao conhecimento e à cultura, ao passo que garante a preservação da identidade surda.

Com o objetivo de fortalecer a educação bilíngue no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, estabelece metas específicas para a educação bilíngue e para a formação de professores especializados. Entre as diretrizes do PNE, destaca-se a necessidade de assegurar a oferta de educação bilíngue em escolas regulares e a ampliação de cursos voltados à capacitação de docentes para o ensino de português como segunda língua (L2) (Brasil, 2014).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146/2015, reforçou o direito à educação inclusiva. Essa lei determina que é dever do Estado, das instituições de ensino e dos gestores escolares garantir sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, promovendo a acessibilidade e a eliminação de barreiras comunicacionais (Brasil, 2015). Para as pessoas surdas, isso significa não somente o acesso a Libras como primeira língua, mas também à formação de professores bilíngues e à presença de tradutores e intérpretes de Libras nas salas de aula inclusivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também define diretrizes para o ensino de línguas, incluindo a necessidade de adaptação curri-

cular para garantir o aprendizado do português escrito por estudantes surdos, respeitando a Libras como L1 (Brasil, 2017).

Além do português como L2, o ensino de uma língua estrangeira, particularmente o inglês, como terceira língua (L3) ou língua adicional, tem sido objeto de discussão em políticas educacionais. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o ensino de língua estrangeira deve estar presente na formação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência auditiva, visando ampliar suas oportunidades de inserção no mundo acadêmico e profissional (Brasil, 2018). No entanto, a prática educacional revela haver uma lacuna significativa na qualificação de professores e no desenvolvimento de currículos que promovam o ensino do inglês a estudantes com alguma diferença, tornando essa implementação desafiadora.

No que diz respeito ao ensino de inglês como L3 para pessoas surdas, os desafios se tornam ainda mais complexos. A ausência de materiais didáticos acessíveis, a formação insuficiente de professores de inglês preparados para atuar com alunos surdos e a predominância de metodologias baseadas em práticas oral-auditivas revelam um cenário de exclusão linguística. Como observa Moraes (2018), o ensino de línguas estrangeiras para surdos ainda carece de uma abordagem que considere a Libras como língua de mediação e que desenvolva competências comunicativas prioritariamente na modalidade escrita e visual. Assim, a inclusão do inglês no repertório linguístico dos estudantes surdos deve ser pensada não apenas como uma exigência curricular, mas como uma ferramenta de acesso ao conhecimento globalizado, ampliando oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais.

A garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda não pode ser vista isoladamente da luta por justiça social. Como afirma Skutnabb-Kangas (2000), os direitos linguísticos são parte dos direitos humanos e dizem respeito à possibilidade de os grupos linguísticos manterem sua língua, cultura e identidade, além de terem acesso às línguas majoritárias de sua sociedade de forma justa e equitativa.

No Brasil, isso significa não apenas assegurar o ensino da Libras como L1, mas também promover o acesso qualificado ao português e a outras línguas, como o inglês, de modo que esses estudantes possam exercer plenamente sua cidadania.

Embora o arcabouço legal avance na proteção dos direitos linguísticos da comunidade surda, sua efetivação encontra entraves significativos, que se manifestam na carência de profissionais capacitados, na escassez de materiais didáticos acessíveis e na falta de preparo institucional para práticas pedagógicas bilíngues. Para que a educação bilíngue e o ensino de línguas adicionais se concretizem de maneira efetiva, é necessário o aprimoramento das políticas públicas, maior investimento na formação de docentes especializados e a produção de materiais didáticos adaptados às especificidades da comunidade surda.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem avançado em termos de legislação e políticas públicas voltadas para garantir o direito à educação de qualidade às pessoas surdas, reconhecendo a singularidade linguística e cultural dessa população. Entretanto, apesar dos avanços legais, a efetivação dessas normas ainda enfrenta desafios expressivos, o que torna a temática uma questão de justiça social, pois se refere à garantia ao acesso ao conhecimento de forma equitativa e à plena participação na sociedade.

O ensino de línguas, especialmente no contexto bi/plurilíngue para surdos, deve ir além da mera transmissão de regras gramaticais e vocabulário, incorporando uma perspectiva crítica que permita aos aprendizes compreender e questionar o mundo ao seu redor. A abordagem crítica no ensino de línguas visa capacitar os estudantes a interpretar textos e discursos, reconhecendo as relações de poder e ideologia subjacentes (Freire, 1987). Dessa forma, a aquisição das línguas se torna um meio de emancipação social e participação cidadã.

No caso dos estudantes surdos, essa perspectiva crítica deve considerar as particularidades da aquisição da L2 e de línguas adicionais

a essa, que ocorre prioritariamente na modalidade escrita. O ensino do português como L2 para surdos deve ser orientado para a leitura e produção textual em contextos significativos, nos quais os alunos possam desenvolver sua capacidade de análise crítica e reflexiva.

Segundo Monte-Mór (2015) e Ferraz (2020), a educação linguística crítica permite que os estudantes compreendam como a linguagem está intrinsecamente ligada às relações de poder e à construção de significados sociais. Visando desenvolver a criticidade e promover reflexão sobre as práticas sociais e a realidade social, o conceito de educação linguística crítica também pode dialogar com a perspectiva de Street (1984). O autor destaca que o letramento reconhece a leitura e a escrita como práticas sociais influenciadas por contextos culturais, históricos e políticos - isto é, “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas” (Street, 2014, p. 17).

No contexto da educação de surdos, essa compreensão é essencial para que o ensino de línguas não se limite a uma abordagem tecnicista, mas sim promova o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos aprendizes. Isso também significa desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem o uso da Libras como mediadora no ensino de línguas, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

O ensino crítico de línguas também deve abranger a qualificação docente, garantindo que os professores estejam preparados para trabalhar com metodologias que fomentem a análise discursiva e a compreensão crítica de textos multimodais. O desenvolvimento de materiais didáticos que contemplem a realidade dos estudantes surdos e a utilização de tecnologias acessíveis são aspectos fundamentais para o sucesso dessa abordagem. Por fim, promover a educação linguística crítica é essencial para que os estudantes surdos possam atuar de maneira autônoma e consciente na sociedade, ampliando suas possibilidades de expressão e interação no mundo contemporâneo.

A Lei 10.436/2002 garante os direitos linguísticos da comunidade surda e seu ingresso e permanência nas escolas regulares estão assegurados. No entanto, Brayner (2016) aponta um questionamento importante: as pessoas surdas irão frequentar as escolas regulares e comunicar-se, em sua maioria, por meio da Libras e os conteúdos serão veiculados através da língua portuguesa escrita. Então, quem serão os profissionais que poderão atuar nessa estruturação de educação?

A resposta para essa pergunta está pautada no Decreto n.º 5.626/2005. Ele propõe muitas mudanças no sistema educacional, principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), trazendo a Libras para o ensino superior, como componente curricular. O art. 3º do Decreto 5.626/2005 afirma:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

A inclusão da Libras como componente curricular obrigatório nas licenciaturas e na formação de fonoaudiólogos representa um avanço significativo, pois garante que os futuros profissionais saiam das IES não apenas com conhecimentos teóricos sobre a surdez e a Língua de Sinais, mas também preparados para atuar de forma ética, crítica e inclusiva em contextos bilíngues. Segundo Góes (1996), a aquisição da Língua de Sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo, tornando-se a base para a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a formação docente deve incluir o conhecimento aprofundado sobre a Libras, a aquisição da língua escrita pelos surdos e metodologias de ensino bilíngue.

Como pontuam Mantoan e Lanuti (2022), as lacunas da formação inicial e continuada dos profissionais da educação em relação à inclusão

são evidentes. Por isso, “a inclusão, de modo geral, resulta em mudanças de base e exige, das escolas, mudanças de ordem estrutural e funcional, para que se instaure uma educação escolar consentânea à contemporaneidade” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 49). É urgente e necessário o investimento na formação de professores bilíngues para garantir a qualidade do ensino em contextos multiculturais e plurilíngues da pessoa surda. Afinal, é possível promover uma educação baseada em práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes, respeitando sua identidade cultural e suas necessidades específicas.

Além do aspecto pedagógico, a formação de professores bilíngues desempenha um papel essencial na inclusão, na promoção da diversidade linguística e na justiça social. Dessa forma, a formação continuada e especializada de professores bilíngues é indispensável para garantir uma educação de qualidade, atendendo às demandas contemporâneas e à exigência do mercado de trabalho globalizado.

Seria, então, o aprendizado de português e de inglês uma questão de justiça social?

A resposta, como defenderemos neste tópico, é afirmativa. Isso porque garantir o acesso a essas línguas, especialmente para a comunidade surda, ultrapassa a esfera da simples aquisição linguística, constituindo-se como uma ação de enfrentamento às desigualdades e de promoção da cidadania.

Segundo hooks (1994), o processo educativo não se trata somente de adquirir conhecimento ou habilidades, mas sobre promover a emancipação dos sujeitos. A autora enfatiza a importância do pensamento crítico, da empatia e da ação coletiva na promoção da mudança social, contexto no qual destaca a importância da linguagem na formação de nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. O que faz desse movimento uma questão de justiça social.

Nesse ínterim, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ONU, 2015) surgem como um conjunto de metas e objetivos

globais que visam impactar o mundo até 2030. Dentre diversos ODS (ONU, 2015), está o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas. O ODS 4.5, por exemplo, busca garantir igualdade de acesso à educação para pessoas vulnerabilizadas, das quais estão incluídas as pessoas com deficiências. Nesse sentido, os ODS, especialmente o ODS 4, alinham-se à visão de bell hooks (1994) ao reconhecerem que a educação não é apenas um meio de desenvolvimento econômico, mas um instrumento fundamental para a emancipação, a equidade e a justiça social.

Neste capítulo, mais especificamente, nos direcionamos aos estudantes surdos, os quais, como já mencionado anteriormente, possuem especificidades em seu processo de educação linguística.

De acordo com Rajagopalan (2007, p. 16),

[...] a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana, de um lado, e o mundo externo, do outro, a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas.

Tais injustiças sociais são perceptíveis na educação linguística de surdos, tendo em vista que, como mencionado anteriormente, esse processo é permeado por diversas especificidades, as quais nem sempre os profissionais e espaços educacionais costumam estar preparados para lidar. Essa visão evidencia que as línguas não são neutras. Elas carregam valores, hierarquias e relações de poder que podem incluir ou excluir sujeitos sociais. No caso dos surdos, o acesso restrito às línguas de prestígio, como o português e o inglês, perpetua desigualdades históricas e limita suas possibilidades de participação social plena.

Ademais, é fundamental compreender que a surdez não define por completo os sujeitos surdos. Eles são atravessados por marcadores sociais como gênero, raça, classe, sexualidade, território e outras dimensões, que impactam diretamente suas experiências educacionais e linguísticas interseccionalmente.

Nesse sentido, corroboramos Rajagolapan (2007, p. 18) ao afirmar que “trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte”. Logo, não seria diferente com a comunidade surda, tendo em vista que proporcionar o acesso ao inglês e ao português para esses estudantes significa possibilitar que eles tenham acesso às muitas informações disponíveis no mundo.

Isso implica dizer que, no caso da comunidade surda, assegurar o acesso ao ensino do português e do inglês ultrapassa a esfera da simples aquisição linguística. Trata-se de garantir acesso à informação, à participação cidadã e à inserção social e profissional, elementos fundamentais no enfrentamento das desigualdades e na promoção da justiça social. Afinal, no contexto brasileiro, a maioria das informações disponíveis estão dispostas na língua portuguesa.

O ensino de inglês para esses sujeitos se justifica no sentido de que o inglês é uma língua utilizada internacionalmente em diferentes interações sociais. Inclusive, um dos documentos norteadores para a criação de currículos, a BNCC (Brasil, 2018), indica a obrigatoriedade do ensino dessa língua para alunos dos ensinos fundamental e médio no Brasil. Todavia, como sinaliza Almeida (2025) o documento clama por um contexto escolar diverso e enfatiza a importância de que as especificidades dos estudantes sejam consideradas, mas não indica ações efetivas que considerem as especificidades dos alunos surdos no ensino de inglês, por exemplo.

Como pontuam Randolph Jr. e Johnson (2017) a educação para a justiça social requer que os professores, além de trazerem o mundo real para a sala de aula, enxerguem os alunos como indivíduos únicos e multifacetados. Dessa forma, cada turma e aluno, conforme as suas

especificidades, teriam práticas, materiais e metodologias condizentes com suas especificidades. Não seria diferente com os alunos surdos, os quais possuem uma língua visual-espacial, caracterizando a modalidade escrita a ideal a ser trabalhada com eles.

Como sinaliza Mattos (2014) ao citar Hawkins (2011c, p. 106), uma perspectiva de justiça social na educação de professores de línguas coloca “o foco na agência e responsabilidade dos educadores em efetuar mudanças sociais locais e em larga escala, ao mesmo tempo em que vê seu trabalho como incorporado em discursos sociais maiores que moldam entendimentos de ‘educação’ e ‘realização’¹. Hawkins (2011c, p. 122 *apud* Mattos, 2014) acrescenta que “a educação para a justiça social deve ser responsiva a situações e condições locais [...] e não pode ser prescritiva”².

Respondendo o questionamento que abre a presente seção, baseado nas questões elucidadas até aqui, ensinar inglês e português para alunos surdos se caracteriza, sim, como uma questão de justiça social, tendo em vista haver uma relação de poder inerente aos usos dessas línguas.

Ao refletir sobre a educação intercultural entre surdos e ouvintes, isso nos remete ao pensamento contrário à ideia da monocultura, da hegemonia do saber e do monolinguismo. Nesse contexto bilíngue intercultural, é preciso ainda considerar a concepção de poder linguístico que permeia os diferentes discursos, ainda mais quando se trata do abismo entre o prestígio linguístico da língua oral auditiva, o Português, e da língua de modalidade gestual visual, a Libras (Leite; Cabral, 2021, p. 435).

1 Do original: “the focus on educators’ agency and responsibility in effecting both local and broad-scale social change, while seeing their work as embedded in larger societal discourses that shape understandings of ‘education’ and ‘achievement’”.

2 Do original: “social justice education must be responsive to local situations and conditions [...] and cannot be prescriptive”.

Com isso, acreditamos ser importante frisar que o ensino de línguas com vistas à justiça social não possui certo ou errado que possa ser generalizado para um contexto maior, e as metodologias utilizadas serão conforme as especificidades de cada aluno. Inclusive, é importantíssimo entendermos que cada aluno surdo, apesar de compartilharem como semelhança a surdez, são sujeitos únicos e atravessados por diferentes especificidades e marcadores sociais, como raça, gênero, sexualidade e classe social, que interseccionam entre si. Isto é, o que funciona para um aluno surdo pode não funcionar para outro, e as realidades sociolocalizadas de cada um afetarão os efeitos gerados pelas propostas de ensino.

A educação é um direito fundamental que garante a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e a participação plena na sociedade. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 assegura esse direito a todos os cidadãos, estabelecendo a educação como um dever do Estado e da família (Brasil, 1988). Esse princípio orienta a formulação de políticas públicas voltadas à democratização do ensino e à eliminação de barreiras que dificultam o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, como a comunidade surda.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) reforça a importância da educação inclusiva, estabelecendo metas para a ampliação do acesso e permanência de estudantes nas instituições de ensino (Brasil, 2014). Entretanto, a efetivação do direito à educação para surdos, enfrenta desafios significativos. A escassez de profissionais capacitados para atuar no ensino bilíngue e a falta de acessibilidade em ambientes escolares, por exemplo, são entraves, conforme mencionado anteriormente, que comprometem a garantia desse direito.

Garantir o direito à educação para todos não se limita à ampliação do acesso escolar, mas implica a criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes. Isso significa que somente por meio de políticas educacionais eficazes e de um compromisso coletivo será possível assegurar uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos.

Portanto, assegurar aos estudantes surdos o direito ao ensino do português e do inglês é, inequivocamente, uma questão de justiça social. É reconhecer que o acesso à linguagem não é somente uma ferramenta de comunicação, mas um direito humano fundamental, capaz de transformar realidades, desconstruir opressões e construir uma sociedade mais equitativa e plural.

Vinte anos depois: o decreto 5.626/2005 e o horizonte da justiça linguística para surdos

Ao longo deste capítulo, buscamos evidenciar que a educação linguística para surdos no Brasil, especialmente no que se refere ao ensino de português e do inglês como línguas adicionais, é inegavelmente uma questão de justiça social. A trajetória legal e as políticas públicas demonstram um avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda, impulsionado significativamente pelo Decreto n.º 5.626/2005 e a Lei de Libras que o precede. No entanto, a efetivação desses direitos ainda esbarra em desafios práticos, como a carência de profissionais qualificados e a necessidade de materiais didáticos adequados.

A perspectiva da educação linguística crítica, conforme discutido, emerge como um caminho promissor para superar essas barreiras, ao propor uma abordagem que vai além da mera aquisição de habilidades linguísticas, buscando a emancipação dos estudantes surdos através da compreensão e questionamento das estruturas de poder presentes na linguagem. Nesse sentido, o ensino de línguas para surdos se alinha com os ODS da ONU (2015), particularmente o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa.

Em suma, a análise aqui apresentada, no contexto da celebração dos 20 anos do Decreto n.º 5.626/2005, reforça a urgência de refletir sobre os progressos alcançados e, principalmente, sobre os desafios que ainda persistem na garantia da educação linguística para surdos. Assegurar o acesso ao português e ao inglês para esses estudantes,

considerando suas especificidades em uma perspectiva de justiça social, não é somente cumprir um direito fundamental, mas também promover a inclusão plena e a participação ativa dessa comunidade na sociedade, rompendo com a monocultura e o monolinguismo e valorizando a riqueza do bilinguismo intercultural.

O futuro da educação linguística para surdos no Brasil reside, portanto, no aprimoramento contínuo das políticas públicas, no investimento na formação de educadores e na adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural de cada estudante, em consonância com os princípios que norteiam um processo educacional voltado para a justiça social.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível que as políticas públicas avancem na formação inicial e continuada de professores bilíngues, no desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e na construção de currículos que considerem a Libras como língua de mediação no ensino de português e de inglês. Ademais, é necessário fomentar pesquisas aplicadas que investiguem práticas pedagógicas exitosas no ensino de línguas para surdos e que incluam a escuta ativa da comunidade surda na elaboração dessas propostas. Apenas assim poderemos construir uma educação verdadeiramente emancipadora e alinhada aos princípios da justiça social e dos direitos linguísticos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2025.

FERRAZ, D. Educação linguística crítica e o ensino de línguas: perspectivas e desafios. São Paulo: Editora Educação Crítica, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, 2021.

MATTOS, A. M. A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. **Revista Interfaces Brasil-Canadá**, v. 14, p. 125-151, 2014

MONTE-MOR, W. **Educação linguística crítica e a formação de professores.** Campinas: Pontes Editores, 2015.

MORAES, A. H. C. de. **A triangulação Libras-português-inglês:** relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) –Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. POR UMA LINGÜÍSTICA CRÍTICA. **Revista Línguas & letras.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.

SILVA, K. A. da; MORGAN, B.; MONTE-MOR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 254–260, 2022. DOI: 10.25189/abralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>. Acesso em: 10 out. 2024.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?** Londres: Routledge, 2000.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

A DIFERENÇA HUMANA COMO TABU, A INVISIBILIDADE DOS SURDOS E A AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA A LIBRAS ATENDE AO STATUS QUO

Shirley Barbosa das Neves Porto (UFCG)

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar (UFCG)

Lucas Romário (UFPR)

Somos uma espécie complexa que funciona por um intrincado sistema de relações interpessoais que materializam cosmovisões¹ de momentos históricos da humanidade. Por sermos animais racionais e relacionais, língua e cultura nos atravessam, construindo sentimentos de grupo e pertença que guiam escolhas de poderes e saberes por meio das quais transformamos o mundo em que vivemos, nos adequando às narrativas de ideário comum.

É desse modo que utilizamos nossa capacidade de fabular, simbolizar e narrar nossas histórias pessoais e coletivas para explicarmos as escolhas feitas para materializarmos nossas ideias. Entretanto, “[...] ‘estar juntos’ é um ponto de partida para ‘fazer coisas juntos’, o que não supõe as mesmas ações nem uma identidade ou consenso entre pontos de vista, nem equivalência em seus efeitos pedagógicos” (Skliar, 2019, p. 52).

Esse modo de ser e existir no mundo ancora e torna coerente a defesa de valores de várias ordens, desde sistema econômico, passando

1 Do alemão Weltanschauung, cosmovisão é um paradigma, uma forma de pensar o mundo e a vida.

pelo social, indo ao político, religioso, educacional, entre outros. Esses sistemas estão interconectados por narrativas que justificam as preferências para as relações criadas com as demais pessoas.

Não há outra espécie que classifica a si mesma como pensante, sabedora e detentora do poder da inteligência (Harari, 2011). Dentro da cadeia de animais no planeta, o *Homo sapiens* é a exclusiva espécie que se autointituiu como capaz de dominar o conhecimento e aos outros seres. Além disso, sob a face da Terra, o *Homo sapiens* não divide a existência com outra espécie de Homo. Yuval Harari em seu livro “Sapiens: uma breve história da humanidade” (2011), coloca que os *Sapiens* coabitaram a Europa com os *Neandertais*, mas, até que estes tivessem sido todos mortos e apenas nós existíssemos, não paramos.

Isso significa que, de certa forma, nossa postura frente à natureza, incluindo a nós mesmos, é de dominação e apagamento das diferenças. Contudo, antes de falarmos do apagamento das diferenças, vamos pensar um pouco sobre classificação e dominação nas sociedades humanas.

A classificação é uma função advinda da capacidade cognitiva do ser humano, ela é parte do nosso modo de construir o conhecimento do/sobre/com o mundo, seja esse, o mundo natural (elementos não vivos e vivos) ou o mundo social (relações culturais, econômicas, políticas, linguísticas).

A distinção do mundo social em relação ao mundo natural se faz necessária porque o mundo natural é o que está posto na física, química e geografia do planeta com os seres não vivos e vivos que o compõe. Este mundo, em grande medida, funciona independente da vontade humana. Por sua vez, o mundo social se constitui a partir de uma montagem dos humanos advinda de suas escolhas de poder e saber.

Isso significa que olhamos para a natureza, toda vida e não vida contida no planeta, orientados por linguagem e cultura que materializam comportamentos alimentados por valores que definem as relações

dos humanos entre si e com os outros animais, plantas e elementos não vivos presentes no planeta.

Como espécie, somos um dos constituintes na natureza do planeta Terra, mas, de modo diverso das outras espécies de animais, somos a única que classifica como ação cognoscitiva, ou seja, como padrão de comportamento mental que gera aprendizado sobre si e o mundo, os objetos e as funções desses.

A capacidade de classificação permite que nos insiramos em algumas categorias e nos retiremos de outras. A palavra “classificação” é um substantivo feminino que, de acordo com o dicionário Oxford Languages, significa:

1. distribuição por classes;
2. Bibliologia: em bibliotecas, filmotecas, gliptotecas e grupamentos documentais afins, **sistema de distribuir (em classes, subclasses, temáticas etc.) as unidades e a sua localização** (Oxford Languages, SD, grifo nosso).

A classificação depende de uma interferência externa ao próprio elemento classificado, dependendo de juízo de valor para o posicionamento dentro do conjunto classificado e nós humanos fazemos isso como forma também de organização das sociedades humanas.

Somos uma espécie que se autointitulou como a que sabe e aprende - *Homo sapiens*. E somos a única espécie que utiliza as classificações para o aprendizado, mas também, a partir de juízos de valor, para dominação.

Nesse sentido, algumas classificações geram distorção sobre a condição de ser das pessoas, constituindo um par binário que coloca as características do ser tomado como padrão como modelo e todas as características fora dessa conformidade como erro. Temos, então, o homem, branco, europeu/países definidos como do Norte e sem

diferença marcada² como modelo, e mulheres, gays, trans, negros, indígenas, latinos, asiáticos, pessoas com diferenças marcadas como erro. De acordo com Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 84):

[...] a noção de marca, quando atribuída à cultura, fundamenta seu significado tanto no que é impresso na alteridade e nas almas dos sujeitos, quanto no que é impresso na materialidade de seus corpos. Marcas, portanto, não são somente traços materiais; marcas são, também, impressões que, ao informarem sobre como o outro nos vê, imprimem em nós sentimentos que nos constituem como um sujeito marcado pelo outro e, por isso, diferente em relação ao outro.

Tais marcas, por vezes, são definidas como tal com base em uma concepção de normalidade, separando as pessoas como melhores e piores, boas e ruins, normais e anormais etc. Essas distorções geram feridas sociais e psicológicas em todos, mas nos grupos dominados estas são feridas que demandam consciência para reparação histórica.

No livro *Irmãs do Inhambe* (2023), bel hooks, fala que as dores que as mulheres negras carregam são diferentes das que os homens negros carregam, pois o lugar social da mulher é diferente do homem e apesar de o racismo estrutural doer na pele de todos, as mulheres carregam estigmas próprios do ser mulher.

Dentre as sociedades de animais conhecidos, as sociedades humanas são as únicas construídas a partir de padrões autoimpostos criados por uma estrutura simbólica e cognitiva de dominação em que a conformidade com o padrão estabelecido se constitui como facilitador na travessia aos espaços sociais.

2 O termo “diferença marcada” é uma tentativa de abordar as pessoas fora do paradigma biológico. As pessoas são surdas, cegas, com deficiências físicas, neurodivergentes – e outras formas de ser, e constituem-se a partir dessa condição e nas relações que elas constroem com o mundo físico e social.

Frente a esse grupo, todos os outros, nas diversas classificações advindas da matriz gênero, sexo, cor, classe social e lugar geográfico de nascimento, são grupos em constante autotrabalho de resistência e reparação de lugar social, afinal, o planeta é a morada de todos, os espaços sociais também deveriam ser.

Esse contexto de categorias classificatórias traz em si subcategorias sobre as quais também precisamos refletir, uma vez que, o que nos chega a partir das classificações sociais nos permite olharmos para a história dos surdos por uma perspectiva crítica das posições sociais estabelecidas e de como a classificação para esses sujeitos não é meramente audiológica, é política e advinda de uma episteme ancorada no modelo ouvinte de ser (Silva, 1997).

Ao lançarmos luz sobre a classificação, vemos que ela atende a uma escolha de dominação com elo direto para o apagamento das diferenças. Cabe, certamente, a cogitação de que o contexto histórico e o nível de consciência da diferença³ e alteridade⁴ do Outro⁵ nos primeiros milênios de nossa existência, ao longo das eras, e na atualidade, são diferentes, mas a humanidade segue sua trajetória na Terra entre avanços e recuos de respeito a si como coletivo e a cada indivíduo como membro indispensável a esse coletivo.

Nesse sentido, racismo, misoginia, homofobia, xenofobia, materializam expressões de desejo de apagamento da diferença constitutiva da humanidade. São a expressão de preconceitos aos grupos de pesso-

3 Skliar (1999, p. 11) coloca o conceito de surdez como diferença ao “definir/representar a surdez na base de quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência”.

4 A alteridade pode ser conceituada a partir de filiação das diversas áreas como a ética, antropologia, psicologia etc. No que tange aos limites desse texto, aproximamos e definimos alteridade como o respeito e aceitação da diferença do Outro constitutiva da condição humana numa perspectiva antropológica de constituição cultural.

5 Sobre o Outro, do mesmo modo que a alteridade, o conceito pode ser definido pela psicologia e antropologia, dentre outras áreas. Para os limites da reflexão que realizamos, também o aproximamos da perspectiva antropológica e consideração do que não é como Eu sou. Nesse sentido, ver o Outro é relativizar a visão sobre o Eu, como coloca Rocha (1994).

as negras, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e de regiões fora dos centros urbanos de poder econômico, com função de criação de dois grupos, o do Eu e o do Outro (Rocha, 1994).

Esse contexto de criação de um binarismo que classifica e categoriza os humanos, entre outras coisas, em “normais” e “deficientes” é exposta por Skliar (2006), quando ele afirma:

Os diferentes respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude - sem dúvida do tipo racista - de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas (Skliar, 2006, p.23).

Nesse contexto, o “diferencialismo” é o conjunto de atitudes que categorizam as diferenças humanas, em um sentido separatista, excludente, que tenta diminuir o Outro. Com relação aos surdos, a invenção do “diferencialismo” coloca o caótico conjunto de diferenças humanas na matriz binária que deposita o pensamento sobre eles em um lugar definido e determinado pelos ouvintes a partir de definições biológicas e terapêuticas. Por isso, essa visão não contribui para o respeito com as diferenças humanas no mundo.

No âmbito da surdez, classificação para dominação e apagamento se instala não apenas pela cor da pele, gênero, sexo, etnia ou região onde a pessoa mora, mas também a partir da classificação no par binário: ouvinte NORMAL/surdo DEFICIENTE. O binarismo coloca a pessoa surda no segundo lugar do par, no lugar do menos capaz, daquele que é impossibilitado de autonomia social por ser dependente do ouvinte. De acordo com Porto e Lima (2021, p. 165):

A história nos mostra que na antiguidade os surdos, como as demais pessoas com diferenças marcadas, não são considerados humanos. O princípio aristotélico deste pensamento acredita que a humanidade é uma faculdade que carece do funcionamento pleno de todas as funções do organismo vivo. Isto significa que a falta de audição e consequentemente de fala, impossibilita ao indivíduo nesta condição de ser pleno, constituindo-se como semovente, mas não como humano.

A citação acima retoma e remonta para um momento na história em que a cosmovisão retirava todos as pessoas com diferenças marcadas a condição de pertencimento ao grupo dos humanos. No caso dos surdos, sua humanidade era subtraída por se acreditar que sem o desenvolvimento da fala oral não havia possibilidade da existência de pensamento, pois umas das características do humano é a capacidade pensar e comunicar seu pensamento por meio da fala.

A adesão ao ideário da fala oral como expressão do pensamento, até a segunda metade do século XX, invisibilizou os surdos em sua diferença constitutiva de indivíduo visual. E, na atualidade, por vezes e ainda, devido a não revolução epistemológica sobre a surdez, o discurso sobre a constituição visual dos surdos, se colocamos ao lado da condição de ouvir a presença de pessoas surdas, ao invés de levar a desdobramentos para uma reconstrução política reafirma o lugar da deficiência e o *status quo* de perpetuação do ouvinte como hegemônico modelo humano, uma vez que a episteme que domina o ideário acerca dos surdos é biológica.

Os Estudos Culturais, campo ao qual este texto se aproxima, têm se preocupado em problematizar essa relação, que é de identidade e diferença, tendo em vista que a “marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*” (Woodward, 2014, p. 40, grifo da autora).

Nessa mesma linha de raciocínio, Duschatzky e Skliar (2011) apontam que o Outro tem sido visto como um depósito de todos os males, de todas as falhas sociais, não sendo apenas excluído, mas também responsabilizado pelas suas próprias mazelas, considerando que “[...] a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão do excluído” (Duschatzky; Skliar, 2011, p. 124).

Nessa teia de jogos de saberes e poderes, na qual as identidades e diferenças estão sendo o tempo todo negociadas, a alteridade é matéria de controle e regulação por meio de mecanismos explícitos e/ou implícitos sob o viés homogeneizador e normalizador dos discursos modernos (Romário, 2018). No que diz respeito aos surdos, Romário (2018, p. 35) acrescenta: “nessa complexidade social, a alteridade surda tem sofrido fortes tentativas de controle e regulação sob a propalação do discurso da normalidade. Segundo esse discurso, o Outro surdo é aquele que possui uma deficiência e que necessita de reabilitação”. Isto é, os surdos têm sido responsabilizados pela sua própria exclusão, a considerar que muitos não têm alcançado o ideal imposto pela sociedade de oralizar, de ouvir.

A manutenção de uma episteme biológica como matriz interpretativa da surdez mostra a resistência de paradigmas que naturalizam o ser ouvinte como norma ontológica e epistemológica, arrefecendo as possibilidades de uma concepção cultural e política da diferença surda. Ao privilegiar a oralidade como veículo absoluto do pensamento, consolidou-se uma lógica de exclusão que não apenas desconsidera as singularidades culturais dos surdos, mas reafirma a categorização subalterna dessas pessoas nessa hierarquia dos modos legítimos de ser e existir.

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais oferecem um arcabouço teórico que desloca a surdez do campo estritamente biomédico para compreendê-la como um *locus* de disputa simbólica e política, no qual a hegemonia da normatividade ouvinte se mantém por meio

de dispositivos discursivos que marginalizam epistemes linguístico-visuais. Destarte, em vez de fomentar uma mudança epistemológica que possibilite a emergência da diferença surda, o discurso dominante mantém um regime de representação que cristaliza a surdez como ausência e não como possibilidade identitária, reiterando mecanismos estruturais de exclusão e invisibilidade social.

Assim, refletir sobre a vida produzida pelas escolhas da majoritária sociedade ouvinte significa acordar que opressão e libertação são um constructo indicotomizável de subjetividade e objetividade, consciência e mundo, como bem coloca Paulo Freire (Freire, 1987). Desse modo e, portanto, quando pensamos no Brasil e nas decisões sobre lugar e papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na nossa sociedade precisamos considerar que a ausência de uma política linguística para oficialização da Libras como língua nacional, não apenas como língua das comunidades surdas, como está na Lei 10.436/2002, consolidam escolhas de poder e saber, de classificação, dominação e apagamento dos surdos. Isso escancara ou, simplesmente reforça que, os surdos, por serem considerados fora dos padrões da normalidade estabelecidos culturalmente, têm as políticas pensadas e implementadas para mantê-los nesse lugar, pois as bases sociopolíticas de nossa sociedade estão para as pessoas ouvintes/“normais”, não para as surdas/“anormais”. Assim, uma vez que a língua de sinais não se constitua como língua para todos, continuará a ser uma língua a margem, não uma língua meio para todos.

Ter clareza de que o *status quo* se sustenta na classificação biológica e ausência de um papel e função da Libras para todos pode nos levar a desdobramentos que possibilitam a criação e sustentação de uma inclusão pensada a partir da visibilização de uma existência visual e do direito linguístico dos surdos, desmantelando, assim, a exclusão alimentada pela invisibilidade que vem da negação ao direito linguístico. Dessa forma, tal invisibilidade explícita, na verdade, o quanto as diferenças ainda não possuem espaço na sociedade ou são relegadas, mesmo com todo o esforço discursivo em torno de uma suposta

aceitação da diversidade, que acaba reafirmando o que é considerado o normal – o mesmo. Para Skliar (2019, p. 59):

O território da diferença se encontra devastado pelas sucessivas cruzadas que tentaram acabar com a alteridade. Ainda hoje a cultura, o social e suas instituições atravessam campos minados: mudanças de nomes, cantos de sereia integracionistas, a supremacia em extremo de uma linguagem jurídica, o reposicionamento da ideia do normal, a beleza anoréxica e digitalizada dos corpos contemporâneos não fazem mais do que nos oferecer um espelho que deforma, um espelho que não devolve a imagem desemparelhada do humano, mas produz outra imagem à semelhança da normalidade.

A partir dessa reflexão de “invisibilidade”, Porto, Reinaldo, Aguiar (2020, p. 81), colocam que “visão não contribui para a aceitação e convívio com as diferenças que são parte da humanidade, pelo contrário, constroem barreiras simbólicas que acabam sendo impeditivas para a participação de quem não se constitui como alguém típico”. De acordo com essa reflexão, um mundo mais inclusivo significaria o favorecimento de todas as condições humanas e a convivência sem hierarquização dessas diferentes realidades. No entanto, quando essas condições de convivência sem hierarquização não são efetivadas, a invisibilidade mencionada persiste, seja pela falta de acessibilidade, pelo desconhecimento sobre as necessidades das minorias ou pela ausência de políticas públicas eficazes que garantam a todos os indivíduos ser, pertencer e participar da/na sociedade. Antes, porém, de qualquer reconhecimento político – no sentido institucional – urge a necessidade do reconhecimento político da alteridade, no qual Eu, enquanto sujeito ouvinte e partícipe da sociedade, reconheço que o Outro surdo, partícipe desta mesma sociedade, obriga-me “o tempo todo a uma tensão entre o conhecimento e o desconhecimento, a uma sorte

de atenção e disponibilidade a cada instante, a colocação em prática de uma conversa em início nem final” (Skliar, 2019, p. 75).

Reconfigurar percepções e procedimentos com relação às pessoas surdas, é mais que uma necessidade, é uma exigência. No caso específico da Libras, é fundamental que um projeto de democratização da Libras que oportunize ações que possibilitem às pessoas a deixar de pensar que a Libras é uma necessidade apenas dos surdos ou daqueles que estão a eles diretamente relacionados. Não podemos, no entanto, nos esquecer que a Libras é uma marca da diferença, da diferença surda, que entrecruzada por várias outras questões é, sobremaneira, materializada pelo viés linguístico. Tal viés é a brecha propícia para a sociedade classificar os surdos em uma categoria de anormalidade, sendo a Libras a sua marca principal.

A língua é um importante e sutil mecanismo de classificação social, que distingue e estabelece hierarquias simbólicas entre as pessoas. A sociedade quando classifica as línguas de acordo com o valor simbólico dado a cada uma delas, reforça e legitima estruturas de poder, o *status quo*. Desse modo, a língua não pode ser encarada apenas como função comunicativa, pelo contrário, desempenha papel fundamental e estruturante na construção das identidades em uma sociedade, servindo de critério de inclusão e exclusão. Ao fazê-lo, as sociedades além de normatizar discursos, consolidam processos de dominação, adensando desigualdades e esmaecendo os direitos dos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de prestígio linguístico. Nesse processo cruel, a língua de sinais encontra-se nos mais baixos níveis de estratificação linguística, pois representa, de certo modo, a anormalidade dos surdos. Nas palavras de Foucault (2008, p. 13-14): “é como se [...] experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico. É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento”.

Esse medo e desejo de apagamento da diferença surda impede a leitura de que a democratização da comunicação não é uma necessidade apenas dos surdos, é também dos ouvintes, pois possibilita-lhes espaços de inserção comunicativa com os surdos e torna a todos mais participativos e presentes na sociedade. Inclusive lança luz sobre como os diferentes discursos sobre a Libras, que guardam em si sementes de uma tolerante convivência que, na verdade, se constitui como morte para possibilidades reais de mudança, pois têm como limite existencial apenas a aceitação da convivência física, nada mais (Dorziat, 2009).

A direção para mudança precisa de ações em dois passos, o primeiro de assumir que ainda há um modelo social configurado por opressões, omissões, expropriações de uma condição de surdo positiva, afirmativa e empoderada e, nesse movimento reflexivo, frente à convicção de que os surdos são corpos “incorrigíveis” e desejosos de permanecê-lo. Porém, isso não quer dizer que a diferença surda deva deixar de ser evidenciada, pelo contrário, deve ser reconhecida como tal, ganhando espaço nas políticas linguísticas a partir do seu devido lugar, sem tentativas de apagamento ou redução do seu valor. E o segundo, analisar as condições de experimentos de democratização da Libras não apenas no aspecto educacional, mas na totalidade das relações entre surdos e ouvintes. Isso significa compartilhar a Libras e “adquirir valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios dos surdos” (Aguilar, 2019. p. 25). O investimento está na busca de disseminação da necessidade de aprendizado pela perspectiva de compreensão da alteridade surda e sua capacidade de produção linguística espaço-gestual-visual mesmo em uma sociedade que classifica as pessoas e as línguas, hierarquizando-os em escalas dicotômicas que os situam em polos de superioridade e inferioridade, de excelência e deficiência, de primazia e marginalidade.

