

Narrativas de professores de surdos sobre ensino e currículo de Libras nas escolas bilíngues

Narratives of teachers for the deaf about teaching and constitution of a Libras curriculum on bilingual schools

Narrativas de profesores de sordos sobre la enseñanza de Libras y el currículo en las escuelas bilingües

Fernando Fogaça 
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
fernando.fogaca@ufrgs.br.

Recebido em 05 de julho de 2024

Aprovado em 17 de setembro de 2024

Publicado em 28 de fevereiro de 2025

RESUMO

O presente trabalho mostra os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as narrativas de professores de surdos a respeito do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do currículo dessa língua no Brasil. As teorizações que embasam a investigação se encontram nos campos dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, inspirada nas metodologias pós-críticas em educação e currículo. O corpus da pesquisa consistiu em um conjunto de narrativas produzidas durante os encontros do Fórum das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul (Fesurs), extraídos de videograções de domínio público. A partir das falas dos participantes, foi possível constatar a compreensão de que as práticas pedagógicas que envolvem a estrutura gramatical da língua de sinais são insuficientes, havendo a indicação da necessidade de mudança na disciplina de Libras. Segundo os relatos, há uma valorização de elementos culturais e identitários em detrimento do arcabouço linguístico, de forma que o ensino da Libras na escola básica permanece baseado na interação e no uso espontâneo da língua. Dessa forma, foi possível identificar a relevância de se realizar um debate maior a respeito dos aspectos estruturais da língua e da reformulação dos currículos da Libras no país, apoiados por políticas públicas e formação continuada de professores.

Palavras-chave: Ensino; Currículo; Língua Brasileira de Sinais; Narrativas; Escola.

ABSTRACT

The present work shows the results of a research whose objective was to analyze the narratives of specialists in the education of the deaf regarding the teaching of Brazilian Sign Language (Libras) and the curriculum of this language in Brazil. The theories that support the investigation are found in the fields of Deaf Studies and Cultural Studies in Education. A qualitative approach was used, inspired by post-critical methodologies in education and curriculum. The research corpus consisted of a set of narratives produced during the meetings of the Rio Grande do Sul Schools for the Deaf Forum (Fesurs), extracted from video recordings in the public domain. From the participants' speeches, it was possible to verify the understanding that the pedagogical practices that involve the grammatical structure of sign language are insufficient, indicating the need for change in the Libras discipline. According to the reports, there is an appreciation of cultural and identity elements to the detriment of the linguistic framework, so that the teaching of Libras in basic school remains based on interaction and spontaneous use of the language. In this way, it was possible to identify the relevance of having a greater debate about the structural aspects of the language and the reformulation of the Libras curricula in the country, supported by public policies and continuing education of teachers.

Keywords: Teaching; Curriculum; Brazilian Sign Language; Narratives; School.

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar las narrativas de especialistas en educación de sordos sobre la enseñanza de la Lengua de Signos Brasileña (Libras) y el currículum de esa lengua en Brasil. Las teorías que sustentan la investigación se encuentran en los campos de los Estudios de las Personas Sordas y los Estudios Culturales en Educación. Se utilizó un enfoque cualitativo, inspirado en metodologías poscríticas en educación y currículo. El corpus de la investigación estuvo constituido por un conjunto de narrativas producidas durante las reuniones del Foro de Escuelas para Sordos de Rio Grande do Sul (Fesurs), extraídas de grabaciones de video de dominio público. A partir de los discursos de los participantes, fue posible verificar la comprensión de que las prácticas pedagógicas que involucran la estructura gramatical de la lengua de signos son insuficientes, indicando la necesidad de cambios en la disciplina Libras. Según los informes, existe una valoración de los elementos culturales y identitarios en detrimento del marco lingüístico, por lo que la enseñanza de Libras en la escuela básica sigue basada en la interacción y el uso espontáneo de la lengua. De esta manera, fue posible identificar la relevancia de tener un mayor debate sobre los aspectos estructurales de la lengua y la reformulación del currículum Libras en el país, apoyado en políticas públicas y la formación continua de los docentes.

Palabras clave: Enseñanza; Currículo; Lengua Brasileña de Señas; Narrativas; Escuela.

Introdução

O Brasil é um dos países que reconhece uma língua de sinais – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – e garante, em sua legislação, o direito à educação bilíngue para todos os surdos do país (Brasil, 2002, 2005). Essa língua é tema de uma disciplina obrigatória para todos os cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia nacionais, além de estar presente nas escolas bilíngues de surdos espalhadas pelo seu território. Apesar de sua considerável relevância, a Libras não possui orientações curriculares formais voltadas para o seu ensino, contando apenas com iniciativas isoladas – como as sequências didáticas disponíveis na coleção Libras em Contexto (Felipe, 1997) – e, recentemente, com as diretrizes curriculares de municípios como Canoas (2019), São Paulo (2019) e Rio Grande (Mertzani; Terra Fernandes; Duarte, 2020). Isso coloca o Brasil atrás de países como Alemanha, Finlândia, França, Grécia, Nigéria e Noruega, os quais já implementaram a educação bilíngue, reconheceram legalmente as suas línguas de sinais e desenvolveram currículos bilíngues nacionais (Mertzani; Terra Fernandes; Duarte, 2020).

Ao analisar as publicações brasileiras que envolvem a educação de surdos e o currículo da Libras como língua materna ou primeira língua, verifiquei a existência de uma grande preocupação com os aspectos culturais e identitários do ser surdo. Lourenço (2017), por exemplo, descreve o que chama de Currículo Surdo, considerando que o respeito à Cultura Surda e às diferenças Surdas é característica suficiente para a sua concepção. Já Sarturi (2013) investiga as relações entre o discurso curricular de um curso de formação de professores de Libras e os seus efeitos na produção de identidades surdas docentes, as quais se constituem como reprodutoras da cultura surda para os seus alunos. Essas pesquisas convergem para a construção de uma pedagogia visual (Basso; Strobel; Masutti, 2009) ou pedagogia surda (Romário, 2020), isto é, uma pedagogia baseada nos valores que constituem o discurso da educação de surdos atual (Müller, 2016).

