

CAPÍTULO 6:

“A EDUCAÇÃO [NA/DA LÍNGUA] QUE NÓS SURDOS QUEREMOS”: O ENSINO DE LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA NA PAUTA EM DIREITOS HUMANOS E NO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO ESCOLAR BRASILEIRO

Marianne Rossi Stumpf¹
Ramon Santos de Almeida Linhares²

1. Introdução

O educador tem o dever de não ser neutro [...] [Porque] o que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos [...] A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

(Paulo Freire)

Neste trabalho, apresentaremos um panorama sobre o percurso de produção, as estruturas e os fundamentos que orientaram a obra intitulada “Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior”. A obra completa, organizada pelos autores desse artigo e disposta em cinco volumes, é fruto de uma pesquisa coletiva realizada por 26 pesquisadores, surdos e ouvintes bilíngues, dirigida pelo Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (Grupes/UFSC), e se encontra disponível para ser baixada gratuitamente no site da Editora Arara Azul. Por isso, nosso objetivo aqui não é de repetir aquilo que os leitores interessados podem acessar diretamente na obra. Desejamos

¹Professora do Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao curso de Letras Libras EaD e ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC). Contato: marianne.stumpf@ufsc.br

²Tradutor e intérprete de Libras da Coordenadoria de Tradução e Interpretação de Libras (CTILS/CCE/UFSC) e doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística dessa mesma instituição. Contato: ramon.linhares@ufsc.br

um duplo e outro movimento: a) posicionar essa obra no contexto das Políticas Surdas, destacando os fundamentos que orientaram sua confecção e conceituação, como atualização dos valores construídos no percurso histórico do Movimento Surdo Brasileiro como movimento político social; b) instrumentalizar leigos e especialistas interessados na reflexão sobre lugar do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para estudantes surdos no sistema educacional brasileiro como uma questão de planejamento linguístico e direitos humanos.

Nosso trabalho se estrutura em três partes. A primeira dedicada à contextualização teórica, em que articulamos os conceitos centrais desse estudo, a saber: Políticas e Planejamento Linguístico, Políticas Surdas, Movimento Surdo Brasileiro e Direitos Humanos das pessoas Surdas. Na segunda parte, dedicada à contextualização metodológica, apresentamos o processo de elaboração da obra a ser analisada, considerando sua etapa de projeto de pesquisa (na elaboração curricular) e, posteriormente, de extensão (na publicação). Partimos, então, para terceira parte, na qual impetramos uma análise que consiste em elencar o caráter estrutural normativo e o caráter prático criativo das políticas e planejamentos linguísticos e educacionais que orientaram e fundamentam a obra dos Referenciais. No foco dessas duas categorias de análise, passamos por cinco subtópicos em cada uma, indo dos aspectos técnico pedagógicos da circularização da Libras à questão dos valores culturais surdos que atravessam qualquer projeto de EBS.

2. Contextualização teórica

O cenário teórico conceitual que ampara nossas reflexões sobre o processo e produto da obra dos Referenciais considera essencial a distinção entre Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico, para pensá-los sob a ótica das Políticas Surdas. Nesse percurso, se mostra

relevante, ainda, observar os coletivos surdos brasileiros como parte dos movimentos sociais que estiveram constantemente em diálogo com as instâncias governamentais ao longo da história. E, ainda, que esse cenário complexo de políticas linguísticas e educacionais destinadas às pessoas surdas é uma questão que deve ser pensada à luz dos Direitos Humanos.

2.1 Políticas e planejamento linguísticos surdocentros

Atualmente, o termo Política Linguística tem sido recorrente nos debates sobre a garantia de direitos aos cidadãos surdos falantes de Libras. Contudo, no interior argumentativo desse debate, existe uma distinção, não apenas conceitual, mas também prática, que nos parece ser clara: a diferenciação entre Políticas Linguísticas e Planejamento Linguístico. Para Cooper (1989),

[...] a política linguística diz respeito às metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística (Cooper, 1989, p. 45 *apud* Gonçalves, 2009, p. 210).

Nos contextos de nossa análise, consideramos que a proposta de um referencial curricular para as disciplinas de Libras como L1, ainda que publicada como estudo e não como parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se inscreve como Política Linguística. No entanto, sua execução exige uma série de esquemas operacionais orientando as dinâmicas do ambiente escolar – os quais se inscreverão como planejamento linguístico. Em muitos casos, tanto o conceito de política como de planejamento poderá ser tomado como um conjunto de ações orientadas às línguas que venham de esferas governamentais. Por isso, além da diferenciação entre normativas (políticas) e suas implementações (planejamento), precisamos acrescentar que, tanto instâncias governamentais como civis (científicas e/ou populares) são

responsáveis pela instituição de normas e práticas linguísticas verticais e horizontais sobre as línguas.

Normativas de natureza legislativa e/ou acadêmicas tencionam territórios ao se imporem sobre estes que, por sua vez, já são fruto de tensões realizadas como práticas e ideologias de linguagem já difundidas entre seus sujeitos. Nesse sentido, a implementação de novas formas de compreensão e direcionamento das práticas de linguagem vão sempre se deparar com outros modos de gestão da linguagem já incorporados socialmente. Destacamos, por isso, que se mostra insuficiente a instituição de políticas linguísticas para línguas minorizadas, se tais propostas não tiverem sua implementação orientada por um planejamento crítico e atento aos preconceitos vigentes sobre essas línguas e seus usuários.

Por esse motivo, nossas considerações caminham na intenção de demonstrar como políticas e planejamentos linguísticos envolvendo línguas de sinais necessitam estar em constante diálogo com as políticas desenhadas pelos próprios coletivos surdos. Além de dialogar com as epistemologias e ontologias dos coletivos surdos, nos referimos a se pôr em diálogo com uma área de produção de saberes desses coletivos, denominada de Políticas Surdas (O'Brien; Emery, 2014; Wrigley, 1997).

Uma parte das políticas surdas mais conhecida e facilmente reconhecida é constituída por duas destas: as políticas públicas de educação e acessibilidade para pessoas surdas (documentos normativos, propriamente ditos) e as políticas de fundamentação mais existencial que questionam interpretações e práticas depreciativas que recaem sobre os corpos surdos (uma ontologia afirmativa do ser surdo, difundida, principalmente, em discursos que inscrevem a Educação de Surdos nos estudos culturais pós-modernos). Em ambos os casos, o que está em jogo são as formas de direcionar, governamental e interpessoalmente, a vida das pessoas surdas. Um debate que se apresenta, principalmente, nas tensões de um pensamento que reduz genericamente as pessoas surdas à sua surdez, posto de frente à contra-

argumentarão dos movimentos populares surdos que tentam se apresentar como uma diferença linguístico-cultural.

Esse reposicionamento do lugar das pessoas surdas, principalmente no protagonismo quanto à produção de soluções para suas próprias vidas na sociedade, marca uma virada epistemológica (Kusters; De Meulder; O'brien, 2017; Ladd, 2003) e se inscreve como cerne a ser privilegiado nas investigações em Estudos Surdos. E não estamos aqui falando apenas de um protagonismo baseado em estratégias afirmativas de visibilidade de identidades representativas. Falamos de um remanejamento de uma das mais privilegiadas posições no jogo hierárquico com capacitismo: o cuidador-provedor. Isso pois, ao se tornarem criadores dos argumentos sobre si, têm a oportunidade de posicionarem a si mesmos como as figuras mais competentes – linguística e culturalmente – para educarem e falarem com maior propriedade sobre si e sobre os outros surdos. Um lugar que, na lógica do capacitismo, é sempre negado a todas as pessoas apagadas nas generalidades do tratamento dado às Pessoas com Deficiência – PcD (Marco, 2020; Mello, 2014).

No recorte dos movimentos e estudos surdos, as identidades (Perlin, 1998) e, atualmente, as interseccionalidades surdas (Kusters; De Meulder; O'brien, 2017) têm ocupado um espaço significativo em um debate que considera centralizar a experiência de ser surdo em qualquer proposição que se direcione aos cidadãos surdos. Orientados por essa compreensão, observamos essa como uma postura política central nas práticas ontológicas, epistemológicas e educacionais dos movimentos surdos sinalizantes: a surdocentralidade (Carter, 2015; Ladd, 2003; Linhares, 2019).

Conceitualmente, a surdocentralidade aponta, em oposição aos modos hegemônicos baseados em padrões hegemônicos de normalidade funcional, para “a possibilidade de outro centro possível, para questionar o status das produções que se dizem afirmar a vida da pessoa surda de forma crítica, mas que estão a serviço dos modelos de normalidade da audição e de seus modos de existir” (Linhares, 2019, p.

174). A surdocentralidade considera que nenhum fenômeno pode ser apreendido adequadamente sem ser localizado. Por isso, todo fenômeno deve ser estudado e analisado a partir das relações explícitas com seu tempo e espaços – sejam físicos ou psicológicos.

Se tomada como procedimento teórico-metodológico, a surdocentralidade opera epistemologicamente considerando central a produção de narrativas e análises dos surdos sobre si. E, ao operar desse modo, atinge outro paradigma do capacitismo, tornando explícita a relação entre experiência vivida nas ações dos sujeitos no mundo. Um movimento de afirmação e análise crítica dos modos de ser surdo que pode até parecer negar os modos de ser ouvinte pelo que o retira o status de história de detentor e produtor de uma história unificada, mas que, na verdade, reposiciona todas as peças do tabuleiro social. Isso por compreender que centralizar as experiências e os sujeitos surdos não é um favor ou caridade, mas de explicitação do lugar de fala dos sujeitos e das lógicas produtoras de discursos científicos (Linhares, 2019).