Considerações Finais

Classificação e dominação das diferenças são formas de a sociedade reforçar a primazia da norma na constituição humana. Classificar a surdez como deficiência, em vez de reconhecer que esta condição constitui e constrói pessoas com possibilidades de/para ser e viver pela/na diferença linguística, identitária e cultural, materializa, ainda no século XXI, mais do mesmo na história da humanidade, a negação da diferença e da alteridade.

No caso dos surdos, a ausência de uma política linguística que retire a Libras da língua para as comunidades surdas e a coloque na pauta da oficialização como uma língua para todos perpetua a dominação linguística e o apagamento social das pessoas surdas. Para avançarmos, é fundamental compreender que o direito linguístico à Libras é uma demanda legítima dos surdos e um imperativo para uma sociedade que garanta acesso equitativo à comunicação e à participação social, um país bilíngue para todos é mais inclusivo.

Assim, o desafio não paira somente sobre a implementação de ações pontuais de inclusão linguística, mas na ressignificação das bases epistemológicas que sustentam a centralidade da audição como critério de pertencimento ao grupo dos humanos. Redirecionar o farol para uma problematização que caminhe para o reconhecimento de que a diferença linguística exige a promoção de uma cidadania bilíngue para surdos e ouvintes, pode nos levar a avanços sociais que desestabilizem as engrenagens do apagamento das diferenças.

Referências

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. **Ensino de Libras para aprendizes ouvintes:** a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero instrução de percurso. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, 2019. Disponível

em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5996>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 119-138.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra, 1987.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis. v. 24. n. Especial. p. 81-100, jul./dez. 2006.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Um olhar sobre a educação de surdos no contexto da disciplina educação especial. In: (ORG) MASSARO, Munique; FARIAS, Adenize Queiroz de. **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?**. João Pessoa, Editora UFPB, 2021, p 163- 176.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas. Diferenças presentes na UFCG: a experiência de inclusão de uma aluna surda no PPGLE. **Revista REIN**. UEPB, 2019. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/23/10>. Acesso em: 12 fev. 2025.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia surda**: cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apolítica e a epistemologia do corpo normalizado. In: **Revista Espaço Aberto**, 1997, p. 3 - 15.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 7-72.

3

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS NO BRASIL: ainda há muito por fazer

Ronny Diogenes de Menezes (UFRN)

Introdução

Este texto, de caráter ensaístico e exploratório, busca refletir sobre a trajetória da educação bilíngue de/para surdos no Brasil, considerando seus avanços, desafios e perspectivas. A educação bilíngue de/para surdos não se limita à oferta de ensino em uma segunda língua, mas representa uma conquista fundamental no campo das políticas educacionais inclusivas, garantindo o direito linguístico e cultural dos surdos. Mais do que um modelo pedagógico adaptado, esse espaço deve ser compreendido como um ambiente de valorização da cultura e comunidade surda e de reconhecimento da Libras como língua de instrução, conforme defendem Skliar (2017) e Pagnussat (2018).

No Brasil, a consolidação da educação bilíngue passou por marcos legais importantes, como a Lei 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto 5.626/2005, que regulamentou a formação docente e a estruturação das escolas bilíngues. Mais recentemente, outras normativas reforçaram a educação bilíngue como uma modalidade específica para surdos, respondendo a antigas reivindicações da comunidade surda. No entanto, conforme

destacam Fernandes e Moreira (2014), a legislação, por si só, não garante sua implementação efetiva, uma vez que persistem barreiras estruturais e institucionais que dificultam sua consolidação.

Embora haja diretrizes claras sobre a oferta da educação bilíngue no Brasil, a realidade educacional dos surdos ainda revela desigualdades expressivas. Atualmente, existem apenas 64 escolas bilíngues para surdos no país, sendo 45 delas públicas. Além disso, 15 estados brasileiros não possuem nenhuma unidade dessa modalidade, o que evidencia um cenário de exclusão e descontinuidade educacional. Essa disparidade reflete a ausência de políticas públicas eficazes, além de desafios como a formação inadequada de professores e a escassez de materiais pedagógicos em Libras, que contribuem para a marginalização da população surda no ambiente escolar.

Diante desse contexto, este capítulo propõe uma análise crítica da trajetória da educação bilíngue de/para surdos no Brasil, examinando seus fundamentos legais e os desafios que ainda impedem sua plena efetivação. O objetivo é discutir a necessidade de um modelo educacional que vá além da simples tradução de conteúdos para Libras, garantindo um ensino verdadeiramente bilíngue, que respeite a identidade surda e valorize a experiência visual como princípio pedagógico. Para isso, refletiremos sobre as possibilidades de concretização da legislação vigente e os caminhos para assegurar aos surdos uma educação equitativa e de qualidade.

Contudo, para compreender os entraves que dificultam essa implementação, torna-se essencial revisitar a evolução legal da educação bilíngue de/para surdos no Brasil. Apesar dos avanços normativos conquistados ao longo das últimas décadas, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos significativos. A seguir, analisamos os principais marcos legais que sustentam essa modalidade educacional e as dificuldades que persistem em sua consolidação.

O Marco Legal da Educação Bilíngue de/para surdos no Brasil

A educação bilíngue de/para surdos no Brasil enfrenta um paradoxo significativo: embora respaldada por um arcabouço legal robusto, sua implementação esbarra em desafios estruturais que comprometem sua efetividade. Compreender esse processo nos ajudará a refletir sobre os motivos de mesmo após décadas a educação bilíngue ainda não estar plenamente estabelecida no Brasil. A seguir, apresentamos os principais marcos legais que fundamentam a educação bilíngue no Brasil, destacando os obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir sua real efetivação.

E primeiro lugar destacamos a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento estabelece que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, têm direito a uma educação de qualidade. Como signatário, o Brasil se compromete a garantir que os surdos possam estudar em sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para isso, é essencial que as escolas estejam preparadas para oferecer um ambiente onde a Libras seja utilizada como língua de instrução e comunicação, assegurando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos surdos.

Anos mais tarde, a Lei (10.436/2002) marcou um avanço significativo ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Essa legislação garante o direito dos surdos de utilizarem a Libras em todas as esferas da vida e estabelece sua obrigatoriedade nos currículos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Como forma de regulamentar a lei que reconheceu a Libras como uma língua oficial da comunidade surda, foi publicado o Decreto 5.626/2005. Esse documento determina a formação de professores e intérpretes, além da oferta de educação bilíngue de/para surdos em escolas específicas.

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) consolida diversas normativas e busca garantir a inclusão de alunos com necessidades

especiais em todos os níveis de ensino. A política assegura a educação bilíngue de/para surdos e a formação contínua de professores especializados. Entretanto, sua visão limitada restringe a educação bilíngue ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), desconsiderando a necessidade de uma estrutura escolar bilíngue própria para surdos com um currículo adaptado à sua cultura.

Outro importante documento é a Lei nº 13.005, conhecida como Plano Nacional de Educação – PNE. Ela estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil, incluindo a formação de professores especializados e a oferta de educação bilíngue com Libras como primeira língua e Português como segunda. Todos os estados e municípios também criaram seus planos de educação e em sua maioria incluíram o compromisso com a educação bilíngue. No entanto, a falta de comprometimento dos gestores públicos tem dificultado a concretização dessas diretrizes, tornando esses dispositivos legais como apenas uma letra morta em um papel.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência criado pela Lei 13.146/2015 assegura a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, promovendo igualdade de oportunidades. O estatuto reforça, também, o direito à educação bilíngue de/para surdos, que deve ser ministrada em estabelecimentos próprios. Por fim, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolida a educação bilíngue como uma modalidade específica da educação brasileira, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. O artigo 60-B reforça a necessidade de materiais didáticos acessíveis e professores bilíngues capacitados.

Como que foi apresentado, podemos concluir que há um arcabouço legal consolidado, porém ele não se traduz automaticamente em uma educação bilíngue de qualidade. Neste sentido, um dos principais desafios é a escassez de escolas bilíngues para surdos. A implementação dessas instituições esbarra na falta de infraestrutura, na baixa oferta de profissionais qualificados e na resistência de alguns setores educacionais à criação de espaços específicos para o ensino em Libras.

Outro entrave é a falta de professores bilíngues qualificados. Apesar da obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação docente, muitas universidades e faculdades ainda não incorporaram essa diretriz de forma eficaz, criando uma disciplina de apenas 30 horas para o ensino da Libras (Pereira; Raugust, 2020). Como consequência, grande parte dos professores ingressa na rede de ensino sem a fluência necessária para interagir com alunos surdos em nível básico, comprometendo o processo de aprendizagem e a efetividade do ensino.

Embora o curso de Letras Libras seja uma realidade em todo o país, ele não é suficiente para resolver a questão da qualificação de profissionais para a educação bilíngue. É necessário um investimento na formação de professores das diversas disciplinas para que eles possam atuar na educação bilíngue de surdos. Para isso, é preciso dar mais atenção ao ensino, pesquisa e extensão na área da Libras nos cursos de formação de professores.

Nos últimos anos houve um certo investimento na formação com a criação do curso “Educação e Projetos de Educação Bilíngue de Surdos”¹. Essa ação é organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com o apoio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e ofereceu mais de 600 vagas e está em sua quarta edição. Porém, só ela não é suficiente para suprir a necessidade de formação para a essa área.

A carência de materiais didáticos adaptados também representa um obstáculo significativo, mesmo com diversos dispositivos legais determinando sua disponibilização e adaptação. A maioria dos livros didáticos é elaborada por ouvintes e para alunos ouvintes, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)² não prevê versões

1 Fonte: <https://sia.ufrn.br/noticias/noticia/33f100cb1052d45aad50aa00325f044b> Acesso em: 13 mar. 2025.

2 Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais>

em Libras dos materiais educacionais, evidenciando a falta de fomento e sensibilidade dos governos para a produção de recursos acessíveis em Libras.

Além disso, a ausência de um currículo adaptado que contemple a história e a cultura surda enfraquece a identidade dos alunos surdos. Em 2021, a Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos até ensaiou uma proposta curricular para o ensino de português para surdos³, mas esse documento se limitou a um documento prescritivo da área de português deixando de lado todas as outras disciplinas e fundamentos educacionais necessários para o percurso escolar dos alunos surdos. O ensino bilíngue precisa ir além do simples acesso ao conteúdo acadêmico, promovendo o reconhecimento e a valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar (Menezes; Silva, 2024).

A educação bilíngue de/para surdos no Brasil ainda enfrenta um grande hiato entre a legislação e sua implementação prática. A falta de conhecimento sobre o que realmente caracteriza uma educação bilíngue pode ser um dos fatores que impede sua plena consolidação. Muitas vezes, há uma confusão conceitual entre educação bilíngue e ensino em Libras, o que leva a práticas pedagógicas que não garantem, de fato, a inclusão e o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Dessa forma, antes de avançarmos na discussão sobre os desafios e caminhos para a efetivação da educação bilíngue, é essencial esclarecer essa distinção fundamental. Afinal, o que diferencia o ensino em Libras de uma educação verdadeiramente bilíngue?

3 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf-arq/OCADERNODEINTRODUOISBN296.pdf Acesso em: 13 mar. 2025.

Além do Ensino em Libras: O Que Significa uma Educação Bilíngue de Qualidade?

Primeiramente, é preciso deixar claro que a educação bilíngue de/para surdos vai muito além do ensino em Libras. Muitas vezes, observa-se uma confusão conceitual entre “ensino em Libras” e “educação bilíngue”. O ensino em Libras refere-se à transmissão de conteúdos utilizando a língua de sinais como meio de instrução, isso foi comum nas escolas especiais para surdos em décadas passadas (Perlin; Strobel, 2008). No entanto, a educação bilíngue compreende um processo mais amplo, que valoriza a identidade surda, promove a aquisição e o desenvolvimento da Libras como primeira língua (L1) e do Português escrito como segunda língua (L2), e inclui adaptações curriculares que contemplem a história e cultura surda (Menezes; Silva, 2024; Skliar, 2017; Fernandes; Moreira, 2014).

A cultura surda desempenha um papel fundamental na educação bilíngue de qualidade. O conceito de surdidade, conforme Ladd (2013), está relacionado à experiência de ser e estar surdo no mundo, indo além da questão da audição e envolvendo aspectos culturais, históricos e sociais.

Tendo isso em mente, a adaptação curricular é um elemento essencial para garantir que a educação bilíngue atenda às necessidades dos estudantes surdos (Silva, 2013). Não basta traduzir conteúdos pensados para ouvintes; é necessário construir um currículo específico que contemple elementos da cultura surda, como a história dos movimentos surdos, a literatura surda e a produção artística visual e sinalizada. A literatura surda e a arte surda devem ser incorporadas de forma estrutural ao currículo, uma vez que representam formas de expressão e comunicação fundamentais dentro da comunidade surda (Menezes, 2023).

Do ponto de vista metodológico, a pedagogia visual é um dos princípios fundamentais na educação bilíngue, pois adota a visualidade como elemento crucial para o ensino, utilizando recursos tecnoló-

gicos e metodologias que valorizam a experiência visual dos alunos (Campello, 2008). O uso de materiais didáticos visuais, tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a organização do espaço de sala de aula para favorecer o contato visual são estratégias essenciais para promover uma educação eficaz.

Outro aspecto fundamental é a formação continuada de professores. A educação bilíngue exige profissionais capacitados não apenas na fluência em Libras, mas também no conhecimento da cultura surda e na didática específica para o ensino de surdos. O Decreto 5.626/2005 determina que os cursos de formação docente incluam disciplinas sobre o ensino de Português como segunda língua para surdos, mas, na prática, essa exigência ainda não é plenamente atendida pelas instituições de ensino superior.

A presença de associações surdas na educação também é um fator determinante para a qualidade da educação bilíngue. As organizações de surdos desempenham um papel crucial na formação da identidade surda e na transmissão de conhecimentos sobre a comunidade surda (Pagnussat, 2018). Sendo assim, eventos, palestras, encontros culturais e interações com lideranças surdas enriquecem o processo educativo e garantem uma formação mais alinhada às necessidades reais dos estudantes surdos.

A construção de uma educação bilíngue de qualidade depende, portanto, de uma abordagem que integre aspectos linguísticos, culturais e sociais da comunidade surda. Não basta ensinar em Libras; é necessário valorizar e incorporar a experiência surda no processo educativo, promovendo um ambiente que respeite e fortaleça a identidade dos estudantes. Somente com essa abordagem a educação bilíngue poderá cumprir seu papel de garantir às pessoas surdas o pleno direito ao conhecimento e à participação na sociedade de maneira equitativa.

A cultura surda desempenha um papel essencial na educação bilíngue de/para surdos, pois é por meio dela que os alunos constroem

sua identidade e encontram um ambiente de pertencimento. Como aponta Paula (2009), a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e, muitas vezes, não tem contato com outros surdos até ingressar na escola. Nesse sentido, a interação entre pares surdos e o uso da Libras como língua natural são fundamentais para o desenvolvimento de um indivíduo saudável e para a construção de uma identidade surda fortalecida. Além disso, a cultura surda permite que a escola deixe de ser um espaço de mera adaptação à norma ouvinte e passe a valorizar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, promovendo uma educação que respeita sua diferença e sua forma de estar no mundo (Paula, 2009).

No entanto, para que essa concepção educacional se torne uma realidade concreta, é preciso superar desafios estruturais e implementar políticas públicas eficazes. A escassez de escolas bilíngues, a formação insuficiente de professores e a falta de materiais pedagógicos acessíveis são entraves que dificultam a consolidação desse modelo de ensino. Assim, a seguir, discutiremos os caminhos necessários para viabilizar a efetivação da educação bilíngue de/para surdos no Brasil.

Caminhos para a efetivação da educação bilíngue de/para surdos

A efetivação da educação bilíngue de/para surdos no Brasil requer um conjunto abrangente de medidas, desde investimentos públicos até a formação docente e a ampliação da pesquisa acadêmica sobre a temática. Uma das principais iniciativas deve ser a ampliação e criação de novas escolas bilíngues, garantindo que os alunos tenham acesso a um ambiente de ensino que respeite suas especificidades linguísticas e culturais. Embora a legislação assegure esse direito, na prática, o número de escolas bilíngues ainda é reduzido e distribuído de forma desigual pelo país. Para reverter esse quadro, são necessários investimentos públicos diretos, incluindo a destinação de verbas específicas para a construção e manutenção dessas instituições.

Editais de fomento de agências como a Capes e o CNPq também podem desempenhar um papel estratégico ao financiar pesquisas que fortaleçam a educação bilíngue, incentivando o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados, metodologias inovadoras e formação de professores especializados, porém até o momento não há editais do tipo em nosso país. O Artigo 10 do Decreto nº 5.626/2005 estabelece que as instituições de ensino superior a Libras como objeto de ensino, pesquisa, mas a implementação desse aspecto ainda caminha lentamente. Portanto, é essencial ampliar essas oportunidades acadêmicas, garantindo que mais pesquisadores possam contribuir para o avanço da área.

A formação e capacitação de professores também são elementos essenciais para garantir um ensino verdadeiramente bilíngue. Muitos educadores ingressam na rede de ensino sem fluência em Libras ou sem conhecimento adequado sobre a cultura surda, o que compromete a qualidade do ensino. Para solucionar esse problema, é fundamental a criação de cursos de formação continuada, além da exigência de que universidades incluam disciplinas obrigatórias sobre didática e aquisição de língua pelos surdos nos currículos das licenciaturas, seguindo até mesmo o que já consta no Decreto nº 5.626, artigo 13.

Outro desafio a ser enfrentado é a quebra de barreiras atitudinais. Muitas pessoas ainda acreditam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode suprir a necessidade do surdo na escola, sem compreender que o processo de aquisição da língua pelos surdos exige um contexto bilíngue estruturado⁴. O AEE é um suporte importante, mas não substitui um ambiente educacional plenamente bilíngue, que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

4 Um desses casos pode ser constado na carta aberta de Maria Teresa Mantoan ao pai de um aluno surdo, na qual ela defende a educação especial e afirma que os movimentos surdos não têm conhecimento suficiente para compreender essa modalidade. Disponível em: <https://liliacamposmartins.blogspot.com/2011/05/carta-de-maria-teresa-mantoan-em.html>

O envolvimento da comunidade surda na construção e gestão da educação bilíngue é um fator determinante para seu sucesso (Menezes; Silva, 2024; Pagnussat, 2018). Nesse sentido, as associações e lideranças surdas desempenham um papel essencial na definição de diretrizes educacionais que respeitem a identidade surda e garantam um ensino adequado às suas necessidades (Strobel, 2008). A participação ativa da comunidade surda na elaboração de políticas educacionais, na formação de professores e na gestão das escolas bilíngues contribui para que essas instituições sejam espaços de emancipação e valorização da cultura surda.

Dessa forma, a efetivação da educação bilíngue de/para surdos depende não apenas de políticas públicas bem estruturadas, mas também de um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores, famílias e a própria comunidade surda. É fundamental que a sociedade compreenda que a educação bilíngue não é um privilégio, mas um direito humano inegociável.

Somente com uma atuação conjunta, aliada a investimentos contínuos e a uma mudança de paradigma sobre o ensino de surdos, será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. O futuro da educação bilíngue no Brasil está em construção, e cabe a nós, em apoio às comunidades surdas, transformar essa luta em realidade.

Referências

CAMPBELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp070893.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue de/para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 51–69, 2014.

LADD, P. **Em busca da surdidade: colonização dos surdos**. Clevedon: Multilingual Matters, 2013.

MENEZES, R. D. **Artes surdas**: mãos, lutas e (re)existências. 1. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2023.

MENEZES, R. D.; SILVA, M. P. A surdidade no currículo da educação bilíngue. In: MORAES, A. H. C. de; VIANA, F. R.; MENEZES, R. D. (org.). **Caminhos da educação bilíngue de/para surdos no Brasil**. São Paulo: Mentis Abertas, 2024. p. 09-23.

PAGNUSSAT, R. A contribuição social das associações de surdos para torná-los sujeito atuante na sociedade. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste**, v. 3, p. e17592, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/17592>. Acesso em: 26 set. 2024.

PAULA, L. S. B. de. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, p. 407–416, set. 2009.

PEREIRA, Karina Ávila; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p. 1938-1966, 2020.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SILVA, I. A. Inclusão escolar: adaptação curricular para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, v. 11, n. 1, p. 1-10, 2013.

SKLIAR, C. (org.). **Atualidades da educação bilíngue de/para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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



SILÊNCIO NA UNIVERSIDADE: a ausência de alunos Surdos na UECE

Franciele de Jesus Ferreira Leite (UECE)
Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)

Introdução

O sujeito surdo, longe de ser definido apenas pela ausência de audição, é um indivíduo cuja identidade é moldada por uma experiência singular: a visualidade e a imersão na Língua de Sinais e na Cultura Surda (Perlin, 2007; Strobel, 2008; Quadros, 2018). A Língua de Sinais, sua língua natural, não é um simples conjunto de gestos, mas uma língua completa, com gramática própria, que estrutura seu pensamento e permite a comunicação plena. É através dela que a rica Cultura Surda se manifesta, com suas tradições, artes, histórias e valores compartilhados pela comunidade surda. Ser surdo, portanto, transcende a condição audiológica. Envolve pertencer a um grupo que se comunica e interage de maneira visual, construindo uma identidade cultural forte e vibrante, muitas vezes expressa pela grafia “Surdo” (com “S” maiúsculo), em contraposição a “surdo” (com “s” minúsculo, referente à questão auditiva). Essa identidade se fortalece na interação com outros surdos, na luta contra o preconceito e na busca por uma educação bilíngue, que respeite a Língua de Sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda.

Os surdos e a Língua Brasileira de Sinais - Libras têm ganhado crescente reconhecimento dentro do território brasileiro a partir dos anos 1990 com as pesquisas Lucinda Ferreira Brito (1995), posteriormente com o reconhecimento da língua em 2002, com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que neste ano de 2025 completará vinte anos.

Esse decreto é um marco fundamental na história da educação e dos direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil, haja vista ele detalhar aspectos cruciais para a efetivação e promoção da inclusão dos surdos na sociedade.

Os principais pontos e impactos do decreto são: **a formação de professores de Libras** e instrutores, já que estabelece a obrigatoriedade da formação de professores de Libras em nível superior, por meio de cursos de graduação em Letras-Libras ou Pedagogia, com habilitação em Libras. Também prevê a formação de instrutores de Libras, preferencialmente surdos, para atuarem no ensino da língua – crucial para profissionalizar o ensino de Libras e garantir a qualidade da formação dos surdos; **a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores**, já que determina que a Libras seja disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores (Pedagogia, licenciaturas em geral) e Fonoaudiologia – o que contribuiu para a disseminação do conhecimento sobre a Libras e a cultura surda entre os profissionais da educação; **ensino de Libras na educação básica**, já que garante o direito dos alunos surdos à educação bilíngue, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Como também estabelece a oferta de escolas e classes bilíngues, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas regulares. Isso representou um avanço importante, mas a implementação efetiva ainda enfrenta obstáculos, como a falta de profissionais qualificados e a resistência a modelos bilíngues, assuntos para outro momento; **uso e difusão da Libras**, uma vez que incentiva o uso e a difusão da Libras em diferentes contextos, como serviços públicos,

eventos culturais e mídias. Além de determinar que as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos garantam o atendimento e o tratamento adequado aos surdos, com a presença de intérpretes ou pessoas capacitadas em Libras; **Acessibilidade em Serviços de Saúde**, já que estabelece que as instituições de saúde devem garantir o atendimento aos surdos em Libras, por meio de profissionais capacitados ou intérpretes.

Portanto, o Decreto nº 5.626/2005 é uma legislação fundamental, que representa um marco na luta da comunidade surda por seus direitos linguísticos e educacionais. Ele estabeleceu bases importantes para a inclusão dos surdos, a valorização da Libras e a promoção da educação bilíngue, além de dar abertura para diversas pesquisas acadêmicas com/sobre a Libras e a comunidade surda. No entanto, sua implementação efetiva ainda é um desafio, exigindo o compromisso contínuo do governo, das instituições de ensino e da sociedade como um todo para garantir que os direitos dos surdos sejam plenamente respeitados. É crucial que haja um acompanhamento constante da aplicação do decreto, investimentos em formação e infraestrutura, e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para a comunidade surda.

De toda forma, ao longo dos 20 anos que já se passaram, não teríamos tantas garantias se não fosse a implementação de tal legislação, o que possibilitou a chegada de surdos na esfera universitária. São vários os desafios que ainda temos por enfrentar, e nesse texto vamos nos debruçar sobre a entrada e permanência do surdo na Universidade Estadual do Ceará - UECE, local em que leciono como professora efetiva.

A presença do surdo na universidade representa um avanço significativo em termos de inclusão e equidade que se tornou possível a partir do Decreto acima mostrado, mas também revela desafios importantes a serem superados. A trajetória do estudante surdo no ensino superior é marcada por questões que vão além da ausência de audição, abrangendo aspectos linguísticos, culturais, sociais e pedagógicos.

A entrada e permanência do surdo na universidade é um processo em construção, que exige o compromisso de toda a comunidade acadêmica. Por esses motivos procuramos entender qual o cenário atual da Universidade Estadual do Ceará em relação à entrada, permanência e formação do sujeito surdo, com o objetivo de analisar se há formação desses sujeitos dentro da UECE, bem como aspectos relacionados às formas de entrada; cursos que procuram; permanência com acessibilidade; desistências entre outros.

Para que tal estudo fosse viável, procuramos entender os aspectos mencionados acima dentro do período de dez anos (2015 a 2025), a partir da colaboração do Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência - NAAI, de todos os *campi* da UECE.

Iniciamos apresentando os dados coletados, para posteriormente realizarmos uma discussão reflexiva a partir do que foi encontrado.

A Universidade Estadual do Ceará e o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) é uma instituição pública de ensino superior multicampi, com sede em Fortaleza e unidades em diversos municípios do interior do estado. É uma das maiores e mais importantes universidades do Ceará, oferecendo uma ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. Historicamente, a UECE tem se destacado por seu compromisso com a inclusão social, buscando democratizar o acesso ao ensino superior e atender às demandas da população cearense. A universidade tem implementado políticas de ações afirmativas, como cotas para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência, além de desenvolver projetos e programas voltados para a inclusão de grupos minoritários.

Nessa perspectiva, encontra-se o Núcleo de Apoio à Acessibilidade e Inclusão das Pessoas com Deficiência (NAAI), setor fundamental

para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na universidade. Ele atua em diversas frentes, oferecendo apoio pedagógico especializado, acompanhamento psicossocial, serviços de tradução e interpretação de Libras, produção de materiais acessíveis e promoção da acessibilidade arquitetônica e comunicacional. A atuação do NAAI é essencial para o cumprimento das leis de inclusão e para a concretização dos princípios da educação inclusiva na UECE.

Tais preceitos são trazidos por Silva e Barbosa (2024) ao apresentar os resultados da primeira fase do projeto “Elaboração e Disseminação de Materiais (In)Formativos sobre Acessibilidade e Currículo Inclusivo na Educação Superior” organizados pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM e o NAAI. Isso revela a importância desse Núcleo para com a UECE no contexto da promoção da educação inclusiva na instituição.

Cardoso, Souza e Falcão (2022) abordam que o NAAI dentro da UECE está de acordo com “o anexo da Resolução nº 1710/2021, art. 2º, [e] deve atuar na reflexão/ação da eliminação de barreiras para plena participação dos seus destinatários, dos quais fazem parte as pessoas com deficiência, na vida acadêmica”.

O ponto de apoio para a construção deste estudo está no NAAI, uma vez que possuem registros acerca dos estudantes surdos matriculados na universidade. Contudo, e já conforme dito anteriormente, a UECE é multicampi, contando com a existência de 5 centros, 9 faculdades, 1 instituto e 53 polos de educação à distância, conforme explicitado no quadro 1, logo abaixo.

Quadro 1: UECE

centros	Centro de Ciências da Saúde Centro de Ciências e Tecnologia Centro de Educação Centro de Estudos Sociais Aplicados Centro de Humanidades	Um único NAAI
faculdades	Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central Faculdade de Educação de Itapipoca Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé	apenas 3 possuem NAAI

Fonte: os autores a partir dos dados da Uece encontrados no metabase.

Os 5 centros estão distribuídos dentro de dois grandes *Campi*: o *campus* Itaperi e o *campus* Fátima, localizados na capital do Ceará, Fortaleza, nos quais são atendidos por um único NAAI, o que torna uma demanda bastante grande para o núcleo.

As demais faculdades localizam-se dentro do interior do estado do Ceará, sendo que alguns possuem o NAAI e outros não, como é o caso das: Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Litoral Leste, Faculdade de Educação e Ciências Integradas do Sertão de Canindé, Faculdade de Educação de Itapipoca, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central, Faculdade de Ciências da Saúde do Sertão Central e Centro de Educação, Ciência e Tecnologia da Região dos Inhamuns que não possuem o NAAI. Sendo os *campi* de Crateús, Iguatu e Limoeiro do Norte dispondo do NAAI.

Com o intuito de auxiliar na construção desta pesquisa procuramos entender o contexto de acesso e permanência de surdos

em *campi* que possuem o NAAI, sendo este um critério de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão dos demais que não possuem o núcleo de acessibilidade.

Dessa forma, procuramos os registros dos *campi* de Fortaleza, Crateús, Iguatu e Limoeiro do Norte, abordando os coordenadores do NAAI dos respectivos locais.

Para melhor visualização, produzimos o quadro 2 com os números exatos sobre quantidade de surdos que já passaram ou ainda estão na UECE até a presente data.

Quadro 2: Surdos na UECE entre 2015 e 2025

Campi	Fortaleza	Crateús	Iguatu	Limoeiro do Norte
Surdos	3	3	3	0

Fonte: os autores.

O NAAI da UECE estende sua atuação a todas as unidades localizadas em Fortaleza, abrangendo tanto o *campus* do Itaperi quanto o *campus* Centro de Humanidades. No que concerne à presença de estudantes surdos na instituição, constata-se que a UECE acolhe, atualmente, nove discentes surdos que encontram-se regularmente matriculados em cursos de graduação, distribuídos entre a capital e o interior do estado: três em Fortaleza, três na Faculdade de Educação de Crateús, e três na Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu. Adicionalmente, é importante mencionar que, entre 2022 e 2024, registraram-se quatro casos de interrupção da trajetória acadêmica no nível da graduação, motivados por desistência, abandono ou transferência para outras Instituições de Ensino Superior. No âmbito da pós-graduação, a UECE contabiliza a titulação de duas mestras surdas em Fortaleza, nas áreas de Serviço Social e Letras, e acolhe uma doutora em Serviço Social que atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutoramento.

Os cursos de graduação que registraram, ou registram, a presença de estudantes surdos em seus quadros abrangem diversas áreas do conhecimento, incluindo: Educação Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Medicina, Medicina Veterinária e Pedagogia.

No que tange ao processo de ingresso de estudantes surdos na universidade, a análise de editais públicos pretéritos revela que a UECE assegura o atendimento de candidatos surdos que solicitam o serviço de intérprete, mediante comprovação de necessidade, disponibilizando profissionais de interpretação durante a realização das provas. Em um avanço significativo para a acessibilidade comunicacional, a partir dos vestibulares de 2024.2, o NAAI implementou a edição de versões dos editais em Libras, promovendo a sua publicação na página oficial da UECE e o compartilhamento em mídias e redes sociais.

Para garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos na UECE, o NAAI desempenha um papel fundamental, disponibilizando intérpretes de Libras em todas as aulas dos cursos de graduação, bem como oferecendo suporte em eventos presenciais e *online* promovidos pela instituição. Este apoio estende-se também aos estudantes de pós-graduação, contemplando, no momento, uma discente no *campus* do Itaperi.

A coordenadora do NAAI do *campus* Iguatu, informou que a UECE na cidade teve a entrada de uma aluna surda em 2018 no curso de pedagogia. Recentemente a discente apresentou o trabalho de conclusão do curso em Libras, sendo um momento de grande honra para a comunidade surda de Iguatu e região, como também para a UECE no geral, uma vez que foi a primeira surda na história da UECE a chegar nesse momento. A responsável pelo NAAI informou também que com a entrada da discente surda conseguiram a contratação de tradutores-intérpretes de Libras/Língua Portuguesa - TILSP em regime de bolsa no valor do salário mínimo da época. A contratação de TILSP só foi possível com a entrada do NAAI no final do ano de 2021, formalizando a carreira desses profissionais no *campus*, bem como no melhor

auxílio para a surda realizar a conclusão da faculdade de pedagogia. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, atualmente, conta com oito TILPS. Atualmente, o *campus* possui três alunas surdas cursando a licenciatura em pedagogia.

O coordenador do NAAI do *campus* em Limoeiro do Norte, informou que a UECE na cidade nunca contou com algum estudante surdo. Vale lembrar que Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, possui uma longa história desde os anos sessenta, sendo uma universidade já consolidada na região, além de contar com a existência do NAAI que é um marco importante para a entrada e permanência de pessoas com deficiência, inclusive os surdos. Infelizmente, de acordo com o NAAI, hoje, a FAFIDAM não atende nenhum surdo dentro de todos os cursos. Existem pessoas com deficiências que são atendidas pelo núcleo de acessibilidade, o que é ótimo, mas sujeitos surdos da cidade de Limoeiro do Norte e região não estão na universidade, pelo menos não na UECE.

Reflexões - 10 anos atrás e 10 anos à frente

O interesse neste estudo surge a partir da posse em concurso na UECE em 8 de março de 2024, e conclusão de um ano da Faculdade de Ciências Integradas do Litoral Leste, a FECIL. Enquanto professora da disciplina de Libras desse *campus* que já está se encaminhando para a entrada do quinto semestre de alunos, totalizando quase um ano e meio de existência na cidade de Aracati, no estado do Ceará, com a existência de três cursos de Licenciatura, a saber, Letras Inglês, Letras Português e Matemática, não tive ainda a oportunidade de presenciar a entrada de um surdo em nenhum dos cursos presentes.

De acordo com a Associação de Surdos da cidade de Aracati - CE, a cidade possui mais ou menos uma quantidade de duzentos surdos, isso na região urbana, sem contar a população da zona rural ou localidades próximas que pertencem a Aracati. A própria associação de surdos

da cidade informou a necessidade de novas catalogações, visto que os dados estão desatualizados e cidades vizinhas como Fortim, Icapuí, e praticamente, todo o litoral leste também é atendido pela associação de surdos de Aracati pela não existência de associações nessas outras cidades. Com isso, é possível perceber que há um quantitativo de surdos muito maior na região, todavia vamos focar nesse número inicial que a associação passa, sendo mais de 200 surdos só em Aracati.

A FECIL atende estudantes dessas cidades e localidades vizinhas nos cursos de Letras e Matemática, e está entrando agora em março de 2025 no quinto período, totalizando mais ou menos quase 100 alunos dentro do *campus*.

Ora, não seria o caso de já termos aprendizes surdos dentro da FECIL? Seria desinteresse pela licenciatura, uma vez que só possuímos os três cursos de graduação em licenciatura supracitados?

É nítido que o Brasil enfrenta um cenário crítico na formação de professores, evidenciado pelo crescente desinteresse dos jovens pelas licenciaturas. Essa crise não se manifesta apenas na falta de profissionais, mas também na qualidade da educação básica, criando um ciclo vicioso de desvalorização. A baixa atratividade da carreira docente é frequentemente atribuída a fatores como baixos salários, condições de trabalho precárias, falta de infraestrutura adequada nas escolas e um plano de carreira pouco estimulante.

Gatti (2014), aponta que “a profissão docente tem sofrido um processo de proletarização, com perda de *status* social e condições de trabalho cada vez mais difíceis”. Essa ‘proletarização’ se traduz em salas de aula superlotadas, falta de recursos materiais e tecnológicos, e, muitas vezes, em situações de violência e desrespeito, desestimulando tanto os professores em exercício quanto os potenciais futuros docentes.

O Brasil enfrenta um cenário crítico na formação de professores, evidenciado pelo crescente desinteresse dos jovens pelas licencia-

turas. Essa crise não se manifesta apenas na falta de profissionais, mas também na qualidade da educação básica, criando um ciclo vicioso de desvalorização. A baixa atratividade da carreira docente é frequentemente atribuída a fatores como baixos salários, condições de trabalho precárias, falta de infraestrutura adequada nas escolas e um plano de carreira pouco estimulante.

Além disso, a formação inicial dos professores, muitas vezes, é criticada por ser excessivamente teórica e distante da realidade das escolas. Essa lacuna entre a teoria e a prática dificulta a atuação dos recém-formados, gerando insegurança e frustração, e contribuindo para a evasão da profissão nos primeiros anos de carreira. Felizmente, a UECE está em consonância com a Resolução da CNE/CP número 4, de 29 de maio de 2024, cujo teor se desdobra sobre Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica que entre outras situações considera o estágio curricular obrigatório desde o início da formação do licenciando, conforme o artigo 12º da referida resolução: “§ 5º O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá: I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso”. O que poderá auxiliar aproximando as licenciaturas da realidade das escolas e promovendo uma prática pedagógica mais eficaz e engajadora.

Contudo, há ainda grandes desafios a serem enfrentados para que a reversão desse quadro de desinteresse nas licenciaturas deixe de existir. Para isso há um esforço conjunto do governo, das instituições de ensino e da sociedade como um todo. É fundamental investir na valorização da carreira docente, com salários dignos, melhores condições de trabalho e um plano de carreira atrativo.

Com certeza a nula presença do sujeito surdo na FECIL pode estar associada sim ao desinteresse pelas licenciaturas, porém, acredito nesse caso vai além de somente desinteresse, o que discutirei um pouco mais a frente.

A presença do surdo na universidade é de suma importância e traz à tona um assunto primordial dentro da educação, tendo em vista as especificidades identitárias de cada sujeito dentro do nosso campo de atividade diária que é a universidade. A universidade é um espaço político de construção e transformação identitária, que visa mudanças positivas para um bem comum tanto individual como coletivo.

Como já explicitado no tópico anterior, Limoeiro do Norte possui a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, na qual já tem um histórico de tempo maior que a FECIL, são mais de 60 anos ofertando diversos cursos também de licenciatura, contudo sem nunca ter tido a existência de um aluno surdo. Tal situação pode estar ligada ao desinteresse pela licenciatura conforme já explicitado. No entanto, mais uma vez julgo não ser apenas só esse o ponto ao se tratar de surdos.