Enquanto se percebe uma significativa dedicação aos elementos culturais e identitários inerentes à língua de sinais na educação de surdos, não se vê empenho semelhante no desenvolvimento do ensino dos aspectos gramaticais e estruturais da Libras – fato corroborado pela quase inexistência de pesquisas nacionais sobre o assunto e pela identificação de entraves à sua operacionalização. Lima (2022), em sua dissertação, analisa o currículo de Libras da cidade de São Paulo e verifica que, apesar da qualidade técnica das diretrizes e do alto nível de conhecimento de boa parte dos professores da rede,

mais da metade desses professores afirma não se sentir preparado para trabalhar com os assuntos que estão na matriz curricular. Há ainda a escassez de professores de Libras no Brasil (Valsechi, 2020) e de pesquisas que subsidiem a urgente sistematização do seu ensino (Pimentel-Souza; Faria-Nascimento; Lustosa, 2018). Apesar do contexto desfavorável, as aulas de Libras seguem sendo ministradas nas escolas de surdos por docentes – preferencialmente surdos – que se baseiam, majoritariamente, em suas experiências prévias (Silveira, 2006).

Diante dessas considerações, emerge a suspeita de que a educação de surdos brasileira está fortemente comprometida com uma perspectiva curricular pautada pela cultura e pela identidade em detrimento de elementos tradicionais e tecnicistas – os quais costumam ser a base dos textos curriculares. Tendo em vista que os professores parecem ser as principais fontes de informação a respeito do currículo dessa língua, defini como objetivo desta pesquisa analisar as narrativas de professores de surdos a respeito do ensino da Libras e do currículo dessa língua no Brasil. A fim de descrever a perspectiva compartilhada e o solo teórico pelo qual transito, apresento na seção seguinte alguns debates sobre as teorias do currículo e a emergência dos Estudos Surdos no Brasil.

Teorias do currículo e Estudos Surdos no Brasil

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é (Silva, 2009, p. 14).

Inspirado pelos dizeres de Silva (2009) e concordando com seus pressupostos teóricos, coloco-me próximo dos debates pós-estruturalistas sobre a linguagem e as significações. Ao rejeitar verdades absolutas ou significados únicos provenientes de um plano transcendental, anco-me na premissa de que as múltiplas verdades são produzidas social e historicamente, fortemente imbricadas em relações de poder-saber que se manifestam nos discursos e constituem os sujeitos por eles interpelados (Foucault, 2015). Assim, falar sobre as teorias do currículo significa compreender quais sentidos foram atribuídos ao conceito de currículo por cada autor, em cada espaço e em cada tempo.

Mesmo múltiplas, Silva (2009) pontua que as definições de currículo convergem para um princípio de seleção, ou seja, quais saberes são privilegiados e quais são desprezados; quais métodos são preferidos e quais são evitados; quais os resultados preteridos e quais

os recusados; que tipo de sujeitos se quer constituir e que tipo não se quer constituir; quais acontecimentos discursivos são reforçados e quais interditados. De acordo com o autor, as diferentes teorias do currículo funcionam como lentes que organizam e estruturam a visão do mundo e sem as quais não se pode compreender a realidade.

Ainda que a noção de currículo tenha sido concebida há muitos anos, Silva (2009) informa que sua tomada como objeto de estudo e pesquisa iniciou na década de 1920 nos Estados Unidos. Os estudos dessa época constituem o que Silva (2009) chama de **teorias tradicionais do currículo**, as quais partem de uma visão industrial e utilitária para se conceber a educação, comparando a escola a uma fábrica, professores a operários e alunos a manufaturas. Nessa lógica, o currículo é composto pelo detalhamento dos objetivos, procedimentos e métodos utilizados para a obtenção de resultados mensuráveis. A pressuposta neutralidade dos métodos científico-industriais que orientam essas teorias promove a manutenção do *status quo* dos saberes dominantes. Por isso, as teorias tradicionais do currículo acabam focando em questões organizacionais e técnicas do processo educativo – ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.

Na década de 60, a partir das profundas transformações sociais embaladas pelo pensamento marxiano e os movimentos reformistas, colocou-se em xeque os fundamentos das teorias tradicionais. Segundo Silva (2009), as **teorias críticas do currículo** questionam a hegemonia dos saberes dominantes, indicando-os como responsáveis pelas assimetrias sociais. Desloca-se a dúvida do “o quê?”, ignorada nas teorias tradicionais, para uma reflexão sobre o “por quê”. Para os teóricos críticos, o currículo carrega a ideologia, que atua por meio da discriminação, inclina as classes dominadas à obediência e conduz as classes dominantes ao comando. Portanto, as teorias críticas do currículo estão interessadas em desvelar e contrariar as escusas táticas do poder que perpetuam a divisão de classes do capitalismo e se encontram sintetizadas nos conceitos de ideologia, reprodução cultural, reprodução social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