Desse modo, tal como se nega qualquer tipo de neutralidade epistêmica, a aplicação desse conceito do território das políticas públicas em linguística e educação também nega as hegemonias capacitistas e aponta para a necessidade de participação ativa dos cidadãos surdos nos processos democráticos. Principalmente daqueles que influem sobre as suas vidas e de outros surdos. Ladd (2023) aponta que a surdocentralidade em políticas e práticas educacionais é: a) “atrasada pela falta de profissionais bilíngues compreendidos e comprometidos com a manutenção da cultura e dos saberes surdos” (Ladd, 2023, p. 14-16); b) é a meta na construção de novos “espaços” sociais a serem criados pelos próprios surdos em contextos acadêmicos ou não (Ladd, 2023); c) é a meta no “campo de batalha” privilegiado da educação para que as crianças surdas entrem em contato com ideologias e práticas afirmativas (e não depreciativas) de suas próprias vidas (Ladd, 2023).

Dado esse panorama, explicitamos os motivos pelos quais falamos/propomos a curricularização da Libras como L1, tal como

operamos: impelidos a desenvolver um desenho de políticas e planejamentos linguísticos para educação formal, orientados por princípios de políticas surdas. Mais especificamente, nosso estudo aqui aponta para como tais princípios das Políticas Surdas se inscrevem tanto na produção de um referencial curricular (política), assim como em suas sugestões de como fazer sua execução local (por meio de planejamento e práticas linguísticas), de forma crítica e atenta às práticas capacitistas e monolíngues que as antecederam.

Um campo ainda em emergência no bojo dos Estudos Surdos, as Políticas Surdas carecem ainda de investigações dadas propriamente no campo das burocracias e filosofias políticas. Um movimento que exigirá caminharmos para além das políticas identitárias focadas nas representatividades afirmativas. Exigirá que líderes, instituições e coletivos surdos se posicionem quanto a seus projetos políticos. Exigirá que tenham projetos políticos que – dentro, mas também para além das lógicas partidárias – explicitem a partir de quais ideologias políticas pensam e implementam seus movimentos.

Em nosso caso, temos as escolas como território de implementação de políticas linguísticas surdas. Frente a isso, poderíamos ser simplistas, imprecisos e compactuarmos com visões maniqueístas da relação dos surdos com a escola. Certamente, as políticas educacionais e linguísticas surdas precisam disputar território com políticas capacitistas que permeiam a escola. Contudo, não podemos dizer que os movimentos surdos só chegaram recentemente às escolas com suas novas propostas ou, ainda, que a inclusão seja uma “inimiga natural” das propostas dos surdos. Isso, pois, como pretendemos demonstrar, tanto não é recente a relação entre pessoas surdas e os governos do diálogo sobre as ofertas educacionais sistematizadas para as pessoas surdas, assim como não é a inclusão, mas o capacitismo e monolinguismo tardio que ainda operam nos fundamentos do planejamento e das práticas interpessoais e institucionais do sistema educacional brasileiro.

Para isso, gostaríamos de levá-los a um breve passeio pela história dos coletivos surdos brasileiros, antes de apresentarmos os percursos de composição e editoração dos referenciais curriculares que tomamos aqui para análise. No primeiro tópico desta seção, apresentaremos as ações dos indivíduos e coletivos surdos como práticas de movimento social brasileiro, como uma luta que sempre foi contra o capacitismo e monolinguismo que operam na lógica constitutiva das políticas de Estado. Seguimos, daí, para uma demonstração sobre como a compreensão desse panorama afirmativo dos surdos, no manche de suas próprias lutas e histórias, nos orientou para elaboração dos referenciais no contexto de um projeto de pesquisa (conceituação e desenho curricular) seguido de sua extensão (editoração de uma obra para subsídio de debates, estudos e políticas).

2.2 Coletivos surdos do Brasil: diálogos entre sociedade civil e governos

Não é de hoje que as demandas dos coletivos surdos brasileiros marcam presença nos espaços de negociação política no Brasil. Sendo, principalmente, o território em que se debate a escola o lugar no qual mais nos depararemos com militantes surdos sinalizantes problematizando sobre quais responsabilidades o Estado brasileiro deve assumir para garantir a dignidade das pessoas surdas em fase escolar, por meio das línguas de sinais.

Contudo, os coletivos surdos organizados, assim como outros grupos que buscavam dialogar com as instâncias governamentais de poder, não chegaram em espaços de negociação “prontos”, ou seja, com dispositivos democráticos maduros para o diálogo com a sociedade civil. Nesse contexto, desde o início do século XX, os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na história da democracia brasileira, lutando por direitos e transformações sociais em diversas áreas. Sendo, com destaque, nas atualidades desses movimentos, em que a própria história dos movimentos surdos

brasileiros se inclui, com maior proeminência, no fim da década de 1980 em diante.

Ainda que com menor visibilidade, as pautas da comunidade surda sinalizante fazem parte dos novos movimentos sociais que emergiram na virada para o século XXI. Parte da biografia dos movimentos sociais civis que avançaram em direção às forças do Estado, os coletivos e instituições representativas dos surdos se formaram também no interior dessas tensões. Por isso, podemos destacar que, no percurso das lutas pelo exercício participativo e popular, os movimentos surdos brasileiros têm desenvolvido saberes que se inscrevem no bojo das críticas a um Estado orientado por valores monolíngues e capacitistas. Dinâmica que tem buscado não apenas a conscientização dos produtores de políticas quanto à diversidade linguística e cultural de nosso país, mas também, e principalmente, que reclama a participação representativa de sujeitos surdos na gestão dessas produções.

A relação entre os governos brasileiros e as pessoas surdas, segundo a história da Educação de Surdos em nosso país, remonta a diferentes negociações que sistematizaram a oferta de educação especializada e instituída por dispositivos legais ao longo dos últimos dois séculos. Desde os primeiros diálogos entre o Imperador Dom Pedro II e o educador surdo francês Ernest Huet, datados de 1855, até a conquista do pleito social de inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino na LDB (Lei 14.191), em 2021, a educação de pessoas surdas ocupa diferentes pautas no diálogo civil com os governantes brasileiros. Contudo, do Império à atualidade de nossa democracia, os assuntos das pessoas surdas têm sido, inúmeras vezes, deslegitimados enquanto pauta da sociedade civil organizada; o que nos parece ser uma consequência da relação de poder para com o Estado que, capacitista e pós-colonialista, ainda interpreta as demandas dos surdos generalizadas, dentro de todos os coletivos PcD, que, por sua vez, são tomados como uma questão de favor aos “naturalmente descapacitados” e não de direitos humanos para pessoas que não foram

consideradas competentes, autônomas e auto diretivas ao longo da organização das civilizações humanas modernas.

Impelidos a não deixar de pensar criticamente sobre o tempo em que vivemos, nos cabe ratificar que o Brasil foi o primeiro país que incorporou representantes surdos para promoverem a EBS dentro da estrutura do governo. Contudo, a existência de um setor destinado à EBS é fruto de uma política idealizada e pleiteada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), ou seja, pelos próprios surdos, na condição de organização representativa da sociedade civil. Reconhecer isso é ir contra o discurso capacitista que só valoriza e destaca as ações realizadas pelos não-surdos, posicionados historicamente como cuidadores mais legitimados. Nesse sentido, conforme avançamos para construção de um Estado democrático de direitos, as políticas para as pessoas surdas devem estar, cada vez mais, associadas ao diálogo entre saberes e coletivos surdos para com as instâncias de governo. Ou seja, não estarem mais vinculadas a nenhuma pessoa revestida de sistema de favor ou caridade (Mello, 2019), pois tratam-se de direitos.

Dentre as tensões participativas dos surdos e a dificuldade capacitista do sistema social de legitimar esses sujeitos e seus coletivos como produtores ativos de suas políticas, está também a tensão entre as políticas educacionais e linguísticas surdas e as políticas de inclusão no sistema educacional. Nesse sentido, por mais que muitas críticas sejam tecidas à Educação Especial, não nos parece que seja propriamente uma negação ou desaprovação da filosofia da inclusão social, mas sim as práticas ainda caritativas e benevolentes que fundamentam o fazer em Educação Especial. Uma crítica que é feita muito mais, e principalmente, pelo fato de que essa política promoveu o desmonte das escolas especiais de surdos. Espaços indubitavelmente passíveis de críticas consistentes quanto aos seus sistemas educacionais (pedagógico e institucional), mas que funcionavam como principal política de formação de coletivos surdos sinalizantes.

Gostaríamos de posicionar que se trata de uma tensão positiva na perspectiva do debate democrático. E que, principalmente, se trata de uma disputa que não pode ser reduzida aos maniqueísmos de certo ou errado, pois, certamente, não são apenas duas as tensões que pressionam esses territórios. O que torna necessário posicionar esse território de disputas em uma questão em direitos humanos dos cidadãos surdos. Isso, pois, o que está em jogo é o direito à autodeterminação. O poder de dizer sobre si. Força que o capacitismo tenta subjugar e impedir que as pessoas fora dos padrões funcionais normalizados de corpo exerçam sobre si – tanto a níveis pessoais como na esfera coletiva.