Vamos nos voltar para o *campus* de Iguatu, lá temos a presença de 5 aprendizes surdas no curso de pedagogia, uma licenciatura, sendo que nesse *campus* tivemos a presença da primeira surda a terminar um curso dentro da UECE. São 20 de Decreto 5.626/2005, e apenas agora em 2025 a UECE tem uma formação de um sujeito surdo, que no caso é uma mulher surda.

A UECE é uma das melhores universidades do nordeste, norte e centro-oeste com um longo percurso histórico formando diversas pessoas a nível de graduação e pós-graduação e mesmo assim em toda sua história teve apenas uma formanda surda em licenciatura em todos os seus *campi*, o que nos faz voltar sobre o assunto que venho julgando ao longo do texto: não é apenas desinteresse nas licenciaturas, o real motivo pela nula ou baixa existência de surdos dentro da universidade é a inacessibilidade linguística, cultural, identitária, histórica, entre outras.

A presença do surdo na universidade representa um avanço significativo em termos de inclusão e equidade, mas também revela desafios importantes a serem superados. A trajetória do estudante

surdo no ensino superior é marcada por questões que vão além da ausência de audição, abrangendo aspectos linguísticos, culturais, sociais e pedagógicos. A entrada e permanência do surdo na universidade é um processo em construção, que exige o compromisso de toda a comunidade acadêmica.

O NAAI, com certeza, é um super aliado na construção do caminho universitário por parte dos surdos. A surda formada em Iguatu apenas consegue vencer essa etapa por ser totalmente atendida por um grupo de tradutores-intérpretes ofertados pelo núcleo. Obviamente que apenas esse profissional não é garantia de acessibilidade pedagógica, uma vez que os professores precisam estar minimamente preparados para entender uma sala de aula multicultural e multilíngue.

É necessário enfrentar os desafios para entrada e permanência de surdos no Ensino Superior, que vão desde divulgação de um edital de vestibular em Libras, prova acessível em Libras como acontece atualmente no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, formação de professores, entre outros. Quando conseguirmos melhorar nesses aspectos apontados, nos encaminharemos para a construção de uma UECE assertiva com o protagonismo surdo.

A questão da existência de estudantes surdos no ensino superior brasileiro é permeada por desafios que refletem as práticas colonialistas e a subalternidade historicamente impostas a essa comunidade, como argumentado por Paddy Ladd (2003) em seus estudos sobre a “Surdez” (*Deafhood*). Essa perspectiva, amplamente debatida no Brasil por pesquisadores surdos e ouvintes, evidencia a luta por reconhecimento e valorização da cultura e da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Os surdos, enquanto minoria linguística e cultural, frequentemente se deparam com a imposição da cultura ouvinte em diversos espaços sociais, incluindo a universidade. Ao ingressarem no ensino superior, esses estudantes encontram um ambiente acadêmico que, muitas vezes, não valoriza suas especificidades culturais e linguísticas, reproduzindo práticas excludentes.

É comum o desconhecimento das políticas linguísticas para os surdos por parte de muitos docentes universitários é um obstáculo significativo. Esse desconhecimento se manifesta em atitudes assistencialistas e na tentativa de enquadrar o estudante surdo nos padrões dos ouvintes, desconsiderando a riqueza da cultura surda e da Libras. A ênfase nas dificuldades dos surdos com a língua portuguesa escrita, por exemplo, frequentemente desestimula a continuidade de seus estudos, reforçando a ideia da surdez como deficiência e não como diferença linguística.

Um estudo realizado na Universidade Federal do Acre - UFAC (Santos; Nascimento, 2018) ilustra os inúmeros desafios institucionais enfrentados por estudantes surdos. As autoras investigaram a trajetória de seis estudantes surdos dos cursos de Pedagogia e Espanhol, que ingressaram na universidade em 2013. A pesquisa revelou que a principal barreira enfrentada por esses estudantes foi a comunicação e a acessibilidade linguística, evidenciada pela ausência inicial de intérpretes de Libras na instituição, o que exigiu intervenção do Ministério Público para garantir esse direito.

A realidade da UFAC reflete a situação de diversas universidades brasileiras, onde a falta de intérpretes de Libras, ou a insuficiência de profissionais para atender à demanda, é um problema recorrente. Um exemplo similar é o da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, onde, em 2019, duas estudantes surdas, ingressantes nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia por meio do ENEM - que passou a oferecer provas adaptadas para surdos - também precisaram recorrer ao Ministério Público para assegurar o direito à interpretação em Libras, apesar da existência de intérpretes na instituição, porém, em número insuficiente.

Esses exemplos demonstram que a permanência efetiva de estudantes surdos no ensino superior vai além da garantia de acesso. Exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas e na cultura

institucional, com o reconhecimento da Libras como língua de instrução e a valorização da cultura surda em todos os espaços acadêmicos.

Apesar de serem casos isolados, essa é a realidade espalhada pelo Brasil. Hoje, nem a FAFIDAM, nem a FECIL, nem outros *campi* da UECE possuem tradutores-intérpretes. Embora a ausência de alunos surdos matriculados justifique, em termos administrativos, a falta de TILS na FAFIDAM e na FECIL, essa ausência revela uma falha estrutural. A universidade, enquanto espaço público de produção e disseminação de conhecimento, deve ser acessível a todos, incluindo a comunidade surda, que constitui uma minoria linguística e cultural (Strobel, 2008). A inexistência de TILS impede a participação de surdos em eventos acadêmicos, científicos e culturais, limitando seu acesso ao conhecimento e à interação com a comunidade acadêmica.

É crucial ressaltar que a presença de TILS não se resume ao cumprimento da legislação. Trata-se de garantir o direito de um grupo minoritário e historicamente marginalizado de participar plenamente da vida acadêmica e social, estabelecendo relações com a maioria ouvinte (Ladd, 2003).

A universidade, como “representação da ostentação intelectual científica” (expressão minha), frequentemente negligencia o acesso e permanência da comunidade surda, percebendo-a sob a ótica da deficiência, e não da diferença cultural e linguística. É fundamental, portanto, que a FAFIDAM, a FECIL e os outros *campi* se tornem espaços acessíveis, em que os surdos se sintam acolhidos e possam vislumbrar a possibilidade de ingresso, permanência e, futuramente, atuação como docentes.

A forma de ingresso na universidade é outro ponto crucial. Enquanto as universidades federais utilizam o ENEM, que oferece provas adaptadas para surdos (em vídeo, com tempo estendido e presença de TILSP), a UECE possui vestibular próprio. É necessário investigar a demanda de candidatos surdos nos vestibulares da UECE e, proativamente, desenvolver mecanismos de acesso que considerem

as especificidades linguísticas desses candidatos, a exemplo dos vestibulares específicos para surdos em cursos de Letras-Libras de algumas universidades, ou a adoção de editais bilíngues (Português e Libras), como fazem a Universidade Federal do Ceará - UFC e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. O lançamento do resumo do edital do último vestibular da UECE em Libras, realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Apoio ao Indivíduo com Necessidades Especiais da UECE em Fortaleza, demonstra um avanço nesse sentido, mas é preciso ir além.

É importante, não comparar diretamente as realidades da UECE com as das universidades federais, que possuem estruturas e recursos distintos. No entanto, analisar as práticas exitosas dessas instituições pode fornecer subsídios para a reflexão e o desenvolvimento de estratégias de melhores acessos e permanência adequadas ao contexto da comunidade surda, fomentando a criação de um ambiente universitário mais inclusivo, que valorize o protagonismo surdo.

Novamente volto a enfatizar que não é apenas desinteresse pelas licenciaturas por parte dos surdos, é a inacessibilidade linguística e para isso os desafios na formação de professores também são relevantes de consideração para que a permanência do surdo se concretize.

A formação de professores para a inclusão de alunos surdos no ensino superior é um processo complexo, permeado por desafios que transcendem o simples domínio da Língua Brasileira de Sinais. A aquisição de uma nova língua, como a Libras, exige um investimento pessoal significativo, um “querer aprender” que nem sempre está presente em todos os docentes. No entanto, a proficiência em Libras, embora fundamental, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica inclusiva. É necessário que o professor desenvolva um protagonismo em relação à inclusão, adotando uma postura proativa na busca por estratégias que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula. Isso implica um esforço cognitivo e comportamental para adaptar o planejamento das aulas, os mate-

riais didáticos, o ritmo de ensino e os processos avaliativos, levando em consideração as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Outro aspecto presente nas dificuldades do docente universitário é sobre compreender a escrita em português dos alunos surdos, frequentemente vista como “curiosa” ou inadequada. Essa visão revela um desconhecimento da natureza bilíngue da educação de surdos, em que a língua portuguesa é uma segunda língua - L2 para a maioria dos estudantes surdos, resultando em relatos de situações de discriminação e a constante imposição da língua portuguesa, o que reforça a necessidade de valorização da Libras e da cultura surda no ambiente acadêmico.

Todo esse cenário destaca a importância de se investir em pesquisas que abordam os desafios da permanência de alunos surdos no ensino superior, especialmente em contextos como o da FECIL em Aracati, onde a inclusão de surdos ainda é incipiente.

Como professora de Libras da FECIL, tenho uma preocupação especial com esses desafios, vislumbrando a oferta de formação continuada para os docentes da instituição e da região. O objetivo é promover a inclusão em todas as etapas do percurso acadêmico do aluno surdo: ingresso, permanência, formação e retorno à universidade como professor, em um movimento de “decolonização do ouvintismo” (Ballestrini, 2014; Strobel, 2016). O intuito final, é o de ceder espaço para que, futuramente, pessoas surdas assumam o protagonismo enquanto discentes e docentes nas discussões sobre a educação de surdos.

Considerações Finais

Embora a legislação tenha avançado, a inclusão efetiva de alunos surdos no ensino superior ainda é um desafio. É primordial garantir que as diretrizes do Decreto 5.626/2005 sejam de fato implementadas em todas as instituições de ensino superior, incluindo a formação

de professores, a presença de intérpretes de Libras e a oferta de educação bilíngue. Além de se realizar a expansão e fortalecimento dos NAAIs, uma vez que estes são essenciais para o apoio aos estudantes surdos, e sua presença deve ser expandida para todos os *campi* da UECE e de outras universidades. Como também, é crucial que esses núcleos recebam o investimento necessário em recursos humanos e materiais.

Outro ponto a ser repensado é a adaptação dos processos seletivos, com a criação de vestibulares específicos para surdos ou a adoção de editais bilíngues, como já acontece em algumas universidades federais. Isso facilitaria o acesso de estudantes surdos ao ensino superior.

A formação continuada de professores é de suma importância, contudo, repensar para não oferecer apenas o curso de Libras, mas também cursos de metodologias de ensino inclusivas para cultura surda. Isso promoveria uma educação mais acolhedora e eficaz para todos os alunos. Seguindo nesse viés poderíamos alcançar o combate ao capacitismo, promovendo uma cultura de respeito à diversidade linguística e cultural dos sujeitos nas universidades.

Consequentemente, é essencial que mais pesquisas sejam realizadas sobre o acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior, a fim de identificar os desafios específicos e as melhores práticas para superá-los para que os próximos 10 anos tenham uma história diferente e não exista mais silêncio na universidade e sim muita sinalização.

Referências

BALLESTRIN, L. Colonialidade e Democracia. **Revista Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 191-209, dez. 2014. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>. Acesso em: 08 fev. 2025.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024. Seção 1, p. 1-10.

CARDOSO, V. A.; SOUZA, E. V. de; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de pessoas com deficiência na UECE: mapeando ações e projetos de Extensão. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. **Libras e Surdos**: políticas, linguagem e inclusão. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, M. A. dos; NASCIMENTO, E. F. do. A inclusão do aluno surdo no ensino superior: experiência na Universidade Federal do Acre. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande – PB: Realize Eventos, 2018.

SILVA, J. S. S. da; BARBOSA, R. da S. Ações Extensionistas no Interior do Ceará: Ampliando o Acesso à In/Formação sobre Acessibilidade e Inclusão na UECE. **Extensão Viva - Revista de Extensão e Cultura da UECE**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 22-33, 2024.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2016.

UECE. **Painel de dados sobre Unidades Acadêmicas e População Universitária**. Disponível em: <https://metabase.uece.br/public/dashboard/1f9d508f-3054-4274-a98d-7fc5d4b2f118>. Acesso em: 19 fev. 2025.

5

O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NAS AULAS DO ENSINO SUPERIOR

Wilsynnara Melo da Silva Lira (UFCG)

Adriana Moreira de Souza Corrêa (UFCG)

Introdução

A implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no ensino superior possibilitou o ingresso de sujeitos surdos em instituições de ensino superior no Brasil. No estado do Rio Grande do Norte, esse processo se intensificou com a criação do curso de graduação em licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Em função disso, com o aumento no número de ingressantes com NEE¹, especialmente os surdos, surgiu um movimento de busca pela ampliação das práticas de acessibilidade e pela disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diversos espaços dessa universidade.

Diante deste quadro, desde 2010, a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), atualmente denominada Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA),

¹ Segundo a política de inclusão e acessibilidade da UFRN, disposto no seu PDI, pessoas com NEE são as que “apresentam em contextos acadêmicos ou profissionais necessidades específicas em consequência de condições, em caráter permanente ou temporário, que, em interface com as diversas barreiras, podem requerer apoio institucional especializado no processo de ensino-aprendizagem-avaliação ou no desenvolvimento das atribuições profissionais, a fim de que lhes sejam oportunizadas a equiparação de condições que os levem à expressão plena de seu potencial e de participação.”

promove ações que fortalecem o processo inclusivo na instituição. Entre as atividades que estão previstas para o público surdo no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2029, destaca-se a implementação de ações afirmativas que valorizam a língua e a cultura da comunidade surda, como a contratação de professores surdos e docentes bilíngues bem como a promoção de projetos institucionais de divulgação científica e informacional acessível em Libras.

Uma das ações da UFRN, por meio da SIA, voltadas para a promoção da acessibilidade comunicacional e metodológica para pessoas surdas é a ampliação do quadro de Tradutores e Intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa (TILSP). Estes profissionais são responsáveis pela mediação linguística entre a Libras e o português, além de promover a interação cultural entre surdos e ouvintes e, de acordo com Quadros (2007), desempenham um papel fundamental na consolidação do acesso e permanência de alunos surdos no ensino superior.

Entre os ambientes acadêmicos, a sala de aula é um espaço onde a presença do TILSP é fundamental para promover a acessibilidade para pessoas surdas, isso porque grande parte dos professores que ministram suas aulas para alunos surdos são ouvintes não sinalizantes.

Paiva e Melo (2021), na publicação intitulada “Acessibilidade Linguística de surdos no ensino superior”, que realiza análises documentais e de depoimentos de estudantes surdos, sobre a vivência acadêmica no curso de graduação de Licenciatura em Letras-Libras/ Língua Portuguesa da UFRN, no tocante a atuação dos TILSP nas salas de aula do ensino superior, asseveram que “[...] o intérprete [IE] atuante em sala de aula precisa incorporar em sua prática os princípios imanentes da área da tradução em colaboração com as estratégias e as propostas pedagógicas engendradas pelo professor” (Paiva; Melo, 2021, p. 98).

Com base nisso, o TILSP que atua na educação, precisa conhecer e utilizar as diferentes técnicas de tradução e interpretação, como também contribuir no desenvolvimento de ações pedagógicas

que promovam a construção do conhecimento dos surdos (Rosa, 2005). Neste sentido, o trabalho do TILSP em sala de aula está diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e isso motiva a realização das reflexões presentes neste estudo, que é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN, cujo objetivo é analisar a percepção dos alunos surdos sobre o papel do TILSP em uma sala de aula do ensino superior no curso de Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN.

Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, que teve como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada aplicada com três alunos surdos de uma turma do curso de Letras/Libras da UFRN, no período 2022.2. Esses dados foram analisados em uma abordagem qualitativa e os resultados apresentados neste capítulo, que se organiza nesta seção de introdução, é seguida por discussões sobre as políticas inclusivas, o TILSP e sua relação com o surdo, a metodologia, os resultados das análises do estudo e as considerações finais.

Políticas inclusivas, o intérprete educacional e o aluno surdo

O cenário histórico da educação dos surdos é marcado pela predominância da cultura ouvintista e oralista, que são propostas sociais e educacionais, respectivamente, que pressupõem a obrigatoriedade do uso da fala oralizada pelos surdos. Por isso, eles eram obrigados a falar e proibidos de usar as mãos ou qualquer meio visual para se comunicar, aprender e interagir (Quadros, 2008). Portanto, discutir políticas de educação inclusiva para surdos implica entender as diferenças linguísticas que envolvem esses sujeitos, com o objetivo de valorizar suas vozes, cultura e língua.

Registros legais em nível nacional garantem o uso da Libras pelo surdo no processo educacional, a exemplo da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a especificidade linguística e cultural dos surdos

e legitima o uso da Libras como primeira língua; da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2005) - Lei Brasileira de Inclusão - que especifica a modalidade bilíngue como forma de educação de surdos; e a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021), que insere esta modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando a Libras como língua de instrução e o português, na modalidade escrita, como segunda língua.

Essas políticas de ensino inclusivo para surdos devem garantir acessibilidade comunicacional e metodológica em sala de aula e, nessa perspectiva, Lacerda (2011) diz que a Libras e a cultura dos surdos devem balizar a prática pedagógica. Conforme a autora:

Considerando o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos, e o fato de que a língua de sinais é a única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos, uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento desses alunos deve estar atenta à especificidade de desenvolvimento de linguagem desses sujeitos e à sua dificuldade de acesso à cultura majoritária (Lacerda, 2011, p. 7).

Contudo, a pesquisadora ressalta que, para um ensino efetivo e uma abordagem metodológica adequada para os alunos surdos, apenas ensinar por meio da Libras não é suficiente. É necessário considerar, também, desde a educação básica até o ensino superior, as políticas de inclusão, a formação dos professores surdos e ouvintes, as especificidades de

aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no que diz respeito às percepções visuais e às mediações linguísticas que são, geralmente, realizadas pelos TILSP (Lacerda, 2011).

Além disso, no contexto de educação inclusiva, o Decreto nº 5.626/2005 assegura a presença de TILSP em sala de aula, com formação adequada, sendo esta modificada com a publicação da Lei nº 14.704/2023. Esta última legislação afirma que o TILSP deve

ter, ao menos, certificação em um curso profissional técnico a nível médio, bacharelado em tradução e interpretação para o referido par linguístico, ou, ainda, diploma de cursos diversos, desde que associado a curso de extensão, formação continuada ou especialização e tenham sido aprovados em exame de proficiência na modalidade tradução e interpretação entre a Libras e o Português (Brasil, 2023). É relevante ressaltar que, para a atuação em salas de aula no ensino superior, é recomendado que o profissional disponha de ensino superior, ou seja, tenha as duas últimas possibilidades de formação.

No decorrer desta pesquisa, será adotado o termo TILSP, uma vez que essa é a nomenclatura utilizada nos documentos que norteiam o trabalho desse profissional na UFRN. Contudo, é preciso esclarecer que uma das funções que o TILSP pode assumir é a de Intérprete Educacional (IE) que, segundo Quadros (2004, p. 54), “[...] é aquele que atua como intérprete de língua de sinais na educação”. Sobre a função assumida por esse profissional, Lacerda (2009) explica que o IE, além de interpretar conteúdos entre o par linguístico que baliza a sua atuação (que no caso da pesquisa é a Libras e o Português), deve se envolver com as práticas educacionais realizadas nas aulas. Para a autora:

Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas, na sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas, certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas traduzir, mas também favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo. (Lacerda, 2009, p. 33).

Para isso, Santos (2020, p. 87) refletindo sobre a atuação do IE à luz da pesquisa de Marinho (2007), reitera a tarefa desafiadora de interpretar num espaço em que “[...] circulam muitos enunciados sobre diversos conteúdos, que variam em grau de complexidade conforme o vocabulário utilizado, tipo do discurso e tempo da aula”. Nesse

sentido, é primordial que os TILSP tenham acesso ao material que será estudado e sala para estudo prévio para contribuir com o processo de construção de conhecimento que acontece através do uso da linguagem.

De acordo com a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1993) sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, os indivíduos se desenvolvem, por meio da linguagem, a partir de suas percepções, construção social, cultural e interação com o meio. Para Prestes (2012), o conhecimento, na perspectiva de Vygotsky, é internalizado a partir dessas construções de sentidos que ocorrem através do que o autor conceitua como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)² e se caracteriza pela distância entre o que já se sabe e o que poderá ser aprendido através da interação (ou mediação) com outros sujeitos. Logo, Vygotsky aborda a instrução (aprendizagem) não como um potencial pré-estabelecido que cada um pode alcançar por meio de um processo individual, mas como uma construção coletiva e mediada.

Assim, os alunos surdos, em sala de aula, constroem o conhecimento (cultura) por meio da instrumentação metodológica e pedagógica do professor, associada à mediação comunicacional promovida pelo TILSP (relações sociais). Neste contexto, para Prestes (2012) o nível de ZDI do aluno nesse contexto está atrelado à sua capacidade de estabelecer relações e, de forma colaborativa, resolver problemas decorrentes dessas interações.

É nesse sentido que o trabalho do IE pode ser realizado de maneira coparticipativa com a preocupação pedagógica de se utilizar de técnicas e estratégias que favoreçam a construção do aprendizado do surdo; ou meramente técnica, com o objetivo apenas de buscar sinais em Libras que sejam equivalentes às palavras ditas pelo professor em português, desconsiderando os fatores envolvidos na aprendizagem do surdo

2 É possível que o leitor encontre textos que adotem a nomenclatura Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entretanto, neste capítulo será usado o termo “Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) presente na tradução do livro de Vygotsky realizado por Zoia Pestres e publicado em 2012”.

e a construção de sentidos que ocorre com as interações no contexto da aula. (Albres e Lacerda, 2013)

Ao abordarem a atuação do IE, Rodrigues e Silvério (2011, p. 12) explicam que esse profissional “[...] compartilha, de forma colaborativa, a função educacional do(s) professor(es) da turma, viabilizando sua participação direta na construção do processo de ensino- aprendizagem”. Diante disso, embora a responsabilidade de mediar o conhecimento e elaborar o planejamento didático seja do professor, o TILSP precisa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo ao compartilhar com o educador os seus conhecimentos e as observações realizadas nas aulas.

Deste modo, tendo em vista que a mensagem compartilhada em língua portuguesa (língua fonte) pelo professor é reformulada pelo TILSP para ser compreendida, em Libras (língua alvo), pelos alunos surdos, é possível destacar que a forma como essa informação é transmitida (traduzida ou interpretada) tem um impacto significativo na assimilação do conhecimento por esses alunos. Assim, os IE precisam alinhar suas práticas tradutórias e interpretativas com as propostas pedagógicas do professor, para garantir o sucesso no ensino de pessoas surdas (Quadros, 2007).

Além disso, para Rosa (2005), os IE devem se envolver nas vivências dos alunos nas atividades escolares, apropriar-se previamente dos conteúdos ministrados pelo professor regente e, ainda, compartilhar com o docente os saberes de sua área de atuação, a fim de refletir sobre práticas de ensino voltadas para as necessidades de aprendizagem dos surdos. Isso porque, como destacam Lacerda e Poletti (2004, p. 15) “[...] o interpretar e o aprender estão indissoluvelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno”.

Diante do exposto, o papel do IE na construção do conhecimento do surdo nas atividades educacionais é essencial e o seu trabalho deve ocorrer de maneira colaborativa com o professor para que os estu-

dantes tenham oportunidades de aprendizagem concernentes às suas formas e temporalidades de construção do conhecimento.

Metodologia

O arcabouço teórico-metodológico dessa investigação se baseia na abordagem qualitativa e exploratória. A pesquisa qualitativa favorece a ampla interação entre o pesquisador, as pessoas implicadas no processo e na situação investigada e, de acordo com Thiollent (1988), permite uma troca de conhecimentos e consciências entre os pesquisadores e grupo de pessoas participantes da pesquisa. Theodorson e Theodorson (1970) explicam que, através da pesquisa exploratória, mesmo que a partir de uma pequena amostra, é possível estabelecer relações e se familiarizar com o problema proposto. Contudo, para isso, os instrumentos de pesquisa devem possibilitar a coleta de dados que permitam discutir questões que são o foco investigação, bem como alertar para potenciais dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência.

Os critérios de escolha do campo a ser explorado nessa investigação teve como premissa os critérios descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Critérios para escolha do campo de pesquisa

DISCIPLINA	TILSP	DOCENTE	TURMA
*Ser componente curricular do curso de Letras-Libras. *Ter a presença de professor ouvinte não sinalizante e a mediação linguística dos TILSP. *Ser ofertada no período letivo de 2022.2.	*Pertencer ao quadro de TILSP da UFRN (efetivo ou contratado). *Atuar em sala de aula. *Ser uma dupla de TILSP fixa da disciplina, ou seja, que acompanhasse a disciplina, de forma contínua, do início ao fim do semestre.	*Ser ouvinte não sinalizante de Libras. *Ter experiência em sala de aula com alunos surdos e com o trabalho do TILSP.	*Ser mista, ou seja, composta por surdos e ouvintes.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com isso, a partir dos componentes curriculares do curso, foram identificadas as disciplinas que estavam sendo ofertadas no Letras-Libras durante o semestre de 2022.2, com as características já mencionadas. A opção por um dos componentes curriculares do Letras-Libras ocorreu pelos TILSP da UFRN estarem familiarizados com os conteúdos abordados e necessitarem de menos tempo para rever o material, como orienta Santos (2020).

Após regularização de documentação e autorização do comitê de ética da pesquisa, foi iniciada a coleta de dados que aconteceu durante o semestre 2022.2, na UFRN. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os alunos surdos participantes do estudo. Gil (2002, p. 117) conceitua a entrevista como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Desta forma, por meio de um roteiro norteador com duas perguntas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de forma individual e virtual, utilizando as plataformas de videoconferência Google Meet e Zoom Meeting. Posteriormente, os dados foram transcritos para o português e analisados.

A turma era mista e ofertada, prioritariamente, para o curso de Letras-Libras, com vagas remanescentes preenchidas por alunos de outros cursos. O convite formal para participação da pesquisa foi feito de forma presencial, com a permissão do professor, em uma das aulas da disciplina escolhida. Para o convite, foi apresentado, de forma resumida, o objetivo da investigação, os procedimentos de pesquisa que os participantes seriam submetidos e a relevância da contribuição da pesquisa para ampliação do conhecimento na área. A partir disso, três alunos surdos aceitaram participar, assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), foram entrevistados e os resultados serão descritos a seguir.

Resultados e discussão

Para compreender a percepção dos surdos sobre a atuação do TILSP e a sua relação com o processo de aprendizagem dos estudantes, foi realizado o questionamento “Qual o papel do TILSP numa sala de aula?” e as respostas dos participantes estão organizadas no Quadro 2.

Quadro 2. Visão dos alunos surdos sobre o papel dos TILSP em sala de aula

PARTICIPANTE	RESPOSTA
ALUNO 1	“É mediar comunicação com ouvintes da turma, não só conteúdo do professor. É importante que oriente o professor sobre nossa cultura e fortaleça nosso protagonismo em sala”.
ALUNO 2	“Acho que os intérpretes possuem o papel não só de mediar comunicação, mas também de mostrar para o professor ouvinte quem são os surdos, nossa cultura visual, pois eles [os intérpretes] conhecem os dois mundos [ouvintes e surdos]”.
ALUNO 3	“Acredito que o papel do intérprete é mediar a comunicação entre professor – aluno surdo. É importante também integralizar aluno surdo com aluno ouvintes”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os recortes das entrevistas presentes no Quadro 2 mostram que todos os participantes concordam que o papel primordial dos TILSP em sala de aula é da mediação linguística entre surdos e ouvintes. Entretanto, é possível notar que os alunos surdos consideram esses profissionais como fundamentais na disseminação da cultura dos surdos, como também na interação que acontece entre surdos e ouvintes em sala de aula.

Visto que os surdos, segundo Rodrigues (2018, p. 103), “dependem de seu campo de visão para interagir com seus pares e, portanto, vivenciar as oportunidades de aprendizagem e participação”, esses alunos acreditam que os TILSP podem e devem orientar os ouvintes

na compreensão da cultura e identidade visual/espacial da comunidade surda. Neste sentido, os dados da pesquisa e as contribuições dos autores utilizados nesta investigação indicam que definir a função do TILSP em sala de aula é uma tarefa difícil, pois apresenta facetas complexas de atuação, tais como: os saberes específicos dos estudos da tradução, os preceitos éticos da profissão, a relação com o professor e conhecimento pedagógico, entre outros.

A respeito disso, Lacerda (2009, p. 35) esclarece que:

[...] O trabalho do intérprete educacional vai além de fazer escolhas ativas do que se deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois a tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para proporcionar o conhecimento [...].

Para que isso aconteça, Quadros (2007) explica que o TILSP precisa conhecer e usar estratégias, durante o processo técnico de interpretação simultânea, que mantenham a intenção semântica da informação de uma língua fonte para uma língua alvo, como também esteja atento aos usos da linguagem que garantam a construção do entendimento dessa informação.

No que se refere ao segundo questionamento, que foi ‘Como as estratégias de tradução e as relações interpessoais com o aluno surdo interferem ou não no processo de ensino e aprendizagem do surdo?’, o Quadro 3 traz os recortes selecionados para a análise neste estudo:

Quadro 3. Visão dos alunos surdos sobre a atuação dos TILSP em sala de aula

PARTICIPANTE	RESPOSTA
ALUNO 1	<i>“Às vezes os intérpretes demoram para interromper o professor quando algum de nós tem um questionamento e perdemos a oportunidade de participar na aula”.</i>
ALUNO 2	<i>“Os intérpretes nem sempre estão atentos a nós. Tinha momentos que eu sentia que eles estavam interpretando para o nada, como se não estivéssemos ali, sem olhar para a gente. Entendo que pode ser cansaço, mas eles precisam ter atenção, observar se estamos acompanhando e quando pedimos a fala, fazer isso o mais rápido possível, não ficar pedindo para que a gente espere a ponto de perder a oportunidade de participar da aula”.</i>
ALUNO 3	<i>“Qual o papel do intérprete? É proporcionar que o aluno surdo consiga acompanhar as aulas, não é? Então, como o surdo conseguiria estar integrado ao contexto de sala de aula se o intérprete fizesse o seu trabalho de interpretação de forma alheia ao surdo, sem conhecer os alunos, o perfil deles, quais sinais a turma costuma usar ou sem convencionar sinais que facilitem o entendimento? É difícil. Por isso, se o surdo percebe que não está conseguindo entender e passa um ‘feedback’ para o intérprete, é importante que ele esteja aberto para conversar e ajustar o que for necessário, tentar manter um relacionamento de parceria com os alunos, caso contrário, quem sai no prejuízo é o surdo. O intérprete conhece a técnica e a estratégia, ouve o que está sendo dito... Mas esse trabalho também é feito dessa troca com o surdo”.</i> <i>“Eu percebo que a maior dificuldade de entendimento do surdo com relação a interpretação de alguns TILSP da UFRN na sala de aula está ligada a falta de continuidade no contexto do que está sendo dito ou na localização no espaço de pessoas ou objetos. Por exemplo, o TILSP 1 localiza no espaço neutro o objeto ‘A’ do lado direito, depois de um tempo representa outro objeto, ‘B’, no mesmo lugar onde está o “A”. Pior é quando esses objetos se relacionam durante a fala do professor...chega um momento que já não consigo saber que é quem na história. Isso é básico na gramática de uma língua visual, parece besteira, mas confunde tudo. O que está sendo dito perde o sentido. Isso acontece muito durante as aulas”.</i>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar o Quadro 3, é possível notar os seguintes pontos do trabalho do TILSP apresentados pelos surdos: a relação entre a escolha técnica entre finalizar a interpretação de uma ideia ou parar a sinalização para solicitar ao professor que faculte a fala ao estudante surdo; a necessidade de manter o contato visual com o surdo para a manutenção da comunicação; a atenção às manifestações dos estudantes sobre o entendimento ou incompreensão da mensagem interpretada; a identificação das características dos surdos da turma e sinais utilizados por eles na construção do conhecimento. Assim, é possível inferir que o processo de interpretação não acontece de forma individual, mas colaborativamente entre surdos e TILSP. Essa parceria que se cria entre alunos surdos e TILSP no contexto de sala de aula, conforme destaca Rosa (2005), é fundamental no processo de mediação do conhecimento e processo de instrução dos surdos.

No que se refere à ZDI, ou seja, a essa a interdependência dos processos de ensino e da aprendizagem, os alunos podem manifestar o conhecimento em diversas situações possibilitando, por meio da mediação intencional e sistematizada, a aprendizagem de forma colaborativa. Isso acontece durante a interpretação em sala aula, sendo o TILSP esse mediador linguístico e cultural no trabalho colaborativo com o professor e o surdo.

De acordo com as discussões postuladas anteriormente e da perspectiva do aluno surdo em sala de aula do ensino superior, os TILSP atuantes em sala de aula possuem tanto o papel de mediadores linguísticos quanto de agentes pedagógicos, uma vez que sua atividade de interpretação se entrelaça com o processo de instrução do aluno surdo (Rodrigues; Silverio, 2011, Lacerda; Poletti, 2004).

Retomando Vygotsky (1987), neste contexto, o processo de mediação, com base na ZDI, acontece de forma sistematizada e interacional e, dessa forma, o papel do TILSP em sala de aula como mediador linguístico, cultural e agente pedagógico precisa ocorrer de forma intencional e organizada, considerando as impressões e necessidades dos surdos, bem como a partir da percepção do processo de interpretação em uma perspectiva técnica e relacional.

Considerações finais

O objetivo desta investigação foi entender o papel do TILSP que atua em sala de aula no ensino superior sob o olhar do aluno surdo. Para isso, foram abordadas legislações que tratam da inclusão e acessibilidade destes estudantes que, por sua vez, indicam modificações que visam promover a construção de uma educação voltada para as especificidades linguísticas e culturais dos surdos no Brasil. Entre estas garantias está a presença do profissional TILSP no ensino superior para mediar as interações e a construção do conhecimento dos alunos surdos.

Os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com três surdos estudantes do curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN foram analisados à luz do arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa e indicam que os TILSP atuantes em sala de aula desempenham o papel de mediadores linguísticos e de agentes pedagógicos, pois são partícipes do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

Nesse contexto, diversos fatores influenciam essa atuação, seja de ordem externa à sala de aula, como aspectos que pertencem ao ambiente da sala, as estratégias e práticas de interpretação selecionadas pelos TILSP, a forma de realização do trabalho colaborativo entre o professor e o TILSP, além da relação entre o TILSP e o aluno surdo.

Deste modo, definir o trabalho do TILSP em sala de aula é uma tarefa complexa, devido à diversidade de aspectos envolvidos nesse contexto e a necessidade de interligar aspectos comunicacionais e metodológicos. Com isso, esta pesquisa não busca conclusões definitivas, mas reforça a importância da continuidade da investigação científica sobre as atividades dos TILSP nas instituições de ensino superior, com vista a discutir e aprimorar as práticas e condições de trabalho deste profissional, a fim de assegurar o direito do surdo de ter acesso a uma educação de qualidade.

Referências

ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional.

Cadernos de Tradução, v. 1, p. 179-204, 2013

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.704**, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 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 Acesso em: 10 mar. 2025.

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

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J.E. A escola inclusiva para surdos: A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: **Anais da 27 reunião anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Acesso em: www.anped.org.br

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. São Paulo: Mediação, 2009.

PDI. **Minuta do Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2029)** da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/Minuta-PDI-link-sugestoes.pdf> Acesso em: 10 mar. 2025.

PAIVA, G. O. S.; MELO, F. R. L. V. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, Jan. 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

QUADROS, R.M. de. **O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem em turmas cm surdos e de surdos. *In*: SILVA, I. R. da S.; SILVA, M. P. M. (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018, p. 75.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. **Interpretando na Educação**: Quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional possui? Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro. n. 35. p. 42, Jan./Jun. 2011.

ROSA, A. S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2005.

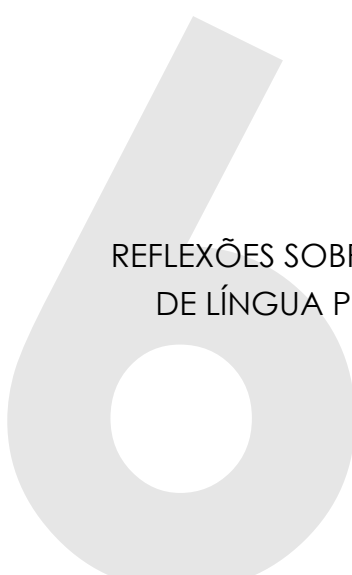
SANTOS, L. F. dos. **Práticas do Intérprete de Libras no espaço educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2020.

UFRN. Secretaria de Inclusão e Acessibilidade. **Relatório de Gestão exercício do ano de 2021**. Natal: UFRN, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

THEODORSON, G. A.; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



REFLEXÕES SOBRE AGÊNCIA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Felipe de Almeida Coura (UFT)

Marcos de Carvalho de Alencar Neto (CAS-PI)

Introdução

As discussões sobre agência de professores de línguas ainda é um tema pouco explorado pela Linguística Aplicada, com mais especificidade no contexto brasileiro (Vianini; Arruda, 2020). Tao e Gao (2021) comentam que a agência do professor é entendida como o poder de decisão e de ação que o educador tem sobre suas práticas pedagógicas e seu ambiente de ensino. Isso envolve a capacidade de refletir sobre as próprias ações, responder aos desafios e adaptar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto. Segundo os autores, a agência não é apenas uma característica individual, mas é também moldada pelas condições sociais, políticas e culturais que cercam o professor.

Williams (2011) afirma que mesmo que as ações humanas possam ser influenciadas por forças além do indivíduo, existe um certo grau de responsabilidade pelas escolhas que são feitas. O autor, portanto, explora a ideia de que a moralidade humana depende da nossa capacidade de refletir sobre nossas ações e escolhas, apesar das influências externas. Nesse contexto, este estudo busca refletir sobre a agência

do professor de língua portuguesa para surdos e suas implicações no contexto educacional brasileiro.

Além das teorias sobre agência de professores, serão consideradas também reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos no cenário educacional brasileiro, reflexões sobre o Decreto 5.626 de 2005 e, por fim, analisaremos uma entrevista com um professor de língua portuguesa para surdos de uma escola pública da região nordeste do Brasil.

Agência de professores de línguas: aspectos teóricos e práticos

Os estudos sobre a agência humana perpassam diferentes áreas como a Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Educação, dentre outras (Vianini; Arruda, 2020). A Linguística Aplicada, compartilhando das discussões dessas diversas áreas, traz aprofundamentos no que se refere mais especificamente sobre agência de professores de línguas.

Tao e Gao (2021) trazem pressupostos ontológicos de agência de professores que se referem às concepções sobre a natureza da realidade e da identidade docente no contexto educacional. A ontologia, neste caso, está relacionada a como os professores e suas práticas são vistos e entendidos no sistema educacional, levando em consideração as complexas interações entre indivíduos, contexto e práticas sociais. Os autores defendem, por exemplo, que a agência do professor não é uma característica fixa ou inerente ao indivíduo, mas sim uma construção social e contextual. Ou seja, a agência dos professores é moldada pelas condições externas (como políticas educacionais, cultura escolar, apoio institucional) e pelas interações dentro do ambiente de ensino.