Nessa mesma época, a partir das questões levantadas pelo movimento feminista, os debates sobre raça/etnia e as teorias queer, surgem outros pontos de discussão que extrapolam a dicotomia dominante *versus* dominado das teorias críticas do currículo. Os pensamentos provenientes do pós-modernismo e do pós-estruturalismo tornaram possível

a emergência dos Estudos Culturais, cujos principais conceitos sustentam as **teorias pós-críticas do currículo** (Silva, 2009). Nessa perspectiva, a cultura é um campo de batalha em torno da significação social, ou seja, os múltiplos grupos lutam por suas identidades sociais e culturais, pela forma que o mundo deve ser visto e pela maneira como as pessoas devem ser. Compreende-se que os conhecimentos não são produtos de um plano transcendente e natural, mas invenções socialmente interpretadas – portanto, efeitos das relações de poder-saber que transitam nos discursos. Partindo do pressuposto de que as diferentes facetas dos conhecimentos são equivalentemente consideradas, dissolve-se a separação rígida entre os saberes escolares e os saberes cotidianos, pois ambos se encontram regulados pelos sistemas de significação social da cultura. Qualquer manifestação pode ser pedagógica, ou seja, pode ensinar alguma coisa e constituir a subjetividade dos indivíduos interpelados. Qualquer instituição ou instância possui um currículo, com objetivos, planejamentos e metodologias que compõem a arena de significações culturais. Nas teorias pós-críticas do currículo, destacam-se as noções de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, relações de poder-saber, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Entendo que essa breve recapitulação das teorias do currículo e da emergência dos Estudos Culturais é mister para se compreender as particularidades da constituição dos estudos sobre os surdos e a surdez no Brasil, objeto da pesquisa de Lopes (2017). Segundo a autora, essas investigações partiram do movimento dos *Deaf Studies*, surgido na década de 70 nos Estados Unidos. De acordo com Bauman (2008), o campo se desenvolveu ao lado dos estudos sobre minorias e culturas. Um dos fatores importantes foi o surgimento de pesquisas sobre linguística das línguas de sinais, desenvolvidas inicialmente por William Stokoe na década de 60, as quais possibilitaram a emergência de espaços de discussão permeados por uma perspectiva sociológica, antropológica e cultural. Ainda que os *Deaf Studies* realizem questionamentos no campo da cultura, Lopes (2017) aponta que as produções da área costumam convergir para a defesa da existência de uma cultura surda e a definição dos atributos que compõem a identidade surda, empreendimentos alinhados à Modernidade e às teorias críticas marxianas.

Ao verificar que boa parte das produções sobre educação de surdos no Brasil não compartilham das perspectivas mencionadas, Lopes (2017) percebe que os estudos sobre o tema no país possuem outros campos de influência além dos *Deaf Studies*. Para a autora,

isso se deve à trajetória recente da educação de surdos e da língua de sinais no Brasil, marcada por movimentos sociais gestados no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao analisar esse histórico, Lopes (2017) evidencia fortes conexões entre os estudos sobre o surdo e a surdez e os estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) dessa instituição que, sob a coordenação do professor Carlos Skliar, compuseram o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES). Diferente de outros grupos de pesquisa da época, a autora informa que o NUPPES contava com estudantes de pós-graduação surdos e ouvintes, sendo o “berço” dos primeiros mestres e doutores surdos do Brasil.

Perante o PPGEDU, os membros do NUPPES se encontravam vinculados à linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, na qual se abordavam as perspectivas pós-estruturalistas da linguagem e pós-críticas do currículo. Enquanto o campo da Educação Especial investigava, por exemplo, técnicas de ensino-aprendizagem mais eficazes de acordo com os parâmetros curriculares comuns, o foco do NUPPES, sintetizado nas suas publicações – muitas delas propositalmente citadas ao longo deste artigo –, estava no reconhecimento da identidade linguística e cultural dos surdos, ou seja, na possibilidade de se “[...] inscrever os surdos na perspectiva da diferença, em uma nova ordem discursiva e um novo sistema de representação da surdez” (Lopes, 2017, p. 75). Com isso, ainda que fossem influenciadas pelo campo da Educação Especial, as pesquisas do grupo se afastavam das teorias tradicionais sobre a educação e a concepção do sujeito, aproximando-se das premissas da Filosofia da Diferença. A surdez, até então vista sob a ótica clínico-terapêutica como uma condição detrimental atribuída a um indivíduo que precisa ser tratado, passa a ser analisada mediante uma concepção socioantropológica, na qual o centro é a pessoa surda com suas subjetividades e diferenças (Skliar, 1998).

Outra característica marcante desses estudos no Brasil, levantada por Lopes (2017), é a sua articulação com as escolas de surdos e a comunidade surda. Em 1999, com o apoio de Carlos Skliar e do NUPPES, definiu-se que o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos daquele ano ocorreria nas dependências da UFRGS, localizada no estado brasileiro com maior número de escolas de surdos até a atualidade. Alguns dias antes do congresso, professores e outras lideranças surdas brasileiras se reuniram para a elaboração do documento *A educação que nós surdos queremos*, o qual apresentava uma série de demandas da comunidade surda – majoritariamente centradas

em questões identitárias, linguísticas e culturais – referentes à sua própria educação. O documento foi a base para a elaboração das atuais legislações e políticas brasileiras sobre a educação de surdos (Campello; Rezende, 2014), fato que marca a relevância do NUPPES e da sua perspectiva no cenário brasileiro.

Partindo dessas constatações, Lopes (2017) identifica que os estudos sobre os surdos e a surdez no Brasil derivam do entrecruzamento da Educação Especial, da Filosofia da Diferença, dos Estudos Culturais e dos movimentos sociais, em uma articulação do meio acadêmico, da comunidade surda e das escolas bilíngues. Se aproximam do conceito que Skliar (1998, p. 5) conferiu ao campo dos Estudos Surdos, qual seja, “[...] um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”. Tendo essa definição em vista e para evitar ambiguidades com os *Deaf Studies*, Lopes (2017) chama esse campo epistemológico de **Estudos Surdos em Educação**, termo que passo a utilizar na escrita deste texto.