2.3 As pessoas surdas e os direitos humanos

Dentre os modos de fazer políticas surdas, uma das principais estratégias argumentativas de descrição existencial foi se desvincular das axiologias da deficiência e se vincular radicalmente aos estudos culturais (Ladd, 2003; Padden, 1980, 1998). Na complexidade desse debate, o qual não temos como desenvolver em profundidade aqui, nos resta afirmar que diferenciar a EBS da Educação Especial pode ser um movimento de promoção de uma educação inclusiva na perspectiva da diferença e do plurilinguismo – uma luta das comunidades surdas para serem reconhecidas pela riqueza de suas línguas e culturas (e não pela deficiência).

A atualidade das pautas dos movimentos PcD tem pleiteado, entre outros tópicos, a não generalização quanto as condições tanto coletivas como individuais. Ou seja, se reclama ser tratado nas especificidades de suas condições de corpo e enxergados em suas próprias subjetividades. A multiplicidade de demandas educacionais não cabe mais em um único projeto e isso exige que compreendamos a inclusão como uma filosofia ampla – que deve se realizar e atualizar metodologicamente pelo diálogo com seu tempo, lugar e sujeitos. Uma suposição seria, nesse contexto, que os projetos de oferta da EBS,

principalmente no formato das Escolas Bilíngues, são segregadores e exclusivistas, justamente por reclamar especificidade em meio a uma política que ainda opera por generalidades. Obviamente, uma suposição que demanda mais aprofundamento, visto que não nega a inclusão, mas reclama sua pluralidade e urgente atualização.

Outro elemento que claramente influi sobre esse debate é a sombra do monolinguismo compulsório politicamente construído no projeto de unidade nacional em nosso país. Inúmeras políticas de apagamento da diversidade das culturas e línguas foram promovidas no Brasil, desde sua colonização até os dias atuais (Rezende, 2015; Vianna, 2011). Desse modo, o que impede muito a adesão às políticas surdas de bilinguismo são os efeitos tardios de políticas linguísticas nacionais exclusivamente feitas para (ou contra) os surdos.

Temos uma grande riqueza linguística em nosso país. Além da Língua Portuguesa brasileira, existem diversas comunidades que falam línguas estrangeiras de herança (por imigração, refúgio ou fronteira). Entre os nossos povos originários, temos mais de 180 línguas indígenas e, entre as comunidades surdas brasileiras, 18 línguas de sinais além da Libras (Damasceno, 2017). Ou seja, muitas pessoas ainda estão presas às ideologias coloniais de que precisamos falar uma única língua, sermos educados em uma única língua e pensarmos em uma única língua para fazermos parte do país.

Precisamos saber que é nessa ferida colonial que a EBS está mexendo. Não há diversidade e inclusão sem plurilinguismo e não há educação libertadora sem acolhermos e ensinarmos sobre viver entre as diferenças de um mundo de múltiplas linguagens, idiomas, códigos e modos de ser e pensar a vida. Nesse sentido, ratificamos que a EBS não exclui, mas, sim, ela amplia a concepção de inclusão pela aceitação e incorporação das diferenças como matriz para pensarmos e fazermos políticas mais efetivas, participativas e democráticas. Afinal de contas, *nada sobre nós, sem nós!*

Nessa perspectiva, a Federação Mundial de Surdos (WFD) tem se alinhado como o movimento internacional de propagação dos

direitos humanos, incluindo e especificando quais são as demandas dos cidadãos surdos de cada região do mundo. Segundo a WFD, os direitos humanos

[...] são universais, indivisíveis e interligados. Eles pertencem a todas as pessoas, independentemente de gênero, origem nacional ou étnica, cor, religião, idioma ou qualquer outra condição, como deficiência ou surdez. Infelizmente, devido a preconceitos sociais e suposições incorretas, os direitos dos surdos são, muitas vezes, negligenciados ou negados – especialmente em países em desenvolvimento (WFD, 2016, p. 8).

A partir dessa perspectiva, a WFD indica representar e promover o engajamento de organizações de surdos em todo mundo, para que se engajem na inscrição das pessoas surdas nos debates e lutas pelos direitos humanos. Segundo a Federação, são aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo que dependem dos direitos humanos para “o acesso pleno, de qualidade e igualitário a todas as esferas da vida, incluindo autodeterminação, língua de sinais, educação, emprego e vida comunitária” (WFD, 2016, p. 3).

Listadas como principais campos de ação da luta dos direitos humanos das pessoas surdas, estão as seguintes áreas: a) Direitos da Língua de Sinais; b) Culturas Surdas e Identidades Linguísticas; c) Educação Bilíngue; d) Formação contínua; e) Acessibilidade; f) Oportunidades iguais de emprego; g) Participação igualitária em seu meio social. Campos dentre os quais observamos ser a Educação Bilíngue, além de uma área específica, um tópico privilegiado pelo que pode promover todos os outros – principalmente para formação política e intelectual das futuras gerações de cidadãos surdos.

3. Contextualização metodológica

Dado o panorama conceitual que fundamenta este estudo, partimos para o contexto central e objeto que pretendemos analisar:

uma proposta de curricularização do ensino de Libras como primeira língua (L1) para estudantes surdos. Para isso, remontaremos, brevemente, o percurso de planejamento e execução, tanto da pesquisa e composição do texto da obra analisada, assim como do projeto de extensão que culminou em sua publicação. Condições que situam esse estudo como qualitativo de cunho bibliográfico e documental – visto que fazemos uso dos projetos de pesquisa e extensão, assim como de anotações e, posteriormente, compilados no texto da obra. Panorama que nos servirá para o tópico seguinte, no qual destacaremos e analisaremos algumas características de planejamento linguístico orientado por políticas surdas.

3.1 A pesquisa: desenhos iniciais de uma investigação coletiva

Orientados pela consciência do percurso histórico antes descrito e pelos valores que destacamos, o Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (Grupes) incorporou uma pesquisa antes motivada pelo diálogo entre instâncias governamentais e cientistas surdos brasileiros, que precisou tomar novos rumos por conta de embates político-ideológicos³. Assumido pelo Grupes, esse estudo se orientou pelo objetivo geral de

Desenvolver um estudo que sirva de fundamentação histórica, conceitual e técnico-pedagógica para a produção de uma proposta de referenciais curriculares para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua de estudantes surdos da Educação Infantil ao Ensino Superior (Stumpf; Linhares, 2020, p. 5).

Tomada enquanto um projeto com grande volume de trabalho – devido aos vários níveis de ensino para os quais gostaríamos de

³As tensões que vivenciamos nos processos de negociação entre coletivos surdos organizados e as instâncias governamentais, ao nosso ver, merecem reflexões mais extensas e sistemáticas que possam tornar essas experiências debates a serem pensados como objetos em Políticas Surdas. Em nosso caso, alguns dos embates vivenciados durante a realização e divulgação dessa pesquisa serão destacados em um estudo à parte, a ser publicado logo que possível.

pensar o ensino de Libras para estudantes surdos – os seguintes passos foram assumidos como objetivos específicos:

Quadro 1 – Passos para execução da pesquisa

Passo 1	Levantar e convidar pesquisadores, surdos e ouvintes bilíngues, de várias instituições de ensino brasileiras, que estejam envolvidos diretamente com ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à Libras;
Passo 2	Distribuir os pesquisadores convidados, segundo interesse e experiência, em grupos de trabalhos orientados aos seguimentos escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ou 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ou 9º ano), Ensino Médio e Ensino Superior;
Passo 3	Levantar e analisar orientações brasileiras para educação formal (considerando leis e documentos da sociedade civil) e de currículos e programas governamentais de ensino da Libras e/ou outras línguas de sinais em diferentes países;
Passo 4	Desenvolver uma estrutura básica e comum para a redação dos relatórios e proposições técnico-pedagógicas de progressão curricular baseada em habilidades e competências;
Passo 5	Promover encontros e sistemas de trabalho online com os diferentes pesquisadores para composição do texto final;
Passo 6	Encaminhamento do texto estruturado para pareceristas convidados e para análise técnica da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) enquanto representante da comunidade surda brasileira civil e para instâncias governamentais de interesse;
Passo 7	Fechamento do texto e encaminhamento para projeto de editoração orientado à publicação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) do material final da pesquisa.

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 5-6).

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida com base em levantamentos e análise bibliográfica e documental, considerando: pesquisa no campo da Libras e dos Estudos Surdos, documentos de pleito das representações surdas da sociedade civil, programas de

ensino de línguas de sinais brasileiros e estrangeiros, leis, decretos e normativas que orientem a oferta de educação formal no Brasil.

