

REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE SURDA E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

REFLECTIONS ON THE DEAF IDENTITY AND LINGUISTIC ACCESSIBILITY IN THE LIBRAS LETTERS COURSE AT THE TEACHER TRAINING CENTER OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RECÔNCAVO FROM BAHIA

Janiny Pires Bispo | [Lattes](#) | janinylibras@ufrb.edu.br

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é analisar a acessibilidade linguística no percurso escolar dos surdos para a compreensão dos desafios da educação deles no ensino superior. Foi utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, analisada por meio de entrevista semiestruturada com dois alunos surdos do curso de licenciatura em Letras, com habilitação em Libras, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. Dialogamos com autores como Laraia (2001), Gadotti (1998), Perlin (1998), Quadros (1997), Freire (1979), Strobel (2008) e outros. As discussões realizadas neste trabalho possibilitarão problematizar e ressignificar a educação superior para os surdos dessa comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Surdos. Acessibilidade linguística; Identidade surda; Política linguística; Interculturalidade.

Abstract: Our aim with this research is to analyze the linguistic accessibility in the school trajectory of the deaf student, and understand the challenges of their learning process in higher education. A qualitative methodological approach was used, analyzed through a semi-structured interview with two deaf students of the Licentiate in Language course, with qualification in Libras, from the Teacher Training Center of the Federal University of Recôncavo da Bahia – CFP/UFRB. We dialogue with authors such as Laraia (2001), Gadotti (1998), Perlin (1998), Quadros (1997), Freire (1979), Strobel (2008) and others. The discussions carried out in this work will make it possible to problematize and re-signify higher education for the deaf people in academic community.

Keywords: Deaf; Linguistic accessibility; Deaf identity; Language policy; Interculturality.

Considerações iniciais

Diante do ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior, percebe-se a necessidade de refletir sobre a acessibilidade linguística como direito, a partir do entendimento dos diferentes tipos de identidade surda. Essa diversidade identitária está intimamente ligada à maneira como a pessoa surda se relaciona com a Língua brasileira de sinais - Libras.

Inicialmente, entende-se que é impossível tratar sobre língua sem vislumbrar sua relação com a cultura. Poche (1989) entende que língua e cultura são coexistentes, e uma é um “recurso” na produção da outra. Sendo assim, o autor acredita que a língua é um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar, dar sentido; além disso, é um contínuo processo de interação social e, nele, agente de construção e manutenção das identidades.

No Brasil, existe uma variedade de culturas e línguas, tais como o português, as de colônia, as indígenas, as de sinais indígenas e a Língua Brasileira de Sinais – Libras, as quais, por sua vez, resultam na construção de identidades distintas e atribuem valores e significados para os grupos que as utilizam. Em 24 de abril de 2002, a Lei federal 10.436 reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas; ratificou-se, portanto, de modo legal, a existência de uma cultura específica, que, segundo Strobel:

É o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, contribuindo para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. (STROBEL, 2008, p. 24)

Desse modo, torna-se pertinente considerar as múltiplas identidades do povo surdo, que a autora define como um grupo de indivíduos surdos que têm história, costumes e constroem sua concepção de mundo por meio da visão. Além disso, para esse agrupamento, social existem diferentes identidades, movimentos, comunidades, fontes históricas, pedagogia, assim como memórias e outros artefatos culturais.

Perlin (1998) classifica sete tipos de identidade surda: flutuante, híbrida, embaçada, de transição, de diáspora, intermediária e surda (identidade política). A identidade flutuante refere-se às pessoas que não se reconhecem como surdas e, por isso, espelham-se na representação do ouvinte, vivendo e manifestando-se de acordo com ele. A híbrida é reconhecida em pessoas que nasceram ouvindo, mas perderam a audição; esse grupo pode fazer uso tanto da língua oral quanto da língua de sinais. A categoria embaçada refere-se às pessoas surdas que ignoram a existência de uma cultura surda, seja por estereótipo ou desconhecimento. A identidade de transição é caracterizada pelo período no

qual a pessoa surda passa de uma comunicação oral/auditiva para a visual/espacial, fase comumente marcada pelo conflito cultural decorrente dessa experiência. A de diáspora é identificada entre os surdos migrantes de um país a outro ou os que passam de um estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro. A intermediária (ou incompleta) nega a identidade surda e deseja integrar-se ao ambiente ouvinte; em geral, é a do indivíduo oralizado, que usa aparelho auditivo e não tem interesse pela língua de sinais. A identidade surda, também conhecida como política, é representada por sujeitos que se apropriam da língua de sinais e se vêem como capazes; é uma construção da identidade que só ocorre em espaços culturais do povo surdo, e é nela que iremos nos ater.