Feitas essas considerações e conectando as discussões anteriores sobre as teorias do currículo, compreendo que, no Brasil, por questões históricas, os debates sobre educação bilíngue de surdos acabam tendendo às teorias pós-críticas e se afastando das teorias tradicionais do currículo. Percebo que um dos possíveis efeitos dessa tendência é a valorização dos aspectos subjetivos do surdo em detrimento dos elementos técnicos e organizacionais do conhecimento. Assim como no Currículo Surdo descrito por Lourenço (2017), entendo haver uma visão sobre o currículo na qual o objetivo principal é o ensino da cultura surda e a constituição de sujeitos alinhados a uma identidade surda, não a transmissão sistematizada dos saberes tradicionais (ouvintes). Similar à pesquisa de Valadão (2023) – porém, com um deslocamento da educação do campo para a educação de surdos –, tento identificar as aproximações dos currículos narrados pelos professores de surdos com as teorias do currículo mostradas por Silva (2009), movimento que descrevo na seção seguinte.

Caminhos investigativos e materialidade

Para a realização desta investigação, parti dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam as pesquisas pós-críticas em educação e currículo, conforme descrito por Paraíso (2012). Segundo a autora, essas metodologias se apoiam nas obras de autores

como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Gattari e Jacques Derrida, associados às teorias pós-críticas do currículo. Nesse tipo de metodologia, independente da abordagem a ser tomada – que pode ser desenhada e alterada ao longo da investigação –, o que se torna mais importante é a descrição detalhada de todos os passos tomados pelo pesquisador em sua análise, ou seja, “[...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas [...] a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (André, 2013, p. 96). Por esse motivo, não pretendo enquadrar esta pesquisa em um ou outro método já descrito na literatura, mas partir dos fundamentos apresentados por Paraíso (2012) e, assim como diz André (2013), descrever todos os passos adotados.

Nesta pesquisa, analisei as narrativas de professores de surdos a respeito do ensino da Libras e do currículo dessa língua no Brasil. Para isso, escolhi como campo empírico as discussões realizadas no âmbito do Fórum das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul (Fesurs), uma iniciativa que ocorreu entre 2020 e 2023 para atender a uma demanda manifestada pelos professores de surdos do estado. Apesar de ter sido pensado para as escolas bilíngues gaúchas, com o tempo, passou a agregar professores de surdos que atuavam em escolas inclusivas, pessoas de outros estados do Brasil e demais interessados na temática.

Inicialmente, o Fesurs era um coletivo autônomo e voluntário, vindo a ser registrado como uma ação de extensão na UFRGS somente em 2022. Os encontros do grupo ocorriam virtualmente aos sábados, das 10:00h às 11:30h, na plataforma Google Meet. Esperava-se a realização de encontros quinzenais, mas a periodicidade foi se adequando de acordo com a disponibilidade dos participantes. A cada fórum, havia um assunto escolhido coletivamente e uma ou mais pessoas responsáveis pela condução das discussões. Todos os participantes eram convidados a colocar suas opiniões, experiências, anseios e propostas. A ação ocorria sempre em língua portuguesa e Libras, contando com tradutores e intérpretes voluntários do próprio coletivo. A comunicação ocorria em um grupo do WhatsApp, que permanece ativo até hoje e tem servido como ponto de encontro centralizado para coleta de informações para pesquisas acadêmicas, informes de interesse e contato com as escolas que estão ali presentes.

Considerando que muitas escolas tinham atividades eventuais aos sábados, o calendário do fórum era definido com antecedência e, sempre que possível, os encontros

eram gravados e armazenados no site do grupo (Fesurs, 2020) com a anuência dos presentes, tornando-se um material de domínio público. Essas gravações compuseram a materialidade da pesquisa e, por serem de domínio público, enquadram-se no item III do parágrafo único do artigo 1º da Resolução CNS nº 510/2016, sendo desnecessária a avaliação da investigação por um Comitê de Ética em Pesquisa (Brasil, 2016). Para definir as narrativas que de fato comporiam o *corpus*, defini quatro critérios: (i) a reunião deve ter sido gravada adequadamente e estar disponível no site de domínio público do Fesurs (2020); (ii) o áudio ou vídeo deve estar compreensível em língua portuguesa ou Libras; (iii) foram tomadas apenas as narrativas referentes ao objetivo traçado para esta pesquisa; (iv) considerando que também participei desses encontros e tendo em vista a mitigação de vieses, as minhas falas e os comentários que decorreram delas não foram levados em conta nas análises. Diante disso, dos 31 encontros realizados, foram selecionadas narrativas presentes em 10 deles para este artigo.

Em consonância com o registro teórico adotado, conforme mencionado anteriormente, não segui um método estrito para a obtenção de resultados ao objetivo traçado. Ao invés disso, inspirei-me nos conceitos de Foucault (2015) e seus métodos (Kendall; Wickham, 1999) para desenvolver um procedimento baseado nas premissas e pressupostos das pesquisas pós-críticas em educação e currículo (Paraíso, 2012). Sendo assim, a estratégia analítica consistiu na leitura das narrativas para a identificação de recorrências, a fim de trazer luz aos argumentos que as regulam. Havendo evidências, parti em busca de outras fontes que mostrassem mais informações para reforçar/refutar a existência e validade dessas verdades. Com isso, foi possível encontrar quatro afirmações sobre o ensino bilíngue de surdos no Brasil em relação ao currículo de Libras, as quais serão apresentadas na seção seguinte.