Na busca por pluralidade de olhares, a implementação dessa pesquisa considera a participação ativa de pesquisadores surdos e ouvintes proficientes em Libras e Língua Portuguesa com diversos perfis e campos de estudos – assim como engajados com o movimento surdo de suas regiões e instituições. Para isso, considera a formação de equipe interinstitucional, tendo em vista as seguintes indicações, funções, grupos de trabalho e instituições:

Quadro 2 – Pesquisadores, seus sinais e instituições durante o desenvolvimento do projeto

 Aline Lemos Pizzio (UFSC)	 Marcos Luchi (UFSC)
 Bruno Gonçalves Carneiro (UFT)	 Maria Mertzani (UFRG)
 Carilissa Dall'Alba (UFSM)	 Marianne Rossi Stumpf (UFSC)
 Carina Rebello Cruz (UFRGS)	 Marilyn Mafra Klamt (UFSC)
 Charley Pereira Soares (UFV)	 Marisa Dias Lima (UFU)
 Cristiane Lima Terra Fernandes (UFPel)	 Rachel Sutton-Spence (UFSC)
 Débora Campos Wanderley (UFSC)	 Ramon Santos de Almeida Linhares (INES)
 Elias Paulino da Cunha Junior (UNESP)	 Rodrigo Nogueira Machado (UFC)
 Felipe Venâncio Barbosa (USP)	 Ronice Müller de Quadros (UFSC)
 Francielle Cantarelli Martins (UFPel)	 Shirley Vilhalva (UFMS)
 Guilherme Nichols (UFSCar)	 Simone Gonçalves de Lima da Silva (IFSC)

 Jair Barbosa da Silva (UFAL)	 Sônia Marta de Oliveira (PUC MG)
 Juliana Lohn (UFSC)	 Vanessa Regina de O. Martins (UFSCar)
 Kátia Lucy Pinheiro (UFC)	 Vanessa Regina de O. Martins (UFSCar)

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2021a).

Para organização e estruturação dos trabalhos, os seguintes pesquisadores estiveram à frente das atividades organizadas em funções diretas e coordenação de grupo de trabalhos⁴ orientados aos níveis de ensino:

Quadro 3 – Passos para execução da pesquisa

Proposição e supervisão geral da pesquisa	Prof. ^a Dr. ^a Marianne Rossi Stumpf	UFSC
Coord. do projeto e estruturação do texto	Prof. Me. Ramon Santos de Almeida Linhares	INES
Coord. GT – Educação Infantil	Prof. ^a Dr. ^a Francielle Cantarelli Martins	UFPEL
Coord. GT – Ensino Fundamental I	Prof. ^a Dr. ^a Débora Campos Wanderley	UFSC
Coord. GT – Ensino Fundamental II	Prof. ^a M. ^a Sônia Marta de Oliveira	PUC Minas
Coord. GT – Ensino Médio	Prof. Dr. Marcos Luchi	UFSC
Coord. GT – Ensino Superior	Prof. ^a Dr. ^a Ronice Müller de Quadros	UFSC

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 6).

Os textos que serviram de partida para o estudo foram:

- Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018);

⁴A distribuição dos pesquisadores como autores dos materiais produzidos nos grupos de trabalho pode ser consultada no início de cada um dos volumes da obra.

- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998);
- Plano Nacional de Educação- PNE (2014-2024);
- Diretriz Curricular Nacional para Educação Bilíngue de Surdos (2020 – em processo de construção junto com o CNE);
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008);
- Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – LP/Libras (2014);
- A educação que nós, surdos, queremos (1999);
- Documentos diversos da World Federation of the Deaf (WFD);
- Direitos Humanos das pessoas surdas: pela equidade linguística, social e cultura (2018);
- Educação Bilíngue de Surdos, modalidade de educação escolar Lei n. 14.191/2021 (LDB).

A apropriação desses materiais pelos pesquisadores considerou as funções, estruturas e conceituações, tanto para aqueles que normatizam como os que se apresentam como diálogo dos coletivos surdos com o sistema educacional brasileiro. Estruturalmente, a BNCC nos serviu de base para o desenho para estruturação e progressão curricular dessa proposta de disciplina de Libras. Contudo, para além da mera adaptação, a equipe buscou dialogar e responder às críticas que são feitas a esse documento, implementando elementos críticos, culturais e políticos na estruturação da disciplina de Libras para surdos. Além de fundamentos, estilos e trechos, diretos e indiretos, desses documentos poderem ser encontrados ao longo dos cinco volumes, no primeiro, elaboramos um capítulo no qual apresentamos uma lista de documentos orientadores de políticas linguísticas, educacionais e de movimentos surdos. Materiais que situamos cronologicamente e

indicando como podem ser usados para fundamentar a construção de políticas locais e institucionais.

Os resultados dessa fase de pesquisa produziram o levantamento de conteúdos que serviu para organização da publicação posteriormente lançada gratuitamente em versão eletrônica e bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). A organização do levantamento, assim como dos textos produzidos, se orientou pelo desejo de dialogar tanto por professores e instituições educacionais, assim como as instâncias institucionais representativas da comunidade surda – coletivos, institutos, centros, associações e federações. Isso pois, ainda que o material não seja um documento normativo governamental, sua estruturação foi desenvolvida para lançar instrumentais teóricos, conceituais e técnico-pedagógicos que pudessem servir de base para pleitearmos a sistematização oficial da Libras como componente curricular na oferta de Educação Bilíngue de Surdos em nosso país.

A preparação efetiva da publicação abriu uma outra frente que se estruturou como projeto de extensão, o qual denominamos, na ocasião, como “*Coleção Ensinar e Aprender em Libras – produção e circulação de saberes bilíngues (Libras/Língua Portuguesa)*” (Stumpf; Linhares, 2021b). No tópico a seguir, discorreremos sobre a divulgação de resultados.

3.2 A extensão: tornar pública uma nova proposta de planejamento linguístico

Nessa fase, um projeto de extensão foi desenvolvido para dar continuidade às investigações do projeto de pesquisa antes descrito e teve como objetivo geral trazer ao público uma compilação propositiva dos materiais desenvolvidos na pesquisa coletiva e interinstitucional dirigida pelo Grupês (Stumpf; Linhares, 2021b). A organização e divulgação dos resultados se orientaram pelos seguintes objetivos específicos:

Quadro 4 – Passos para execução do projeto de extensão para divulgação dos resultados em publicação

Passo 1	Compilar os materiais levantados e desenvolvidos nos grupos de trabalho do projeto de pesquisa;
Passo 2	Desenvolver a editoração total do material: estruturação geral do texto, revisão de Língua Portuguesa, seleção de artes e ilustrações, diagramação, revisão total de publicação, geração de ISBN, entre outros;
Passo 3	Envio do material para consultores especializados da FENEIS e para pesquisadores surdos e ouvintes de Universidades Públicas, que desenvolvam estudos no campo do currículo escolar;
Passo 4	Encaminhar o material para o edital de publicação aberto pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC (EDITAL N° 09/PPGL/2021, de 01 de dezembro de 2021);
Passo 5	Dialogar, com editora independente (em diálogo com a Ed. Arara Azul), sobre a publicação do material em versão ebook;
Passo 6	Fazer o lançamento do material com um evento online em Libras, com interpretação para Língua Portuguesa;
Passo 7	Intensificar a divulgação do material em redes sociais.

Fonte: Quadro desenvolvido com base em Stumpf e Linhares (2020, p. 5-6).

Considerado o grande volume de materiais levantados na pesquisa, optamos por organizar a obra em cinco volumes dentro de uma coleção – na qual ponderamos publicar outros estudos futuramente. A saber:

Figura 1 – Capas dos cinco volumes que formam a coleção



Fonte: Editora Arara Azul (2023).

Estruturalmente, esse material editorial foi desenvolvido vinculado à *Coleção Ensinar e Aprender em Libras*. Criada e desenvolvida pelo Grupes, essa coleção tem por objetivo tornar público o conjunto de pesquisas com foco em teorias e práticas educacionais para Educação Bilíngue de Surdos (EBS) vinculadas ao grupo. A coleção tem como primeira publicação os “*Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*”.

Uma obra que, como resultado de pesquisa, dedica-se à apresentação de teorias, conceitos e análise de estruturas educacionais que fundamentem uma proposta de referencial para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua nos vários contextos de oferta da Educação Bilíngue de Surdos em nosso país. Seus cinco volumes apresentam: fundamentos históricos e conceituais da Educação de Surdos no Brasil, seguidos de abordagens específicas no contexto da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior (Editora Arara Azul, 2023).

Em seu primeiro volume, intitulado “*Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua*”, é realizado um percurso que se inicia

[...] pela história das pessoas surdas na escola brasileira, passamos por estudos fundamentais em torno de teorias, conceitos e princípios políticos de comunidade surda até chegarmos a uma proposta concreta de estruturação e progressão curricular – que será especificamente desdobrada em cada um dos próximos volumes (Editora Arara Azul, 2023).

O segundo volume, intitulado “*Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*”,

[...] trata do planejamento e estruturação da Libras no contexto de ensino e aprendizagem de bebês e crianças surdas em seus primeiros anos de educação formal. Para isso, passa pelos direitos ao aprendizado pela investigação lúdica do conhecimento e

experimentação de si e do outro no brincar; conforme se estabelece na organização da Educação Infantil brasileira (Editora Arara Azul, 2023).

O terceiro volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental*”,

[...] aborda o planejamento e estruturação da Libras como componente curricular no contexto do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. Para isso, considera a organização em unidades temáticas progressivamente articuladas conforme se estabelece na organização do ensino de línguas nesse segmento no Brasil (Editora Arara Azul, 2023).