Já os pressupostos epistemológicos da agência de professores tratam da natureza do conhecimento e de como ele é adquirido, trans-

mitido e aplicado pelos professores. No caso da agência de professores, Tao e Gao (2021) enfatizam que a maneira como os professores conhecem e entendem sua prática pedagógica tem um impacto direto sobre sua capacidade de agir de forma autônoma e influente em sua sala de aula.

Ainda, nesse viés epistemológico, Tao e Gao (2021) enfatizam que a maneira como os professores conhecem e entendem sua prática pedagógica tem um impacto direto sobre sua capacidade de agir de forma autônoma e influente em sua sala de aula. Os professores, ao refletirem sobre suas práticas, suas crenças e seus contextos, podem adquirir um conhecimento crítico que lhes permite tomar decisões informadas e agir de maneira autônoma. Esse processo de reflexão não se dá de forma isolada, mas é moldado pela interação com outros profissionais, pelo *feedback* dos alunos e pelo conhecimento pedagógico adquirido ao longo da carreira.

Há diferentes contextos e níveis de agência. Tao e Gao (2021) demonstram uma possibilidade, dentre outras, que categoriza a agência em quatro níveis: individual, institucional, societal e cronológico. O nível individual se refere à capacidade do professor de se desenvolver e tomar decisões sobre como ensinar ao longo de sua vida profissional. No nível institucional, a agência docente se relaciona com a capacidade do professor de interpretar, implementar e adaptar políticas educacionais em seu contexto de trabalho. Já no nível societal, a agência opera no envolvimento em práticas que buscam transformar a sociedade, advogando por justiça social. Por fim, o nível cronológico se relaciona com a agência do professor ao perceber evidências que revelam suas práticas pedagógicas ao longo de sua trajetória profissional.

Esses níveis apresentados podem nos ajudar a compreender ainda melhor que o conceito de agência é complexo, dinâmico e que pode envolver inúmeros fatores variáveis.

Agência de professores de línguas e currículo

Para Priestley *et al* (2015), a agência do professor é vista como um fator central na construção de um currículo mais dinâmico e adaptável, que considera as realidades locais e as especificidades dos alunos. Nesse sentido, os professores são vistos como agentes de mudança que influenciam diretamente o currículo e, conseqüentemente, o processo educacional.

O currículo formal é muitas vezes visto como uma estrutura rígida, mas Priestley *et al* (2015) argumentam que os professores não são meros executores dessa estrutura. Em vez disso, eles são mediadores ativos que interpretam e adaptam o currículo de acordo com as suas próprias necessidades, a realidade de suas salas de aula e as necessidades dos alunos. O currículo, muitas vezes padronizado e imposto de cima para baixo, pode limitar ou mesmo engessar a agência do professor. No entanto, o estudo sugere que a agência docente pode ser um meio de resistência ou adaptação ao currículo prescrito.

Priestley *et al* (2015) propõem um modelo de agência pedagógica, que é uma abordagem para entender como os professores usam sua agência para negociar e modificar o currículo. A agência pedagógica não é apenas uma escolha individual, mas está relacionada à forma como as escolas e os sistemas educacionais permitem ou limitam essa capacidade de decisão. Priestley, Biesta e Robinson (2013) discutem que os professores são agentes de mudança porque, através de sua agência pedagógica, eles podem desafiar, modificar e reinterpretar os currículos prescritos. A capacidade de tomar decisões, adaptá-las à realidade da sala de aula e refletir sobre os próprios métodos de ensino coloca os professores em uma posição de influência e transformação. Em vez de serem vistos apenas como implementadores passivos de um currículo, os professores se tornam catalisadores de mudanças significativas no processo educacional.

O currículo prescrito refere-se ao currículo formal, muitas vezes fixado por políticas educacionais, que estabelece as diretrizes, os conteúdos e as expectativas. O currículo vivido, por outro lado, é o currículo tal como ele é realmente experimentado e implementado pelos professores na sala de aula. No modelo tradicional, o professor é visto como alguém que “implementa” o currículo prescrito. Contudo, Priestley, Biesta e Robinson (2013) defendem que, ao atuar como agentes de mudança, os professores não são apenas seguidores do currículo, mas têm o poder de interpretá-lo, adaptá-lo e ajustá-lo de acordo com o contexto de suas turmas, suas próprias ideias pedagógicas e as necessidades dos alunos. Para Rajagopalan (2014, p. 81),

o professor de línguas não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer outra coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce.

Dessa maneira, para todos os professores, mas mais especificamente aqui o professor de línguas, o envolvimento em questões políticas corrobora para sua agência e, assim, impacta diretamente no dia a dia de sua sala de aula. Jaspers (2018) argumenta que a política linguística educacional não é uma questão puramente técnica ou administrativa, mas envolve decisões sociais, culturais e ideológicas que têm implicações profundas para a justiça social, inclusão e identidade.

Assim, podemos mencionar sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos brasileiros, suas implicações na atualidade, o lugar e a agência dos professores inseridos nesse contexto, em ambientes onde é oferecida uma educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e em ambientes com predominância da língua portuguesa oral. Além

disso, serão discutidos aspectos que envolvem a política linguística educacional voltada para o público surdo.

Ensino de língua portuguesa para surdos

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) argumentam que o letramento de surdos é um processo complexo que envolve práticas sociais de linguagem em que as identidades surdas são reconhecidas e valorizadas. O texto destaca que o letramento não se refere apenas à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, mas também à construção da identidade cultural e social dos alunos surdos. Nesse contexto, a Libras não é vista apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como uma língua legítima que deve ser ensinada respeitando as especificidades culturais dos surdos.

Lodi (2013) defende que o ensino de língua portuguesa nas escolas inclusivas para surdos deve ser trabalhado de forma contextualizada e intercultural, ou seja, deve promover a interação entre o surdo e as comunidades ouvinte e surda. A prática pedagógica precisa se basear na compreensão de que a Libras é a língua de partida do aluno surdo para se aprender outras línguas, incluindo a língua portuguesa.

Todavia, nas escolas com maioria de alunos ouvintes, onde o surdo se faz presente, com ou sem a presença do profissional tradutor-intérprete, é comum ver realidades de professores sem formação voltada para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos e inúmeros outros desafios encontrados (Avelar; Freitas, 2016). Assim, foge do contexto mais adequado de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos, conforme apontado por Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014).

O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) prevê para os professores de Libras, a licenciatura em Letras-Libras ou Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Apesar de não ter um capítulo específico sobre a formação do professor de língua portuguesa para surdos, entende-se

que o curso de Letras com habilitação em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua seja a formação superior adequada para quem irá lecionar língua portuguesa para surdos. Mesmo assim, a oferta desse curso com habilitação dupla é escassa e, portanto, para o professor de língua portuguesa que já atua em sala de aula com alunos surdos, a opção é buscar caminhos formativos que não estão inseridos em uma licenciatura.

Ademais, as pesquisas que envolvem discussões mais contundentes sobre a formação de professores de língua portuguesa para surdos são também raras, o que nos leva a supor que (i) há poucas pesquisas, porque são insuficientes os espaços que ofertam a educação bilíngue de surdos, que seria, talvez, o principal local de investigação; ou ainda que (ii) é pequeno o interesse no desenvolvimento de pesquisas que envolvam a formação de professores de língua portuguesa para surdos, pois muitos professores da escola regular que lecionam nesse contexto, possuem pouca ou nenhuma formação na área, o que gera baixa motivação aos pesquisadores.

Mesmo havendo outras possibilidades que explicam a escassez de pesquisas sobre a formação de professores de língua portuguesa para surdos, o que nos chama a atenção é que, ainda hoje, em nossa percepção, a maioria dos alunos surdos se concentram em escolas regulares e, conseqüentemente, os professores de língua portuguesa estão nesse contexto. E, mais uma vez, com pouca ou nenhuma formação que coadune para um melhor ensino a esse público específico.

Portanto, se há poucos cursos de licenciatura que formam professores de língua portuguesa para surdos, há poucos profissionais com essa formação. Dessa maneira, tanto para a educação bilíngue de surdos quanto nas salas regulares de ensino, esse profissional raramente é encontrado. E, talvez, onde ele está, não haja oportunidade de trabalho, pois há outro professor de língua portuguesa na escola regular formado em Letras-Português que já ocupa o cargo há mais

tempo e/ou talvez seja uma realidade que no local não haja oferta de educação bilíngue de surdos para sua atuação.

O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) traz, há 20 anos, orientações sobre a importância de se ensinar língua portuguesa como segunda língua para surdos e da formação de professores para atuar na área. Todavia, o contexto atual, mesmo com algumas conquistas, permanece muito desafiador.

Na seção seguinte, vamos fazer algumas reflexões sobre um professor de língua portuguesa que atua em uma escola regular com alunos surdos em Teresina, no estado do Piauí. As demandas que esse professor traz hoje, talvez não sejam tão diferentes das que outros professores traziam há duas décadas, mas podem nos proporcionar novas reflexões.

O professor de língua portuguesa e a realidade da educação de surdos no ensino regular: contornos de agência, políticas linguísticas educacionais e visão de futuro

O participante dessa pesquisa é professor de língua portuguesa das 3 séries do ensino médio da escola em que atua, é formado em Letras-Português e é especialista em Linguística, ambos os cursos foram concluídos pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ele trabalha desde 2022 com alunos surdos. Ao dialogarmos com o professor, exploramos suas abordagens pedagógicas, sua experiência com o ensino de surdos e sua percepção sobre a atuação com alunos surdos em um ambiente escolar com características inclusivas. O Quadro 1 demonstra uma descrição geral do perfil do professor participante da pesquisa. Essas informações foram obtidas através de uma entrevista, sendo assim, mais adiante, serão discutidos trechos de algumas das respostas do participante.

Quadro 1. Resumo geral do perfil do professor entrevistado

Descrição do perfil profissional do professor	Graduado em Letras-Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa (UFPI). Especialista em Linguística (UFPI). O professor afirma não possuir formação específica que propicie o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Também relata não ter domínio em Libras.
Experiência do professor com alunos surdos	Há 3 anos atua como professor de escola regular em classes com alunos surdos. O profissional tradutor/intérprete é seu apoio para interagir com seus alunos surdos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para entendermos o contexto geral de como acontecem as aulas e como se dá o fazer docente do professor de língua portuguesa na instituição em que aconteceu este estudo, fizemos algumas perguntas que serão discutidas posteriormente.

Você teve a oportunidade de aprender Libras?

Sim, eu já tive a oportunidade de fazer um curso básico de Libras e até comecei. Eu lembro que eram 3 módulos, o primeiro era o básico. Aprendíamos as saudações, comandos, nomes de objetos existentes em sala de aula... e eu até terminei esse bloco, mas não tive como conciliar e arranjar tempo para ir e fazer os outros dois que eram mais avançados, então fiquei mesmo nesse básico. A minha Libras ainda deixa muito a desejar, infelizmente. E eu não tive na minha formação universitária, nunca tive curso de Libras e nada relacionado a surdos. Eu acho que é porque eu já me formei há algum tempo, há 15 anos, mas me informaram que atualmente na universidade tem disciplinas que englobam a Libras.

Você já teve oportunidade de fazer algum curso ou estudar por conta própria a respeito do ensino de língua portuguesa como L2 para surdos?

Não, curso eu não fiz nenhum desse estilo, mas eu já pesquisei e assisti vídeos no Youtube relacionados a esse conteúdo, mas nada muito aprofundado, em nenhuma instituição. Quando você está ensinando os alunos surdos, surgem muitas dificuldades, então eu fui atrás. Eu tenho até um conhecimento satisfatório, pois pesquisei nos currículos do Estado e também na internet e vi as especificidades que eles têm que estudar no ensino regular e também no contra turno. Inclusive o AEE eu acho que deixa a desejar porque não engloba totalmente os alunos. Falta muita coisa, mas eu tenho ciência disso, sim.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas respostas acima podem ser encontradas algumas evidências de agência do professor, conforme a concepção discutida por Tao e Gao (2021). A agência docente se refere à capacidade dos professores de tomar decisões, de adaptar suas práticas de ensino e de buscar soluções para os desafios educacionais que enfrentam, mesmo diante de dificuldades estruturais ou pedagógicas.

Quadro 3 . Análise de trechos da fala do professor

TÓPICOS	TRECHOS	COMENTÁRIOS
Iniciativa para a busca de conhecimento (autonomia na aprendizagem)	“Eu já tive a oportunidade de fazer um curso básico de Libras e até comecei” “Eu já pesquisei e assisti vídeos no Youtube relacionados a esse conteúdo”	Priestley, Biesta e Robinson (2013) discutem como a agência docente pode se manifestar na busca ativa por oportunidades de aprendizado fora das estruturas formais do currículo. Nesse caso, o professor demonstra que a agência se dá quando ele se posiciona como agente de sua própria formação, tomando decisões informadas para aprimorar sua prática. Os autores ainda falam sobre o papel dos professores como agentes de mudança, e essa ação de buscar e usar recursos online é uma forma de moldar e enriquecer o currículo de maneira mais adaptada à sua realidade, sem depender unicamente das estruturas educacionais formais.
Reflexão crítica sobre si e sobre as políticas e práticas educacionais	“A minha Libras ainda deixa muito a desejar, infelizmente” “Eu tenho até um conhecimento satisfatório, pois pesquisei nos currículos do Estado e também na internet” “Inclusive o AEE eu acho que deixa a desejar porque não engloba totalmente os alunos. Falta muita coisa, mas eu tenho ciência disso, sim”	Ao reconhecer que sua competência em Libras ainda deixa a desejar, o professor demonstra autocrítica e uma atitude reflexiva sobre suas limitações pessoais. A reflexividade é um dos aspectos-chave da agência docente; o professor é consciente de suas áreas de desenvolvimento e busca maneiras de superar suas dificuldades. A consciência das limitações do AEE indica que o professor está ciente das deficiências do currículo e das políticas educacionais e, portanto, tem a responsabilidade e a capacidade de buscar soluções alternativas para suprir essas lacunas. Segundo Priestley, Biesta e Robinson (2013), a agência docente não é apenas sobre agir dentro do que é prescrito, mas sobre reconhecer o que não funciona e tomar medidas para melhorar ou complementar as práticas existentes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao pensar nos níveis de agência (Tao; Gao, 2021), podemos observar elementos mais aparentes no nível individual e, de certa forma, no nível societal. Ou seja, o professor busca sua formação continuada e também está atento às orientações políticas/curriculares, buscando formas de adequá-las às suas práticas em sala de aula.

Em vista do contexto de sala de aula inclusiva, com turmas compostas de alunos surdos e ouvintes, o desafio não se restringe ao aspecto comunicativo, mas também engloba a garantia que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo educacional. Isso implica em adequação de material didático, apresentação de informações que se relacionem com a cultura e identidades dos alunos e no uso de material pedagógico que atenda o público presente em sala de aula. O desafio é maior que a adaptação do conteúdo, pois requer a criação de um ambiente que promova o contato e entendimento entre os estudantes.

Buscando compreender os desafios no ensino de língua portuguesa em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, questionamos ao professor sobre a sua vivência nessa situação, e os seus relatos podem ser observados no Quadro 4:

Quadro 4. Relatos do professor entrevistado

Eu tenho alguns alunos que tem já uma capacidade de ler textos científicos, textos dissertativos, tem a capacidade de expressar a opinião deles. Agora, 70% dos alunos daqui da escola, capacidade, eles têm, mas falta para eles o quê? Primeiro saber a Libras e segundo aí que é a leitura e a escrita da língua portuguesa, porque se eles não sabem a Libras, como é que eles vão saber a língua portuguesa, a segunda língua? (...) Eu não sei em qual momento aconteceu essa ruptura entre o ensino de base e o ensino mais avançado, mas em algum momento aconteceu.

Eu acho que na escola poderia ter um curso que ensinasse a eles (surdos) a Libras, um curso especializado mesmo de 60 ou 40 horas, não sei, que ensinasse a eles primeiro a Libras e depois ensinasse o básico da língua portuguesa.

Eu percebo que na sala de aula os alunos da 1ª série e do 9º ano ficam um pouco desmotivados dentro da sala de aula e eu acho que é por causa disso, porque eles não sabem ler e nem escrever.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Jaspers (2018) menciona a ideia de que as políticas linguísticas educacionais, ao não reconhecerem as necessidades linguísticas de diferentes grupos, reproduzem desigualdades e perpetuam a marginalização desses grupos. O fato de haver desafios para os alunos surdos em relação à leitura e à escrita da língua portuguesa, conforme descrito pelo professor, pode ser entendido como resultado de uma ruptura no ensino em momentos-chave da educação básica, onde as necessidades específicas desses alunos não foram atendidas de maneira adequada. Jaspers (2018) argumenta que as políticas linguísticas precisam ser flexíveis e responsivas ao contexto real da sala de aula, permitindo que os professores tenham autonomia para adaptar o currículo às necessidades linguísticas de seus alunos.

O desinteresse e a desmotivação observados pelo professor nas turmas da 1ª série e do 9º ano também refletem uma consequência das políticas educacionais que falham em fornecer um ensino relevante e acessível para todos os alunos. O aluno que não tem domínio da língua em que o currículo é entregue, seja ela Libras ou português, fica desmotivado, o que é uma das consequências de políticas educativas que não consideram as diversidades sociolinguísticas.

O professor entrevistado fala de uma proposta que criaria cursos de Libras para alunos surdos para que, em seguida, fosse ensinada a língua portuguesa. A sugestão do participante coaduna com as pesquisas e as legislações educacionais mais recentes da área, que prevê esse contexto, não exatamente como o professor descreve, mas utilizando essa mesma compreensão (Brasil, 2021). O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) traz, dentre suas menções acerca do ensino de língua portuguesa para surdos, o seguinte trecho:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Mesmo com o avanço das discussões que envolvem o ensino de língua portuguesa para surdos de 2005 até os dias atuais, o que o Decreto acima propõe é de uma grande lucidez e criticidade. Mesmo que ainda não seja implementada essa proposta nas escolas de maneira geral, os caminhos foram bem descritos e apontam para um horizonte adequado na educação de surdos.

O reconhecimento das identidades linguísticas dos alunos surdos, a adequação às necessidades sociolinguísticas só poderá acontecer, mediante um caminho de formação continuada dos professores de língua portuguesa, mesmo àqueles que possuam a licenciatura específica na área. Assim, a agência desses professores deve ser cada vez mais explicitada, motivada e divulgada, a fim de que crie, não só no meio acadêmico, mas principalmente nos ambientes escolares, uma cultura de cooperação, respeito e esperança.

Considerações finais

Williams (2011) argumenta que a liberdade humana está atrelada à nossa capacidade de agir de maneira responsável, reconhecendo as implicações de nossas escolhas em contextos específicos. No caso do ensino de língua portuguesa para surdos, a responsabilidade do educador vai além do simples cumprimento de normas, envolvendo um compromisso moral com a justiça e a equidade.

O estudo sobre a experiência de um professor de língua portuguesa com alunos surdos no ensino regular revela a complexidade da atuação

docente em contextos inclusivos e destaca a importância da agência docente no processo de adaptação e melhoria contínua das práticas pedagógicas. A análise das falas do professor ilustra uma postura ativa em buscar soluções para as dificuldades encontradas, como a lacuna no seu domínio de Libras e o impacto das políticas educacionais sobre o ensino de surdos. Mesmo diante das limitações estruturais e pedagógicas, o professor busca meios de adaptar o currículo e tornar o ensino mais acessível, refletindo, assim, a agência como a capacidade de tomar decisões informadas e buscar a melhoria da prática docente.

Além disso, a reflexão crítica do professor sobre as políticas educacionais e suas limitações e ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, corrobora a ideia de que as políticas linguísticas educacionais precisam ser flexíveis e responsivas às realidades locais, considerando as necessidades sociolinguísticas de alunos surdos. A sugestão do professor para a implementação de cursos específicos de Libras para os alunos surdos antes de iniciar o ensino da língua portuguesa está alinhada com diretrizes mais recentes e evidencia a necessidade de um ensino mais personalizado e contextualizado.

As ideias de Jaspers (2018), que enfatizam a flexibilidade das políticas linguísticas e a importância de reconhecer as identidades linguísticas dos alunos, reforçam a importância de uma abordagem que permita a autonomia dos professores para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. O papel do professor como agente de mudança é central para transformar as práticas educacionais e garantir uma educação mais inclusiva e acessível, em que todas as vozes, incluindo as dos alunos surdos, possam ser ouvidas e atendidas.

O Decreto 5.626 de 2005, assim, fornece um alicerce sólido, mas é necessário que a formação continuada dos professores e o suporte institucional sejam ampliados para que as políticas linguísticas educacionais realmente se concretizem na prática cotidiana.

Portanto, para que se construa um futuro verdadeiramente inclusivo para alunos surdos, é essencial não apenas avançar nas políticas educacionais e na formação dos professores, mas também fomentar uma cultura de cooperação, respeito e inovação pedagógica nas escolas. A agência docente desempenha um papel fundamental nesse processo, e a contínua evolução das práticas educacionais é imprescindível para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo ao conhecimento, independentemente de suas diferenças linguísticas ou culturais.

Referências

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, v.1, n.1, p. 12-24, 2016

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 1º de março 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: 16 mar. 2025.

JASPERS, J. Language Education Policy and Sociolinguistics: Toward a New Critical Engagement. In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (org.) **The Oxford Handbook of Language Policy and Planning**. New York: Oxford Academic, 2018.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. v. 39 n.1. pp-49-63. São Paulo, 2013.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETI, M. J. Z. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 fev. 2025.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; PHILIPPOU, S.; ROBINSON, S. The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In: WYSE, D.; HAYWARD, L.; PANDYA, J. (Eds.). **The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment**. Londres: SAGE Publications, 2015.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J.; ROBINSON, S. (2013) Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.J.J. (ed.). **Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice**. Londres: Bloomsbury Academic, 2013.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

TAO, J.; GAO, X. **Language Teacher Agency**. New York: Cambridge University Press, 2021.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. In: GOMES JUNIOR, R. C. **Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimental Cultural, 2020.

WILLIAMS, T. Human freedom and agency. In: DAVIES, B.; STUMP, E. **The Oxford handbook of Aquinas**. New York: Oxford University Press, 2011.

7

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ezer Wellington Gomes Lima (UFR)

Loide Leite Aragão Pinto (IFF/RJ)

Introdução

O estudo do processo educacional escolar do surdo, no Brasil, envolve uma longa e complexa trajetória, principalmente no que se refere à sua alfabetização. Assim posto, este estudo está fundado no propósito de refletir sobre a necessidade de um conhecimento mais aprofundado acerca da escolarização da população surda no Brasil. De modo mais específico, visa-se analisar se as políticas educacionais, sobretudo das práticas de alfabetização “como um processo de ordem estritamente linguística, baseado na relação entre o sistema alfabético e o sistema fonológico das línguas naturais” (Senna, 2010, p. 60), interferem ou contribuem para/no processo de ensino e aprendizado desses alunos, levando em conta os desafios e possibilidades de cada aprendiz.

Pautado nas circunstâncias relacionadas à desigualdade e às diferenças sociais no ambiente escolar, bem como nas dificuldades do aluno surdo de apropriar-se da língua escrita, Senna (2007) descreve o cenário da educação no Brasil perpassado por dois mundos distintos: um sinteticamente orientado por traços da cultura moderna, imposta pela interferência europeia; e outro formado a partir das culturas orais, de origem multiétnica.

Com efeito, o viés escolar apoiado na escrita alfabética tem sido interpretado como um obstáculo educativo para aqueles alunos que não possuem uma cultura compatível com a tradição letrada da cultura cartesiana escolar (BRUNNER, 1997, 2001; SENNA, 1995, 2000). Desse modo, é necessário repensar o atual ensino, partindo das diferenças e implementando formas legítimas de produção de conhecimento para a educação. Segundo Senna (2011), a coerência entre o sujeito real e os princípios que regem a lógica da escrita alfabética se justifica precisamente “porque esta, diferentemente da fala, submete-se ao controle de normas e regras de natureza estatutária” (Senna, 2011, p. 137).

Conforme os estudos de Lodi e Harrison (2002, 2010) e de Lima e Cardoso (2015), nota-se que os aspectos que envolvem a escolarização, em especial a aquisição da língua escrita e/ou alfabetização de surdos estão constantemente sendo equiparados ao termo letramento. Isso indica que a escola e, conseqüentemente, os saberes que dela provêm, são tomados como únicos caminhos que compõem o sujeito letrado, havendo uma desvalorização das práticas socioculturais dos aprendizes. Desse modo:

A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, estas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas (Lodi, 2010, p. 36).

Refletir acerca da alfabetização de surdos e/ou movimentos de escolarização, processo que abarca anos de discussão, é buscar respostas

para inúmeras indagações que têm surgido a partir dessa temática. Nas últimas décadas, ampliou-se o consenso sobre o lugar central que a educação ocupa em qualquer estratégia de desenvolvimento social, principalmente diante de um problema pedagógico e social marcante na sociedade brasileira e em muitos outros países: o analfabetismo.

Para vencer esse problema é necessário, antes de tudo, compreender a escrita dos alunos surdos para além das inadequações gramaticais. Desse modo, nossa discussão caminha no sentido de entender o processo de aquisição da escrita por estudantes surdos e, em seguida, apresentarmos algumas reflexões sobre o cenário de ensino do aluno surdo no Brasil para que professores conheçam e consigam lidar com a diversidade representacional e as dificuldades dos surdos em organizar o pensamento na lógica cartesiana em face da produção escrita (Lima; Senna, 2021).

Com vistas a alcançar os objetivos propostos, optamos por estruturar a discussão em três momentos. No primeiro, há a exposição de certas explicações sobre o aluno surdo e o processo de alfabetização da Língua Portuguesa escrita, que acaba por desqualificar e segregar esses sujeitos, negando-lhes um aprendizado digno, que respeite suas peculiaridades. No segundo, há uma reflexão sobre a escola inclusiva e o aluno surdo. Por fim, no terceiro momento, apresentam-se as metodologias utilizadas para o ensino de surdos em uma perspectiva histórica, pontuando conceitos, características e contribuições no processo educacional que sirvam de base para a construção das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva de surdos na atualidade.

Alfabetização e o aluno surdo: desafios e possibilidades

A discussão a respeito da alfabetização de surdos tem sido motivada, em grande medida, pela preocupação de professores que trabalham com alunos em processo de inclusão. Inúmeras dúvidas têm surgido a respeito das estratégias metodológicas a serem utilizadas na cons-

trução de estratégias para a produção de textos escritos e na definição de critérios que embasem as tomadas de ação que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

No anseio de compreender melhor as questões que envolvem a escrita de surdos, Fernandes (2002) relata a experiência sobre os processos de alfabetização de crianças surdas cuja fala não estava desenvolvida, contradizendo a tradição oralista, e demonstrando que a criança surda não oralizada é capaz de levantar hipóteses sobre a escrita. De acordo com Fernandes (2002, p. 2):

[...] embora brasileiras, as crianças surdas necessitam de uma modalidade linguística que atenda às suas necessidades visuais espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. Essa situação configura o bilinguismo dos surdos brasileiros: aprender a língua de sinais, como primeira língua, preferencialmente de zero a três anos, seguida do aprendizado do português, como segunda língua.

Por isso, pensar em um método ideal para que o aluno surdo consiga escrever, seguindo as normas da Língua Portuguesa, tem acendido discussões entre os estudiosos do tema. Góes (1994), por exemplo, afirma que as dificuldades de escrita de surdos se relacionam com as condições de interlocução em sala de aula e que podem ser entendidas pelo uso híbrido e indiferenciado de suas línguas no contexto de comunicação total. Quadros (1997) observa que o ensino da Língua Portuguesa para surdos sempre foi baseado no processo de alfabetização de crianças ouvintes e que, por essa razão, os surdos acabavam por apresentar resultados baixos de escrita, sendo estes interpretados como fracasso ou incompetência, e não como inadequação metodológica.

Lima e Cardoso (2015) apontam, em seus estudos, registros significativos acerca de princípios de escrita de surdos a partir da apropriação da linguagem escrita por meio da língua de sinais. Estudantes que, anteriormente a comunicação gestual, não obtinham êxito nas atividades relacionadas à escrita alfabética no ensino comum, passaram, com o contato direto com a língua de sinais (Brasil, 2002), a ressignificar seus processos cognitivos e a construir novas formas de compreender e produzir a linguagem escrita.

De modo geral, apesar de inúmeros métodos e seus princípios, apesar de toda destreza psicomotora e/ou o desenvolvimento de certas habilidades e de ações “afirmativas” acerca do combate ao analfabetismo no Brasil, o fracasso na alfabetização, independentemente da surdez, persiste, mesmo diante de certa melhora nos índices de avaliação (Brasil, 2025). Isso indica a necessidade de compreensão em maior profundidade do problema do analfabetismo, identificando os fatores que ainda impedem que tenhamos uma sociedade plenamente alfabetizada.

Nesse bojo, ainda temos que enfrentar a questão ideológica (Freire, 2003a, 2003b) na construção do imaginário da população, que aceitam a tese de que pessoas intelectualmente bem formadas, as pessoas de bem, “determina[m] aquilo que nossas teorias enxergam, na maioria das vezes nos cegando para todo dado real que nos contradiga, que nos soe contraintuitivo, estranho e anormal” (Senna, 2010, p. 48).

Sobre o contexto histórico da alfabetização no Brasil, de acordo com Mortatti (2004), a partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados, predominantemente, no âmbito das políticas públicas. As discussões partem de outros pontos de vista, dentre eles a psicogênese da língua escrita. Sendo assim, o que seriam os tais métodos tradicionais e que tipo de ensino de leitura e escrita pode ser descrito como tradicional?

Mortatti (2004) descreve o método tradicional como aquele historicamente utilizado no século XIX, que caracteriza por ser um método marcha sintética, que parte da “parte” para o “todo”, iniciado com a soletração (alfabético), partindo do nome das letras; passando pelo processo fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e seguindo em direção à silabação (emissão de sons). Ele necessita, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensina-se frases isoladas ou agrupadas.

Quanto à escrita, essa se restringe à caligrafia e à ortografia, e seu ensino se faz através da cópia, de ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. Mortatti (2004) não descarta a possibilidade de se utilizar, na atualidade, alguns desses métodos caracterizados como tradicionais. Em suas pesquisas, a autora cita que a questão dos métodos é tão importante (mas não a única, nem a mais importante) quanto as muitas outras técnicas envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como seu maior desafio a busca de soluções para as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever e dos professores em ensiná-las.

De acordo com Cagliari (2012), estamos tão habituados a ler e escrever, na nossa vida diária, que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximos. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive em cotidiano social pouco letrado, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável e inútil. Entretanto, há os que vivem em uma esfera social na qual se leem revistas, jornais, livros, experienciando um ambiente social

em que os adultos escrevem frequentemente e as crianças, desde muito pequenas, possuem seu jogo de lápis, canetas, borracha, régua, para estes, a escrita, se torna uma ação mais fluida. Esses grupos, de modo muito natural, percebem o papel da escola e o que nela se faz, pois se trata de uma representação continuada do que já faziam e esperavam que a escola fizesse.

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente a quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-história de aritmética, e o psicólogo que ignorasse esse fato estaria cego (Vygotsky, 1991, p. 37).

Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que veem na escrita algo além do necessário: uma forma de expressão subjetiva do conhecimento. Sobre a alfabetização, Senna (2011) a descreve como sendo:

[...] um código de expressão, isolado do contexto, pois a natureza é, irremediavelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrito. Nada fácil, tenhamos em conta, para aqueles que sempre representaram a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis (Senna, 2011, p. 203).

Levando em conta os desafios encontrados tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, ambas vítimas de uma educação excludente que impõe “ações alfabetizadoras” completamente distantes da realidade das pessoas com necessidades específicas

de aprendizagem ou participantes de contextos pouco letrados, a ação de alfabetizar perpassa por situações desafiadoras. Tal condição ajuda a explicar, em grande parte, os resultados obtidos pelos alunos em processo de alfabetização e continuam revelando grandes dificuldades na apropriação da leitura e da escrita.

Lima e Senna (2018) ressaltam que um dos aspectos mais importantes referentes à alfabetização de surdos está na grande dificuldade e insegurança dos professores em trabalharem com esses alunos. Eles afirmam que “os profissionais, muitas vezes, relatam terem dúvidas se realmente estão conseguindo ensinar e se o surdo realmente está aprendendo” (Lima; Senna, 2018, p. 231). Em complemento, os autores admitem parecer haver uma tendência dos professores em desenvolver práticas de ensino e aprendizagem centralizados no que avaliam ser as principais dificuldades do indivíduo surdo: compreensão e produção de sentidos (seja na linguagem oral, na língua de sinais, seja na escrita), aquisição de vocabulário e aquisição da gramática do Português na modalidade escrita.

Em síntese, um olhar breve por meio da história de educação de surdos possibilita-nos uma reflexão de como o sujeito surdo tem sido tratado e educado através dos tempos e nos permite compreender atitudes atuais dos profissionais da saúde e da educação. Atitudes estas que criaram e criam estereótipos que permeiam as diferentes representações na educação do povo surdo. Verificamos, portanto, que “as narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos” (Perlin, 2004, p. 80).

Como os surdos não ouvem e, conseqüentemente, não falam, todos os métodos existentes e adaptados em sua escolarização até a Idade Contemporânea apresentaram falhas. O discurso do “diferente” já estava posto e algo precisava ser feito para trazer esse indivíduo à normalidade, em se tratando da comunicação oral e considerando que a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento.

Essa ideia foi debatida no Congresso de Milão, realizado no ano de 1880, assinalando todas as vantagens da fala e abolindo completamente os sinais. De repente, toda a trajetória de conquistas e avanços marcados no tempo histórico dos surdos se desfez. No dia 11 de setembro, de 1880, houve uma votação por 160 votos, com quatro contrários, a favor de métodos orais na educação de surdos, ficando estabelecido que a língua de sinais passaria a ser proibida oficialmente, posto que destruía a habilidade da oralização dos sujeitos surdos.

[...] ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que ‘todos sabem que as crianças são preguiçosas’, e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais (Widell, 1992, p. 26).

A proibição da língua de sinais, válida por mais de cem anos, sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos ressoando até o presente. No entanto, permaneceu vivo o desafio do povo surdo de construir uma nova história cultural, com o prestígio e respeito das diferenças, valorização de sua língua, emancipação dos sujeitos surdos, liberdade de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural.

Como se pode perceber, a abordagem histórica da consolidação da educação de surdos e do sistema educacional no Brasil mostram muitos ideários e políticas públicas envolvidas na aspiração ao direito de saber ler e escrever. Entretanto, está envolta por discursos que não se realizam, por políticas que não cumprem seus objetivos, e por metas não atingidas no que diz respeito a alcançar a superação do aluno surdo na escola.

Sendo assim, cabem os seguintes questionamentos: quais as reais consequências da atual política inclusiva do MEC para a educação dos surdos? Seria a Dupla Matrícula, Sala Comum + Atendimento Educacional Especializado (AEE), o melhor caminho de ação? Essas medidas significam um avanço ou um retrocesso na educação para surdos?

Perspectivas metodológicas para a educação de surdos

Sobre as filosofias para a escolarização de surdos, sabe-se que, até o século XV, praticamente inexistiram tentativas de se fazer uma educação voltada para esse público. As pessoas surdas eram tratadas como “pessoas toscas, sendo banidos do convívio da sociedade” (Corrêa, 2008, p. 13). Elas não podiam frequentar escolas, casar-se, possuir ou herdar bens, sendo obrigados a viver à margem da sociedade.

A partir do século XVI, alguns educadores voltaram-se para a educação de pessoas surdas. Entre eles podemos destacar o monge Pedro Ponce de Leon, considerado o primeiro educador de surdos, bem como Juan Pablo Bonet, o abade Charles Michel de l’Epée, Samuel Heinicke, dentre outros.

Estes educadores foram precursores do surgimento de algumas metodologias que visavam o ensino dos surdos, tais como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo surgiu de uma proposição do alemão Heinicke e “a partir do Congresso de Milão em 1880, o método oralista tornou-se dominante” (Capovilla, 2000, p. 101). Esse fato gerou algumas consequências, tais como a expulsão de professores surdos e o banimento da língua de sinais preconizada pelo francês Michel De l’Epée. Isso ocorreu porque esses artifícios de ensino da língua eram considerados como sendo um entrave para o desenvolvimento da linguagem oral.

Esse método de ensino designado como oralismo tem na proibição do uso da língua de sinais uma de suas maiores características, preservando a ideia de que aos surdos cabe a oralização e, por meio da língua oral, aprenderem (Dorziat, 2011, p. 23).

Percebe-se que, nessa perspectiva metodológica, a linguagem oral era a única forma de comunicação que os surdos deveriam utilizar. A criança surda era vista, então, como deficiente, mostrando que o objetivo do oralismo era fazer com que ela fosse estimulada a falar, diminuindo, assim, sua deficiência. Para Goldfeld (2002, p. 34):

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que dever ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a não surdez.

O oralismo tem como base teórica o Gerativismo, pressupondo que a criança já nasce com um mecanismo que a estimula a imitar o que os adultos falam. Por meio da audição, as crianças organizam as regras gramaticais e expressam seus pensamentos naturalmente. A integração da criança surda com a comunidade de ouvintes lhe daria, portanto, condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). Desse modo, o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (Goldfeld, 1997, p. 30-31).

Os defensores do método oralista percebiam a importância da linguagem oral para o desenvolvimento humano, mas eram criticados pela aplicação de um método clínico, utilizando, por exemplo, a estimulação da fala, treinamento da fala, leitura labial. Dessa forma,

o surdo não recebia uma alfabetização, sendo tratado como deficiente e sem escolarização.

Já a metodologia denominada comunicação total preconizava que “a aquisição e o desenvolvimento normais da linguagem poderia vir a ser alcançados por uma outra filosofia educacional que enfatizasse não a linguagem oral, mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais” (Capovilla, 2000, p. 104). Ou seja, além da oralição, a comunicação total preconizava a utilização de quaisquer meios que possibilitassem a comunicação, tendo em vista os sistemas desenvolvidos na época.

De acordo com Denton (*apud* Freeman; Carbin; Boese, 1999, p. 171):

[...] a Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo.

Percebemos, nessa nova abordagem para o ensino de surdos, a preocupação de uma aprendizagem mais significativa. Diferente do oralismo, por meio dessa abordagem, o surdo não era visto apenas como um ser com problemas patológicos, mas como uma pessoa digna de aprendizagem. A Comunicação Total não aceitava apenas a língua oral no desenvolvimento da pessoa surda. Para Goldfeld (2002, p. 40):

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação Total e as outras filosofias educacionais é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer

recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar comunicação com as pessoas surdas [...].