Verdades sobre o currículo de Libras nas escolas bilíngues de surdos brasileiros

O primeiro ponto que pude verificar após a análise dos dados empíricos foi o de que **os elementos culturais e identitários são valorizados em detrimento dos aspectos**

técnicos e linguísticos. Algumas menções que julguei serem emblemáticas se encontram no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Primeiro grupo de excertos

Acho importante apresentar <u>a trajetória histórica dos surdos</u> , cada conquista. É importante que isso não se perca. Não é porque estamos em um novo momento histórico que vamos apagar o anterior.
Ana, ouvinte, diretora de escola bilíngue 19/12/2020
Não dá para escapar, na hora que a gente discute educação bilíngue de surdos, de outras questões. A gente não pode “limpar”; por exemplo, <u>tirar a tensão política, tirar a tensão econômica... Não dá.</u>
Adriane, ouvinte, professora universitária de Educação Especial 10/04/2021
A proposta bilíngue é simples: a primeira língua é a língua de sinais e a segunda língua é a língua portuguesa. Mas <u>o principal é a constituição da sua identidade, sua cultura, sua língua.</u>
Alexandre, surdo, pedagogo de escola bilíngue 22/05/2021
Tenho que ter, a todo momento, consciência de que eu tenho <u>que inscrever uma subjetividade no meu aluno.</u>
Janaína, ouvinte, pedagoga de escola bilíngue 17/07/2021
O mais importante é que os alunos surdos possam colocar, nas suas narrativas, <u>a sua experiência.</u>
Natacha, surda, professora de Libras e diretora de escola bilíngue 30/04/2022

Fonte: Dados da pesquisa.

Em quase todos os encontros, independentemente do assunto, eram mencionados aspectos como identidade, diferença, subjetividade, história, cultura, língua, luta e experiência – mas muito pouco se falava de qualquer conceito linguístico ou gramatical das línguas de sinais. De maneira geral, como disposto nos excertos, as preocupações dos professores estavam na constituição de um sujeito surdo, na transmissão da cultura, na apropriação da identidade por meio do contato entre pares, nas trocas de experiência sobre sua diferença. Essa percepção ganha força quando se observa as matrizes curriculares de Canoas (2019) e São Paulo (2019), os quais propõem que os elementos supracitados componham boa parte das competências e habilidades da disciplina de Libras.

Essa constatação não traz surpresas se for considerado o contexto descrito anteriormente sobre a emergência dos Estudos Surdos em Educação (Lopes, 2017) e a proximidade da comunidade surda brasileira com as teorias pós-críticas do currículo. O posicionamento da escola bilíngue como um espaço necessário para a constituição do sujeito surdo acompanha o sentido tradicional atribuído à escola moderna: “[...] uma

maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço e o tempo” (Veiga-Neto, 2007, p. 101) e, por isso, altamente relevante na constituição das subjetividades surdas. Por sua vez, a urgência em se constituir surdos parece estar relacionada ao que Appadurai (2009) menciona sobre as minorias: quando a existência de um grupo social minoritário – como o dos surdos – está em risco, a apropriação dos conhecimentos se torna menos necessária do que a resistência às táticas de purificação cultural hegemônicas.

Ao que tudo indica, a primazia dos aspectos subjetivos e a concepção da escola bilíngue como campo estratégico acompanha o imperativo da cultura surda no plano conceitual, tema central da pesquisa de Gomes (2011). Segundo a autora, a ideia de cultura surda pode assumir diversas significações, mas converge para a noção de que se trata de uma espécie de muralha que separa o mundo surdo do mundo ouvinte. A cultura surda é vista sinônimo de língua e diferença, permeada por uma experiência visual própria do surdo, algo inato desse sujeito que pode ser despertado quando há o contato com outros surdos que já estão apropriados desses valores culturais (Gomes, 2011). Talvez esse seja um dos motivos pelo qual **o ensino da Libras na escola básica permanece baseado na interação com outros surdos e no uso espontâneo da língua**, afirmação evidenciada nas falas dispostas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Segundo grupo de excertos

<p><u>Nós usamos a língua sem nem nos darmos conta do que estamos fazendo.</u> A língua está sendo colocada em prática sem nos darmos conta que existe a morfologia, a estrutura. Isso precisa ser estudado pelos professores para que eles possam fazer sua aula de maneira mais clara e mais apropriada para a idade de cada uma das turmas.</p>
<p>Maria Auxiliadora, ouvinte, diretora de escola bilíngue 06/03/2021</p>
<p>As crianças e adultos se misturam em projetos. Tem vários grupos de idades diferentes. O objetivo é ter comunicação, fazer teatro, artes... Toda semana tem rotação dos assuntos. <u>Daí eles têm contato com o modelo de adulto surdo, referência de sinalização e desenvolvimento.</u></p>
<p>Natacha, surda, professora de Libras e diretora de escola bilíngue 30/04/2022</p>
<p>Às vezes eu tenho meu planejamento, mas meu aluno surdo pergunta alguma coisa que está acontecendo na sociedade naquele momento. <u>Em casa ele não tem a informação.</u> Então eu deixo meu planejamento de lado para explicar as coisas para ele.</p>
<p>Juliane, surda, professora de Libras de escola bilíngue 30/04/2022</p>
<p>Quando eu falo "o eu, o outro e o nós" [da BNCC] me refiro a: Quem sou eu? Qual é o meu sinal? Eu tenho um sinal? Eu fui inscrito nessa comunidade? Como essa criança vai ter um</p>

sinal no ensino remoto? Alguns surdos dizem que só surdo pode dar sinal para outro surdo. Mas minha escola não tem professor surdo. Eu tenho que trabalhar com a minha realidade.

Janaína, ouvinte, pedagoga de escola bilíngue | 17/07/2021

Na nossa escola a gente está sem professor surdo, já faz um bom tempo que nossa professora surda - a Ana Luíza - mudou para a UFRGS, então a gente ficou sem professor. E é uma luta que a gente sempre tem, né, de pedir para a SMED: "A gente precisa de um professor surdo". Mas enquanto esse professor surdo não vem, a gente não pode simplesmente "Agora não temos então disciplina de língua de sinais". Não. Nós vamos ter. Porque nós também dominamos essa língua, nós também somos fluentes, então o barco vai andar - sempre torcendo que chegue esse professor surdo.

Denise, ouvinte, professora de Libras de escola bilíngue | 17/07/2021

Fonte: Dados da pesquisa.