O quarto volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Médio*”,

[...] aborda o planejamento e estruturação da Libras como componente curricular no contexto dos três anos de formação no Ensino Médio. Para isso, considera a organização em campos do conhecimento, conforme se estabelece na organização do ensino de línguas nesse segmento no Brasil (Editora Arara Azul, 2023).

Finalmente, no quinto volume, “*Ensino de Libras como L1 no Ensino Superior*”, a temática da “Libras como primeira língua é debatida nas possibilidades de seu desdobramento em ensino, pesquisa e extensão, conforme se estabelece na organização da produção de conhecimento nesse segmento no Brasil” (Editora Arara Azul, 2023, p. 320).

A progressão dos conteúdos ao longo dos anos e fases da escolarização foi estruturada tanto considerando a função de cada volume da obra, assim como de forma que cada segmento pudesse responder e apresentar sugestões dentro de uma mesma linha de assuntos basilares para uma fundamentação curricular.

Figura 2 – Estruturação dos conteúdos da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Figura 3 – Estruturação dos conteúdos da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Após organização dos textos em cinco volumes, o material contou com outras fases de revisão ortográfica, revisão conceitual e editoração – tal como pode se observar (no quadro 4). Processo que gerou, além da lista de autores-pesquisadores já apresentados como da primeira fase de pesquisa, a participação de outros colaboradores (pessoas físicas e institucionais) que podem ser consultados na ficha técnica de todos os volumes. Dados dentre os quais as leituras críticas de quatro consultoras técnico-pedagógicas – dentre as quais duas

pesquisadoras ouvintes e duas surdas, todas com experiências em docência, pesquisas e práticas no campo das políticas públicas educacionais. E ainda da revisão técnica de uma equipe de especialistas designados pela diretoria da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos (Feneis). Trabalho que culminou em um projeto editorial que contou tanto com o apoio da editora Arara Azul, assim como com a produção de artistas surdos brasileiros homenageados no projeto gráfico da coleção⁵.

Figura 4 – QR CODE e links com traduções pelas páginas da obra



Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Figura 5 – Canal do Grupes no YouTube com as traduções e outros materiais de divulgação da publicação



Fonte: Grupes UFSC (2022)⁶.

⁵Publicação que foi oportunizada pelo fomento da Capes no edital n° 09/PPGL/2021, destinado ao fomento de publicações com autoria de docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UFSC). Registrado na Pró-reitoria de Extensão (PROEX/UFSC) no processo n° 23038.008664/2021-28.

⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/@grupesusfsc856>. Acesso em: 7 out. 2023.

O trabalho de desenvolvimento de uma publicação bilíngue ficou a cargo dos organizadores da coleção, tendo em vista a inserção de QR Codes e links para acesso de vídeos em Libras – traduções de trechos e materiais de apoio. Após a finalização do texto, o material passou por um projeto gráfico que se propõe a ser também uma plataforma para divulgação de artistas surdos brasileiros.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nossa análise propõe o movimento de revisitar a obra após sua publicação, a fim de explicitar e identificar aqui o que estava na base na elaboração desses referenciais, observando que tais características devem também ser consideradas na implementação prática desse currículo. Para isso, destacaremos duas categorias de elementos que consideramos serem chave para essa implementação crítica e politicamente engajada com as demandas dos coletivos surdos brasileiros. São essas categorias: a) o caráter estrutural e normativo do planejamento linguístico; b) o caráter prático e criativo do planejamento linguístico.

4.1 Caráter estrutural e normativo do planejamento linguístico

Destacamos aqui, nos elementos técnicos e estruturais desse currículo, as características que identificamos como orientadas por princípios de Políticas Surdas. São eles: i) a compreensão da Libras como componente curricular; ii) o entendimento sobre as modalidades linguísticas e seus suportes textuais/discursivos; iii) o lugar do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2); iv) uma proposta de temas transversais para EBS; v) a questão da formação de famílias bilíngues.

4.1.1 Libras como L1 como componente curricular

Pensar o ensino formal de Libras nas diferentes fases da vida escolar das pessoas surdas tem a ver com refletir e produzir um planejamento linguístico de ensino da língua, que considere a progressão curricular em relação às ofertas situadas de EBS. A escola espera receber os estudantes falando a língua da escola, que é a língua padrão, Língua Portuguesa oral e escrita já formalizada, e esta acaba deixando de trabalhar com o falar vernáculo, que é a comunicação espontânea usada pelos estudantes e seus familiares (Calvet, 2009).

Ao falar em EBS desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, logo nos remetemos a duas línguas independentes e que, por isso, podem se manifestar com graus de proficiência diferentes nos sujeitos. Portanto, ao tratar dessa temática, é necessária uma discussão mais profunda sobre língua, linguagem e o contexto escolar na Educação Bilíngue de Surdos. A discussão sobre a organização de um currículo de Libras como língua primeira com condições para se efetuar a interdisciplinaridade para a Educação Bilíngue de Surdos e a fim de orientar os profissionais da área de Libras e Educação Bilíngue de Surdos serve como um instrumento de orientação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Nesse sentido, as experiências e os saberes surdos se apresentam como um novo paradigma para a Educação Bilíngue de Surdos e nos permitem enxergar as práticas bilíngues como um fenômeno complexo e fluido. Contexto no qual as práticas bilíngues (integradoras de línguas, linguagens e suas diferentes modalidades) são observadas a todo momento, para construção de sentido em salas com alunos surdos bilíngues, ao mesmo tempo em que eles se apropriam da linguagem e do conteúdo que está sendo trabalhado.

A permanência dos surdos em turmas ouvintes, sem a acessibilidade de comunicação, sem o processo de ensino e aprendizagem ou de uma pedagogia visual e cultural surda gerou sérios conflitos dentro do processo de desenvolvimento linguístico em diferentes fases acadêmicas. A necessidade de um espaço rico em que se faz uso da língua de sinais não foi atendida institucionalmente.

4.1.2 Compreensões sobre modalidade linguística e suporte textual/discursivo

Além disso, o ensino da estrutura da Libras é ainda mais complexo, com conteúdos lexicais, glossários e até mesmo com a formação profissional. Isso pois a relação entre complexificação de conteúdos linguísticos ao longo dos anos escolares deve acompanhar a sofisticação das compreensões e usos da modalidade, suportes textuais/discursivos e da habilidade de produzir e consumir conteúdos (ofertados em Libras) em uma perspectiva autoral e crítica.

Essa etapa prepara o aluno para a compreensão dos seus direitos básicos, para a garantia de uma vida segura fora da escola. Com isso, são conteúdos mais aprofundados, mais reflexivos e mais críticos, existem vários tipos de estudos, sendo que vamos falar de um deles, e têm vários vídeos das provas de vestibular da UFSC em diversos polos. Esses vídeos podem ser disponibilizados aos alunos para eles praticarem a prova do vestibular, a fim de que entendam como se organiza uma prova de matemática, por exemplo, como são sinais utilizados, para incentivar os estudos dos alunos, porque não existe um curso pré-vestibular voltado para os alunos surdos. Portanto, esse é o momento de orientação e preparo para o ingresso dos alunos à universidade, por meio de provas do vestibular ou do Enem.

A relação com o consumo e produção desses **videotextos** é muito importante. Por exemplo, vídeos com dramatizações em Libras fornecem entretenimento, ao mesmo tempo em que informam de maneira didática, dessa forma, podendo ser a âncora ou motivação para que os estudantes produzam seus próprios videotextos em Libras. Redações sinalizadas, passíveis de compartilhamento, análise e correções – tal qual um texto redigido em qualquer outra língua. Então, é importante que os alunos assistam e questionem. Mas para que é o uso de dramatização nesses vídeos? Para facilitar o entendimento, utilizando exemplos, elementos visuais. E quanto ao vídeo registro do texto sinalizado?

Os alunos precisam também ter essa prática de fazer filmagens pelo celular ou pelo computador, nas suas casas ou na sala de aula. Mas é preciso ter a prática de gravar vídeo, de assisti-lo para entender quais foram as falhas, o que ficou compreensível e o que faltou clareza. Se ficou coerente, se ficou errado. Se ficou coerente, se vai ser preciso refilmar algum trecho. Entender o porquê e colocar em prática.

Podemos comparar com o estudo do Português, que vai se complexificando a cada ano. E no Ensino Médio, é o momento de se preparar para o vestibular, com a escrita de textos mais elaborados. Com a Libras, é da mesma forma. É importante saber analisar o vídeo, se está coeso e coerente, se a sinalização está clara, se o som está no surdo, se sinaliza de forma desconexa, o que dificulta a compreensão. Então, essa é uma prática importante e que pode ser realizada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

4.1.3 Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2)

A Língua Portuguesa como prestígio social, usada como forma institucionalizada que tem suas produções literárias e mediada pelo processo de transformações entre o Português europeu e o Português brasileiro. Nessa trajetória de ensino das línguas portuguesa para estudantes surdos, sendo firmado pela própria Lei da Libras que a Libras não substituirá a Língua Portuguesa, vem cobrando um planejamento linguístico de ensino como segunda língua que aconteça dentro das escolas.

Ao observarmos a esfera formal dos espaços ocupados pela Língua Portuguesa no bilinguismo com a Libras, poderemos tomar alguns parâmetros para revisar os tipos e qualidade das práticas destinadas a cada uma das línguas. Na organização desse ensino, é importante, por exemplo, que as duas línguas sejam ensinadas concomitantemente. É importante também que nós observemos que a construção do ensino do Português é diferente. Não deve ser da mesma forma que o Português é ensinado para o aluno ouvinte. É uma prática

diferenciada para os alunos surdos e precisamos evidenciar uma outra perspectiva que está sendo construída.