De acordo com a visão de Goldfeld, esses sistemas deveriam ser utilizados juntamente com a oralização. Vale frisar que muitos consideram a Comunicação Total mais como uma filosofia do que propriamente um método educacional, uma vez que ela criticava o oralismo como único método a ser utilizado, mas não o descartava, propondo sua utilização associada com outros métodos.

O problema da Comunicação Total estava em não conseguir conciliar a língua de sinais com o sistema escrito das línguas, observando-se que “as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam mais limitados do que o esperado” (Capovilla, 2000, p. 108).

De acordo com o referido autor, a grande dificuldade estava no fato de que quando os professores assistiam à gravação de suas aulas sem o som de suas falas eles próprios tinham dificuldade em compreender o que haviam dito. Assim, concluíram que falar e sinalizar ao mesmo tempo se tornava difícil ao darem uma aula. Ou seja, a utilização simultânea do oralismo e da língua de sinais mostrava ser impraticável. Isso abriu caminho para uma nova filosofia: o bilinguismo.

Um dos aspectos essenciais da Comunicação Total sustenta-se na ideia de um entrelaçar da língua falada com a língua sinalizada. Para seus defensores, nada mais é do que agregar o recuso linguístico natural do surdo (Língua de Sinais) à língua oral, buscando uma comunicação integral e/ou igualitária. Em outras palavras:

[...] sua característica mais importante é que neles a ordem de produção dos sinais sempre é produzida simultaneamente. Sistemas de sinais podem ser empregados simultaneamente a língua falada, e permitem transmitir a criança surda algumas regras das línguas faladas que aparecerão na escrita que ela

deverá aprender. Assim, a estrutura das sentenças construídas por meio de sistemas de sinais transfere-se mais facilmente à língua escrita do que a daquelas em língua de sinais (Felipe, 2000, p. 105).

O bilinguismo, por sua vez, surgiu após se perceber que a utilização de duas linguagens diferentes – oralismo e língua de sinais –, utilizadas simultaneamente, não apresentava bons resultados. Dessa forma, “[...] não tardou em surgir a posição de que a filosofia da comunicação total deveria ser substituída pela filosofia do bilinguismo, em que as línguas falada e de sinais poderiam conviver lado a lado, mas não simultaneamente” (Capovilla, 2000, p. 109).

O Ensino bilíngue caracteriza-se pelo fato de usar a língua de sinais e de não obrigar o surdo a oralizar para chegar ao padrão normalizador, rejeitado por ele. Porém, não desmerece o oralismo, pois, como afirma Sá (1999, p. 38), “não é conveniente caracterizar a Língua de Sinais como língua de competência plena para o surdo”.

Nesse sistema, o aluno surdo desenvolve suas habilidades em uma língua primária (a língua de sinais) e uma língua secundária (a escrita). Dessa forma, o aluno surdo deve “[...] compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive” (Capovilla, 2000, p. 109). De modo mais claro:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, 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 [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (Goldfeld, 1997, p. 38).

Sabemos que mais de 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Glat *et al.*, 2007.), onde o ambiente de comunicação não será nem a língua oral nem a língua de sinais. Esses surdos que adquirem a língua de sinais de forma tardia fora do ambiente familiar chamamos de surdos pós-linguísticos. Geralmente, ou quase sempre, esse contato com a língua de sinais será no ambiente escolar bilíngue, local em que língua de sinais é a língua de comunicação entre os alunos surdos.

Na perspectiva de uma educação de surdos, o aluno surdo terá acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita, para produzir seus textos escritos. Mas, por meio da Língua de Sinais, interagirá com os demais alunos e com os professores, caso sejam bilíngues.

A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

No Brasil, a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) assegura este direito ao aluno surdo, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005), o qual assinala que a educação de surdos no país deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Desse modo, o bilinguismo busca a construção de uma pedagogia que se apoie na diferença surda dentro do processo educacional. Trata-se da desconstrução de conceitos enraizados, há anos, sobre a surdez e a deficiência auditiva.

Em síntese, o bilinguismo surgiu como uma proposta metodológica para a educação de surdos que utiliza duas línguas no campo

escolar, auxiliando os surdos para a aquisição da Língua Portuguesa (escrita). Porém, a escola deverá conhecer as necessidades desses sujeitos, propondo metodologias e capacitando profissionais para que possam atendê-los e, de fato, realizar uma educação inclusiva.

Políticas educacionais, inclusão e aluno surdo

No Brasil, as políticas educacionais têm uma trajetória marcada por significativos avanços ao longo de sua história. Segundo Ball (1997), nenhuma política é neutra, pois se introduz num campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

As políticas públicas aplicadas ao atendimento de pessoas com deficiência estão presentes quase sempre em um campo muito controverso. Em 1961, por exemplo, com a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024/61) já se dava ênfase no sentido de conceber a educação como direito de e para todos e de recomendar a integração da educação especial ao sistema nacional de educação, ou seja, na formulação do que hoje nomeamos de inclusão. Todavia, a Lei nº. 5692/71, que alterou a referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também ratificou a inevitabilidade de disponibilizar um tratamento adequado aos alunos com necessidades específicas.

A Constituição de 1988, artigo 208, por sua vez, determinou ser dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Porém, somente após a LDB (Brasil, 1996) a educação especial passou a ser alvo de muitos debates, principalmente no que se refere ao seu artigo 58, onde se determina que “essa modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais”. Tal documento também indica que é

preciso contar com apoio especializado para o atendimento adequado aos alunos e que, quando não for possível, deve ser feita a inclusão desse aluno em classes regulares.

A LDB (Brasil, 1996), estabelece que os sistemas de ensino devem garantir professores especializados e devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa com deficiência. Mediante essa lei, o aluno surdo tem direito de ser atendido em uma sala de aula da rede regular de ensino. Todavia, esse processo demanda tempo, pois os professores do sistema regular de ensino, na sua grande maioria, ainda não estão preparados para atender a gama cada vez maior de alunos com deficiência (Brasil, 2025).

Para Schwartzman (*apud* Silva, 2000, p. 39), os professores da rede regular de ensino não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais. E se não há preparação, por mais que os métodos utilizados sejam bons, as chances de sucesso são muito limitadas. No que se refere à inclusão de surdos no ensino regular, cabe ressaltar que os aspectos linguísticos e culturais que pertencem aos indivíduos surdos como fator de igualdade de condições devem ser considerados para o seu desenvolvimento integral.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, afirma que a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Esse dispositivo legal determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoio ao uso e difusão da Libras, bem como a inclusão da disciplina como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2008, p. 9).

O direito dos surdos de se comunicarem em sua língua natural foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que concede a criança surda o direito de ter uma educação baseada em uma proposta bilíngue, havendo a valorização da língua que o sur-

do domina. Daí, devemos refletir como o professor tem agido diante de tais determinações.

De acordo com as políticas educacionais que reconhecem e legalizam a língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais, faz-se necessário que as instituições de ensino possibilitem a organização da educação bilíngue. É preciso que possuam profissionais especializados e um currículo adaptado, com adequações que respeitem as peculiaridades linguísticas, culturais e pessoais dos alunos surdos favorecendo seu aprendizado escolar.

Lodi (2010) destaca que à medida que se consideram tais aspectos no ambiente escolar, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado, garantindo a eles uma base educacional, uma vez que o conteúdo é desenvolvido em uma língua acessível à sua especificidade de linguagem.

Entre muitas questões que surgiram após a implementação da Libras (Brasil, 2002), ressalta-se a metodologia de integração deste grupo de aluno nas escolas, bem como a metodologia de ensino da Língua Portuguesa escrita. Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível, atualmente, a escassez de professores para atuarem no AEE, com o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos.

Anchieta (2017) aponta a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuarem junto aos alunos surdos. Em seu estudo, ressaltou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, mas a maneira como essa língua tem sido ensinada nas escolas. Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuarem no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal.

Com efeito, é importante questionar o quão desafiador é o diálogo da diversidade no contexto escolar a fim de efetivar a educação inclusiva, não só pela lacuna na formação docente, mas pela falta de materiais didáticos para realização desse desafio. De fato, a proposta de uma educação voltada para as necessidades específicas de tais educandos coloca a todos o grande desafio de estarmos atentos às diferenças linguísticas, culturais e identitárias de tais sujeitos, além de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

O desconhecimento dos docentes acerca da surdez nos quesitos língua, cultura e metodologias aplicáveis comprometem o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos (Fernandes, 2007).

É necessário ressaltar que a real inclusão implica na preparação de todo corpo docente para atender à demanda da diferença. Todavia, vemos instaurados preceitos que ferem o paradigma inclusivo. Martins e Machado (2009), ao levarem em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística peculiar, advertem que é preciso que os educadores estejam prontos para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando as diversas esferas simbólicas.

Skliar (2003), ao dizer que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade, confundido com mesmice, contribui para o nosso discurso de que a inclusão não tem ocorrido de fato. Salientamos ainda que o currículo monocultural que impera nas escolas não atende às particularidades educacionais dos alunos surdos. O cenário atual nos mostra que muito há por ser feito com relação à formação dos professores e, consequentemente, no ensino dos alunos surdos.

A educação para surdos é desafiante ao abranger questões que transitam não só no reconhecimento legal do direito à educação realmente bilíngue, mas por envolver um posicionamento acolhedor

às diferenças, (re)significado na relação com o aluno surdo e no respeito à língua de sinais e à necessidade da real aquisição de Língua Portuguesa escrita. Tudo isso deve ocorrer em um espaço que permita inovar em estratégias metodológicas visuais adequadas às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, promovendo a aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas que oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica.

Conclusão

Com este estudo, objetivamos avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização de surdos. Ao mesmo tempo em que se tem conhecimento de que o aluno surdo está inserido na escola, sabe-se que, nesse espaço, não existem recursos suficientes que deem conta das especificidades linguísticas desse sujeito. Com isso, percebemos ainda muitas falhas na condução de propostas metodológicas, na comunicação, na socialização e, sobretudo, na valorização e identificação das habilidades e limitações dos alunos surdos.

Diante dessas constatações, a singularidade linguística dos alunos surdos, mormente aqueles com surdez profunda, requer uma diferenciação quando se considera o processo de aprendizagem e/ou aquisição da escrita. Em outras palavras, não se pode pensar em alfabetizar o surdo utilizando recursos sonoros, prática muito comum no processo de alfabetização de ouvintes. Nessa perspectiva, a escola deve se atentar-se para ações contundentes alcançando os limites e possibilidades do aluno surdo, de maneira que o permita compreender os aspectos intrínsecos da Língua Portuguesa escrita para, a partir de então, se apropriar e fazer uso dela em seus contextos sociais de escrita.

Vale ressaltar, também, que as causas dos problemas educativos sempre foram centradas no indivíduo, na situação educativa dos alunos e na formação de professores. Assim, as políticas afirmam a necessida-

de de continuidade e progresso e inclusão e formação. Todavia, ainda que nos documentos se justifiquem e se firmem tais ações, no que concerne a necessidade de educação bilíngue do aluno surdo, vivenciamos carência de profissionais capacitados e habilitados para esse trabalho com o aluno surdo.

É possível perceber ainda que tanto o processo histórico de integração quanto o processo de elaboração e implantação das políticas de educação para surdos são permeados por movimentos e lutas de diferentes grupos em torno dos seus significados. Desse modo, as marcas desses movimentos e lutas ficam gravadas nas inúmeras leis e decretos, nos quais circulam discursos divergentes e antagônicos. Ainda que os discursos e as políticas públicas invistam na defesa de uma sociedade inclusiva, a surdez e o surdo não têm outra forma de usufruírem de seus direitos a não ser pelas políticas de reconhecimento de sua deficiência, mascarando identidades e a própria língua do sujeito surdo.

A inclusão vem sendo abordada socialmente, através da adequação de leis e acessibilidade de espaços físicos, visando à maior autonomia aos sujeitos e o direito à cidadania. Entretanto, cabe ressaltar que tanto a inclusão quanto as inúmeras outras políticas voltadas para a educação, o ensino, as minorias e a inclusão, serão vistos como letras mortas se não colocados em ação. Sendo assim, é preciso investir em modificações sociais sem perder o foco na inclusão real e efetiva dos sujeitos. É preciso centrar no sujeito, em sua essência, e na educação com eficiência. Afinal, o uso e a difusão parcial da Libras por si só não podem colaborar para o progresso do surdo na sociedade se não estiverem voltadas para as necessidades comunicacionais da comunidade surda sejam pela língua de sinais, sejam pela Língua Portuguesa escrita.

Este estudo nos ajuda a perceber, portanto, que as políticas públicas não alcançaram ainda seu objetivo principal, que é fazer da educação um grande marco na história do país. Na verdade, cami-

nha a passos lentos e com investimento insuficiente diante do grande desafio de inserir a todos os brasileiros. No caso dos surdos, é importante considerar, para além das políticas de inclusão, o fator cultural no processo de ensino, a fim de identificar as dificuldades dos alunos não como deficiência ou incapacidade, mas como modo e/ou produto da construção de ações metodológicas adequadas às características culturais de cada aluno.

Referências

ANCHIETA, E. V. B. **Incorporação e partição do corpo: o espaço subrogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do Português para a Libras.** [S/l], 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183235/351>. Acesso em: 16 de setembro de 2018.

BALL, S. J. Good school/bad School. **British Journal of Sociology of Education**, London, 1997a.

BALL, S. J. Markets, equity and values in education. *In*: WALFORD, G.; PRING, R. (Org). **Affirming the Comprehensive Ideal**. Londres: Falmer Press, 1997b.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. LDB. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRUNER, J. **Realidade menta mundos possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAGLIARI, L. C. Algumas questões de Linguística na Alfabetização. **Univesp**, São Paulo, p. 72-83, 2012.

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

CORREIA, R. M. Aspectos Históricos da Educação de Surdos: Da Exclusão À “Inclusão”. In: TREVISAN, P. F. F.; SILVA, R. V. F.; OLIVEIRA, S. R. (Org.). **Língua de Sinais**. Manaus: Edições UEA, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018.

FERNANDES, S. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos**. 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b

FUNAI – Fundação nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4696-instituto-federal-do-amazonas-inova-ao-adotar-lingua-indigena?highlight=WzIzLCJldG5pYXMiLCIyMyBldG5pYXMiXQ==>>>. Acesso em: 09 set. 2018.

GLAT, R.; DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GÓES, M. C. R. de. **A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal**. Livre-Docência em Psicologia Educacional. UNICAMP, 1994.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

LIMA, E. W. G.; SENNA, L. A. G. Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, v. 11, n. 24 (jan./mar), 2018.

LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. A criança surda: desafios e possibilidades para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/33>.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: SciELO-Editora UNESP, 2004.

PERLIN, G. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

QUADROS, R. M. “O “BI” em bilinguismo na educação de surdos”. In: LODI, A. B. C.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de Surdos: **A caminho do Bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica**. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SENNA, L. A. G. Psicogênese da língua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização. **ALFA – Revista de Linguística**, v. 39, p. 221-242, 1995.

SENNA, L. A. G. Linguagem e aprendizagem: Do mito ao sujeito cognoscente. JORNADA CARIOCA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NEUROLOGIA E PSIQUIATRIA INFANTIL, 5., 2000, Rio de Janeiro. **Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Abenepi, 2000.

SENNA, L. A. G. O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o Letramento. **Educação & Linguagem**, S.J. dos Campos, v. 7, p. 200-216, 2003. ISSN 1415-9902.

SENNA, L. A. G.; GODOY, E. **Psicolinguística e Letramento**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SENNA, L. A. G. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. *In*: SENNA, L. A. G. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SENNA, L. A. G. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologia de escrita. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., 2010, Porto. **Atas [...]**. Porto: Universidade do Porto, 2010. Disponível em: www.senna.pro.br/biblioteca/porto_2010.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

SENNA, L. A. G. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. *In*: COSTA, R.; CALHÁU, M. S. (Org.). **E uma educação pro povo, tem?** Rio de Janeiro: Caetés, 2010. p. 47-64. ISBN: 9788586478666.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDELL, J. As fases históricas da cultura surda. **Revista GELES – Grupo de Estudos Sobre Linguagem, Educação e Surdez**, n. 6, Ano 5, 1992.

8

DIREITOS DAS PESSOAS SURDAS: análise da promulgação do decreto 5626/2005, seus desafios e avanços

Sebastiana Almeida Souza (UFMT)

Introdução

Ao abordarmos a Educação Inclusiva, é necessário fazer uma retrospectiva histórica de lutas, desafios, conquistas e pesquisas que fortaleceram diversas áreas, destacando-se a área pedagógica e seus avanços. No decurso da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se movimentaram em torno deste tema, originando a publicação de documentos importantes, desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada à Constituição Federal, na forma da Lei 13.146/2015¹.

Historicamente, a deficiência foi categorizada pelo saber médico e científico, a pessoa com deficiência era vista e considerada como incapaz, na forma de padronizações excludentes. Nesse sentido, foi a partir da Declaração de Salamanca² tendo como um dos objetivos promover o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão

1 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência- 2015).

2 Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Link de acesso: <https://gestrado.net.br/declaracao-de-salamanca>.

das crianças com necessidades educacionais especiais, bem como a conquista de seus direitos numa sociedade de aprendizagem, que se expandiu o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estavam se beneficiando da escola, pelo motivo que fosse. A partir desse documento, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a implicar não apenas a inclusão das crianças com deficiências, mas a de todas aquelas que vivenciem dificuldades temporárias ou permanentes na escola.

No que se refere ao avanço nesse processo, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que define a deficiência como peculiaridade que não pode ser descolada do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que diferem do padrão com barreiras. Em outros termos, a deficiência – seja de que ordem for, só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui. As barreiras existentes podem ser arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, na comunicação, tecnológicas e/ou atitudinais.

Numa perspectiva de uma pauta política de investimentos em inclusão social, reivindicações de movimentos sociais e também de populares da comunidade surda, temos a criação de uma legislação que afirma direitos aos surdos, destacando-se a Lei nº 10.436/022, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, reconhece que ela é uma forma de comunicação e expressão, concretizando assim um marco importante para a inclusão social das pessoas com surdez. Já o Decreto 5626 de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, bem como a disciplina de Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas regulares.

Vale destacar que o Decreto 5626/2005, Art14, § 1º, garante o atendimento educacional especializado nas instituições federais de ensino e o direito à educação inclusiva às pessoas surdas, com adequações necessárias para o acesso à comunicação, à informação e à educação, bem como formas de implementação do ensino de Libras e também da escolarização bilíngue das pessoas. Como consequência desse processo, tivemos o aumento exponencial de matrículas de alunos surdos em salas de aulas regulares de ensino na rede pública.

Ademais, avançamos um pouco mais com a Lei 14.191, de 2021, que dispõe sobre a educação bilíngue, modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, 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, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Assim, este capítulo foi desenvolvido com o objetivo de analisar os efeitos e avanços da promulgação do Decreto 5626/2005, à luz da teoria discursivo-enunciativa de Bakhtin, salientando os diferentes sentidos da relevância da implementação da educação bilíngue e de inclusão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Destaca-se que enfatizaremos a diferença linguística disposta no Decreto nº 5.626/2005, referente à educação de surdos, que se constitui como um campo específico do

conhecimento, o que se distancia da educação especial. Nesse sentido, observa-se que o Decreto compreende a educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa, em uma relação inerente aos aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; por sua vez, reduzindo a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior

da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a preponderância da Língua Portuguesa nos processos educacionais, uma vez que a Libras ainda não seja oficializada, mas apenas reconhecida.

Implementação do decreto 5626/2005: análises, avaliações e reflexões

O Decreto Federal nº 5626/2005 é o regulamentador da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e representa uma grande vitória para a inclusão de pessoas surdas no Brasil, pois antes deste decreto a maioria das pessoas surdas enfrentava dificuldades para ter acesso à informação e, principalmente, para interagir com os ouvintes em várias áreas, destacando-se o ambiente educacional e o do trabalho.

No que concerne aos capítulos II, III e V, o Decreto aborda a formação dos profissionais, definindo a Libras como disciplina obrigatória de todos os cursos de magistério licenciatura e fonoaudiologia, delibera ainda sobre a formação do professor e do intérprete e tradutor de Libras – Língua Portuguesa, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, entre outras regulamentações.

O capítulo IV disserta sobre a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para pessoas surdas, afirmando que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação. Esse item é muito relevante, pois reafirma a necessidade da educação bilíngue, que é imprescindível para o desenvolvimento do ensino para as pessoas surdas.

Convém destacar que neste capítulo ainda se inclui que o Estado tem o dever de oferecer o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes surdos, ressaltando o Art. 14, § 1º para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput

às instituições federais. Nesse sentido, compreendemos ser de extrema urgência a implantação deste atendimento, haja vista que, conforme pesquisas, não há em nenhuma instituição pública no Brasil esse apoio, e a necessidade é crescente, principalmente porque a cada dia que passa a inserção dos estudantes com surdez e com deficiência vem crescendo no ensino superior. Outro ponto que este decreto traz e que é necessário salientar refere-se ao que prescreve o capítulo VI: adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Conhecer como é o processo de ensino do estudante surdo, se ele é proficiente em Libras, como é sua compreensão referente à interpretação da leitura, como é o seu conhecimento de mundo, é necessário para que o professor consiga proporcionar uma aprendizagem específica e significativa, bem como uma avaliação coerente com a sua produção, senão ocorre o contrário. Nesse sentido, segundo Karnopp (2012):

As produções textuais de surdos, muitas vezes consideradas “erradas e como “não textos”, têm uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores. Por fim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e Língua Portuguesa é a de que esta é superior àquela [...] (Karnopp, 2012, p.227).

Nesse aspecto, o Decreto, no capítulo VI, ampara o tipo de avaliação que valoriza o aspecto semântico, para demonstrar a compreensão do estudante referente ao assunto abordado, mas reconhecendo e valorizando a questão linguística da formalidade da Língua Portuguesa, ou seja, não se descaracteriza nenhuma língua, apenas destaca-se a valorização de ambas e também a produção textual do estudante.

Nesse sentido, o capítulo VI, Art.14 c, versa sobre “o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas”, o que vem garantir no processo de ensino do estudante surdo a possibilidade de uma aprendizagem significativa, de forma que consiga ter acesso ao conteúdo nas duas línguas, promovendo assim a educação bilíngue.

Nesse cenário, segundo Signorini (2001), o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa assume uma concepção voltada ao letramento, constitui-se em uma prática social, nesse caso, intrinsecamente relacionada ao uso da Libras e permeada de valores sociais, culturais, linguísticos, políticos e ideológicos. Numa perspectiva bilíngue, para o ensino dos estudantes surdos, concernente às práticas sociais de letramento como elemento principal de interlocução, tendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita uma mola propulsora na construção de conhecimentos, possibilitando a produção e também o acesso aos textos na língua original, realizando a compreensão das leituras sem a necessidade de tradução para a Libras.

O Art. 17 do Decreto 5626/2005, discorre sobre a Formação do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa, questão considerável para a efetivação do processo de compreensão do surdo em várias instâncias, evidenciando que deva ocorrer por meio de cursos superiores de tradução e interpretação, habilitando-os em ambas as línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa. No entanto, não é a realidade do estado de Mato Grosso, em outras palavras, a maioria dos Tradutores e Intérpretes de Libras que atuam nas escolas e na Universidade Federal não têm o curso de bacharelado em Tradução e Interpretação. Assim, considerando a necessidade da demanda existente, a coordenação do curso de Letras Libras – Licenciatura está elaborando o PPC para a implantação do bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras.

Com relação à disciplina de Libras na educação básica, conforme o Art. 4º que dispõe sobre a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio

e na educação superior, deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura plena em Letras - Libras ou em Letras - Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, ainda não houve avanço na implantação da Libras como componente curricular na rede de ensino, apenas o estado de Tocantins é pioneiro e único nessa implementação, por meio da Lei nº 2.977/2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE), que menciona a garantia de oferta da disciplina de Libras em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ainda, considerando o que estabelece o decreto 5626/2005, faz-se necessário evidenciar a urgência no âmbito educacional sobre a inserção da disciplina de Libras na matriz curricular da educação básica, pois o conhecimento da Libras por parte de todos na escola efetivará a forma de comunicação, promovendo subsídios para a preservação e/ou desenvolvimento da comunidade surda e também dos ouvintes num processo de interação. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2012), a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza mediante a interação verbal social dos locutores (Bakhtin, 2012).

No que tange à relação entre professor e estudantes, Martins (2019) versa sobre a importância da interação em diversas formas como sustentáculo para a aprendizagem.

A interação sob diferentes formas – mediação docente, diálogos, relação coletiva em si – assume, assim, um papel insubstituível na escolarização. Essa vivência é comprometida quando o conhecimento não está acessível ao aluno. Todo o ciclo de desenvolvimento da linguagem, desde o momento inicial até o final, é decorrente de uma função psíquica realizada por meio de uma série de transições entre processos externos a serem internalizados pelo sujeito e é pela colaboração de outras pessoas que novos saberes passam a compor as atividades internas (Martins, 2019, p.16).

É na concretização do processo de aprendizagem na área acadêmica que a implantação da disciplina de Libras contribuirá para o processo de ensino do estudante surdo, pois, para que este possa se apropriar do conhecimento, é necessário que tenha acesso a sua primeira língua, no caso, a Libras e também à segunda língua, Língua Portuguesa.

Relevância da inclusão da Libras como disciplina curricular na educação básica

Levando em considerando o que dispõe o Art. 4º do Decreto 5626/2005, a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras - Libras ou em Letras - Libras/Língua Portuguesa como segunda.

O curso de Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso teve sua implantação no ano de 2014³, tendo como principal objetivo preparar profissionais do ensino de Libras para atuarem na Educação Básica. Por sua vez, contando com professores qualificados para atender estudantes surdos e ouvintes nas escolas da rede pública e particular poderão, por meio de uma educação inclusiva, fomentar o acesso de estudantes surdos à cidadania e à integração social.

Assim, para garantir o que dispõe o Decreto 5626/2004, no que se refere à disciplina de Libras para o ensino nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e à necessidade de sua implantação, o curso de Letras Libras da UFMT é responsável pela formação dos professores para atuar nessa área. Assim sendo, elaborou-se uma proposta no ano de 2017, que foi enviada para a coordenação da Educação Especial da Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso, tendo sido encaminhada para o governo da época e vetada com a justificativa de impacto financeiro.

3 Projeto Político pedagógico do curso de Letras Libras Licenciatura (2018-2023).

Com base nas dificuldades concernentes ao processo de aprendizagem, apresentadas pelos estudantes surdos que acessam o curso, referentes à Libras e à Língua Portuguesa, percebemos que uma das consequências disso é a falta do acesso à primeira língua desde o nascimento. A falta do conhecimento e da comunicação da Libras entre as pessoas, prejudica o desenvolvimento no processo de interação, pois, de acordo com Bakhtin (1990), o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, suas produções discursivas resultam deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social.

Destaca-se que, com o desenvolvimento das aulas de Libras nas escolas, fortalecendo-a como língua de comunicação, tanto o estudante surdo quanto o ouvinte terão a oportunidade de efetivar de fato uma comunicação, baseada numa relação recíproca de compreensão, sem ter um intermediário.

Outra questão que merece ser enfatizada relaciona-se com o processo de ensino, visto que o Decreto 5626/2005, art. 14, II fundamenta a oferta, obrigatoriamente, desde a educação infantil, do ensino da Libras e também o da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos. Partindo desta premissa, defendemos a necessidade da implantação da disciplina de Libras no currículo da educação básica, para que seja proporcionado a todos o ensino dela, especificamente, para o estudante surdo, dando base para a aprendizagem na Língua Portuguesa como L2, assim como aborda Vygotsky (2005, 137):

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso

leva à consciência das suas operações lingüísticas. Goethe tinha razão ao dizer que “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

Concordamos com o autor, quando assegura que o aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna, e que, para fazer a transferência de significados, é necessário ter domínio na sua própria língua, ou seja, é importante, para os estudantes surdos aprender Libras, pois, dessa forma, o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 se tornará mais significativo e mais acessível, o que não vem acontecendo.

Essa questão é muito significativa, haja vista que os estudantes surdos apresentam dificuldades no processo de aprendizagem na Língua Portuguesa como L2, devido ao fato de não terem conhecimento da Libras e sua gramática e, com a disciplina de Libras desde a Educação Infantil, isso será possível, pois, uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel primordial na constituição da Língua Portuguesa, que será adquirida como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita. No entanto, é necessário que haja uma mudança na concepção da escrita que ainda hoje predomina, focada na preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação com vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, não se importando com a questão da polissemia existente nas duas línguas, o que deve ser explorado para que se promova a compreensão no processo de leitura.

Nesse sentido, coadunamos com Marcuschi (2001) ao afirmar que as línguas se fundem em usos. Para ele, não são necessariamente as regras nem a morfologia que merecem atenção no primeiro momento, mas o uso da língua, ou seja, o processo de comunicação deve prevalecer na transmissão de uma mensagem entre interlocutores e que a linguagem é o resultado da interação entre os sujeitos. No caso das comunidades surdas, ela se dá por meio da língua de sinais, daí a

importância de todos aprenderem essa língua; segundo Citelli (2001), ela é lugar de encontro de vários discursos e do embate de experiências. À vista disso, o professor deve pensar o ensino da língua a partir de uma referência interacional, sabendo trabalhar o diálogo, oportunizando as experiências dos estudantes que falam sobre si e o mundo a partir de múltiplos lugares, que operam variáveis linguísticas que constroem e constituem o conhecimento.

Algumas considerações

As lutas que sempre existiram e existem na educação inclusiva contribuíram para seu desenvolvimento e crescimento, mesmo que a longo prazo. Nesse sentido, a regulamentação do Decreto 5626/2005, foi um marco para a educação dos surdos, pois dispõe sobre o Instrutor de Libras, a língua de sinais, inserindo a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e, principalmente, estabelece que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras - Libras ou em Letras - Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

No que concerne à implantação da disciplina de Libras, que o decreto assegura na educação básica, a direção do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, juntamente com a coordenação do curso de Letras Libras, tem realizado encontros reflexivos, estudos, debates acadêmicos e encaminhamentos para sua efetivação com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - SEDUC, com a Superintendência da Diversidade e, especificamente, com a coordenadoria da Educação Especial. Ainda, quanto ao processo de aprendizagem do estudante surdo no ensino superior, e considerando suas necessidades e níveis, é premente que seja implantado o atendimento educacional especializado educacional, conforme garante o Decreto 5626/2005, art. 14 § 1º. Nesse sentido, conforme

Almeida (2021, p. 274) em sua tese de doutorado, destaca-se, a partir dos dados positivos da pesquisa:

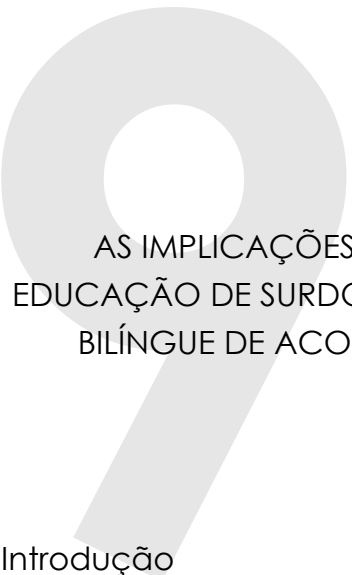
à necessidade de um atendimento paralelo com a inserção do estudante na sala de aula, a fim de contribuir para a área de linguagem, assim como para a reflexão e efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, faz-se imprescindível a inserção, na matriz curricular do curso de Letras-Libras, Licenciatura, o atendimento educacional especializado para um atendimento bilíngue aos estudantes surdos matriculados neste curso e em outros cursos da UFMT.

Nesse aspecto, temos buscado o diálogo com as instâncias superiores na UFMT, mas não conseguimos avançar, porque há sempre a justificativa de falta de orçamento financeiro, mas continuamos na insistência da busca no avanço de tratativas para a implantação do atendimento educacional especializado para os estudantes surdos, mas pensando também que se deve estender a todos os estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na universidade, sendo este atendimento um mecanismo criado para apoiar e garantir o acesso e a permanência desses estudantes, de forma igualitária e de fato inclusiva.

Acreditamos que estamos avançando, no entanto, ainda é necessário que leis e decretos saiam do papel, haja vista que, em termos de legislação, o Brasil se encontra muito bem alicerçado, bastando que ela seja cumprida no tempo certo e com precisão, fazendo jus ao beneficiário, necessitando, assim, de implementação de políticas públicas com fins específicos, com foco na acessibilidade e qualidade de vida das pessoas com deficiência, pois só assim poderemos afirmar que de fato estamos proporcionando condições para o desenvolvimento desse público, que busca a validação e garantia dos seus direitos.

Referências

- ALMEIDA, S. **Construindo Saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes surdos através do atendimento educacional especial**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.
- BAKHTIN.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª Ed – São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo:Hucitec, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. I, São Paulo: EDUSP, 2001. p. 100.
- CITELLI. A.O. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: MARTINS, M.H. (ORG). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINS BRIEGA, D. A. **Você disse Libras?** O acesso do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras. Araraquara: Letraria, 2019.
- MOURA, M. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.
- SIGNORINI, I. Apresentação. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 7-19.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**: tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).



AS IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS APLICADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ACORDO COM A LEI Nº 14.191/2021

Ana Regina Campello (DESU / INES)

Introdução

Com a introdução da diferentes políticas normativas e legislativas, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), da Convenção Internacional de Pessoas com Deficiência (através do Decreto nº 6.949, de 2009 (Brasil, 2009), da Lei nº 10.436, de 2002 (Brasil, 2002), do Decreto nº 5.626, de 2005 (Brasil, 2005), do Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa (Brasil, 2014) e da Lei 14.191, de 2021 (Brasil, 2021) e outras legislações que nos permitiram a refletir de como a trajetória legal tem sido imposta pelos grupos inclusivistas com as interferências conceituais sobre as propostas da comunidade surda, como um “povo surdo”.

Este capítulo se baseia com as interseções dos Estudos Surdos, que é um campo de pesquisa e área de estudo que se dedica a investigar a cultura, a língua e a identidade das comunidades surdas, sob a perspectiva da diferença e não da deficiência. Essa área busca compreender as particularidades linguísticas e culturais dos surdos, rompendo com narrativas históricas que os viam como deficientes e focando em seu reconhecimento político e cultural.

Para firmar com a teoria e da prática, este estudo foi desenvolvido através do grupo de pesquisa: Instrução em Libras como L1 e L2 (CNPQ sob o número: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3888007776544159) que durante anos vem recolhendo as visões e perspectivas dos diferentes autores das diferentes pesquisas bibliográficas (governamentais e particulares) e das publicações epistemológicas dos autores surdos (que por sinal, aqui no Brasil, temos 129 doutores surdos).

Utilizamos a metodologia assim como pesquisa bibliográfica (autores dos estudos Surdos), documental (legislações) e das pesquisas narrativas (Clandinin e Conelly, 2000) durante a trajetória das implementações das leis, decretos (normativas e legislativas) que duraram cerca de 20 (vinte) anos depois do Decreto 5.626, de 2005.

As pesquisas narrativas, e apesar das complexidades que se apresentam no processo de transição dos textos de campo para os textos de pesquisa, os autores discutem de como a composição de textos de pesquisa, das questões relacionadas às conexões que se estabelecem entre memória, dos textos de campo e dos textos de pesquisa, com o objetivo de explorar o lugar da memória nesse campo de lutas pela “ruptura”, pelo “epistemicídio” e pelo “audismo” e atualmente, mais utilizado como “capacitismo”.

A experiência da narradora e autora deste capítulo, partiu de um processo de construção de vivências que é elaborada dentro de um referencial preocupado com o desenvolvimento do pensamento crítico e próximo desta realidade, o que exige da autora um conhecimento profundo dos itens científicos, legislativos e normativas que a cada dia fazem mais parte do cotidiano. O sistema educacional engloba critérios pautados por elementos discursivos como a narrativa e a interpretação de papéis e para seu desenvolvimento foram utilizados alguns processos narrativos, como as intervenções e manipulações dos gestores, professores, e pesquisadores inclusivistas (e não têm simpatia para com a comunidade surda).

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), e esta tinha como objetivo assegurar:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

E com a visão construída pelos dirigentes que desconhecem e desconheciam a educação de surdos como um todo, no âmbito epistemológico, ou seja, “epistemicídio surdo”. Patrícia Rezende (2022), na sua entrevista, apresentou o autor Santos (2019), que criou este termo, “epistemicídio”, com delineação do universo teórico, metodológico e pedagógico que desafia o domínio do pensamento eurocêntrico em relação com os grupos marginalizados. O conceito significa:

[...] a negação das produções intelectuais dos grupos dominados, e os surdos fazem parte dos grupos dominados. Nós, surdos, temos as nossas produções sobre o que pensamos o mundo, sobre como ansiamos a escola que queremos construir, sobre os nossos projetos legislativos, e quando estas produções

são rejeitadas, ou consideradas como menos científicas, então entendo ser um epistemicídio cometido em curso (Rezende, 2022, p.8).

Apesar da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e promulgada por Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). Nenhum membro surdo foi incluído para participar das decisões em conjunto, de acordo com o Preâmbulo “O” deste Decreto:

o) *Considerando* que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente (Brasil, 2009).

E neste item da PNEEPEI incluiu a implementação da AEE - Atendimento Educacional Especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas e essas foram uma das atitudes impostas pelos inclusivistas. Não questionaram as questões linguísticas que possam ser estudadas ou discutidas.

As atividades realizadas e desenvolvidas de acordo com as diretrizes do atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, como não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, com o uso da Libras ou não.

O atendimento educacional especializado é carente no programa curricular em algumas escolas públicas ou instituições federais por falta de profissionais especializados. O ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia

assistiva, dentre outros (Brasil, 2008, p. 16) são efetivas através de contratos de professores bilíngues e instrutores surdos, que são trocadas em cada dois anos, o que dá prejuízo enorme na cognição e aprendizado dos alunos surdos na educação infantil a educação superior.

Ao longo de todo processo de escolarização, algumas escolas ou instituições que atendem esse atendimento desprestigiam a proposta pedagógica do ensino comum, pelos mediadores ou professores contratados sem fluência de Libras ou trabalham junto com os Intérpretes de Libras, que passaram a ser mediados pela comunicação em vez de interagir com os professores.

Apesar da necessidade básica dos estudantes surdos das cidades e interiores dos estados brasileiros, mas os conceitos são novamente equivocados: a educação inclusiva com alunos surdos é mediado em Libras pelos Intérpretes de Libras e do trabalho do AEE geraram confusão generalizada por diversas razões: falta de formação específica para entender a modalidade suplementar; a dificuldade em integrar a segunda língua: língua portuguesa, modalidade escrita no currículo de forma eficaz, e da tendência a focar excessivamente em gramática em detrimento da comunicação oral (uso excessivo da língua portuguesa sem apresentar a comparação entre as duas línguas). Além disso, a falta de materiais didáticos adequados e a pressão para resultados imediatos podem contribuir para equívocos sobre o processo de ensino-aprendizagem bilíngue.