Maria Auxiliadora aponta a falta de reflexão sobre o uso da Libras como um problema, pois isso impede a organização do seu ensino. Contudo, essa parece ser uma preocupação maior para as professoras ouvintes; as surdas comentam sobre a importância de modelo surdo e o compartilhamento entre adultos e crianças. As falas de Natacha e Juliane convergem para a constatação de Gomes (2011, p. 128) de que “[...] o contato surdo-surdo é o que acende, toca, induz essa ligação cultural [...]”, conduzindo o surdo para que ele entre em contato com sua essência cultural inata. Esses são os mesmos argumentos utilizados por Ladd e Gonçalves (2011, p. 304) quando definem o conceito de *holismo cultural* como o princípio de que “[...] as crianças surdas são seres completos (e não deficientes) que podem alcançar o máximo de seu potencial afetivo, acadêmico e social se a base de sua educação estiver enraizada na língua, nos valores e normas culturais da sua comunidade surda adulta”. Nessa perspectiva, o educador surdo é visto como um sujeito que sabe intuitivamente quais os caminhos e os destinos das crianças surdas – portanto, privilegiado nos processos de ensino-aprendizagem da escola de surdos.

Segundo as pesquisas de Ladd e Gonçalves (2011), existem alguns estágios de aplicação das Pedagogias Surdas, ou seja, etapas que ocorrem naturalmente durante os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem entre professores e alunos surdos. Um destes estágios é a instrução para que a criança surda viva nos diferentes mundos que frequenta – o ouvinte e o surdo – e as relações sociais neles presentes. Juliane parece representar esse movimento quando diz que costuma deixar seu planejamento de lado para responder às dúvidas dos seus alunos referentes à sociedade, considerando que eles não possuiriam o contexto e a perspectiva do surdo se não fosse na escola, na disciplina de

Libras. Por outro lado, as professoras ouvintes Janaína e Denise, embora fortaleçam o enunciado de que é preciso ter professores surdos na escola bilíngue, sustentam que sua ausência não pode ser um impeditivo para que a educação de surdos seja bem-sucedida. Esse pode ser o motivo pelo qual se defende a afirmação de que **é necessário se realizar um debate maior a respeito dos aspectos estruturais da Libras e reformular os currículos da língua no país**, também suportada pelos excertos presentes no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Terceiro grupo de excertos

<p><u>Eu penso que a escola de surdos precisa ter um currículo formal, estruturado, com o ensino de todos os assuntos linguísticos – assim como o ensino formal do português.</u> O surdo precisa estudar como se constrói a própria língua. Claro, pode-se usar histórias em Libras, Literatura Surda, falar sobre cultura surda, identidade surda, tudo isso. Mas tendo conteúdos específicos da linguística da Libras para aprofundamento. Isso desde o primeiro ano. Eu penso que o surdo, com isso, consegue ir muito adiante.</p>
<p>Cristiane, ouvinte, professora universitária de Libras 21/10/2020</p>
<p>Olhando a BNCC, eu vi ali questões fonológicas da língua portuguesa. E isso me inquietou, porque na escola bilíngue de surdos a gente não trabalha a questão fonológica da língua portuguesa. E eu também percebi que falta questões da Libras. Mas colo ela é uma diretriz de ensino básico, que vai uniformizar o acesso ao conteúdo para todos, do sul até o norte do país, <u>eu não sei se a Libras estaria ali. Não sei. Ela deveria estar.</u> Mas como que fica isso?</p>
<p>Janaína, ouvinte, pedagoga de escola bilíngue 10/04/2021</p>
<p>A gente até se desestimula. “Ah, <u>não tem Libras na BNCC. Não tem como botar. Então não vamos trabalhar</u>”.</p>
<p>Denize, ouvinte, pedagoga aposentada de escola bilíngue 24/04/2021</p>
<p><u>Agora é o momento de nós colocarmos a escola bilíngue na BNCC.</u> Organizar um currículo formal. Porque a prática nas escolas, nós já temos; mas um documento oficial, não.</p>
<p>Katherine, ouvinte, professora de História de escola bilíngue 08/05/2021</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Cristiane destaca a necessidade da criação de um currículo formal de Libras, argumentando que o ensino dessa língua deve ocorrer de maneira semelhante ao que ocorre com o ensino de português para ouvintes – ainda que não contraponha a relevância dos aspectos identitários, linguísticos e culturais. Janaína e Denise mencionam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal referência curricular do Brasil, comentando sobre a inexistência da Libras nas suas diretrizes. Cabe mencionar que, durante todo o período em que o Fesurs esteve ativo, a BNCC foi reiteradamente pautada pelos

participantes, visto ser uma normativa recente na época dos encontros e que deveria, por força de lei, ser utilizada em todas as escolas brasileiras – inclusive as escolas bilíngues de surdos.

Diante da modificação na proposta curricular nacional, da ausência de orientações sobre a educação de surdos e da recente criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) no Ministério da Educação (MEC), foi designado um grupo de trabalho para a elaboração de referenciais para o ensino de Libras – proposta levantada pela professora Katherine. Por questões políticas, o documento foi abandonado pelo governo da época e os participantes do grupo de trabalho fizeram a sua publicação de forma autônoma. Ainda que não tenha sido referendado pelo MEC, esses documentos constituem um dos primeiros e mais completos referenciais brasileiros a respeito do ensino da Libras como primeira língua, composto por especialistas surdos e ouvintes de todas as regiões do Brasil (Stumpf; Linhares, 2021). As outras iniciativas regionalizadas que mencionei foram publicadas em meados de 2020.