Nesse sentido, o planejamento linguístico da oferta formal do ensino de Libras e Língua Portuguesa orientado aos estudantes surdos (na complexidade dos recursos humanos e materiais) tenderá a apropriar tais estudantes não apenas das habilidades de comparar as estruturas de cada língua e perceber suas diferenças, mas também de compreender os contextos sociais e discursivos nos quais essas línguas são utilizadas por diferentes qualidades de instituições e pessoas.

As propostas de abordagens, didáticas, classes e instituições específicas e especializadas na Educação de Surdos são um assunto que merece um avanço mais significativo em suas investigações. É necessário superarmos os fantasmas dos argumentos superficiais, que tentam desmontar os projetos de ESB afirmando que são segregadores e que educam na alienação da Língua Portuguesa e dos hábitos da maioria. Por isso, por mais que pareça um assunto bem-resolvido entre os educadores surdos, nos parece ainda necessário afirmar que o projeto da EBS não prevê a provação do ensino de Língua Portuguesa ou exclusão das relações sociais que educariam os estudantes surdos para a vida em sociedade.

Nesse sentido, paralelo ao ensino bem estruturado de Libras, os estudantes surdos precisam de um ensino de Língua Portuguesa que seja fundamentado na experiência visual com a língua oral escrita. Ou seja, que a escola, ao receber os estudantes surdos, compreenda que, por mais que apresentem algumas referências sobre a Língua Portuguesa, ela não é a mesma vivenciada e acumulada por crianças ouvintes. Mais do que dizer que “o surdo é visual”, o que estamos afirmando aqui é que a EBS deve oferecer uma experiência sistematizada das línguas que formam o bilinguismo de cidadãos surdos brasileiros desde sua fase escolar. Isso pois a escola reconhece o papel fundamental das instituições de ensino na apresentação formal e informal dessas línguas para muitas pessoas surdas excluídas socialmente de experiências de aquisição e aprendizagem de ambas as

línguas. Contudo, também, e principalmente, porque a escola não reduz a Educação de Surdos a uma experiência frutiva do olhar, porque compreende a complexidade da multimodalidade e multilinguismo na formação dos sujeitos surdos.

Pois, desse modo, tal como defendem as bases da Educação Inclusiva, poderemos, como professores/educadores, distinguir práticas educacionais e clínicas, nos inclinndo para o aperfeiçoamento da primeira e declinando da segunda. No caso da experiência escolar ofertada para crianças surdas, é necessário que não se traga práticas clínicas para o ambiente educacional, como se falar vocalmente fosse uma responsabilidade das instituições de ensino, concebendo que a demonstração dessa habilidade constataria estudantes surdos para pensar e viver em sociedade.

4.1.4 Temas transversais da EBS – orienta trans estruturalmente

Os temas transversais que podem ser abordados em todas as etapas do ensino de Libras podem ser tratados como argumentos motivadores e/ou fundos para discussão no planejamento do professor em qualquer conteúdo ou fase escolar. Os temas transversais da EBS compreendem uma estratégia de contextualização dos saberes e valores das comunidades surdas no contexto da educação escolar culturalmente orientada aos estudantes surdos sinalizantes.

Nos referenciais, elencamos as seguintes temáticas como proposta de debates transversais (Stumpf; Linhares, 2021a):

- Formas de manifestação das línguas de sinais;
- Cultura Surda – Comunidade, identidade e costumes;
- Arte Surda – história, práticas e fruição;
- Literatura Surda – originais, traduções e adaptações;
- Narradores Surdos sinalizantes e as memórias surdas;
- Autoconhecimento e orgulho de Ser Surdo;
- Direitos, lutas e movimento social Surdo;

- Pluralidade cultural e linguística pelo mundo;
- Saúde e cuidado de si em comunidades surdas;
- Acesso e crítica à produção de conhecimento e informação (Stumpf; Linhares, 2021a, p. 256).

Essa lista de temáticas consideradas como possíveis para toda EBS, no caso específico do ensino de Libras como L1, devem ser tratadas considerando todas as formas textuais e argumentativas de manifestação da LIBRAS no contexto real de Comunidade Surda. E, com isso, se espera conseguir permear o fazer educativo na/da Libras com temáticas que sejam caras e emergentes às comunidades surdas. Trata-se do movimento de não se restringir ao caráter gramatical normativo da língua, mas adentrar sistematicamente – no planejamento e execução do fazer pedagógico – em debates sobre e por meio da Libras, considerando a perspectiva surda e as diversas outras sobre os temas.

4.1.5 Formação de famílias bilíngues: Orientações às famílias

Outra ação sistematizada nos referenciais é o programa de orientação às famílias. Tem a ver com a escola produzir ações em formato de um programa de suporte às famílias que têm filhos surdos em fase escolar, principalmente, bebês surdos. A existência desse tipo de ação visa apoiar as famílias que – por inúmeros motivos – não sabem como lidar com as dificuldades que suas crianças surdas possam ter na sociabilização educacional e social. No caso de famílias com recém-nascidos surdos, é comum termos contato com relatos de que a família é tomada por uma espécie de choque, com o emocional abalado por não saber lidar com a condição trazida pelas crianças surdas. Uma orientação sistemática a respeito das línguas de sinais e da riqueza das culturas surdas pode levar à aceitação e apoio mais eficaz a essas crianças em suas próprias casas. Principalmente para se opor aos

discursos que, por vezes, alimentam esses familiares da esperança de que suas crianças serão curadas – enfim, normais.

Sabendo como pode ser uma experiência muito difícil, é importante existirem ações e materiais que auxiliem a família a lidar com a complexidade do diálogo e encontro com seus próprios filhos. Por isso, é importante ter algum material que auxilie essas famílias as motivando, principalmente, a interagirem nos primeiros anos da criança surda em casa. Ter a orientação de psicólogos, de professores, porque, por exemplo, uma atividade que apresente descrições ou comando por estímulo musical – tão comum em materiais destinados às faixas etárias menores – não é o mais adequado. Um exemplo de prática não refletida que pode ter como resultado a frustração dos pais quanto ao desenvolvimento das crianças surdas. É preciso usar outros tipos de atividades, interessantes, simples, tal como cada volume dos referenciais irá dispor muitos exemplos.

Tanto quanto falar do que não se deve fazer com as crianças surdas, imitando procedimentos sonoros utilizados com crianças ouvintes, é essencial pensar na vivência do bebê surdo em casa. O que pode ser feito? Dá para trabalhar com leitura? Como a iluminação deve ser? Como avisar alguma coisa? Precisa tentar usar alguns gestos básicos. Não pode deixar de ter interação. Precisa ter algum tipo de estímulo que os pais, naquele momento, vão se esforçar para propiciar à criança. E construir o vínculo afetivo, porque a maioria dos pais ouvintes que têm filhos surdos acabam excluindo a criança do cotidiano da família. Isso não pode acontecer. A criança precisa ser acolhida e tem formas para se trabalhar isso.

4.2 Caráter prático e criativo do planejamento linguístico

Nesse tópico de nossa análise, consideramos destacar os valores e concepções afirmativos sobre as línguas de sinais e as pessoas surdas, na base do planejamento linguístico prático e criativo. Para isso, elencamos os seguintes pontos: i) ambiência surda e cotidiano escolar;

ii) acessibilidade como algo a ser promovido além dos TILS; iv) visão docente anticapacitista; iv) as questões que envolvem textualidades plurilíngues e multimodais; v) o lugar dos valores culturais surdos na estruturação das práticas escolares.

4.2.1 Ambiência surda e cotidiano escolar

O conceito de ambiência Surda pode ser compreendido pela leitura de inúmeros estudos sobre o conceito de Espaço Surdo (*Deaf Space*). Por sua vez, a ambiência escolar surda se refere à aplicação dessa compreensão no contexto, valores e objetivos do contexto escolar. É bom pensarmos como os espaços escolares são construídos para o momento de aquisição da língua para as crianças e para esse aprendizado que vai aumentando gradativamente ao longo dos anos. Por isso, é importante que sempre haja interação em Libras, momentos de conversação, de questionamento às crianças para verificar se elas entenderam.

Essa interação constante é fundamental para a inserção dos estudantes surdos em ambientes educacionais, porque se opõe significativamente à experiência de isolamento e provação de linguagem que a maioria das pessoas surdas relata viver na maior parte dos espaços onde vive. Por exemplo, quando o aluno surdo está em casa com a sua família ouvinte que conversa em Português, ele se sente sozinho e isolado. Sem dúvidas, as famílias, como dissemos precisam ser orientadas a rever isso. Mas quando as pessoas surdas vão para a escola, é preciso estimular essa interação, perguntar o que aconteceu fora da escola, por exemplo, se choveu e houve uma enchente. É importante conversar sobre isso.