Os autores Fernandes e Moreira (2011) afirmaram que os discursos sobre a educação bilíngue, proposta pela comunidade surda, dão em um cenário de tensão entre a tendência hegemônica, com representantes do meio acadêmico e gestores públicos, e a tendência periférica, representada por militantes e intelectuais dos movimentos surdos, familiares e simpatizantes dos surdos.

Os textos legais e elaborados pelos inclusivistas referenciam os surdos com uma narrativa médica-audiológica, considerando-os como “sujeitos deficientes, limitados e incapazes no campo da lingua-

gem, cujo estigma mais visível é a identificação com a falta – da audição e da oralidade” (Fernandes; Moreira, 2011, p. 112), baseado em graus de perda auditiva como critério de identificação e categorização para fins de benefícios legais, como no caso de Benefício de Prestação Continuada (Brasil, 1993), pelo Governo Federal, e não como cidadãos comuns e capazes.

E diante das confusões generalizadas sobre o conceito de educação bilíngue, foi criada um GT - Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013 (Brasil, 2013), e a Comissão foi convocada para trabalhar em 2014, o Relatório com os subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, em 24 folhas. Este relatório objetiva esclarecer que:

[...] a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar (Brasil, 2014, p. 3).

A falta de conhecimento sobre educação bilíngue entre professores pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a formação inicial inadequada, a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e a complexidade da implementação de **currículos bilíngues**. Além disso, a pesquisa e a literatura sobre o tema já foram publicadas desde 1980, mas o que dificulta é da aceitação linguística da comunidade surda que usa a Libras como primeira língua e do acesso às informações e práticas eficazes.

O Relatório Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014) foi, novamente, “engavetado” pela política inclusivista pelos vários fatores:

- a. Formação inicial insuficiente:
- b. - Muitas vezes, os cursos de formação de professores não abordam adequadamente as particularidades do ensino bilíngue, como a integração de conteúdos em duas línguas (CLIL) e estratégias para desenvolver a competência comunicativa em ambas;
- c. - Os gestores e professores participantes do Núcleo Docente Estruturante - NDE não atualizam as grades curriculares do ensino superior e nem acompanham com a mudança da área pedagógica;
- d. - Professores podem não ter conhecimento adequado sobre educação bilíngue para surdos devido a fatores como formação docente insuficiente, falta de contato com a cultura surda e a língua de sinais, e a persistência de modelos educacionais tradicionais que não priorizam a inclusão de surdos.
- e. Falta de oportunidades de desenvolvimento profissional:
- f. - Mesmo após a formação inicial, professores podem não ter acesso a cursos, workshops ou materiais que os ajudem a aprofundar seus conhecimentos e habilidades na área do ensino bilíngue. Apesar de várias ofertas de cursos e divulgadas publicamente, e os professores hesitam em aprender a Libras como segunda língua;
- g. - A formação de professores, em muitos casos, não inclui o preparo adequado para lidar com as necessidades específicas dos alunos surdos, especialmente no que diz respeito à educação bilíngue. A ênfase na oralidade como única forma de comunicação e a falta de proficiência em Libras por parte de alguns educadores são desafios significativos;
- h. - O desconhecimento da cultura surda e da importância da Libras como língua natural de comunicação para muitos surdos também contribui para a falta de conhecimento sobre educação bilíngue. A falta de contato com a língua de sinais

e a cultura surda durante a formação inicial e continuada dificulta a compreensão das necessidades educacionais específicas dos alunos surdos;

- i. - Os técnicos administrativos da esfera federal e particulares não acompanham as mudanças legislativas e suas inclusões de novas normas e legislativas para atender as especificidades das pessoas surdas, por exemplo: acessibilidade nos editais, provas diferenciadas¹, vídeoprova² nos concursos públicos e acessibilidade tátil aos surdos-cegos (no Brasil temos cerca de 253 pessoas surdascegas) no ensino superior.
- j. Complexidade da educação bilíngue:
- k. - A implementação de programas bilíngues eficazes exige um planejamento curricular cuidadoso, que integre as duas línguas de forma coesa e em consonância com as diretrizes curriculares nacionais;
- l. - A persistência de modelos educacionais tradicionais, que muitas vezes priorizam a inclusão por meio da adaptação do aluno surdo ao modelo educacional padrão, em vez de promover a adaptação do ambiente educacional às necessidades dos alunos surdos, também é um fator importante. A ideia de que o aprendizado de surdos é igual ao de ouvintes, ou que a Libras não é uma língua relevante, são equívocos que precisam ser superados;
- m. - Gesser (2009, p. 60) afirma que a condição de indivíduos bilíngues é negada aos surdos por serem considerados deficientes em grande parte da sociedade, uma visão de deficiência presente no imaginário social, por uma língua natural não valorizada e por um português escrito que não atinge as expectativas da maioria dos ouvintes. É importante con-

1 O Decreto 3.298/99 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), estabelece que pessoas com deficiência têm direito a condições diferenciadas para a realização de provas, incluindo tempo adicional e recursos de acessibilidade.

2 Decreto nº 9.508/2018 (Brasil, 2018).

siderar também que a ênfase no ensino da língua oral leva os sinais a um plano inferior, ou, ainda, à não aceitação e valorização da realidade bi/multilíngue dos surdos.

- n. Desconhecimento ou “desconfiança” sobre a importância da educação bilíngue:
- o. - Em alguns casos, pode haver uma falta de conscientização sobre os benefícios da educação bilíngue para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos, o que pode levar a uma menor priorização da formação na área. Quanto menor priorização, isso leva ao “genocídio linguístico” da Libras.
- p. Disseminação limitada de pesquisas e práticas:
- q. - A produção de conhecimento sobre educação bilíngue foi produzida desde 1980 pelos diferentes autores que participam do movimento surdo, e nem sempre as pesquisas e as melhores práticas que são amplamente divulgadas e acessíveis aos professores que desconhecem o novo tema. Nem com as epistemologias surdas.

A comunidade surda, e diante das estatísticas com os conceitos impopulares desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ligada ao MEC elaborados de modo técnico e estatístico e não configurados como ciência natural, por exemplo, os conceitos: “não conseguem de modo algum ouvir”, “grande dificuldade em ouvir” e “têm alguma dificuldade em ouvir”. Como eles podem adivinhar sobre esse diagnóstico? O diagnóstico reflete sobre a linguagem e de língua das pessoas surdas? Através de laudo ou do processo cognitivo ou de avaliação linguística? Tem tempo específico para avaliar os problemas auditivos, cognitivos, linguagem e de linguística? Isso está em contradição com a Lei 10.436 de 2002 (Brasil, 2002) que por lei, a língua das pessoas surdas é considerada como no:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Portanto, este conceito não é nem mesmo respeitado de acordo com a proporção dos percentuais da população brasileira como pessoas surdas.

Sem contar com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI que apresentou a pessoa com deficiência sob o viés da independência, da autonomia e do respeito às suas escolhas, não a reduzindo a uma questão meramente clínica e patologizante (Rocha; Oliveira, 2022, p. 3).

E em 2021, a educação de surdos ganhou o destaque no cenário nacional com a promulgação da Lei n.º 14.191/2021 (Brasil, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), com o objetivo de dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, como uma modalidade da educação escolar, tendo início ao zero ano e se estendendo por toda a vida. A lei traz desde inovações e garantias a aspectos que reafirmaram o que já havia sido mencionado em outras legislações graças ao empenho da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS.

A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos – DIPEBS é um órgão do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, atualmente vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e tem como objetivo principal implementar políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue de surdos, fomentando a pesquisa e a formação na área, além de apoiar a criação de escolas com Libras como língua de instrução. Inclusive

já temos o Grupo de Trabalho para elaborar a nova diretriz específica para as pessoas surdas, surdascegas, outras deficiências associadas, surdas indígenas e outras raças e de gêneros.

Reafirmamos que é fundamental que professores, gestores, técnicos administrativos das escolas, universidades, esferas federais e particulares compreendam a importância da educação bilíngue para surdos, onde a Libras é utilizada como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Essa abordagem promove o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos de forma mais eficaz.

Diante dos desafios e das perspectivas, a educação bilíngue para surdos exige uma mudança na cultura escolar, especialmente os conceitos específicos na formação de professores, com a inclusão de disciplinas específicas sobre educação bilíngue e a promoção de práticas pedagógicas que valorizem a língua de sinais e a cultura surda. A presença de profissionais surdos na equipe escolar, a valorização da experiência, o conhecimento da comunidade surda, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros também são elementos cruciais para o sucesso da educação bilíngue.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei N.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Brasília: DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: julho de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Presidência da República. Brasília: DF, 2009. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 9.508, de 24 de setembro de 2018.** Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Presidência da República. Brasília: DF, 2009. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9508.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 1989. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 8.742, de 7 de Dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 1993. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília: DF, 1993. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Brasília: DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: julho de 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** 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. Presidência da República. Brasília: DF, 2021. Disponível pelo link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Nota técnica 01/2018:** Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf >. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. MEC. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: DF. 2014. Disponível pelo link: https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35044/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI_FENEIS.pdf?. Acesso em julho de 2025.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: DF. 2018. Disponível pelo link: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em julho de 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Company, 2000.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?** Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: DF. 2007. Disponível pelo link: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em julho de 2025.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira *et al.* Entrevista com Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 25, p. 7-11, 2022. Disponível pelo link: DOI: 10.12957/pr.2022.68621. Acesso em: jul. 2025.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível pelo link: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048>. Acesso em julho de 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** A afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

10

A LEITURA FÁCIL COMO PROPOSTA DE ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS SURDAS

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (IFSul)

Introdução

Escrevo este capítulo como um exercício de reflexão sobre como podemos tornar o mundo mais fácil de ser compreendido para todas as pessoas, inclusive, é claro, as pessoas surdas. Aproximadamente em 2018 comecei a pensar, junto com algumas colegas também professoras de linguagem, sobre a acessibilidade cognitiva para as pessoas com deficiência intelectual, especialmente em sala de aula e na literatura. Naquele momento, a instituição em que lecionamos (um Instituto Federal no sul do Brasil) começava a receber um número significativo de estudantes com deficiência intelectual (DI), em cursos de ensino médio e técnicos. Outros tantos estudantes que não tinham nenhum laudo (ou outros, que não DI) também chegavam até nós, com sérias dificuldades de compreensão leitora, especialmente de textos literários, tão presentes nas nossas salas de aula.

Depois de alguns ensaios, tentativas e muita busca, começamos a estudar uma forma de escrita chamada Leitura Fácil, e, desde então, passamos a utilizá-la como uma poderosa ferramenta para tornar nossos textos, materiais didáticos e avaliações acessíveis a estes alunos que apresentavam dificuldades de compreensão leitora. Criamos um projeto chamado “Literatura Acessível”¹, com formações

de professores e estudantes sobre a acessibilidade textual e cognitiva e a Leitura Fácil, publicamos livros, artigos, desenvolvemos projetos de pesquisa, extensão e ensino na área. Estamos construindo uma bonita história dentro da Leitura Fácil e, como professora, fico muito contente em poder explorar tantas formas de tornar minhas aulas mais acessíveis a este grupo que atendo. Porém, não posso negar que, desde o início do Literatura Acessível, a possibilidade de utilizar a Leitura Fácil como uma ferramenta no letramento de pessoas surdas tem me inquietado. Este capítulo é o primeiro resultado desta inquietação.

“A Leitura Fácil é um modo de escrita que facilita a compreensão e busca constituir sociedades mais equitativas e justas, pois compreende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão” (Pires; Motta, 2024). Uma de suas vantagens, é que a Leitura Fácil (LF) pode ser utilizada para adaptação de textos informativos, expositivos e literários (especialmente a prosa), o que a diferencia de outros métodos, como a Linguagem Simples, que se destina apenas a adaptar textos informativos e expositivos, por exemplo. Dessa forma, a LF têm sido adotada como uma importante forma de adaptação de textos didáticos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem em contextos de educação inclusiva.

A técnica da Leitura Fácil surgiu em 1968 na Suécia (Muñoz, 2012), e é considerada mais profissional que outras técnicas existentes. Embora amplamente difundida na Europa, especialmente na Espanha, a Leitura Fácil ainda é pouco conhecida no Brasil. Em 2023 lançamos o “Manual de Leitura Fácil para educadores” (Pires; Machado; Scherer; Kemper, 2023), com o objetivo de apresentar algumas pautas importantes da LF em uma publicação em língua portuguesa.

A Leitura Fácil pode ser utilizada tanto na criação de textos originais ou na adaptação textual de textos já existentes, com o objetivo de torná-los acessíveis para um grande grupo de pessoas com dificuldades de leitura. Adaptação textual é o processo que torna textos acessíveis para um ou mais públicos específicos e tem sido estudada

no campo dos Estudos da Tradução, área da Linguística Aplicada, por ser considerada, por muitos estudiosos, como uma tradução intralinguística. Sobre o conceito de tradução, Finatto e Tcacenco (2021) afirmam que “[...] entre os vários entendimentos, há os que extrapolam a concepção usual de transposição entre línguas diferentes, e abrigam a tradução intersemiótica. Essa é a tradução que mobiliza diferentes tipos de signos e linguagens, abarcando elementos linguísticos e não-linguísticos.” (Finatto; Tcacenco, 2021). A tradução intersemiótica, tratada pelos autores citados, é aquela utilizada quando inserimos imagens em uma adaptação textual, ou uma audiodescrição para uma pessoa com deficiência visual.

Um texto pode ser considerado acessível quando ele é fácil e agradável de ser lido. Textos acessíveis possuem duas características importantes: leiturabilidade e a legibilidade. Leiturabilidade (em inglês, readability) pode ser definida como a característica que fornece a facilidade com que o texto é compreendido por seus leitores. De acordo com Lima (2007, p. 36), “[...] um enorme número de pesquisadores se dedicou a compreender essas variáveis, dando origem a diferentes metodologias e definições de leiturabilidade”, como McLaughlin (McLaughlin, 1969 *apud* Lima, 2007), George Klare (1963 *apud* Lima, 2007, p. 36), Gretchen Hargis e equipe da IBM (1998 *apud* Lima, 2007, p. 36). Alguns destes pesquisadores desenvolveram fórmulas matemáticas, aplicáveis em sua maioria para a língua inglesa, que mediriam o nível de dificuldade de leitura em um determinado texto. Portanto, a leiturabilidade (também conhecida como inteligibilidade) seria a capacidade que o leitor tem de compreender as informações do texto com base em seu nível de conhecimento sobre o assunto e nível de letramento, dependendo, portanto, do perfil do leitor. Por isso, os índices de leiturabilidade vão informar o nível de complexidade de um texto e o leitor-alvo daquele texto de acordo com seu grau de escolaridade, por exemplo.

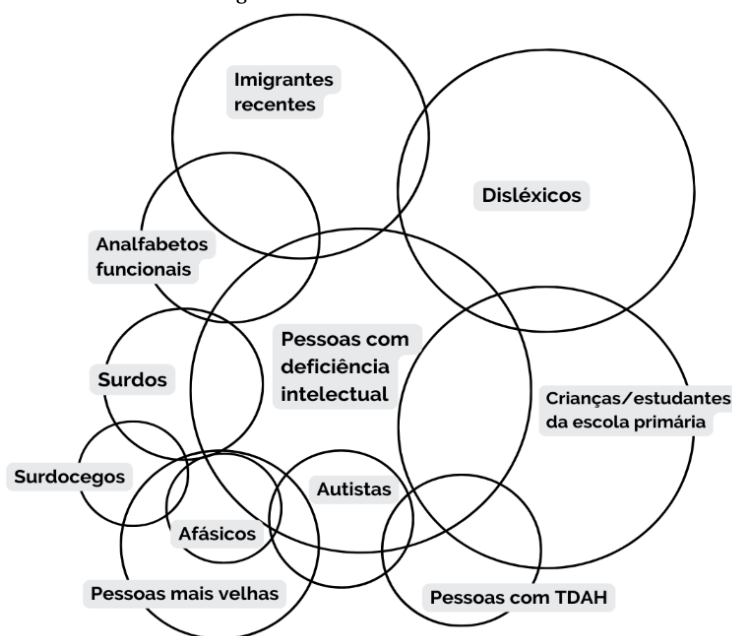
Além da leiturabilidade, ao avaliarmos o quanto um texto é acessível, também precisamos observar a sua legibilidade, ou seja, diversos

fatores que influenciam a eficiência da leitura, como os associados à visão e percepção visual, como contraste, foco, campo de visão, tamanho, estilo, cor da fonte, margem da página, entre outros. Por isso, técnicas de adaptação textual precisam levar esses dois fatores, igualmente.

Muitos públicos podem ser beneficiados com textos em Leitura Fácil, pois ela é um modo de escrever destinado a pessoas cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas: com deficiência cognitiva, com deficiência auditiva em fase de letramento, migrantes que não dominam a língua destino, idosos com alterações próprias do envelhecimento, que tiveram poucas oportunidades de escolarização, entre outros.

Muñoz (2012) apresenta uma figura adaptada do International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA (2012) para ilustrar todos os públicos que podem se beneficiar com a utilização da Leitura Fácil:

Figura 1. Públicos da Leitura Fácil



Fonte: Muñoz, 2012 (Traduzido pela autora).

Como é possível observar na Figura 1, embora o maior público seja considerado o de pessoas com deficiência intelectual (representado no centro do gráfico no maior círculo), muitos outros grupos podem ser alcançados pela Leitura Fácil, utilizando esta forma de escrita como uma ponte até a compreensão leitora dos textos. Neste capítulo, nos interessa especialmente os grupos de pessoas surdas e surdocegas, que podem encontrar, na Leitura Fácil, uma importante ferramenta de acessibilidade linguística e cognitiva para acessar textos literários, informativos, didáticos, entre outros. Cruz e Santos (2023) ressaltam que outros grupos mencionados por Muñoz (2012) e IFLA (2012) também estariam relacionados às práticas de letramento e alfabetização das pessoas surdas, como analfabetos funcionais ou pessoas com baixa escolarização (devido às dificuldades de escolarização dos surdos nos sistemas escolares atuais) e imigrantes recentes (considerando seu conhecimento da língua-alvo como uma segunda língua).

Considera-se, porém, que somente a Leitura Fácil não seja uma solução universal no letramento de pessoas surdas, lembrando que a comunidade surda é composta por um grupo bastante heterogêneo do ponto de vista linguístico e cultural. Neste texto, propomos que o uso de textos em Leitura Fácil (originalmente escritos a partir desta forma de escrita ou adaptados) possa alcançar os diferentes grupos que compõem a comunidade surda, independentemente de sua trajetória escolar e de sua forma de comunicação (seja ela oral ou em língua de sinais). Isso é possível porque falar de Leitura Fácil não significa a utilização de um padrão fixo para todos os públicos, pois ela considera diferentes níveis de leitura (Gutiérrez, 2020). Por isso, é de suma importância que o adaptador conheça seu público, para que possa fazer uma adaptação adequada, levando em consideração as dificuldades que podem apresentar os seus leitores, como dificuldades de memória e atenção (como no caso de pessoas com deficiência intelectual), desconhecimento de variedades linguísticas, de palavras com pouca ocorrência ou de informações prévias sobre o tema. Também se espera que o adaptador respeite as características próprias do autor original

da obra, as características do gênero textual e procure manter a mesma atmosfera criada pelo autor, no caso de obras literárias.

A técnica da Leitura Fácil prevê que três aspectos da obra sejam contemplados no processo de adaptação: a linguagem e o conteúdo, a ilustração e a diagramação (IFLA, 2012). Ressaltamos que estes três aspectos, que explicaremos na sequência, são fundamentais na elaboração de materiais didáticos para estudantes de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos. Quanto à linguagem e conteúdo, de forma resumida, recomenda-se que o adaptador dê preferência para formas concretas a formas abstratas, que a ação da narrativa siga uma sequência lógica e que se entre diretamente no relato, evitando longas introduções ou divagações.

Quanto à diagramação da página, é preferível seguir as diretrizes abaixo, também resumidas (IFLA, 2012):

- Página limpa e atrativa;
- Margens largas e com espaços;
- Máximo de 60 caracteres por linha;
- Corte natural do discurso: cada oração deve ocupar uma linha;
- Máximo de 20 palavras por oração.

A técnica da Leitura Fácil também ressalta que um texto acessível não é um texto oral ou simplista, pois ele deve manter o caráter de texto escrito. Apesar da existência de diretrizes e recomendações, ao longo dos anos os especialistas em Leitura Fácil têm percebido que a experiência dos adaptadores conta muito para uma boa adaptação, e suas escolhas podem se sobressair às próprias diretrizes, se estes considerarem que elas tornam o texto adaptado de mais qualidade.

Como forma de ilustrar como funciona o trabalho de adaptação de um texto literário em Leitura Fácil, descreveremos a seguir o processo desenvolvido pelo Projeto Literatura Acessível na adaptação do conto “Missa do Galo”, de Machado de Assis (Pires e Scherer, 2020).

Para a adaptação do conto, utilizamos dois parâmetros para definição do nível de adaptação: os níveis de complexidade do IFLA e o Marco Comum Europeu de Referência às Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR). Como optamos pelo nível intermediário, buscamos, no texto adaptado, a utilização de léxico e expressões da vida diária, ações fáceis de seguir e ilustrações. Também procuramos restringir o texto entre 1.200 e 2000 palavras, e longitude oracional de até 20 palavras (CEFR). O público-alvo da adaptação foram os estudantes com deficiência intelectual do ensino médio e profissional.

Uma das estratégias utilizadas para a adaptação em Leitura Fácil foi a redução da extensão do texto, a fim de garantir a atenção do leitor que possui dificuldade de concentração e memorização. Assim, trechos que poderiam ser descartados sem o prejuízo de compreensão pelo leitor foram retirados, bem como informações repetitivas ou muito detalhadas. O conto original possui 2456 palavras, e nosso conto adaptado tinha, ao final, 1306 palavras.

A organização do texto também foi alterada, visto que se optou por apresentar um personagem por vez. Assim, na primeira vez que cada personagem foi apresentado pelo narrador, reuniu-se todas as informações relevantes sobre ele, como características físicas ou psicológicas. Palavras de difícil compreensão ou baixa frequência de uso foram, em sua maioria, substituídas por palavras menores e mais frequentes, por apresentarem maior possibilidade de serem conhecidas, característica que também facilita a compreensão de leitura por parte de leitores surdos, que percebem o mundo de maneira visual.

Para manter o contexto histórico do conto, foram poupadas algumas palavras de pouco uso atualmente, especialmente nomes de objetos, que caracterizassem o contexto histórico do conto. Nestes casos, optou-se por utilizar uma caixa de texto próxima à palavra supostamente desconhecida, com uma explicação direta e simples do objeto em questão. Também se privilegiou a presença destes objetos

nas cenas ilustradas, como um reforço na aprendizagem semântica sobre ele. No caso deste conto, sabemos da imensa dificuldade de adaptar um conto de Machado de Assis, mas também compreendemos como essencial que estudantes com dificuldades de leitura tenham acesso aos textos deste grande escritor.

Para exemplificar a adaptação realizada, apresentamos abaixo, na Figura 1, um trecho do conto adaptado, com a mesma formatação da publicação (Pires; Scherer, 2020):

Figura 2. Página do conto “Missa do Galo” adaptado em Leitura Fácil

Missa do Galo 11

Todos na casa dormiam, e eu acendi um **candeeiro**.
Fui para a sala com meu livro “Os Três Mosqueteiros”³.
Ao ler o livro era como estar dentro da história,
vivendo aquelas aventuras.

Um **candeeiro** é
uma luminária que
se acendia com
combustível.

O tempo foi passando muito rápido,
e quando vi, já eram 11 horas.
De repente, um ruído me acordou da leitura.
Eram passos no corredor, vindo para sala.
Levantei a cabeça e vi Conceição chegar à porta.
Vestia um roupão branco, era magra,
e parecia uma personagem do meu livro.

Ela me perguntou:

- Ainda não foi à missa, Senhor Nogueira?
- Não fui, ainda não é meia-noite. -respondi.
- Que paciência! -ela disse

³ “Os Três Mosqueteiros” é um romance francês que conta a história de um jovem que viaja para Paris em busca de se tornar um dos guardas do rei e vive muitas aventuras.

Conforme é possível observar na Figura 2, optou-se por manter palavras que designam objetos em desuso, como candeeiro. Também procurou-se explicar do que se trata a obra “Os Três Mosqueteiros” que o personagem e narrador lia na obra, pois é possível vislumbrar uma relação entre o romance e a situação vivida por ele. Para as explicações, foram usadas duas opções: um quadro cinza, próximo à palavra a ser explicada, que chamamos de “box”, quando esta for curta; uma nota de rodapé para explicações mais longas.

Com relação ao ensino de línguas para surdos, sabemos que este requer especificidades que se diferenciam, em certa medida, do ensino de línguas para ouvintes, pois deve levar em conta diferenças como a cultura surda, o processo de aprendizagem do aluno surdo, que não se apoia em nenhuma escala em pistas auditivas, mas fundamenta-se na visualidade, e, principalmente, a língua de sinais, considerada a língua natural dos aprendizes surdos. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa para surdos (LP/S) caracteriza-se também como ensino de uma língua que utiliza um canal perceptual diferente daquele utilizado na língua natural do aprendiz (esta gestual-visual, enquanto aquela oral-auditiva) (Pires; Didó, 2011). O acesso do indivíduo surdo ao ensino dessa língua dar-se-á, portanto, de maneira visual, através da representação gráfica das suas propriedades, isto é, da modalidade escrita da língua.

A preocupação da Leitura Fácil com o uso de imagens que complementem a interpretação do texto, com uma diagramação que torne o texto agradável e atraente para o leitor, e o uso de boxes com explicações de palavras menos comuns, são características que beneficiam os leitores surdos a construírem a compreensão textual.

Como já afirmamos em Pires e Machado (2021), compreendemos que textos de leitura complexa podem se constituir em barreiras ao aprendizado escolar e à construção do próprio letramento em língua portuguesa e que, a utilização de textos mais simples e com linguagem acessível é uma das maneiras de auxiliar o estudante no alcance da com-

preensão leitora, seja em literatura, interpretação de textos ou na compreensão de gêneros textuais diversos. Assim como a adaptação textual para pessoas com deficiência intelectual e outras dificuldades de compreensão leitora, a adaptação em Leitura Fácil para surdos pode se tornar uma importante ferramenta de suporte ao estudante que está desenvolvendo suas habilidades de leitura.

Esse meio pode ser temporário e, à medida que o estudante alcance o desenvolvimento necessário, vai sendo substituído pelo texto sem adaptação, ou pode ser utilizado durante um maior tempo, caso as habilidades necessárias não sejam desenvolvidas. De qualquer forma, adaptações textuais podem ser realizadas em diferentes níveis de complexidade e podem garantir uma maior autonomia do leitor, que vai depender, cada vez menos, de uma mediação de leitura para compreender o texto.

Diante dos desafios enfrentados por pessoas surdas no acesso à informação e ao letramento em língua portuguesa, propomos a Leitura Fácil como uma estratégia promissora para ampliar a acessibilidade textual e promover a inclusão linguística e educacional destes sujeitos. Ao considerar as particularidades desse público e respeitar suas especificidades cognitivas e culturais, podemos construir materiais mais equitativos e eficazes, que favoreçam não apenas a compreensão leitora, mas também a autonomia e a participação ativa dessas pessoas na sociedade. Assim, investir em pesquisas, formações e práticas que fomentem o conhecimento e o fortalecimento da Leitura Fácil também para os surdos é um passo essencial para garantir o direito à leitura e ao conhecimento como instrumentos de cidadania.

Referências

- ASSIS, M. **Missa do Galo**. 1931. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1931. Acesso em: 28 jul. 2024.
- CONTRERAS, M. R. **Apoyo Visual, Simplificación Léxica y Comprensión Lectora**. 2022. 384 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla, Sevilha, 2022.
- SANTOS, P.; CRUZ, O. **Leitura Fácil: da teoria à prática, diretrizes em língua portuguesa para o ensino a estudantes surdos**. Curitiba: Editora CRV, 2023.
- FINATTO, M. J.; TCACENCO, L. M. Tradução intralinguística, estratégias de equivalência e acessibilidade textual e terminológica. **TradTerm**, São Paulo, v. 37, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v37i0p30-63>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- GUTIÉRREZ, A. **La Lectura Fácil como estrategia para la adaptación de textos**. In: Como adaptar textos a la Lectura Fácil. Disponível em: <http://168.181.187.26/course/index.php?categoryid=5>. Acesso em: 01 set. 2020.
- IFLA. **Directrices para materiales de lectura fácil**. Trad. Creaccessible, S.L. Haia: International Federation of Library Associations and Institutions, 2012. Disponível em: <https://repository.ifla.org/bitstreams/484f3f8a-e52f-42d5-aea1-55ea5977dd14/download>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- LIMA, V. L. A. **Legibilidade e leituraabilidade das bulas de medicamentos presentes no tratamento de pacientes cardíacos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) – Programa de Pós-graduação em Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510313_07_pretextual.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MUÑOZ, Ó. G. **Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación**. Real Patronato sobre Discapacidad: Madrid, 2012. Disponível em: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- PIRES, V. O. D.; DIDÓ, A. G. Práticas de ensino de línguas para surdos: contextos e desafios. **Revista UNIABEU**, v. 4, n. 8, p. 123-137, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/216>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PIRES, Vanessa de O. D.; CARDOZO, Jéssica V. Adaptação de textos literários para pessoas com deficiência intelectual. *In: INOVTEC 2019: Inovação e Tecnologia na Educação*, 2019, Sapucaia do Sul. **Anais [...]**. Sapucaia do Sul: Instituto Federal Sul-rio-grandense, 2019. p. 595-604. Disponível em: <http://ww2.sapucaia.ifsul.edu.br/sites/inovtec/wp-content/uploads/sites/2/2019/12/Anais-INOVTEC-2019.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PIRES, V. O. D.; MACHADO, V. P. Adaptação textual para pessoas com deficiência intelectual: uma proposta de mediação pedagógica. **Rein-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 111-128, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/597> Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, V. O. D.; SCHERER, Renata P.; MACHADO, Verônica P. Um manual de leitura fácil para educadores. **Anais do Encontro Nacional sobre Inclusão Escolar da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/enierpt/article/view/3188>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, V. O. D.; MACHADO, V. P.; SCHERER, R. P.; KEMPER, C. **Manual de Leitura Fácil para educadores**. Pelotas: Editora IFSul, 2023. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, V. O. D.; SCHERER, R. P. **Missa do Galo**/Machado de Assis: Adaptação em Leitura Fácil. Il. Catarine Kemper. Sapucaia do Sul: Editora IFSul, 2020. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/191>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PIRES, V. O. D.; MOTTA, B. F. Projeto Literatura Acessível: a Leitura Fácil como ferramenta de acessibilidade cognitiva no ensino médio inclusivo. *In: SCHERER, R.; TREVISAN, S.; PIRES, V.O.D.; MACHADO, V. P. (Orgs.) Leitura Fácil e Linguagem Simples na educação inclusiva: pelo direito de entender*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

PROJETO LITERATURA ACESSÍVEL. Disponível em: <http://ww3.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/>. Acesso em: 22 jul. 2024.



DECRETO 5.626/2005: ensino de Libras e evento cultural na comunidade surda

Renata Muhlbeier (UFPR)

Lídia da Silva (UFPR)

Introdução

Além de outros pontos importantes, o Decreto nº 5.626/2005 trata da divulgação da Libras. Ele estabelece que o poder público deve promover ações para difundir e valorizar essa língua, visando ampliar seu conhecimento na sociedade. Isso inclui, entre outras iniciativas, a oferta de cursos livres, nos quais a educação linguística para pessoas ouvintes contribui para a concretização da inclusão de pessoas surdas, garantindo-lhes, nos termos do Decreto, igualdade de oportunidades na sociedade.

Nos cursos de Libras, a depender da abordagem metodológica adotada pelo professor, haverá maior ou menor visibilidade e reconhecimento da cultura surda. A abordagem intercultural, que ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, enfatiza o reconhecimento das diferenças culturais e a importância da reflexão sobre distintos valores e perspectivas. Mais do que um simples conjunto de informações, essa abordagem integra as culturas como elementos essenciais no processo de aprendizagem (Lopes, 2022). Assim, ela se adequa ao trabalho pedagógico que busca valorizar a diversidade cultural, incluindo a cultura surda e a Libras.

Todavia, a integração dos aprendizes ouvintes à cultura surda (e vice-versa) nem sempre ocorre de maneira fluida. Para facilitar esse processo, o professor pode recorrer a técnicas como digressão cultural, assimilador cultural e cápsula cultural, que favorecem um entendimento mais profundo e respeitoso entre as culturas surda e ouvinte.

Além dessas técnicas, para atender aos preceitos de inclusão do Decreto nº 5.626/2005, as práticas pedagógicas para o ensino de Libras podem incluir a realização e/ou participação em eventos culturais da comunidade surda, como o Dia do Surdo.

Neste capítulo, apresentaremos brevemente os fundamentos e práticas da abordagem intercultural e descreveremos a realização e o impacto do evento Dia do Surdo, ocorrido no Núcleo de Ensino da Libras (NEL) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2022. Dessa forma, demonstramos como essas estratégias convergem para o pressuposto inclusivo do Decreto nº 5.626/2005.

Fundamentos e práticas da abordagem intercultural no ensino de Libras

O respeito à diversidade cultural, a aceitação das diferenças de pensamento e comportamento, a valorização da cultura surda e da sua língua – a Libras – e seu modo visual de vida são desafiantes às pessoas da comunidade ouvinte. Todavia, Lopes (2022) informa que, por meio da abordagem intercultural, o ensino de Libras pode promover superação desses desafios e possibilitar a construção de relações mais respeitosas com essa minoria linguística.

Esse mesmo princípio é contemplado nos artigos 3º e 5º do Decreto 5626/2005 que reconhecem que a inclusão de pessoas surdas deve considerar aspectos linguísticos e culturais, ou seja, a oferta de cursos de Libras precisa garantir que a aquisição da língua seja acompanhada pelo reconhecimento da cultura surda. Por conta disso, entendemos que a abordagem intercultural é uma importante aliada na construção dessa premissa.

Segundo Lopes (2022), essa abordagem intercultural no ensino de línguas surgiu na década de setenta devido ao aumento de migrações europeias, mas ganhou força apenas a partir da década de noventa e nela, a cultura-alvo tem papel central. Quer dizer, questões linguísticas são tratadas globalmente e o objetivo primordial do acesso à língua é que o aprendiz possa refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais. Cabe ao professor, por meio de suas aulas de língua, despertar o interesse sobre a vida, os valores e a visão de mundo do outro, bem como o reconhecimento das diferenças culturais na própria cultura (Schneider, 2010).

A autora explica, ainda, que nesta abordagem, a cultura não se restringe a um conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico e que no caso do ensino da Libras, faz todo sentido que haja reconhecimento da cultura surda, algo que, inclusive, passou a ser validada após o reconhecimento do *status* linguístico do idioma dessa minoria (Karnopp, 2008). Quanto a isso, aliás, vale o destaque do papel do Decreto 5626/2005 na institucionalização da Libras como língua da comunidade surda brasileira e na garantia do seu ensino nos cursos de formação de professores.

Agora que o reconhecimento da cultura surda está consolidado, é importante destacar que:

Ao afirmarmos que os surdos brasileiros são membros de uma cultura surda, não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura simplesmente porque elas não ouvem. Os surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana. Esses grupos usam línguas de sinais diferentes, compartilham experiências diferentes e possuem diferentes experiências de vida. No entanto, há alguns valores e experiências

que os surdos, independentemente do local onde vivem, compartilham (Karnopp, 2008, p. 4).

A comunidade surda tem produzido cultura que se manifesta também na literatura, a qual é registrada em vídeo. Nas palavras de Karnopp (2008):

Algumas dessas histórias são contadas e resgatadas por surdos idosos e/ou por surdos contadores de histórias. Uma pequena parcela dessas produções culturais tem sido registrada em fitas de vídeo, na Libras ou, então, traduzidas para a língua portuguesa. As narrativas, os poemas, as piadas e os mitos que são produzidos servem como evidências da identidade e da cultura surda (Karnopp, 2008, p. 6).

Em relação à prática pedagógica, baseando-se em Mendes (2004), Lopes (2022) aponta para a importância de cada participante do processo de ensino e aprendizagem e explica que isso é necessário porque cada um é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando. Consequentemente, para que esse diálogo seja possível e funcione como meio de integração intercultural, é necessário que vejamos o mundo à nossa volta de modo a propiciar tal cenário. Esse processo pedagógico, tal qual preconiza o artigo 7º do Decreto, reforça a necessidade de metodologias que valorizem a Libras e a cultura surda.

Art. 7º No ensino superior, a Libras deverá ser considerada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, e, quando houver demanda, poderá ser incluída nos cursos de bacharelado, **com metodologias que favoreçam a sua aprendizagem, bem como a da cultura surda, com o objetivo de garantir a formação de profissionais que respeitem e integrem a comunidade surda** (Brasil, 2015)

Uma das formas de “favorecer a aprendizagem da Libras e da cultura surda, bem como garantir a formação de profissionais que respeitem e integrem a comunidade surda” é levar o aprendiz a criar pontes e laços entre as culturas (a sua própria e a alvo). Ou seja, através do ensino da língua pode-se favorecer o processo mútuo de compreensão e aceitação das múltiplas identidades culturais (Lopes, 2022). A autora afirma que as aulas não devem se restringir à transmissão de conhecimento sobre determinado grupo cultural, mas contribuir para a troca e o enriquecimento cultural de todos os envolvidos. Ou seja, o que se espera é que os aprendizes ouvintes desenvolvam uma postura que valorize a cultura surda, favorecendo um ambiente de inclusão. Outrossim, Janowska (2020) propõe técnicas que podem ser utilizadas em sala de aulas as quais foram por Lopes (2022) adaptadas para o contexto de ensino de Libras e estão abaixo apresentadas. A primeira autora deste capítulo, que é surda, criou sinais em Libras para os termos técnicos, os quais estão acessíveis por meio do acesso ao QR disponível no Quadro 1:

Quadro 1. Técnicas de ensino ancoradas na abordagem intercultural

Digressão cultural: 	Complementar ao tema principal na qual se verifica um certo “desvio” da fala planejada, mas que é de extrema relevância dada a exploração de aspectos inerente à cultura surda.
Assimilador cultural: 	Apresentação de um texto sinalizado em Libras (apresentado corporalmente) sobre problemas de comunicação enfrentados por pessoas surdas devido à falta de conhecimento de sua especificidade e diferença cultural.

Cápsula cultural: 	Apresentação de elemento específico que é encapsulado na cultura surda e que se abre aos ouvintes para que esses possam fazer comparação com a sua cultura.
Cluster cultural: 	Oportunidade de aglomerar o ouvinte em atividades culturais que favoreçam o desenvolvimento de comunicação, interação e linguagem.
Culturograma: 	Apresentação, culturalmente contextualizada, de vocabulários utilizados na comunidade surda.
Incidente crítico: 	Apresentação de questões específicas da cultura surda que são desconhecidas pelos ouvintes. Explicação de como a especificidade, que é uma diferença cultural, pode gerar desentendimento.
Indicação de correlações entre a cultura e língua: 	Demonstração da língua presente em diferentes manifestações culturais tais como provérbios, expressões idiomáticas, superstições, anedotas e outros.
Microtexto: 	Apresentação de um texto escrito que aborde de maneira direta um dado aspecto da cultura surda.