Perante essa situação, pode-se questionar o motivo pelo qual essas orientações tradicionais – do ponto de vista das teorias do currículo (Silva, 2009) – foram feitas tão tardiamente no Brasil. Além da priorização das questões culturais e identitárias, entendo que existem outras razões para isso, como o reconhecimento relativamente recente da Libras no país (Brasil, 2002), a também recente criação dos cursos de Letras-Libras (Brasil, 2005) e os efeitos excludentes das políticas educacionais inclusivas que atrasaram o reconhecimento da educação bilíngue de surdos como modalidade educacional legítima (Lopes, 2011). Tudo isso parece ter apoiado a ideia de que **não existem políticas públicas e formação de professores adequadas para o ensino da Libras no país**, verdade reconhecida nas falas dispostas no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Quarto grupo de excertos

Nós tínhamos um conhecimento muito da prática, mas muito pouco da teoria e da base da estrutura dessa língua. Agora nós estamos tentando ampliar esse conhecimento, então estamos aprendendo juntas.

Maria Auxiliadora, ouvinte, diretora de escola bilíngue | 06/03/2021

Nós buscamos métodos, mas ainda não temos um fundamento para a nossa formação, para trabalhar com um aluno surdo na sala de aula.

Denis, ouvinte, pesquisador sobre educação de surdos | 28/05/2022

Minha opinião sobre o currículo de Libras e o ensino de Libras é assim: eu sou formada em Letras Português e Espanhol; não sou formada em Letras-Libras. Eu fico pensando e me questiono: como que eu vou ensinar na disciplina de Libras? Eu agora sou professora de Libras na minha escola. Mas eu penso: como eu aprendo? Como eu consigo ensinar isso para meus alunos? Porque eu não tenho formação para isso.

Virgínia, ouvinte, professora de Libras de escola bilíngue | 06/03/2021

Quem é o nosso aluno? Eu não posso pensar uma escola de surdos que, no melhor dos mundos, vai ter professores e toda a equipe escolar bilíngue, um prédio maravilhoso com recursos - projetor, campainha luminosa, filmadora, tudo... Eu tenho alunos que vão chegar na mesma turma com diferentes estágios de desenvolvimento linguístico na Libras. Eu vou ter aquele que pouquíssimo sabe com aquele que é filho de surdo. Ou seja, ter uma escola para surdos não diminui os desafios de escolarização do surdo, porque eu vou ter que desenvolver estratégias específicas para lidar com cada um dos meus alunos.

Adriane, ouvinte, professora universitária de Educação Especial | 10/04/2021

A gente sabe que tem coisas que precisam ser melhoradas, mas ao mesmo tempo a gente não sabe como fazer isso. A gente não tem receita. A gente tenta, a gente se esforça, a gente busca muitas coisas, a gente estuda, mas ainda tem muitas lacunas.

Donatella, ouvinte, pedagoga e intérprete de Libras de escola inclusiva | 28/05/2022

Fonte: Dados da pesquisa.

Maria Auxiliadora e Denis relatam a falta de apropriação de métodos adequados para o ensino de Libras pelos professores que, apesar de terem um ser conhecimento empírico por conta de sua experiência anterior, não possuem formação específica para tal. A situação fica ainda mais evidente na fala de Virgínia, professora de Libras de uma escola bilíngue que se sente muito frustrada e insegura por ministrar essa disciplina ser ter a formação adequada. Esse foi o motivo pelo qual Mertzani, Terra Fernandes e Duarte (2020), ao perceberem que os professores da cidade de Rio Grande precisariam de apoio para a operacionalização do currículo de Libras que propunham, ofereceram também um curso de formação continuada pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Segundo as autoras, este curso abordaria “[...] metodologia de ensino, estratégias e abordagens de avaliação e o desenvolvimento de materiais didáticos” (Mertzani; Terra Fernandes; Duarte, 2020, p. [14]), aspectos das teorias tradicionais do currículo que, pelo que pude perceber nas discussões e relatos dos professores ao longo dos encontros e destacados nos excertos apresentados, têm preocupado os educadores bilíngues.

Se, por um lado, defende-se a necessidade de discutir diretrizes, políticas públicas e formações para o ensino de Libras, por outro, as falas de Adriane e Donatella reforçam a ideia de que não é possível ter uma única fórmula: cada aluno é diferente e, no caso das

peças surdas, essa pluralidade é ainda mais evidente. Os relatos dos participantes ao longo dos encontros do Fesurs mostram que, em uma mesma sala de aula, encontram-se alunos com diferentes níveis linguísticos, configurações familiares, questões biológicas, desenvolvimentos cognitivos, experiências prévias e necessidades variadas. Nesse cenário, não caberia uma metodologia estruturada para atender a todos, mas estratégias que vão sendo construídas a cada momento na interação do professor com o aluno surdo, cada um com suas bagagens. Com isso, penso que emerge uma situação paradoxal: utiliza-se a maquinaria escolar para conduzir as condutas dos sujeitos surdos de maneira que eles se constituam de determinadas formas (Veiga-Neto, 2007; Lopes, 2011), enquanto se exalta a multiplicidade da diferença por meio de uma educação de surdos que produz “[...] novas maneiras de se pensar uma educação e um currículo que não simplesmente ensine técnicas, conhecimento, mas que, atrelada aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e das identidades surdas” (Morais; Lunardi-Lazzarin, 2009, p. 24).

Após a experiência de ver e ouvir as narrativas dos educadores de surdos e de revisitar suas falas durante a análise desta seção, concluo que as preocupações teórico-metodológicas e filosófico-político-sociais coexistem de forma conflituosa na escola bilíngue e continuam a ser debatidas até hoje. A criação dos referenciais curriculares mais recentes sugere que, gradualmente, se está chegando a um denominador comum, isto é, a um conjunto de diretrizes que ofereça subsídios aos professores de Libras, sem perder de vista a centralidade do sujeito surdo e suas múltiplas subjetividades. Enfim, trata-se de inventar maneiras de integrar as técnicas tradicionais em um currículo que sempre esteve comprometido com a consciência crítica, a emancipação dos indivíduos e, principalmente, as relações de poder que constituem os sujeitos (surdos).