Debater acontecimentos locais ou globais tem um valor singular e de extrema relevância para uma ação escolar que não se restrinja ao que foi topicalizado no currículo. Isso já é uma compreensão pedagógica geral. Contudo, no caso de escolas/classes de surdos, será recorrente o relato de que os alunos chegam nas segundas-

feiras de manhã fazendo muitas perguntas sobre algo que aconteceu. Por exemplo, um acidente de carro ou um incêndio no supermercado, porque eles viam os noticiários na televisão, mas não entendiam o que estava acontecendo. Então, os professores bilíngues passam um tempo significativo explorando essas informações na aula, podendo, inclusive, incorporá-las em sua aula.

Sabemos que existem poucas escolas de surdos no Brasil. Foram criadas algumas classes bilíngues, ou polos bilíngues, ou outra nomenclatura utilizada. E como essas turmas são organizadas? Quando, por exemplo, se tem muitos alunos surdos no segundo ano do Ensino Fundamental 1, esses alunos são agrupados em uma turma. E cria-se, então, esse ambiente para se trabalhar a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, simultaneamente. É uma possibilidade diante da realidade de alguns municípios mais distantes do centro, em que é viável a criação de polos bilíngues. Ou, quando há muitos surdos, é possível a criação de uma escola e a oferta de várias turmas. Isso tudo depende da realidade local de cada estado e município.

A proposta curricular pode auxiliar nas adaptações necessárias a cada realidade. A terceira opção possível são as classes inclusivas ou mistas. Retomando, a primeira opção é a escola bilingue, a segunda opção classe bilingue e a terceira opção são as classes mistas, sendo que a comunidade surda tem preferência pelas opções 1 e 2. A terceira opção é viável quando não tem um local específico ou há pouquíssimos surdos na região, ou quando há pouquíssimos surdos em uma região. A terceira opção é viável quando não tem um local específico ou há pouquíssimos surdos na região. Nesse caso, é preciso criar uma sala inclusiva, porque esses alunos não podem ficar à margem da educação.

E como funciona a classe inclusiva? É necessária a presença do professor surdo para criar um vínculo com o aluno surdo, atuando como um modelo linguístico, comunicacional, na construção dos conhecimentos, compartilhando experiências, além de trabalhar o ensino de Libras como primeira língua. Esse ensino não é de

responsabilidade do intérprete de Libras. O documento que propõe o funcionamento da educação mediada apenas por intérpretes é de 2008. No entanto, desde a sua publicação, as pesquisas ainda evidenciam que os surdos continuam fracassando na escola. E por que isso acontece? Porque somente o intérprete de Libras tem uma relação com o aluno surdo na sala de aula. Nesse contexto, colegas e professores ouvintes não sabem Libras e o aluno se sente sozinho, pois a única pessoa com quem ele pode conversar é o intérprete.

Por esse motivo, é importante a presença do professor surdo como modelo linguístico e do intérprete de Libras para que esse aluno se comunique com seus colegas e professores. Esse é o caminho que se precisa pensar. Mas é necessário que exista uma disciplina de Libras como primeira língua, porque é um direito do aluno ter a aquisição da língua no ambiente escolar, no modelo inclusivo.

4.2.2 Acessibilidade além dos TILS

É claro que o Brasil já avançou bastante no aspecto da acessibilidade, seja nas escolas ou em outros espaços, e essa é uma política muito importante. Contudo, as políticas de acessibilidade não podem ser reduzidas à de interpretação em línguas de sinais. Ainda que a presença de intérpretes em qualquer lugar seja um dos fatores de maior eficiência na interação das pessoas surdas com diversos serviços, a mobilidade social e intelectual dos surdos não pode estar condicionada à mediação interpretada. Nós queremos que a língua de sinais seja respeitada, mas isso não ocorrerá apenas pelo recurso humano do intérprete de Libras. Além de mais materiais, provas e outros recursos disponíveis em Libras, desejamos que mais e mais pessoas saibam falar em Libras nos mais diversos contextos. Nesse sentido, a questão da acessibilidade precisa ser pensada para além da inserção de tradutores e/ou intérpretes de Libras nas escolas.

4.2.3 Visão docente anticapacitista

É importante dizer que o professor não pode enxergar o aluno surdo como uma pessoa com deficiência, porque ele se sente discriminado quando isso ocorre. Quando o professor olha e enxerga só a deficiência, o surdo sente o desprezo. O professor não pode dizer que o aluno surdo é um surdo, porque ele não é um surdo, ele é um surdo. Quando o professor olha e enxerga só a deficiência, o surdo sente o desprezo. Por isso, os professores ouvintes precisam olhar o surdo como uma pessoa diferente, que é capaz de construir o seu próprio caminho. Assim, é possível desenvolver um trabalho de parceria.

A aceitação dos surdos como surdos gera o orgulho de ser surdo e a baixa autoestima, sentimento de que é incapaz, é uma pessoa doente, tem muitas limitações, deve ser trabalhada. Não teremos muito espaço para desenvolver esse tópico nesse estudo, mas compreendemos que o mesmo fundamentalismo identitarista que opera nas generalidades do capacitismo, opera também na má interpretação da surdidade como chave argumentativa da primeira onda dos Estudos Surdos. Ecos de valores tardios do caritarismo de fundo religioso que fundamentou e gerenciou tanto nossas instituições de ensino, assim como dialogou e ainda influi sobre a formação de inúmeros coletivos surdos – tal como na captação e formação de ouvintes para atuarem missiologicamente e/ou profissionalmente com surdos.

Por ora, cabe destacar que as formas de operar do capacitismo sobre os corpos surdos tem características específicas. E que a esse fenômeno é dado o nome de audismo (estruturalmente) e ouvintismo (interindividualmente). O maniqueísmo identitarista normal-diferente na condição do jogo simbólico saudável-doente ainda dificulta que vejamos o que são condições fisiológicas demandadas pelas pessoas surdas na escola e como essas questões podem ser respondidas por saberes e tecnologias que os próprios coletivos surdos desenvolveram ao longo da história. Não que esses coletivos estejam fora do radar das críticas inerentes a cada novo tempo, mas porque aquilo que se

questiona é sobre quem pode ou não participar dessas construções. Um debate que precisa ser posicionado como um tópico em direitos humanos visto que se refere à participação democrática na construção tanto do espaço público quanto do privado.

4.2.4 Textualidade plurilíngue e multimodal

Os referencias propõem alguns eixos para que as unidades temáticas do currículo de Libras como L1 sejam executadas. Esses eixos devem ser observados como pontos articulados no planejamento do professor de Libras. Ainda que uma atividade de aula seja desenvolvida com foco em um eixo específico, diversos eixos se articulam na prática real de sala de aula. Desse modo, esses eixos, como unidades temáticas, têm o objetivo de lançar uma ampla base de temas considerados centrais para o ensino de Libras. E são importantes para compreender como se articulam com as competências mobilizadas pelos estudantes, as modalidades de língua envolvidas nos processos, as habilidades centrais que estão sendo preparadas, os suportes de registro e diálogo e a relação linguístico-comunicativa exigida no tratamento da Libras em cada eixo.

Com a análise dos eixos, é possível indicar como os elementos do currículo se articulam no planejamento de aula dos professores de Libras – tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio – o que pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1 - Competências, habilidades, modalidades e suportes da língua divididos pelos eixos

EIXO	COMPETÊNCIAS	MODALIDADE	HABILIDADES	SUPORTES EM DESTAQUE	RELAÇÃO COM A LIBRAS
EIXO 01	Compreensão	Texto	Ler textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual

				Vídeo-registro	
EIXO 2	Produção	Texto	Escrever textos em Libras	Escrita de sinais (SW)	Textual
				Vídeo-registro	
EIXO 3	Compreensão e produção	Fala sinalizada	Entender falas sinalizadas na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
				Vídeos de sinalização espontânea	
			Falar na interação em Libras	Sinalização face a face	Dialógica
EIXO 4	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e classificar estruturas da Libras em registros	Escrita de sinais (SW)	Metatextual
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	
EIXO 5	Compreensão e produção	Textos e falas sinalizadas	Analisar e posicionar-se criticamente diante de discursos em textos, falas e interações sinalizadas	Escrita de sinais (SW)	Discursiva
				Vídeo-registro	
				Vídeos de sinalização espontânea	
				Sinalização face a face	

Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

Com o uso e produção de videotextos, será possível notar que os alunos, além de ampliarem seu vocabulário, também desenvolverão

mais suas capacidades de raciocínio e argumentação crítica, desenvolvimento de competências que podem ser aprimoradas tanto na elaboração de opiniões sobre si e o mundo ao redor; o que inclui os demais conteúdos escolares e os modos de se referir a eles também em língua oral escrita. Processo que o planejamento pedagógico pode ajustar para ir elevando à complexidade a cada ano.

Desse modo, assim como ocorre com o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de Libras como L1 deve prever uma progressão que o torna cada vez mais complexo e sofisticado em vários níveis textuais e discursivos. Lembrando, ainda, da importância de que esses suportes e lógicas de produção e consumo da língua sejam contemplados nos dispositivos de avaliação.

4.2.5 Valores culturais surdos

A concepção de que existem valores comuns compartilhados e transmitidos no interior das comunidades surdas sinalizantes tem sido estudada por inúmeras abordagens ao longo do desenvolvimento dos Estudos Surdos (Ladd, 2003; Lane; Pillard; Hedberg, 2011; Marques, 2008; Murray, 2007; Perlin, 1998, 2003). A ideia de que esse conjunto de valores poderia configurar uma **matriz ontológica surda** tem sido investigada no Brasil a partir do reconhecimento e mapeamento dos trabalhos desenvolvidos por artistas, filósofos e cientistas surdos de nosso país (Linhares, 2019). Nessa perspectiva, apresentamos, a seguir, alguns princípios que elegemos como fundamentais para nos orientarmos em uma construção curricular comprometida com a comunidade surda pelo que busca sistematizar o fazer pedagógico pensando os saberes surdos emergentes dessas matrizes de experiência e reflexão surda.