Cultomix: 	Apresentação de um mix de materiais literários e peças artísticas da cultura surda, tais como fotografias, desenhos, revistas em quadrinhos, livros escritos em SW, cartazes, quadros e outros.
Minipeça teatral: 	Realização de cenas típicas vivenciadas pela comunidade surda e que contenha traços culturais.

Fonte: Elaboração própria baseada em Lopes (2022)

De acordo com Lopes (2022) essas técnicas visam explorar o fenômeno social que coloca em foco a interação de diferentes culturas e desafia a relação intercultural entre surdos e ouvintes, o que, sabemos pode contribuir para estabelecer novas dinâmicas de negociação, significação, convivência, diálogo entre ambas as comunidades o que, favorece a situações mais respeitosas, éticas e inclusivas.

Postas as questões da prática pedagógica no ensino da Libras, e considerando a importância da abordagem intercultural para a construção de relações mais respeitosas, alinhadas aos pressupostos do Decreto 5626/2005 quanto à inclusão de pessoas surdas, na próxima seção apresentamos a descrição do evento Dia do Surdo (NEL/UFPR).

O evento dia do surdo no NEL/UFPR: realização e impacto

No Brasil, o Dia do Surdo é comemorado em 26 de setembro, conforme estabelecido pela Lei nº 11.796/2008 (Brasil, 2008). A escolha dessa data remete à fundação da primeira escola de surdos do país, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, criado em 1857 pelo Imperador Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Atualmente, essa instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

e desempenha um papel fundamental no ensino bilíngue de pessoas surdas no Brasil.

Devido a sua importância, a data precisa, com frequência, ser lembrada em comemorações as quais representam espaços significativos de troca de experiências entre surdos e ouvintes, promovem interações, possibilitam o crescimento mútuo e contribuem para a redução de preconceitos e da exclusão social, tal como ocorreu em 2022 no NEL.

Para organizar o evento, uma comissão foi constituída. A comissão organizadora foi composta por professores e alunos do curso de Letras Libras da UFPR, uma aprendiz do nível avançado do NEL, além das autoras deste capítulo. As reuniões semanais da comissão permitiram a deliberação sobre as responsabilidades, que foram então distribuídas entre as subcomissões, formadas por representantes de cada uma das turmas dos níveis básico, intermediário e avançado do NEL.

As turmas do nível básico ficaram encarregadas da decoração com bexigas, plaquinhas e painéis para fotos, além da organização da mesa do café. As turmas do nível intermediário, por sua vez, foram responsáveis pela arrecadação de fundos para a compra de lembrancinhas aos palestrantes, pela monitoria, pelo atendimento aos palestrantes, pela condução de dinâmicas de grupo e pela contratação de serviços artísticos. A turma do nível avançado teve a tarefa de organizar os roteiros de itinerários de ônibus e restaurantes, que foram filmados em Libras e amplamente divulgados nas redes sociais. Além disso, o grupo de nível avançado foi responsável pelo contato com os participantes inscritos, conduzindo a comunicação por meio de um grupo no *WhatsApp*.

Como integrantes da comissão, a primeira autora deste texto atuou como mestre de cerimônia e a segunda autora como coordenadora geral no dia do evento. Além disso, buscamos participar das atividades desenvolvidas pelo grupo de aprendizes ouvintes do NEL e nos envol-

vemos com os 200 participantes externos ao NEL/UFPR, inscritos para o evento de 24 de setembro de 2022.

Para a elaboração deste relatório, utilizamos a observação como método, uma vez que uma de nós esteve no palco o tempo todo, atuando como mestre de cerimônias. Essa posição privilegiada facilitou a observação, permitindo acompanhar tanto as atividades propostas pelos palestrantes quanto as reações da plateia, composta por surdos e ouvintes. Além disso, acessamos fotos e filmagens disponíveis nas redes sociais do NEL, mensagens compartilhadas em grupos de *WhatsApp* e o questionário de avaliação respondido pelos participantes.

O evento teve início com um coquetel às 8h, seguido pela exibição do Hino Nacional em Libras. Após a composição da mesa diretiva e as falas iniciais, começaram as palestras ocorrendo em formato de relato, e ocorrem na seguinte ordem: Tema gerador: As conquistas da pessoa surda - Na área odontológica – palestrante Larissa Caroline Sampaio Diogo, Na política – palestrante vereadora Isabelle Cristina do Rosário Dias Meduna, Na psicologia – palestrante Psicóloga e professora Rita de Cássia Maestri, No esporte – palestrante Atleta surdo Leonardo Augusto de Paulo Lobo, No empreendedorismo – palestrante Alexandre Bet da Rosa Cardoso, Na gestão – palestrante Luciano Canesso Dyniewicz, diretor da Feneis em Curitiba, Na docência universitária – palestrante Breno Barros Duoettes, professor de Letras Libras da UFPR, Na indústria automotiva – palestrante Rodolfo de Souza, Na maternidade – palestrante Josiane Roldão Cardoso, Na teologia – palestrante Marcos Kleber de Oliveira, Na comunicação tátil – palestrante Rosani Suzin, Na música – palestrante DJ Afonso Loss. Cada palestra teve a duração média de 20 minutos, intercaladas por apresentações culturais ou dinâmicas. As apresentações culturais foram as seguintes: Esquete da poetisa Klicia Campos, Reconto de Mayara Favretto, adaptado para Libras, Encenação de “A dor do silêncio” realizada pelos alunos do curso avançado, Esquete humorística por Paulo Silva, Cena cômica com Éden Veloso e Marcelo Correia

dos Santos imitando personagens dançando Michael Jackson, Show de magia de Hugo Moraes, Apresentação performática de Marcelo Porto e Luciano Canesso Dyniewicz, combinando dança, música e cultura surda.

Após o intervalo para o almoço, às 18h, aconteceu uma confraternização. Para encerrar a celebração, todos os participantes sinalizaram “Parabéns” aos surdos ao redor de um bolo servido durante a interação dos convidados.

O evento Dia do Surdo (NEL/UFPR) exemplifica de maneira clara como o Decreto 5626/2005 se materializa no contexto cultural uma vez que a valorização da Libras e da cultura surda foi refletida nas palestras sobre as conquistas da pessoa surda e nas encenações da vida e luta da comunidade surda, que reforçaram a importância de uma verdadeira inclusão social. As atividades atribuídas aos aprendizes ouvintes, desde o nível básico até o avançado, fortaleceram as competências linguísticas e culturais dos participantes, alinhando-se ao objetivo do Decreto de promover a inclusão e o ensino da Libras como segunda língua. Portanto, o evento não apenas celebrou o Dia do Surdo, mas também se constituiu em uma rica oportunidade de vivência e aprendizado sobre a Libras, conforme estabelecido pelo Decreto 5626/2005.

Esse evento exemplificou como espaços acadêmicos, tradicionalmente excludentes para a comunidade surda, podem ser acessíveis e inclusivos quando se respeita a língua e a cultura surda. Para os surdos, que foram os protagonistas da comemoração, o evento representou a quebra de barreiras históricas de exclusão. O ambiente universitário, antes percebido como um espaço distante e inacessível, tornou-se confortável e acolhedor para os participantes surdos, que puderam se expressar e interagir plenamente, utilizando sua língua. Além disso, o evento proporcionou um encontro entre surdos de diferentes localidades do Brasil, o que permitiu uma rica troca cultural e a reafirmação da identidade surda.

Para os aprendizes ouvintes, o evento foi uma verdadeira imersão em um universo cultural distinto, indo muito além de um simples aprendizado de vocabulário e frases em Libras. O Decreto 5626/2005, em seu art. 2º, destaca a importância do ensino de Libras para ouvintes, com o objetivo de promover a comunicação e a inclusão em diversos contextos. No evento, os ouvintes puderam testemunhar que as especificidades da comunidade surda não são limitantes, mas sim enriquecedoras, e que, com a presença da língua e da cultura surda, o diálogo flui naturalmente. Essa vivência prática, além de proporcionar a quebra do imaginário capacitista e da benevolência que muitas vezes é vista como sinônimo de preconceito, também evidencia a importância da convivência intercultural.

A promoção do evento pelo NEL/UFPR, em um contexto de escassez de espaços que favoreçam a interação entre surdos e ouvintes, é um exemplo claro da aplicação dos preceitos de inclusão.

Durante o evento, diversos aspectos da interculturalidade se manifestaram, como a digressão cultural, assimilador cultural, cápsula cultural, cluster cultural, entre outros. O uso da minipeça teatral como parte da programação também ilustra como a arte pode ser uma ferramenta poderosa para a integração cultural.

Em suma, o evento Dia do Surdo (NEL/UFPR), para além de uma experiência intercultural, fundamenta-se em uma importante abordagem teórico-metodológica que se alinha perfeitamente aos princípios do Decreto 5626/2005, com potencial para fomentar a inclusão efetiva de pessoas surdas na sociedade, especialmente em espaços acadêmicos, que devem ser cada vez mais acessíveis e acolhedores para todos.

Conclusão

O Decreto nº 5.626/2005 desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e valorização da Libras, destacando sua importância nas ações educacionais e culturais. A abordagem intercultural, ao integrar as culturas surda e ouvinte, facilita o aprendizado e o respeito mútuo, com técnicas pedagógicas como digressão e assimilação cultural promovendo uma integração fluida entre essas culturas. O evento Dia do Surdo, realizado pelo NEL/UFPR em 2022, foi um exemplo claro da aplicação dessas práticas inclusivas, cumprindo os objetivos do Decreto e reforçando a valorização da cultura surda. Ao promover uma troca cultural rica entre surdos e ouvintes, o evento não só comemorou o Dia do Surdo, mas também quebrou barreiras históricas de exclusão, tornando o ambiente universitário mais acessível e acolhedor para todos.

O registro fotográfico do evento realizado pelo NEL/UFPR em 2022 evidencia a participação ativa da comunidade acadêmica e a interação entre surdos e ouvintes, reforçando o impacto dessas práticas inclusivas.

Imagem 1. Registro fotográfico do evento Dia do Surdo NEL/UFPR



Fonte: Redes sociais do NEL/UFPR

Em última análise, o evento exemplifica como a convivência intercultural e a aplicação de técnicas pedagógicas adequadas são fundamentais para promover a inclusão, fortalecer o respeito mútuo e garantir a valorização da diversidade cultural, essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e ético.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o § 2º do art. 3º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

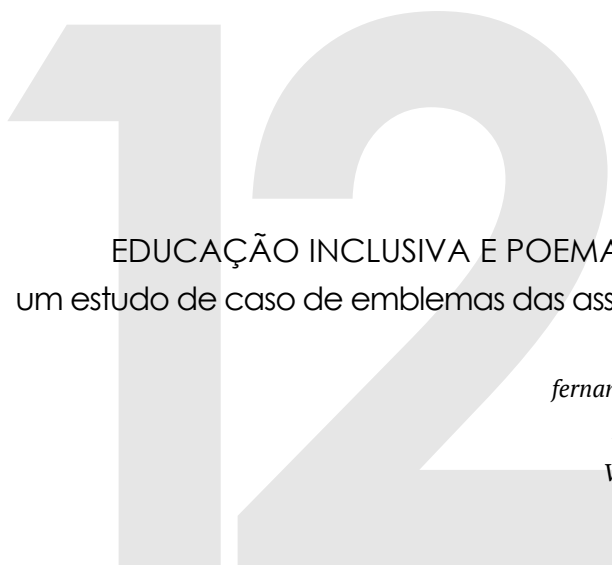
BRASIL. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 out. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11796.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

JANOWSKA, I. Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 42-67, dez. 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i6.76770. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76770>. Acesso em: 15 mar. 2025

KARNOPP, L. B. **Literatura surda**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025

LOPES, A. A. **O ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – a ouvintes pela perspectiva da abordagem intercultural**. 2022. 135 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6388>. Acesso em: 15 mar. 2025

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, maio 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br. Acesso em: 15 mar. 2025.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POEMAS EM LIBRAS: um estudo de caso de emblemas das associações dos surdos

fernanda de Araujo Machado (USP)

Rachel Sutton-Spence (UFSC)

Victória Hidalgo Pedroni (UFJ)

Introdução

O documento de posicionamento da Federação Mundial de Surdos (FMS, também conhecido pela sigla inglesa WFD, “World Federation of the Deaf) sobre Educação Inclusiva (2018) entende que para uma educação inclusiva:

aprendizes surdos têm uma necessidade única de **instrução em língua de sinais**, oportunidades de **estudar língua de sinais e cultura surda**, e oportunidades de **participar com seus pares em ambientes congregados** que permitam o desenvolvimento linguístico e cultural. Devido a ontologias e experiências compartilhadas, aprendizes surdos também têm **necessidade de instrução por professores surdos** que possam defender seus aprendizes e **transmitir capital social e cultural** (WFD, 2018, p. 2, tradução nossa, grifo nosso).

Usaremos as ideias fundamentais desta declaração que destacamos na citação para focar na educação inclusiva na descrição e análise

de nossa experiência sobre ensinar poesia em Libras a aprendizes surdos, usando os emblemas de suas associações. Mostramos que quando a poesia em Libras é ensinada por professores surdos (que são poetas) para aprendizes surdos sobre um assunto com alta relevância à cultura surda, suas habilidades linguísticas e culturais se desenvolvem, fortalecendo a identidade dos aprendizes como membros da comunidade surda. Assim vemos os benefícios de uma educação inclusiva dos surdos.

O conceito de “educação para surdos” é frequentemente assumido como se referindo à educação de crianças, mas o documento de posicionamento da WFD se refere a “aprendizes surdos”, deixando em aberto o entendimento de que adultos surdos também têm direito à educação inclusiva, desfrutando das mesmas condições propostas para as crianças surdas. O impacto forte no Brasil do Decreto nº 5.626/2005 em adultos surdos no ensino superior e cursos de extensão pode ser visto, por exemplo, na criação dos cursos de Letras Libras nas universidades. Nossa pesquisa é baseada na educação inclusiva para adultos surdos num curso de extensão de uma faculdade federal, mas pode ser aplicada a aprendizes surdos mais jovens nas escolas.

Quadros, Machado e da Silva (2025), mostram que os adolescentes e adultos surdos, assim que se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. Mas algumas crianças e até pré-adolescentes permanecem mais dependentes da família e da escola, perdendo grandes oportunidades de aprendizado em outras atividades, apesar da oferta de diversos cursos e oficinas. Consideramos a educação inclusiva essencial para promover a interação entre escola, família e aspectos sociais e culturais.

Educação inclusiva e oportunidades de estudar língua de sinais e cultura surda

Já que uma barreira quase intransponível acontece dentro de casa da própria família da pessoa surda, onde não há uma comunicação inteligível para conversar sobre diversos assuntos (Pontin, 2021), a educação inclusiva dos surdos tem muito foco no ensino da língua de sinais¹. Muitas crianças surdas têm pouco acesso à Libras em casa e aprendem melhor no contexto ideal de educação inclusiva com pares surdos e professores surdos. A lei 14.191/2021, que mostra modalidade de educação bilíngue de surdos, objetiva proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmar suas identidades e especificidades e valorizar sua língua e cultura ao fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Entendemos então, que aprender a criar poemas em Libras ajuda os aprendizes surdos a compreenderem melhor a riqueza da sua primeira língua e usarem a linguagem estética com mais confiança e criatividade. Porém, o aumento no número de crianças surdas nas escolas integradas no Brasil nos últimos anos deixa os alunos sem a escolarização necessária. Conforme Pontin, (2021, p. 109) isso cria uma “invisibilização dos conhecimentos sobre a Cultura Surda e tudo o que envolve os Estudos Surdos, como a linguística da língua de sinais, arte surda, literatura surda, história surda”, que Pontin denomina como “epistemicídio surdo”.

Um resultado da falta de uma verdadeira escolarização de pessoas surdas no sistema educacional integrado atual é que muitos adultos surdos já fluentes em Libras ficam sem conhecimento de literatura e não têm experiência de brincar com a sua língua e manipular os elementos da Libras para os fins estéticos.

1 Diferente da educação “integrada” quando o aluno surdo está inserido numa escola dos ouvintes com intérpretes

Educação inclusiva e os professores surdos: pedagogia surda

Embora reconheça o papel dos professores ouvintes na educação, o posicionamento da WFD destaca a importância dos professores surdos devido às “ontologias e experiências em comum” (2018, p. 2)², principalmente por ter uma identidade cultural em comum com a identidade de usar a língua de sinais. Os professores surdos utilizam valores, habilidades e estratégias que exemplificam a pedagogia surda (Ladd; Gonçalves, 2011). A pedagogia surda inclui criar um espaço surdo onde os aprendizes se sintam seguros e autoconfiantes, e que motiva todos os alunos a participar nas atividades e nas discussões, reconhecendo a “flexibilidade e beleza da sua língua” (Ladd; Gonçalves, 2011, p. 308). O papel de surdos que trabalham profissionalmente com a língua de sinais surge porque os professores surdos têm este papel fundamental. Adaptando a lista das características de tradutores surdos identificada por Stone (2009) vemos que os professores surdos usam sua expectativa do conhecimento dos alunos para construir a forma lógica da língua e dos assuntos para que sejam o mais relevante possível para eles. Como membros da comunidade surda, os professores surdos têm uma identidade cultural não majoritária - diferente da maioria dos professores ouvintes. Os professores ouvintes têm maior exposição à cultura dominante que informa os tipos de decisões de educação que são tomadas, fazendo referências culturais à sociedade dominante, porém os professores surdos sabem como um tópico seria discutido dentro da comunidade surda. Tudo isso é de alta importância no ensino de poesia em Libras num contexto de educação inclusiva.

O ensino-aprendizagem da literatura surda em Libras

Antônio Candido defende a literatura, não como uma forma de entretenimento, mas como uma necessidade humana fundamental que contribui para a formação do pensamento crítico do ser huma-

2 No original “Due to shared ontologies and experiences”

no. Porém, embora o ensino de literatura na língua portuguesa seja bem pesquisado no Brasil (Cosson, 2020), questões de pedagogia na área da poesia surda são pouco pesquisadas e quando foram abordadas por alguns pesquisadores surdos, estes sentiram uma grande falta dela no ensino. Por exemplo, Silveira (2006), ao entrevistar professores em cinco escolas brasileiras, observou que a maioria deles não ensinava explicitamente poesia surda. Heinzelmann (2014) observa que no início do século XXI já havia a dificuldade em encontrar pessoas que pudessem ensinar a produção de poesia em língua de sinais porque o sistema de colonialismo na educação de surdos significava que não havia reconhecimento da poesia em Libras e, portanto, nenhuma investigação que a detalhasse e que pudesse levar ao seu ensino. Mourão (2016) entrevistou artistas surdos do Brasil e de outros países para melhor entender a literatura surda, e concluiu que os surdos não receberam educação escolar sobre Literatura Surda, como produzir e expressar esta literatura. Assim, vemos que ensinar a poesia em Libras para a comunidade surda e promulgar ainda mais essa forma de arte faz parte de uma educação inclusiva.

Sutton-Spence, Machado e Pedroni (2024) descreveram as abordagens dos professores surdos no ensino de poesia em Libras num contexto de educação inclusiva de adultos. As autoras afirmam que uma característica da pedagogia surda é que o ensino não parte de poemas em português, nem dos traduzidos para Libras, mas sim de poemas criados em Libras que seguem as normas literárias surdas. Isso transmite capital cultural surdo para os aprendizes, onde eles aprendem o conhecimento, as habilidades e práticas culturais que são valorizadas dentro da sua comunidade surda.

Num contexto de educação inclusiva de adultos surdos, Sutton-Spence e Machado (2023) pesquisaram as produções poéticas a partir dos estímulos das bandeiras estaduais. O foco daquela pesquisa foi a

tradução ecfrástica³ que os poetas fizeram ao reproduzir os elementos visuais nas bandeiras e criar narrativas baseadas nelas por meio dos recursos linguísticos estéticos da Libras. Mostraram que os aprendizes desenvolvem habilidades linguísticas, culturais e poéticas a partir desta atividade. Por exemplo, os elementos na Libras estética chamam atenção à experiência “visual” do ser surdo e assim geram emoção no leitor. Esses elementos incluem: o uso cuidadoso do espaço e simetria; a repetição de unidades linguísticas; o ritmo; a seleção de configurações da mão para criar efeitos estéticos e metafóricos; novos sinais, classificadores criativos; perspectivas múltiplas dos personagens e objetos; incorporação destes personagens e objetos; o uso extenso de elementos não manuais (Sutton-Spence, 2021).

Método

Desde 2013, as três autoras deste capítulo estão envolvidas em um curso de extensão “Poesia em Libras” realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este curso sempre foi oferecido online (por meio do Facebook e Moodle) com o objetivo de atingir o maior número possível de aprendizes surdos no Brasil. Durante o curso, os aprendizes e os professores trabalham juntos, criando amizades e novas ligações entre os novos poetas que passam, além do curso, um elemento muito importante da educação inclusiva dos surdos. As professoras do curso pesquisam e ensinam sobre poesia em Libras extensivamente. Fernanda Machado e Victoria Pedroni são poetas surdas reconhecidas em Libras, com conhecimento profundo e abrangente da área. Os poemas que os alunos criaram foram armazenados no repositório online da UFSC.⁴ Todos os participantes assinaram termos de consentimento autorizando que seu trabalho fosse publicado e utilizado em qualquer pesquisa futura.

3 A écfrase é uma representação literária de uma obra de arte visual. Num poema ecfrástico, o poeta tenta descrever a obra visual pela língua, e pode adicionar narrativas oriundas daquela obra.

4 <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176559>

Durante os cursos, os aprendizes surdos fizeram atividades de criar uma tradução visual poética dos emblemas das associações dos surdos. A atividade teve objetivo duplo, de estimular a aprendizagem linguística e poética (que aumenta o capital cultural dos aprendizes), também a aprendizagem sociocultural sobre as instituições surdas que são fundamentais na criação de contato pessoal com outros surdos (que aumenta o capital social). Seguindo as normas de pedagogia surda de ensinar por meio de modelos e exemplos, as professoras começaram por mostrar um poema sobre associações dos surdos e seus emblemas.

O poema do ASURJ, dos poetas surdas cariocas Fernanda Machado e Rosana Grasse (2017) se encontra no repositório da UFSC.⁵ O poema homenageou os 60 anos da Associação dos Surdos do Rio de Janeiro. Apresentou, em sequência, os emblemas de diversas associações de surdos, acompanhadas de cenas resumidas de sua trajetória histórica.

Em seguida, as professoras conversaram sobre o poema com a turma e convidaram os aprendizes a pesquisar sobre a associação da sua própria cidade e criar um poema que fala da associação e do seu emblema. Seleccionamos e analisamos três poemas, identificando os elementos poéticos e linguísticos que os aprendizes produziram. Durante a análise, anotamos as configurações de mão dos sinais nos poemas. Para facilitar a referência a essas configurações de mão, recorreremos aos números delas alocados no quadro criado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos⁶.

5 ASURJ: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178453>

6 Disponível em <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/resource/view.php?id=132288&forceview=1>. Último acesso 26 fev. 2025

Figura 01. imagens selecionadas da tabela.



Fonte: As autoras.

Os aprendizes estudaram o poema, orientadas pelas professoras que destacaram seus elementos poéticos, linguísticos e culturais. A partir disso, cada aprendiz criou seu poema sobre sua própria associação, seguindo o modelo. Eles mostraram os poemas para a turma e receberam feedbacks dos colegas e professores surdos antes de regrava-los quando necessário. Todas essas etapas fazem parte da educação surda verdadeiramente inclusiva.

Análise dos poemas dos aprendizes

Selecionamos para esta pesquisa três poemas efrásticos sobre as associações dos surdos dos aprendizes, baseados nos emblemas: Associação Alvorada Congregadora dos Surdos – AACS (de Roberta Gomes), Associação dos Surdos de São Paulo – ASSP (de Cristiane Esteves) e Associação de Surdos de João Pessoa – ASJP (de Valdo Nóbrega).⁷ Figura 02 mostra os emblemas das associações.

⁷ AACS: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178445>;

ASSP: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209173>;

ASJP: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178444>.

Figura 02. os emblemas das associações



Fonte: As autoras, imagens dos emblemas nos sites das associações

Resultados

Embora todos os aprendizes sejam fluentes em Libras, a educação inclusiva poética explicitamente os ajuda aprimorar as habilidades poéticas e linguísticas. Vemos que este ensino de poesia em Libras por meio de Libras, num curso ministrado por professoras surdas criou poemas que chamam atenção à experiência “visual” do ser surdo pela manipulação da linguagem criativa. Vimos que os aprendizes usaram as imagens dos emblemas para basear os poemas, produzindo poemas ecfásticos de narrativas poéticas inspiradas pelas imagens dos emblemas e contando sobre o significado da associação.

No poema AACs, a poeta aprendiz Roberta incorpora uma pessoa que deseja participar da associação, simultaneamente contando sobre a sua experiência da vida e sobre a associação. O poema usa as imagens no emblema das aves voando, do sol brilhando e das ondas do mar como base do poema. As configurações de mão e os locais dos sinais criam uma metáfora que faz uma comparação entre o sonho de participar da associação que leva a liberdade (representado pelos pássaros que voam livremente), iluminação e acolhimento e a realidade de uma vida solitária, na sombra e fechada (Figura 03).

A rima nos poemas é gerada principalmente pela repetição de unidades linguísticas. Vemos a escolha de sinais que usam a mesma configuração de mão para criar efeitos estéticos e metafóricos.

A configuração de mão #21 (na Figura 01) vem da escolha do sinal-classificador que mostra as aves voando à distância no emblema da associação e é repetida no sinal caseiro/solitário (na configuração #32). As imagens do mar e dos raios do sol no emblema levam a poeta a usar a configuração de mão #05 usada no sinal mar e no sinal-classificador sol-brilha-no-rostro, que também ocorre nos sinais sonhar, acolher e, principalmente, no sinal da própria associação, aacs. Vemos também a suave transição de movimento por morfismo poético enquanto o sinal do mar se transforma em acolher, e o sinal aacs.

Figura 03. Roberta Gomes.



Fonte: Prints do vídeo AACs de Roberta Gomes

No uso cuidadoso do espaço e simetria, vemos que os aprendizes manipulam o uso de espaço dos sinais. No poema AACs, a poeta Roberta divide o espaço em dois lados metafóricos, esquerdo e direito, colocando os sinais da vida sem participação da associação no lado direito e os sinais da vida com participação no lado esquerdo. Ela divide também o espaço em níveis altos e baixos. Assim ela mostra metaforicamente o sentido negativo de crescer em casa sem a associação por colocar os sinais mais baixos e o sentido positivo do sonho de participar da as-

sociação nos sinais colocados mais altos (figura 03a) e b)). Os poetas fazem uso extenso de elementos poéticos não manuais (Sutton-Spence, 2021) e aqui a poeta Roberta usa o movimento do corpo e da cabeça e a direção de olhar para dividir o espaço metaforicamente entre o lado positivo e negativo das duas vidas, com e sem a associação AACCS.

No poema ASSP, a poeta Cristina Esteves fala da história da ASSP que foi fundada graças à ajuda da Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua (ASAM) da Argentina. Ela imagina as associações AASP e ASAM (instituições inanimadas) como se fossem lagartas (animais animados) com pensamentos, desejos e até uma língua humana. Esse uso de antropomorfismo acontece pela incorporação de personagens não humanos, dando a eles características físicas, cognitivas e emocionais, especialmente pelas expressões faciais fortes e agradáveis na incorporação antropomórfica das lagartas.

A rima também está fortemente presente no poema, gerando efeitos estéticos e metafóricos, recorrendo às configurações de mão #68 e #45 nos emblemas das associações ASSP e ASAM, nos quais já se apresentam imagens dos sinais assp e asam. A configuração de mão #45 do sinal asam é o fundamento do poema, visto que a poeta aprendiz Cristiane a usa no sinal larva-da-mariposa, criando uma metáfora em que as lagartas surdas se encontram e borboletas voam, tudo no contexto das Américas, significando que, a partir do encontro com associação argentina ASAM, a ASSP conseguiu desenvolver e maturar. Figura 04 mostra o ritmo repetitivo de alternar entre as duas configurações de mão (primeiro #45 e em seguida #68) que liga as duas associações poeticamente. A poeta espelha os sinais já existentes com a configuração de mão #45 (sinal ou quem?) com os mesmos sinais, mas com configuração de mão alterada para #68 como a lagarta, a associação e todos os sinais precisam passar pela fase de desenvolvimento para atingir a maturidade (Figura 4).

Figura 04. Cristiane Esteves



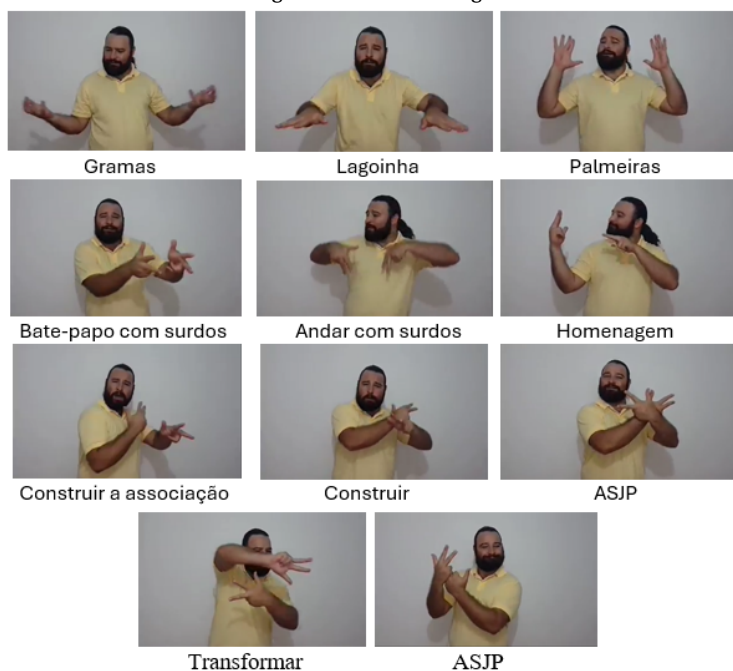
Fonte: Prints do vídeo ASSP de Cristiane Esteves

Nos novos sinais, e novas configurações de mão nos classificadores criativos, os poetas aprenderam a empurrar os limites da língua da Libras, criando sinais com novos sentidos. O sinal da primeira

lagarta no poema ASSP usa a configuração de mão correta com o dedo indicador, mas a configuração de mão do sinal da segunda lagarta usa o polegar, quebrando a regra da língua para seguir a configuração do sinal “ASSP”.

O poema Associação de Surdos de João Pessoa – ASJP - de Valdo Nóbrega descreve a imagem do sinal da associação ASJP que faz parte do emblema (igual ao emblema de ASSP). Além disso, ele descreve em Libras as palmeiras no círculo e a lagoinha no centro do círculo. Ele não sinaliza as outras partes do emblema, mas sim, usa as configurações de mão do sinal (#26 e #69) nos outros sinais na narrativa que cria sobre a associação. Geralmente, o movimento de transição entre sinais na fala em Libras não é percebido pelos interlocutores e a configuração de mão de cada sinal já está pré-estabelecida, mas neste poema, a configuração de mão e o movimento entre os sinais lutar, construir, transformar e asjp são escolhidos para criar um morfismo poético (Figura 05).

Figura 05. Valdo Nóbrega.



Fonte: Prints do vídeo ASJP de Valdo Nóbrega

O poema ASJP cria rima pela mesma configuração de mão nos sinais asjp, bater-papo e pessoa-andar. Isso cria uma metáfora visual ligando a forma dos sinais às ideias das pessoas se encontrando e conversando na associação (Figura 05). Os sinais convencionais olhar, lutar e construir não usam a configuração de mão #26, mas no poema ASJP, o poeta Valdo escolheu esta configuração para criar sinais que brincam com o sinal ASJP, novamente criando metáforas visuais pela forma dos sinais, ligando a associação com os elementos positivos da cultura surda.

Para aumentar o efeito visual nos poemas, os poetas podem modificar os sinais que mostram objetos ou personagens de novas perspectivas. Na criação do sinal que se refere à cidade de João Pessoa, o poeta sai das convenções linguísticas e usa classificadores para mostrar uma cidade na terra no plano horizontal de uma perspectiva 3D e depois apresenta no plano vertical, criando um mapa do Brasil em 2D, em que aponta ao local da cidade.

Assim, nos três poemas, vemos que os aprendizes mostraram o conhecimento poético na criação de poemas ecfrásticos, altamente descritivos baseados nos emblemas, mas também com a criação de narrativas metafóricas, geradas pela forma dos sinais. Defendemos que este alto nível de produção poético ocorre apenas em função do contexto de educação inclusiva surda do que surgiu.

Considerações Finais

Destacamos na declaração do Federação Mundial de Surdos (FMS ou *WFD*) sobre Educação Inclusiva (2018) os pontos importantes fundamentais no ensino: **Instrução em língua de sinais, estudar língua de sinais e cultura surda, participar com seus pares em ambientes congregados, necessidade de instrução por professores surdos e transmitir capital social e cultural.**

Neste capítulo, apresentamos bons exemplos dos poemas criados pelos aprendizes participantes do curso de extensão que atendem às suas necessidades. Nos poemas analisados, vimos que os aprendizes usaram as imagens dos emblemas como base dos poemas, produzindo poemas ecfrásticos de narrativas poéticas inspiradas pelas imagens dos emblemas contando sobre o significado da associação. Os professores surdos sabem como um tópico pode ser discutido dentro da comunidade surda. Tudo isso é de alta importância no ensino de poesia em Libras. Concluímos que a educação inclusiva, seja dos surdos de qualquer idade, para atingir um nível alto de aprendizagem poética e linguística, deve ocorrer com pares alunos surdos e professores surdos. Todos esses exemplos mostram uma criatividade linguística dos aprendizes surdos que pode ser atingida quando professores surdos com habilidades excepcionais na língua trabalham com aprendizes surdos num contexto coletivo, e mostram sempre como os poemas revelam e promovem a identidade dos aprendizes como membros da comunidade surda.

Referências

BRASIL. **Lei nº 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. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade.** Canoas: Editora ULBRA. 2011. p. 295-330.

QUADROS, R.M.; MACHADO, R.N.; SILVA, J.B. **Introdução ao estudo da Libras.** São Paulo: Contexto, 2025. 240 p.

HEINZELMAN, R. **Pedagogia cultural em poemas da Língua Brasileira de Sinais.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2016.

PONTIN, B. R. **Narrativas Docentes sobre Alunos Surdos com Implante Coclear em Escolas de Surdos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2021.

SILVEIRA, C. H. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2006.

STONE, C. **Toward a deaf translation norm**. Washington D.C: Gallaudet University Press, 2009.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em Libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

SUTTON-SPENCE, R.; MACHADO, F. Poesia simbólica das bandeiras dos estados brasileiros. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, p. 135-156, 2023.

SUTTON SPENCE, R.; MACHADO, F.; PEDRONI, V. O ensino da poesia em Libras através das estratégias de pedagogia surda. **Ensaio Pedagógico**, v. 8, n. 3, p. 21-41, 2024.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **WFD Position Paper on Inclusive Education**. 2018. Disponível em: <http://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

13

PERSPECTIVAS DIACRÔNICAS E INTERSECCIONAIS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS: reflexões a partir do decreto nº 5.626/2005

Saionara Figueiredo Santos (IFSC)

José Edinilson Gomes de Souza-Júnior (UFSC)

Introdução

Este capítulo propõe uma reflexão diacrônica sobre a formação e atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) a partir de uma perspectiva interseccional, analisando os impactos, desafios e lacunas pós Decreto nº 5.626/2005. Esse decreto desempenhou um papel fundamental na regulamentação da formação desses profissionais, estabelecendo diretrizes essenciais para sua qualificação e consolidando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio de comunicação legítimo da comunidade surda. Dessa forma, reforçou-se a necessidade de intérpretes qualificados para garantir a acessibilidade linguística em diferentes contextos.

No entanto, a implementação dessas diretrizes pode ocorrer de maneira desigual, influenciada por fatores como gênero, raça, classe e formação. A interseccionalidade, conforme definida por Santos (2023) com base na perspectiva de Munévar (2012), permite compreender como as estruturas de poder moldam subjetividades e aprofundam desigualdades ao articular categorias como sexo/gênero, etnia/raça, orientação sexual e deficiência. Essas relações impactam tanto o aces-

so à formação quanto às condições de trabalho dos TILS, evidenciando desafios estruturais no campo da tradução e interpretação de Libras.

Para fundamentar essa análise, utilizamos a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), que compreende o discurso como uma prática social capaz de refletir e construir relações de poder. Ao examinar o Decreto nº 5.626/2005 sob essa perspectiva, buscamos compreender como o discurso legal e institucional pode reforçar ou questionar desigualdades dentro do contexto interseccional. Usamos também a pesquisa de Quadros (2009), que trouxe dados essenciais para a análise dos anos seguintes à publicação do Decreto (2006-2008), a partir do quantitativo de Tradutores e Intérpretes de Libras que realizaram a prova do Prolibras¹.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILS) no Brasil, pós Decreto nº 5.626/2005, a partir de uma perspectiva interseccional, considerando fatores como gênero, raça e formação. A pesquisa se concentra nos dados coletados por Quadros (2009) entre 2006 e 2008, período em que o exame Prolibras foi aplicado, e descrevemos como esses dados podem denunciar desigualdades estruturais impactam as trajetórias formativas dos profissionais, especialmente após a implementação do Decreto nº 5.626/2005.

A partir dessa análise, o capítulo busca discutir as implicações do decreto na profissionalização dos TILS e na garantia de acessibilidade linguística para a comunidade surda, destacando os avanços e limitações das políticas públicas que surgiram após sua publicação. O capítulo também reflete sobre as lacunas no acesso à formação e na inserção dos TILS no mercado de trabalho, considerando a importân-

1 Quadros (2009, p. 23) explica que o “exame Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005, decreto que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, chamada “Lei de Libras”. Basicamente, esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras. O exame Prolibras não substitui a formação em todos os níveis educacionais”.

cia de políticas afirmativas e de uma abordagem interseccional mais abrangente nas diretrizes de formação desses profissionais.

Interseccionalidade após a publicação do Decreto nº 5.626/2005: O que se pode denotar a partir da investigação de Quadros (2009) sobre os TILS em 2006-2008?

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Esse decreto estabelece diretrizes para a inclusão da Libras na educação, determinando a formação de profissionais qualificados, como professores bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras (TILS). Além disso, prevê o atendimento educacional especializado e adaptações curriculares para garantir o acesso de pessoas surdas à educação e a outros espaços sociais, promovendo acessibilidade e equidade na comunicação.