Considerações finais

Assim como se espera de uma pesquisa pós-crítica em educação e currículo, para analisar as narrativas de professores de surdos a respeito do ensino da Libras e do currículo dessa língua no Brasil – objetivo desta investigação –, fiz o exercício de suspender os significados comuns e interrogar os sentidos presentes nos textos para, então, “[...] encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Paraíso, 2012, p. 25). A cada leitura, tive novas percepções sobre o

tema e entrei em contato com perspectivas que, talvez por conta da minha forma de ser e estar no mundo como ouvinte, não havia considerado em outras ocasiões.

Inicialmente, ao acessar apenas minha memória, imaginei que encontraria fortes argumentos a favor da elaboração de diretrizes curriculares para Libras, que destacassem a insuficiência do seu ensino nas escolas bilíngues e a existência de práticas contraprodutivas nessa disciplina. De fato, por meio desta pesquisa, confirmei as suspeitas de que os elementos culturais e identitários são mais valorizados em detrimento dos aspectos técnicos e linguísticos; o ensino da Libras na escola básica permanece baseado na interação com outros surdos e no uso espontâneo da Libras; há uma necessidade demaior debate sobre os aspectos estruturais da Libras e de reformulação dos currículos da língua no país; e faltam políticas públicas e formação adequada de professores para o ensino da Libras. Contudo, fui surpreendido pela ideia de que todos esses movimentos poderiam representar um risco ao tipo de currículo que tem sido construído pela comunidade surda brasileira.

Se eu parto do pressuposto de que saber e poder são indissociáveis, posso compreender que tomar o surdo e a surdez como objetos de estudo produz efeitos nas redes de poder em operação. Abordar o ensino da Libras e, conseqüentemente, o currículo que constitui o surdo possibilita o conhecimento desse outro que não é ouvinte e, então, “Conhecendo o outro, posso conduzi-lo ou dominá-lo em uma relação de poder-saber” (Lopes, 2011, p. 259). Assim, compreendo que a demora na construção de uma matriz curricular da Libras também perpassa fatores políticos que se referem a movimentos de contraconduta frente ao risco da dominação pelo outro ouvinte.

Dito isso, não pretendo invalidar a evidente necessidade de se debater sobre o ensino e o currículo da Libras, nem criticar a primazia dos aspectos identitários e culturais na educação de surdos, mas alertar para os perigos de cada dimensão. Investir na construção de uma matriz curricular da Libras para surdos tecnicamente semelhante à da língua portuguesa para ouvintes pode enfraquecer a educação pautada pela diferença; por outro lado, produzir uma educação avessa às teorias tradicionais do currículo pode prejudicar o *status* da Libras e dos surdos perante a sociedade majoritária ouvinte. Penso que esses assuntos podem ser explorados em investigações futuras, assim como a trajetória da construção curricular da Libras nos próximos anos. Ao que tudo indica, estamos caminhando em direção a novas propostas curriculares para a educação bilíngue no Brasil,

fortalecidos pela manutenção da Dipebs no MEC. Com estas reflexões, tenho a esperança de que estamos elaborando, pouco a pouco, currículos que estejam alinhados com a educação bilíngue de surdos e para surdos que desejamos.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPADURAI, Arjun. **O medo ao pequeno número**: ensaio sobre a geografia da raiva. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2009.

BASSO, I. M. S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras – L1**. Florianópolis: UFSC, 2009. [Texto-base de disciplina homônima do curso de Letras-Libras na modalidade EaD da instituição].

BAUMAN, H.-Dirksen L. (ed.). **Open your eyes**: Deaf Studies talking. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 14 maio 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF: CNS, 2016.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luíza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>.

CANOAS. **Referencial curricular de Canoas**. Canoas: SEDUC, 2019.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto**: curso básico. Brasília, DF: MEC, 1997.

FESURS. **Fórum das Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2020. Site que contém as gravações dos encontros do grupo. Disponível em: <https://sites.google.com/view/forumdasescolasdesurdodors/>. Acesso em: 27 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 121-135.

KENDALL, Gavin; WICKHAM, Gary. **Using Foucault's methods**. London: SAGE, 1999.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 295-329.

LIMA, Mariangela Alves de. **Análise do currículo de Libras da cidade de São Paulo, a teoria alcança a prática?**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/67341>. Acesso em 14 maio 2024.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura Corcini. Condução das condutas dos escolares surdos. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da Ulbra, 2011. p. 251-262.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad. **Currículo Surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20772>. Acesso em: 14 maio 2024.

MERTZANI, Maria; TERRA FERNANDES; Cristiane Lima; DUARTE, Maria Auxiliadora Terra. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – Libras**: componente curricular como primeira língua. Rio Grande: Editora da FURG, 2020.

MORAIS, Mônica Zavacki de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise Pedagogia e diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. *In*: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (org.). **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PIMENTEL-SOUZA, Margarida Maria; FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; LUSTOSA, Francisca Geny. Ensino de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua: currículo em práticas no estágio do Letras Libras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 447-468, out.-dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31333>.

ROMÁRIO, Lucas. **Pedagogia surda**: cultura, diferença e construção de identidades. Curitiba: CRV, 2020.

SÃO PAULO. **Currículo da cidade**: Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal

de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em:
<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7051>. Acesso em: 14 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de língua de sinais na educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (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: volume 1. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

VALADÃO, Alberto Dias. A pedagogia da alternância frente às teorias do currículo: tradicional, crítica ou pós-crítica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, p. 1-28, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v48.32209>.

VALSECHI, Geisielen Santana. **Currículo de Libras em análise**: possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229667>. Acesso em: 14 maio 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.