Nesse sentido, os referenciais propõem uma lista de princípios e fundamentos que orientam filosoficamente a Educação de Surdos, apresentando tópicos sobre as potências da autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos como exercício de cidadania e os

deveres do Estado, percorrendo questões sobre a participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos.

Quadro 5 - Princípios gerais da Educação Escolar Bilíngue de Surdos

1.	Autodeterminação das pessoas surdas e seus coletivos como exercício de cidadania e os deveres do Estado;
2.	Participação ativa de agentes surdos em todos os níveis e modalidades de estruturação e implementação da Educação Bilíngue de Surdos;
3.	Reconhecimento da privação, do atraso e/ou da restrição da aquisição de Libras como índice no processo da Educação Bilíngue de Surdos;
4.	Desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante surdo;
5.	Assimilação das culturas surdas e das línguas de sinais no funcionamento institucional e pedagógico;
6.	Ambiente bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) acolhedor e inclusivo;
7.	Educação bilíngue como garantia do direito de todo cidadão surdo a um Sistema Educacional de Ensino;
8.	Aprendizagem bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) ao longo da vida da pessoa surda brasileira;
9.	Educação Bilíngue na Educação de Surdos por instrução em Língua Brasileira de Sinais;
10.	Acessibilidade plena aos estudantes surdos em sistemas bilíngues de educação (Libras/Língua Portuguesa), seja onde estejam matriculados;
11.	Participação dos familiares de estudantes surdos no processo escolar bilíngue (Libras/Língua Portuguesa);
12.	Especificidade e adequabilidade de objetivos e metas em relação aos parâmetros gerais estipulados para cada nível de escolaridade;
13.	Garantia de políticas linguísticas em casos de interseccionalidades surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais (deficientes, surdocegos, jovens e adultos, rurais, indígenas, quilombolas, hospitalizados e/ou em situação de privação de liberdade);
14.	Todos são responsáveis pela circulação de saberes em Libras.

Fonte: Stumpf e Linhares (2021a).

São, no contexto desse projeto de orientação curricular, sistematizamos os seguintes princípios fundamentais para Educação Bilíngue de Surdos pensados em matrizes surdas. Tópicos que orientam a construção deste projeto, assim como lançam bases para que outros projetos planejem e efetivem seus projetos locais de Educação Bilíngue de Surdos no sistema escolar brasileiro.

5. Considerações finais

“A educação que nós surdos queremos” é o título de um importante documento coletivo produzido por diversos representantes da comunidade surda brasileira, em 1999. Na ocasião, o texto elencou diversas demandas que chegaram a ser realizadas nos anos seguintes. Nossa motivação em parafrasear esse título foi de que uma das atualizações que as políticas surdas nos exigem atualmente é que explicitemos, com mais detalhes, como essa educação se dará – na/pela Libras – e que ela é fruto da articulação e ação das próprias pessoas surdas ao longo da história. Um movimento que precisamos sofisticar enquanto estratégia e filosofia política no enfrentamento do capacitismo e monolinguismo (efeitos coloniais) que nos impedem de avançar na garantia dos direitos humanos dos surdos.

As políticas surdas para sistematização dos processos educativos vividos por pessoas surdas na esfera educacional não vivem seus principais impasses devido ao peso de seu caráter inaugural. Visto, como esperamos ter demonstrado brevemente, que não é de hoje são identificados agentes surdos nesse campo de negociação, assim como também não é recente a formação de coletivos surdos em que as próprias pessoas surdas atualizam suas línguas e modos de viver – resistindo às contradições capacitistas de nossas sociedades. A principal barreira para implementação de novos modos de se fazer EBS em diálogo com as comunidades surdas é, por outro lado, “empacada”

pelas ideias generalistas de deficiência como incapacidade global e das possibilidades de se ser surdo como algo predeterminado.

Nesse sentido, esse trabalho buscou refletir e evidenciar elementos de políticas linguísticas, políticas surdas em relação ao planejamento pedagógico da Libras na EBS. A temática demonstrou ser extensa e abrir inúmeros outros debates cada vez que nos dedicamos a refletir sobre algum ponto. Cremos que, assim como os referenciais, esse texto que aqui concluímos sirva também de caráter informativo e referencial. Ou seja, que o debate que apresentamos na primeira parte não se encerre, mas que provoque aqueles que querem pensar de forma mais complexa e menos maniqueísta a respeito dos impasses em EBS e em outras disputas pela dignidade das pessoas surdas na sociedade.

Esperamos, de igual modo, que nossa apresentação daquilo que estruturamos como projeto de pesquisa e extensão, também orientados por valores políticos de coletivos surdos, sirva àqueles que buscam experiências em estratégias mais éticas de produção de conhecimento com e sobre as pessoas surdas. Por fim, reconhecemos que nossa análise, tendo sido breve e pontual, elencou alguns dentre muitos outros tópicos que não tivemos espaço para debater aqui, mas que estão em nota para serem desenvolvidos em uma oportunidade futura. Desse modo, nós mesmos saímos da produção deste texto impelidos a pensarmos de forma mais aprofundada sobre os temas que nos atravessaram tanto na produção dos Referenciais, quanto nessa nova visita ao processo dois anos depois de sua publicação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiências (2007)**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção de Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC: SEB, 2018.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Parábolas, 2009.

CARTER, M. Deaf Identity Centrality: Measurement, Influences, and Outcomes. **An International Journal of Theory and Research**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 146-172, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1023442>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15283488.2015.1023442>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CLEBS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <https://groups.google.com/g/acessodigital/c/XV09Lok2lJo?pli=1>. Acesso em: 3 mar. 2023.

DAMASCENO, L. **Surdos Pataxó**: inventário das Línguas de Sinais em território Etnoeducacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

EDITORA ARARA AZUL. **Coleção Ensinar e Aprender em Libras**: Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2023. (v. 1-5).

GONÇALVES, S. Por um planejamento linguístico local. **Investigações: linguística e estudos literários**, Recife, v. 22, n. 2, p. 205-237, 2009.

KUSTERS, A.; DE MEULDER, M.; O'BRIEN, D. (Eds.). **Innovations in deaf studies**: the role of deaf scholars. Oxford: Oxford University Press, 2017.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture**: in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, H.; PILLARD, R.; HEDBERG, U. **The People of the Eye**: Deaf Ethnicity and Ancestry. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LINHARES, R. **Traduzir a surditude**: diálogos entre pesquisadores surdos do Brasil e a tradutologia das línguas de sinais. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214476>. Acesso em: 3 set. 2023.

MARCO, V. **Capacitismo**: o mito da capacidade. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2020.

Marques, R. R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica.** 2018. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MELLO, A. A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo. **Catarinas**, [s. l.], 4 jan. 2019. Disponível em: <https://catarinas.info/a-caridade-de-michelle-bolsonaro-e-o-surdonacionalismo-pentecostal-como-projeto-de-governo/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MELLO, A. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 3 set. 2023.

MURRAY, J. **Deaf Gain: raising the stakes of human diversity.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

O'BRIEN, D.; EMERY, S. D. The role of the intellectual in minority group studies: Reflections on Deaf Studies in social and political contexts. **Qualitative Inquiry**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 27-36, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800413508533>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800413508533>. Acesso em: 3 set. 2023.

PADDEN, C. From the cultural to the bicultural: The modern Deaf community. *In*: PARASNIS (Ed.). **Culture and language diversity and the deaf experience.** New York: Cambridge University Press, 1998. p. 79-98.

PADDEN, C. The deaf community and the culture of deaf people. *In*: BAKER, C.; BATTISON, R. (Eds.). **Sign language and the deaf community**. Silver Spring: National Association of the Deaf, 1980. p. 98-104.

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 23-41.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 3 set. 2023.

REZENDE, T. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. *In*: BARROS, D.; SILVA, K.; CASSEB-GALVÃO, V. (Orgs.). **O ensino em quatro atos: interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 63-77.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021a. (v. 1). Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/23>. Acesso em: 1 mar. 2023.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Coleção Ensinar e Aprender em Libras: produção e circulação de saberes editoriais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa)**. 2021. Projeto de Extensão – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021b.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. **Referenciais curriculares da Libras**: ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua da educação escolar bilíngue de surdos. 2020. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

VIANNA, B. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante. **Revista de Antropologia Iberoamericana**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 135-158, 2011. Disponível em: <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=495725&key=243be08a2ebedd3372b04fa5b875852e>. Acesso em: 3 mar. 2023.

WFD (THE WORLD FEDERATION OF THE DEAF THE SIGN LANGUAGE LINGUISTICS SOCIETY). Página Inicial. **Site do WFD**, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/signed-joint-statement-world-federation-of-thedeaf-and-sign-language-linguistics-society/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

WRIGLEY, O. **The Politics of Deafness**: Family Handbook on Adult Hearing Loss. Washington: Gallaudet University Press, 1997.