O Decreto prevê a obrigatoriedade da formação e presença dos TILS em espaços educacionais, especialmente na Educação Básica e Superior. No entanto, embora estabeleça diretrizes para a qualificação desses profissionais, o decreto não considera como fatores interseccionais afetam o acesso à formação e as condições de trabalho da categoria.

Santos (2020) descreve que desde os anos 1980, quando os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILS) começaram a atuar em contextos educacionais e religiosos, busca-se sua profissionalização, reconhecendo que qualquer pessoa pode se tornar um TILS, não apenas os familiares de surdos sinalizantes.

Essa profissionalização tem se desenvolvido gradativamente, primeiramente com o Decreto 5.626/2005, já que os parlamentares expressaram preocupação com a crescente demanda pela inserção de profissionais TILS no mercado de trabalho. Dessa necessidade surge o Exame Prolibras, que é descrito como “um exame de profici-

ência propriamente dito e uma certificação profissional proposta pelo Ministério da Educação como uma ação concreta” (Quadros *et al.*, 2009, p. 23). Em outras palavras, “esse exame objetiva avaliar a compreensão e produção na língua brasileira de sinais – Libras” (Quadros *et al.*, 2009, p. 23).

Apesar desses avanços, percebidos a partir da possibilidade emergencial de certificação, possibilitando inclusão nesse mercado de trabalho, ainda assim, o texto do decreto obviamente não apresenta diretrizes específicas relacionadas à interseccionalidade. Tampouco manifesta os desafios enfrentados por grupos minorizados no acesso à formação em nível técnico e superior, nem discute como as desigualdades estruturais podem afetar a qualificação e a empregabilidade dos TILS. Entretanto, na pesquisa de Quadros (2009) encontramos alguns dados interessantes que podem contribuir e estabelecer conexões entre esses aspectos, refletindo sobre as ausências do decreto e seus impactos na formação e atuação desses profissionais

Com números dos três anos seguintes à publicação do decreto acima referido, é possível ver na publicação da autora alguns dados importantes e conexões interseccionais feitas pela autora para avaliar os avanços quantitativos logo após a publicação do Decreto. Analisar esses dados sob uma perspectiva interseccional contribui para compreender as desigualdades estruturais da profissão, respeitar sua diversidade e melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade surda.

Primeiramente, sobre o conceito de Interseccionalidade, concordamos com Santos (2023), ao discutir a interseccionalidade a partir da perspectiva da Teoria Crítica da Raça, conforme desenvolvida por Crenshaw (1991), ressalta que as experiências individuais são moldadas pela sobreposição de identidades sociais. Essa abordagem permite compreender como múltiplos eixos de opressão, como gênero, raça e classe, interagem para influenciar trajetórias educacionais e profissionais. No contexto da tradução e interpretação

de línguas de sinais, essa perspectiva é essencial para analisar as condições de formação e atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), uma vez que esses profissionais estão inseridos em dinâmicas sociais que afetam tanto sua representatividade quanto suas oportunidades no mercado de trabalho².

Com esse conceito em mente, notamos o número de inscritos no exame. Esse número se dividia entre Ensino de Libras - Nível Superior e Nível Médio e Tradução e Interpretação de Libras - Nível Superior e Nível Médio. A partir desses dados, percebe-se que o percentual de aprovação no Prolibras/2008 foi ligeiramente superior ao do Prolibras/2006, aumentando de 36,50% para 38,66%. No entanto, em comparação com o Prolibras/2007, houve uma queda na taxa de aprovação, que passou de 44,47% para 38,66%. Além disso, nota-se que as variações percentuais seguem um padrão semelhante em todas as certificações e níveis de escolaridade.

Imagem 1. Tabela do número de inscritos nas provas do Prolibras

Certificação	Escolaridade	Inscritos 2006		Inscritos 2007		Inscritos 2008	
		Total	%	Total	%	Total	%
Uso e Ensino da Libras	Nível Superior	1037	21,94	701	16,23	654	17,10
	Nível Médio	1472	31,14	1493	34,56	1291	33,75
Tradução / Interpretação	Nível Superior	822	17,39	547	12,66	436	11,40
	Nível Médio	1396	29,53	1579	36,55	1444	37,75
Total		4727	100,00	4320	100,00	3825	100,00

Fonte: Quadros (2009).

2 Há uma pesquisa estatística em andamento chamada Perfil Profissional, Socioeconômico e Demográfico de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa é conduzida por Saionara Figueiredo Santos, professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e por José Ednilson Gomes de Souza Júnior, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Quadros (2009) aponta que houve uma redução de 19,08% no número total de inscritos no Prolibras/2008 em comparação com o Prolibras/2006, o que representa uma diminuição de 902 candidatos. Em relação ao Prolibras/2007, a queda no número de inscritos em 2008 foi de 11,46% (495 candidatos), um percentual superior à redução verificada entre 2007 e 2006, que foi de 8,61% (407 candidatos). Essa diminuição foi mais expressiva entre os candidatos com nível superior completo, especialmente na certificação para Uso e Ensino da Libras, com uma redução de 36,93% (383 candidatos), e na certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação, onde a queda foi de 46,96% (386 candidatos).

Essa redução pode ser compreendida considerando o tamanho relativamente pequeno da comunidade de fluentes em Libras. Além disso, a menor adesão de candidatos com nível superior pode indicar desafios na formação desses profissionais, o que reforça a necessidade de políticas contínuas de incentivo à capacitação (Quadros, 2009). Apesar disso, ao analisar o número de certificados emitidos em cada edição do Prolibras, percebe-se um crescimento da comunidade de profissionais qualificados, o que justificou a continuidade do exame por mais sete anos, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005.

Outro aspecto relevante, conforme apontado por Quadros (2009), é a diferença na distribuição dos candidatos de acordo com o nível de escolaridade. Entre os candidatos de nível médio, houve uma divisão equilibrada entre aqueles que buscaram certificação no Uso e Ensino da Libras e na Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras. Já entre os candidatos de nível superior, observou-se uma maior procura pela certificação voltada ao Uso e Ensino da Libras, o que pode indicar uma demanda maior por formação docente na área, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/2005.

Imagem 2. Tabela do número de aprovados nas provas do Prolibras

Certificação	Escolaridade	Aprovados 2006		Aprovados 2007		Aprovados 2008	
		Total	%	Total	%	Total	%
Uso e Ensino da Libras	Nível Superior	157	15.14	223	31.81	133	20.34
	Nível Médio	452	30.71	548	36.70	427	33.08
Tradução / Interpretação	Nível Superior	178	21.65	193	35.28	122	27.98
	Nível Médio	562	40.26	547	34.64	601	41.62
Total		1349	28,54	1511	34,98	1283	33.54

Fonte: Quadros (2009).

Por exemplo, quando observamos os dados de Quadros (2009) no que tange a número de aprovados por região do Brasil, observamos que, de maneira geral, o desempenho foi bastante similar, com exceção da região Norte, cujo percentual de aprovados ficou abaixo da média nacional em todas as edições do exame. Por outro lado, enquanto a região Sul obteve melhor desempenho no Prolibras/2006 e a região Nordeste se destacou no Prolibras/2007 e Prolibras/2008, o percentual de aprovados na região Sudeste superou a média nacional em todas as edições do exame.

Imagem 3. Distribuição dos aprovados no Prolibras por região do Brasil

Região	Prolibras/2006		Prolibras/2007		Prolibras/2008	
	Total	%	Total	%	Total	%
Sul	294	32,03	240	33,43	207	32,96
Sudeste	501	30,85	623	37,51	507	34,30
Centro-Oeste	212	25,92	246	30,64	198	32,25
Nordeste	249	28,79	313	40,39	256	35,75
Norte	93	18,53	89	24,52	115	29,56
Total	1349	28,54	1511	34,98	1283	33,54

Fonte: Quadros (2009).

Entender que a região Norte ficou com um percentual de aprovados abaixo da média nacional em todas as edições do Prolibras, pode refletir desafios relacionados à infraestrutura educacional e ao acesso limitado a cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras nos anos pós publicação do decreto. A exigência de formação para esses profissionais emitidas pelo decreto descreve a necessidade de cursos superiores de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras, e isso pode ser mais difícil de implementar em regiões com menor acesso a universidades e centros de capacitação específicos, como é o caso de muitas áreas da região Norte. Além disso, a difusão de Libras e o número de fluentes na língua puderam ser mais limitados nessas regiões na época especificada pela pesquisa de Quadros (2009), impactando a quantidade de candidatos qualificados para o exame.

Por outro lado, o desempenho superior nas provas durante os anos de 2006-2008 das regiões Sul e Sudeste pode ser explicado por uma maior oferta de cursos de formação e uma infraestrutura educacional mais consolidada, alinhada com as diretrizes do decreto. O Prolibras/2006, por exemplo, teve melhor desempenho na região Sul, o que pode indicar que a formação de profissionais nesta área estava mais avançada nessa região no período. No Prolibras/2007 e 2008, o Nordeste se destacou, o que poderia refletir investimentos específicos ou políticas regionais voltadas à formação de tradutores e intérpretes de Libras, além de uma maior conscientização sobre a importância dessa profissão para a acessibilidade na região.

A região Sudeste, com um desempenho superior à média nacional em todas as edições, talvez estivesse mais alinhada com as exigências do Decreto 5.626/2005, que estabelece a formação superior em Tradução e Interpretação de Libras. Essa região provavelmente possuía um maior número de instituições de ensino superior e programas de capacitação, o que contribuiu para uma maior quantidade de profissionais qualificados.

No que diz respeito a categoria Gênero, observamos que a participação feminina foi predominante nas três edições do exame Prolibras já realizadas, com cerca de 75% dos candidatos sendo do sexo feminino. As imagens 4 e 5 detalham os dados relacionados a gênero, enquanto a Imagem 5 ainda traz dados relacionados a raça. Primeiramente, apresentamos a Imagem 4, que traz a quantidade de candidatos inscritos, habilitados e aprovados no exame a partir da categoria Gênero ou Sexo - termo usado na pesquisa de Quadros (2009).

Imagem 4. Candidatos inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras por sexo (Gênero)

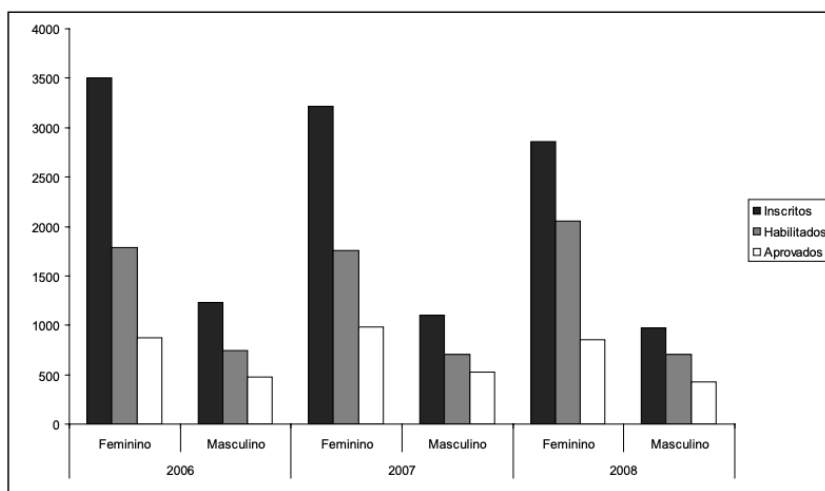


Gráfico 8 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras, por sexo

Fonte: Quadros (2009).

Santos (2023) argumenta que a modernidade estrutura as profissões de maneira hierárquica e segmentada, com certas ocupações sendo historicamente associadas ao gênero feminino. A interpretação de Libras, cuja origem remonta a iniciativas assistencialistas e filantrópicas, é um exemplo desse fenômeno. A feminização da profissão pode ter impactos diretos na valorização do trabalho dos intérpretes, além de reforçar estereótipos sobre a necessidade de um perfil “cuidador” para o desempenho da função.

Tabela 17 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras, por ano e sexo

Sexo	Prolibras/2006					Prolibras/2007					Prolibras/2008				
	Inscritos	Habilitados		Aprovados		Inscritos	Habilitados		Aprovados		Inscritos	Habilitados		Aprovados	
		Total	%	Total	%		Total	%	Total	%		Total	%	Total	%
Feminino	3500	1785	51.00	872	24.91	3215	1761	54.77	985	30.64	2854	2056	72.04	852	29.85
Masculino	1227	740	60.31	477	38.88	1105	707	63.98	526	47.60	971	708	72.91	431	44.39
TOTAL	4727	2525	53.42	1349	28.54	4320	2468	57.13	1511	34.98	3825	2764	72.26	1283	33.54

Tabela 18 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras, por ano e cor/raça

Cor/Raça	Prolibras/2006					Prolibras/2007					Prolibras/2008				
	Inscritos	Habilitados		Aprovados		Inscritos	Habilitados		Aprovados		Inscritos	Habilitados		Aprovados	
		Total	%	Total	%		Total	%	Total	%		Total	%	Total	%
Amarela	114	53	46.49	36	31.58	116	66	56.90	37	31.90	95	66	69.47	32	33.68
Branca	2738	1516	55.37	783	28.60	2442	1442	59.05	848	34.73	2094	1537	73.40	704	33.62
Indígena	29	15	51.72	6	20.69	24	13	54.17	10	41.67	23	16	69.57	10	43.48
Parda	1528	775	50.72	427	27.95	1405	763	54.31	491	34.95	1308	929	71.02	427	32.65
Preta	318	166	52.20	97	30.50	333	184	55.26	125	37.54	305	216	70.82	110	36.07
TOTAL	4727	2525	53.42	1349	28.54	4320	2468	57.13	1511	34.98	3825	2764	72.26	1283	33.54

Fonte: Quadros (2009).

A interseccionalidade permite analisar como essas desigualdades se manifestam na formação dos TILS. Por exemplo, dados de pesquisas internacionais indicam que a profissão de intérprete de línguas de sinais tende a ser majoritariamente ocupada por mulheres brancas de classes médias e altas (Napier *et al.*, 2022 por exemplo), o que sugere desafios específicos para grupos sub-representados, como pessoas negras, indígenas e de baixa renda.

Como aponta Pöchhacker (2011), por exemplo, pesquisas sobre a distribuição de gênero na interpretação podem parecer conceitualmente simples, mas, ao serem aprofundadas, levantam questões complexas sobre distinções entre sexo e gênero, bem como identidades trans. Da mesma forma, compreender a sub-representação de grupos racializados e de baixa renda entre os intérpretes de Libras exige um olhar crítico sobre as barreiras estruturais que limitam o acesso e a permanência nesses cursos. Essa interdependência entre teoria e dados empíricos é fundamental para que políticas públicas e iniciativas institucionais possam enfrentar de maneira eficaz as desigualdades que permeiam a formação dos TILS no Brasil.

No período de 2006-2008, época na qual Quadros (2009) revela seus dados quantitativos, ao apresentar os dados relacionados a raça, observamos que a participação no Prolibras por cor/raça corresponde, em média, ao percentual ponderado dos inscritos em relação à cor/raça da população de cada região. Quanto ao desempenho, tanto na prova objetiva quanto na prova prática, conclui-se que o fator cor/raça não teve uma influência significativa nos resultados, já que os percentuais de habilitados e aprovados em cada cor/raça ficaram próximos à média nacional.

Imagem 6. Inscritos, Habilitados e Aprovados por cor/raça em 2006-2008

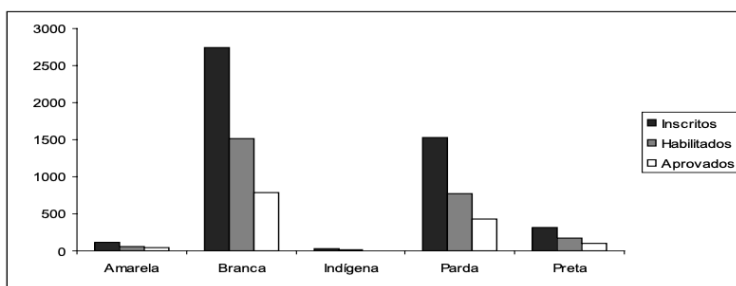


Gráfico 9 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras/2006, por cor/raça

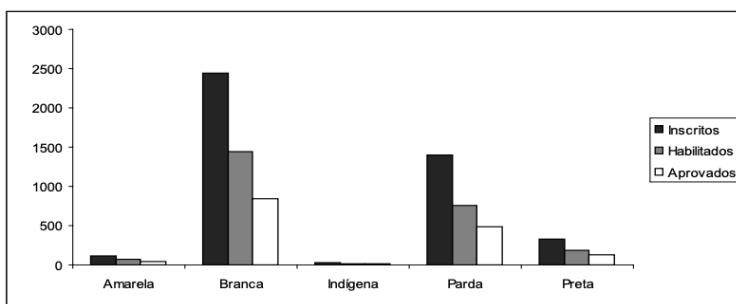


Gráfico 10 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras/2007, por cor/raça

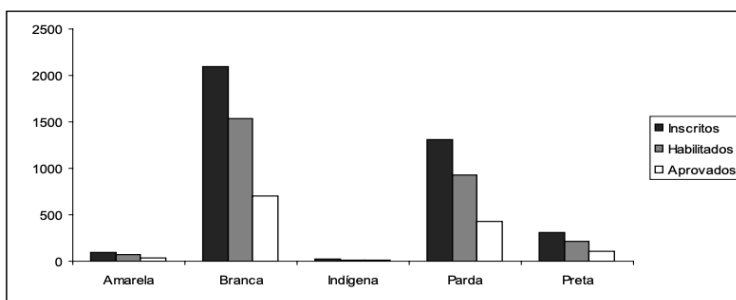


Gráfico 11 – Candidatos Inscritos, Habilitados e Aprovados no Prolibras/2008, por cor/raça

Fonte: Quadros (2009).

Apesar dessa constatação é importante ressaltar que, ao se pesquisar as discriminações cotidianas enfrentadas por essas populações atualmente, podemos encontrar uma contradição presente na literatura sobre relações raciais no Brasil. Embora pretos e pardos apresentem semelhanças em termos socioeconômicos, há diferenças significativas em aspectos sociais e simbólicos. Daflon, Carvalhaes e Júnior (2017) argumentam que essa dualidade não é apenas um erro metodológico ou um efeito das abordagens teóricas adotadas, mas um elemento real e significativo das relações raciais no país, demonstrando a complexidade dessas interações e a existência de múltiplas dimensões no racismo estrutural.

Ao optar por apresentar Pretos e Pardos, por exemplo, em categorias separadas neste estudo, podemos perceber como o cenário racial da profissão de TILS é complexo e pode estar permeado por desigualdades no acesso à formação e no mercado de trabalho. Fatores como raça, por exemplo, podem influenciar atualmente, de maneira direta, quem consegue se qualificar para atuar como TILS e em quais contextos esses profissionais são inseridos.

Dessa forma, consideramos que a formação e atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) no Brasil podem ser atravessadas por dinâmicas interseccionais que impactam diretamente sua representatividade, identidade e inserção no mercado de trabalho. Ao se pensar em contexto pós decreto, a ausência de uma abordagem interseccional na formulação das políticas educacionais poderia gerar barreiras tanto para estudantes surdos que dependem da interpretação quanto para os próprios intérpretes, que podem enfrentar dificuldades relacionadas à representatividade, remuneração e condições de trabalho.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Decreto nº 5.626/2005 promove avanços na acessibilidade linguística, sua implementação deve ser analisada de forma crítica para evitar que invisibilidades interseccionais perpetuem barreiras para determinados grupos dentro

da profissão. Sem um olhar atento às interações entre raça, gênero, classe e outros marcadores sociais, o risco é que a inclusão promovida pelo decreto seja desigual, beneficiando majoritariamente aqueles que já possuem maior acesso à educação e melhores condições de inserção profissional.

Reflexões finais

A formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILS) no Brasil é influenciada por múltiplos fatores sociais que impactam o acesso, a permanência e as oportunidades profissionais na área. Como discutido, fatores interseccionais como gênero, raça e classe social afetam diretamente a trajetória formativa desses profissionais, refletindo desigualdades estruturais presentes no ensino superior e no mercado de trabalho. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha trazido avanços significativos ao regulamentar a formação e atuação dos TILS, ainda existem barreiras que dificultam a inclusão plena de profissionais de grupos minorizados.

A análise do decreto, sob a perspectiva interseccional, revela avanços importantes na regulamentação da profissão, principalmente no que se refere à profissionalização da categoria e à garantia da acessibilidade linguística para a comunidade surda. Contudo, ao analisar os dados quantitativos de Quadros (2009) sobre o exame Prolibras (2006-2008), constatamos que as desigualdades estruturais da sociedade também se refletem na organização das profissões e na distribuição das oportunidades no campo da tradução e interpretação de Libras.

A falta de uma abordagem interseccional nas diretrizes do decreto evidencia lacunas que afetam a equidade no acesso à formação e no exercício da profissão. Fatores como raça, gênero e classe social continuam a influenciar tanto a trajetória formativa quanto às oportunidades de inserção e permanência dos TILS no mercado de trabalho. O histórico assistencialista e filantrópico da profissão, combinado à sua

feminização, contribui para desafios como a desvalorização do trabalho do intérprete e a concentração de atuação em determinados grupos sociais, dificultando a representatividade mais diversificada.

Além disso, a ausência de políticas afirmativas nos cursos de formação e a falta de dados demográficos sobre a profissão dificultam a formulação de estratégias para corrigir essas assimetrias. Embora o artigo 25 do decreto tenha estabelecido um prazo de dez anos para a implementação das diretrizes, ainda existem desafios que limitam sua efetividade. Nesse sentido, é fundamental repensar políticas públicas que ampliem o acesso e promovam condições mais justas de permanência nos cursos de formação de TILS, considerando a diversidade da população brasileira.

A partir desse cenário, sugerimos algumas direções para futuras pesquisas e ações: Pesquisas que investiguem a ampliação de políticas afirmativas nos cursos de formação, promovendo maior diversidade racial, social e de pessoas com deficiência na profissão; revisão curricular dos cursos de formação, incorporando discussões sobre interseccionalidade e seus impactos na prática profissional e; Pesquisas sobre o incentivo a pesquisas interdisciplinares que articulem a interseccionalidade com os estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais.

Garantir uma formação mais interseccional para os TILS não é apenas uma questão de justiça social, mas um passo fundamental para tornar a acessibilidade linguística da comunidade surda efetiva e representativa. Somente com um olhar atento às desigualdades existentes será possível construir um campo profissional mais diverso e capacitado para atender às necessidades reais das pessoas surdas em diferentes contextos.

O aprimoramento das políticas públicas voltadas à formação de TILS deve considerar não apenas a ampliação do acesso, mas também a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e representa-

tivos. O reconhecimento da interseccionalidade como eixo central na qualificação desses profissionais possibilita avanços na superação das desigualdades existentes, garantindo que a mediação linguística ocorra de forma mais equitativa e sensível às múltiplas identidades dos intérpretes e das comunidades surdas que atendem.

Além disso, a ausência de políticas afirmativas nos cursos de formação e a falta de acessibilidade para pessoas com deficiência limitam ainda mais a diversidade entre os profissionais. Esses obstáculos afetam a representatividade dentro da profissão e impactam diretamente a qualidade dos serviços prestados às comunidades surdas, que também são diversas e necessitam de intérpretes sensíveis às suas realidades socioculturais.

Portanto, é essencial refletir sobre estratégias que promovam maior diversidade e equidade nos cursos de formação de TILS. Medidas como a ampliação de políticas de inclusão racial e social, a oferta de bolsas e incentivos financeiros para grupos historicamente marginalizados e a criação de currículos que abordem criticamente as interseccionalidades são fundamentais para transformar esse cenário. A inclusão de disciplinas que discutam raça, gênero, classe e deficiência no contexto da tradução e interpretação de Libras pode contribuir para a formação de profissionais mais preparados para lidar com a pluralidade dos sujeitos surdos.

Referências

- DAFLON, V. T.; CARVALHAES, F.; FERES, J. Sentindo na pele: percepções de discriminação cotidiana de pretos e pardos no Brasil. **Dados**, v. 60, n. 2, p. 293-330, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. 1. ed. 2003.
- NAPIER, J. *et al.* Representation and diversity in the sign language translation and interpreting profession in the United Kingdom. **Interpreting and Society**, v. 2, n. 2, p. 119-140, 2022.
- PÖCHHACKER, F. Researching interpreting: approaches to inquiry. *In*: NICODEMUS, B.; SWABEY, L. (Eds.). **Advances in interpreting research: inquiry in action**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 5-26.
- QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Exame Prolibras**. 2009.
- SANTOS, S. F. Da cabeça aos pés: experiências laborais de corpos femininos que traduzem e interpretam línguas de sinais no Brasil e na Argentina. **Revista Interfaces**, v. 14, n. 3, p. 40-55, 2023.
- SANTOS, S. F. *et al.* **A construção discursiva de identidade de gênero de tradutores e intérpretes de Libras não heteronormativos**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SANTOS, W. M. A tradução português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil: intermodalidade e competência interpretativa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216525>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- WRIGHT, E. O. **Classes**. Londres: Verso, 1997.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Adriana Moreira de Souza Corrêa é Mestra em Ensino, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFC; Bacharela em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Acaraú e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Atualmente, é Professora de Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campus de Cajazeiras. A experiência acadêmica e profissional está voltada para inclusão e ensino de Libras.

Ana Regina Campello é Professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Atua como Professora do Curso de Mestrado em Educação Bilíngue do DESU/INES e é Professora Permanente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), ambos da Universidade Federal Fluminense (UFF). É Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Instrução em Libras como L1 e L2. Possui proficiência em ProLibras (Libras – Ensino e Tradução/Interpretação) e no Celpe-Bras (Língua Portuguesa). Atua ainda como Intérprete e Tradutora de Libras e ASL, com experiência acadêmica e profissional voltada à educação bilíngue de surdos, à Libras como língua de instrução e às políticas de diversidade e inclusão.

Antonio Henrique Coutelo de Moraes tem Pós-Doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), onde também realizou sua graduação em Letras. Possui ainda graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. Atualmente, é professor no curso de Letras - Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), em Ciências da Linguagem da UNICAP e em Estudos de Linguagem da UFMT. Sua experiência acadêmica e profissional está voltada para as áreas de Ensino e Línguas Estrangeiras Modernas, com ênfase nos temas: inclusão, aquisição e ensino de línguas estrangeiras, ensino de inglês, surdez e as interfaces entre essas áreas.

Ezer Wellington Gomes Lima é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é Professor Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua trajetória acadêmica e profissional é orientada pela investigação crítica na área da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, contemplando, especialmente, os seguintes eixos: relações entre Educação Especial e Linguagem; alfabetização e diferenças; educação bilíngue de estudantes surdos; cultura e identidade surda; e processos educativos relacionados à escolarização de pessoas surdas. Possui certificação do PROLIBRAS/MEC (2009), sendo proficiente para o uso e o ensino da Libras em todos os níveis e modalidades da educação.

Felipe de Almeida Coura tem Pós-doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Estudos Linguísticos na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021) com período de estágio na University of Toronto. Mestrado em Estudos Linguísticos também pela UFMG

(2016). Especialização em Ensino e Aprendizagem de Inglês (2014) pela UFMG e em Libras no contexto da Educação Inclusiva (2011) pela Faculdade Prisma de Montes Claros (FAP). Graduação em Letras - Português/Inglês (2010) pela Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo (FACIC). Atualmente é Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de Letras-Libras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Integra a comissão para estudos e implementação da Educação Bilíngue de Surdos no Estado do Tocantins e inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular na educação básica (parceria entre a SEDUC-TO e UFT). Desenvolve pesquisas com ênfase em Linguística Aplicada / Educação Linguística, tendo como principais temas de interesse: formação de professores de Libras; políticas linguísticas em contextos multilíngues para surdos; ensino de Libras e ensino de línguas adicionais para alunos surdos.

Fernanda de Araujo Machado é Professora Doutora da Universidade de São Paulo (USP), no Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Possui Doutorado (2018) e Mestrado (2013) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduação em Educação Artística (2009) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e graduação em Letras/Libras (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi Professora Adjunto da UFSC, atuou como Professora de Libras e Literatura Surda e pesquisadora (2013-2024). Atuou como Professora Visitante na California State University Northridge CSUN, Estados Unidos. Coordenadora do grupo da Antologia de Poesia em Libras (2013-2024). Foi fundadora do Festival Folclore Surdo, um festival de literatura surda e literária em Libras (2014-2020). Como artista, atriz e poetisa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, língua de sinais, ensino de língua de sinais, aquisição da língua de sinais, políticas linguísticas, educação de surdos, estudos surdos, literatura surda, poesia e tradução.

Franciele de Jesus Ferreira Leite possui graduação em Radiologia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2015), graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018), graduação em Letras Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021), especialização em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2019), especialização em Educação Inclusiva e Libras pelo Instituto Federal de Mato Grosso (2022) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2022). Atualmente, é professora assistente da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, dialogismo, metodologias ativas, aquisição de segunda língua e Libras.

Girlaine Felisberto de Caldas Aguiar é Doutora e Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Possui graduação em Letras, habilitação Licenciatura em Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no curso de Letras Libras e Libras nos diversos cursos. Atua na área de estudos linguísticos e linguística aplicada no ensino de língua, com ênfase em Libras, principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais em Libras, ensino de Libras na aprendizagem para ouvintes, história dos surdos, elaboração de material didático em área de formação e desenvolvimento de professores de Libras. Desenvolve pesquisas sobre a fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no ensino-aprendizagem da produção e compreensão de gêneros da Libras no contexto de aprendizes ouvintes e no trabalho docente e agir didático.

Izabelly Correia dos Santos Brayner é Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - Unicap, Mestra em Ciências da Linguagem pela mesma universidade (2012), Bacharel em Fonoaudiologia pela Unicap (2009) e Licenciada em Letras/

Libras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2017). Atualmente é docente Adjunto I da Universidade de Pernambuco e Assistente II da Universidade Católica de Pernambuco dos cursos presenciais e EaD. Possui a Proficiência no Uso e Ensino da Libras - PROLIBRAS, no nível superior (2010). Tem experiências na área de Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição de segunda língua (L2), leitura, escrita e educação de surdos.

José Edinilson Gomes de Souza-Júnior é professor e tradutor-intérprete de Libras que possui afiliação com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Frequentemente referenciado em publicações acadêmicas da UFSC e de outras instituições por seu trabalho na área de Linguística e Estudos da Tradução e Interpretação (Libras). Sua dissertação de mestrado na Universidade de Brasília (UnB), defendida em 2012, teve como tema a “Nomeação de lugares na Língua de Sinais Brasileira: uma perspectiva de toponímia por sinais”. Na UFSC, ele atuou como professor, tendo ministrado disciplinas como Estágio de Tradução e Tecnologia da Informação e EaD, e orientado monitores.

Lídia da Silva é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando no Departamento de Libras (DELI) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Possui Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), Doutorado (2018) e Mestrado (2010) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pela dedicação ao estudo do desenvolvimento da linguagem e ao ensino de línguas, com ênfase na Libras. No âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras (GEPELS), do qual é líder, desenvolve projetos voltados às práticas de ensino e à descrição linguística da Libras, abordando o desenvolvimento linguístico de crianças surdas adquirindo Libras como primeira língua e de ouvintes aprendendo-a como segunda língua. Atualmente, coordena o Núcleo de Ensino de Libras (NEL), promovendo a difusão da Libras e o fortalecimento das ações de inclusão linguística e cultural junto à comunidade curitibana.

Loide Leite Aragão Pinto é Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007) e em Acessibilidade Cultural, também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Fluminense e professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, produção de texto e produção textual inclusiva.

Lucas Romário possui Graduação em Serviço Social pela Universidade Anhanguera-Uniderp (2012), Graduação em Pedagogia com aprofundamento em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2016), Graduação em Licenciatura em Letras-Libras pelo Centro Universitário ETEP (2022), Especialização em Educação em Direitos Humanos pela UFPB (2016), Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM, 2017), Mestrado (2017) e Doutorado (2020) em Educação pela UFPB. Professor Adjunto do Departamento de Libras (Deli), do Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Campus Reitoria (Curitiba). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPEDU) da Universidade Regional do Cariri (URCA). Desenvolve atividades e projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura na área da educação de surdos(as) na perspectiva dos estudos culturais e dos estudos surdos com enfoque em temas como educação bilíngue, cultura surda, pedagogia surda, didática e educação de surdos(as), ensino de Libras e formação de professores(as).

Marcos de Carvalho de Alencar Neto é Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Libras com Docência no Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tecnólogo em Processamento de Dados pela Associação de Ensino Superior do Piauí (AESPI). Professor de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) - Piauí.

Matheus Lucas de Almeida é Professor Adjunto do curso de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande. Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (2023) e graduado em Letras Português e Inglês (2019) pela mesma instituição, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís (2019), mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba (2021) e graduado em Letras-Libras pela mesma instituição (2023). Tem experiência na área de letras, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, bilinguismo, translinguismo, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), educação de surdos, aquisição de línguas adicionais pela pessoa surda e educação para a justiça social.

Rachel Sutton-Spence tem Pós-Doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Bristol (Inglaterra). Possui mestrado e graduação pela Universidade de Oxford (Inglaterra). Atualmente, é professora no curso de Letras – Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC. É coordenadora do grupo de pesquisa Literatura em Línguas de Sinais. Sua experiência acadêmica e profissional está voltada para as áreas da literatura surda e o folclore linguístico da comunidade surda, com ênfase na Literatura em Libras.

Renata Muhlbeier é formada em Letras Libras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde desenvolveu atividades de iniciação científica, de ensino e de extensão na área de ensino e aprendizagem de Libras. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Libras (GEPELS), por meio do qual tem atuado também na organização de eventos acadêmicos da área. Foi professora de turmas dos níveis básico, intermediário e avançado do Núcleo de Ensino de Libras (NEL). Atualmente, cursa uma segunda licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos pelo PARFOR/UFPR, ampliando sua formação e atuação no campo da educação linguística e da inclusão.

Ronny Diogenes de Menezes é Doutor em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui ainda especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo Instituto Eficaz. Atualmente, é professor de Libras no Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/CERES). É docente permanente nos Programas de Pós-Graduação em Metodologias de Ensino e Processos de Aprendizagem (PPGENAP) e em Educação Especial (PPGEEsp) da UFRN. Sua experiência acadêmica e profissional concentra-se nas áreas de Linguística Aplicada, Educação de Surdos e Inclusiva, Literatura e Artes Surdas, tradução e interpretação de Libras, com ênfase em temas como educação bilíngue para surdos, artes surdas, formação de professores e aprendizagem colaborativa.

Saionara Figueiredo Santos tem Pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires (UBA), onde desenvolveu pesquisas em Estudos de Gênero e Estudos da Tradução, com foco no tema O Corpo da Mulher Tradutora e Intérprete de Línguas de Sinais. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestra em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande

(FURG) e Graduada em Pedagogia pela Universidade das Américas. Atualmente, é professora na área de Tradução no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Câmpus Palhoça Bilíngue, atuando também como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (Libras). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o Grupo de Pesquisa InterTrads e o Grupo e o Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GP LIS e GT LIS), vinculado à Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. Desenvolve ações voltadas à educação bilíngue, à promoção dos direitos linguísticos e à valorização das identidades surdas e indígenas. É ativista das causas interseccional, de gênero e sexual, feminista, nordestina e indígena surda.

Sebastiana Almeida Souza é Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Neurociências e Educação pela Faculdade Metropolitana. Realizou sua graduação em Letras Libras –Espanhol e respectivas Literaturas pela UNI-Universidade de Cuiabá. Possui ainda graduação em Pedagogia em Educação Especial, com ênfase na Deficiência Mental pela UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente, é professora no curso de Letras Libras Licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e docente no PROFEI- Mestrado em Educação Inclusiva (UFMT). Sua experiência acadêmica e profissional está voltada para as áreas de Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Aplicação do AEE no ensino de Libras no Ensino Superior, Inclusão e Legislação.

Shirley Barbosa das Neves Porto é Professora do curso de Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), é doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tem mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialização em Educação pela UFCG

e pedagogia com habilitação em Educação de Surdos também pela UFCG. Os estudos estão centrados na Educação Bilíngue para Surdos, Educação e Semiárido, Educação e inclusão, Literatura Surda e em Línguas de Sinais (produção de surdos, tradução e adaptações para a Libras, o efeito estético no processo tradutório), Processos de ensino de literatura em língua de sinais, formação de professores e ensino de Literatura e de Libras na perspectiva dos gêneros textuais, considerando o contexto de L1 e L2 do aprendiz. Coordenadora geral do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NAI).

Túlio Adriano Marques Alves Gontijo é docente do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí e atual Coordenador de Acessibilidade – Secretaria de Inclusão e Diversidade/UFJ. Doutor e Mestre em Estudos da Linguagem - PPGEL/UFMT. Coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFMT (2021 - 2024). Professor de Ensino Superior do Centro Universitário do UNIVAG (2019 - 2024). Membro do NEPEL - Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagem. Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Tradutor intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT (2016 - 2024) e membro do conselho editorial da Guará Editora. Atualmente pesquisa nas áreas de Políticas de Tradução e Interpretação, Realismo Crítico, Análise Crítica do Discurso e Emancipação humana voltados a cultura e identidades Surdas e Lexicologia e Terminografia da Libras.

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires é Doutora e Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), no campus Sapucaia do Sul, onde coordena o projeto Literatura Acessível e é vice-coordenadora do NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas). Tem experiência em temas como: Ensino de Língua

Portuguesa para Surdos, Acessibilidade Textual; Letramento de pessoas com deficiência intelectual. Pesquisadora e adaptadora de Leitura Fácil.

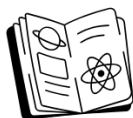
Victória Hidalgo Pedroni é Graduada em Letras Libras - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018) e Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da mesma instituição, com bolsa CAPES-DS (2021). Atua como professora de Língua de Sinais (Libras), lecionando para ouvintes em cursos universitários e ministrando aulas de L2, além de explorar poesias surdas em seu ensino. Interessada em pesquisas relacionadas ao ensino de Língua de Sinais, estudos da Interpretação, educação, tradução e literatura surda.

Wilsynnara Melo da Silva Lira é Mestra em Educação Especial, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Especialista em Educação Especial com ênfase em práticas Inclusivas. Graduada em Letras Português e Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora de Libras/Português no curso de Letras Libras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. A experiência acadêmica e profissional se concentram nas áreas de linguística e ensino de línguas (Libras e português para surdos), educação de surdos e interpretação de Libras-Português no contexto educacional.

DEIXE SUA MARCA, PUBLIQUE COM A GUARÁ



TESES, DISSERTAÇÕES E TCC'S
Adaptamos seu trabalho para publicação,
levando seu trabalho para mais pessoas.



CAPÍTULO DE LIVRO
Transforme seu artigo ou trabalho acadêmico
em um capítulo de livro.



EBOOKS
Publique na versão digital e tenha seu
trabalho disponível em diversos dispositivos.



@guaraeditora



64 9 9604-0121



contato@guaraeditora.com.br



guaraeditora.com.br



ISBN: 978-65-84310-00-1

CDL



9 786584 310001