É importante mencionar que nenhuma identidade é fixa, ou seja, ela pode se alterar com o decorrer do tempo, a depender dos espaços e do convívio social a que a pessoa é exposta.

Em relação aos surdos, a língua de sinais é adquirida naturalmente a partir do contato com outros “falantes”. Quando a oportunidade de aprender ocorre ainda na infância, é perceptível o rápido desenvolvimento nessa língua natural. Sobre isso, Quadros (1997) aponta que:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressar ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística. (QUADROS, 1997, p. 147)

Nesse contexto, devemos estruturar o pensamento no sentido da endoculturação, fenômeno sobre o qual Laraia (2001) discorre como sendo o constante processo de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, iniciado na infância, quando ocorre, segundo Berger e Luckmann (1973), uma socialização primária. Tal processo, do qual faz parte a família e as pessoas mais próximas, diz respeito aos primeiros contatos sociais da criança e a todo o contexto visual; é nesse contato que ela começa a significar os elementos culturais presentes na sociedade na qual está inserida. Quando atinge a idade escolar, inicia-se o processo de socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1973), no qual as pessoas se apresentam, principalmente, na figura dos professores e dos colegas de

escola, seguidas por outros grupos ou níveis sociais. Por esse motivo, Rossi (2000) afirma ser na infância que se constrói a realidade social, podendo a criança descobrir a si própria pela comunicação, ou seja, por meio das interações, é possível perceber-se e identificar-se com seus pares.

Reflexão crítica da educação de surdos

O percurso acadêmico do estudante surdo é diferente da maioria dos estudantes ouvintes, pois é perpassado primeiramente por uma escolha de processo, que vai depender da visão da família. Quando ela adere ao modelo clínico, ou seja, a forma de tratamento prescrita pela maioria dos médicos, a criança surda precisa ser “recuperada” e, para isso, é submetida a procedimentos, seja para uso de implante coclear, seja para aparelho auditivo, bem como um longo tratamento com fonoaudiólogo, a fim de desenvolver principalmente a fala. O outro modelo é o socioantropológico, que segue o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social que tem direito a se estabelecer em sua língua natural – no caso do Brasil, a Libras.

Faça a família a escolha pelo modelo clínico terapêutico ou socioantropológico da surdez, essa opção será determinante para o futuro educacional da criança. Isso se deve ao fato da história da educação de surdos ter passado por fases bem difíceis, motivo pelo qual ela ainda está começando a tomar forma no Brasil, e as explicações são históricas. A começar pelo Congresso de Milão, em 1880, quando representantes ouvintes proibiram o uso da língua de sinais, optando por uma política educacional oralista, o que deixou a situação muito desfavorável para os surdos. Além disso, a visão clínica terapêutica tratava a surdez como uma deficiência em relação à comunidade ouvinte, colocando os surdos em desvantagem, se comparados à maioria da população (SKLIAR, 1999).

No Brasil, a forma como a educação dos surdos foi conduzida nos remete aos modelos colonizadores. Nesse âmbito, Gadotti (1998) explica que a maneira de ensino é voltada para a submissão, a obediência e a manutenção do autoritarismo (no que se refere aos surdos, compactuada – por ignorância ou conivência – pelo ouvinte desconhecedor da língua de sinais), constituindo uma sociedade desigual, pois esse modelo de política educacional deixa marcas de exclusão social e nega o direito à educação de qualidade aos grupos que não estão em situação de mando ou de força, no que tange ao poder de comunicação.

Pereira (2011) defende só ser possível começar a falar sobre a educação do surdo a partir do século XVI. Nessa época, as famílias ricas que tinham filhos surdos contratavam

tutores, geralmente médicos ou padres, que iam até suas fazendas e desenvolviam um trabalho visando, principalmente, à fala. Vivia-se sobre a premissa do perfeccionismo aristotélico do “não fala, não pensa”. Por serem consideradas sem razão, essas pessoas também não tinham direito à vida cidadã. De acordo com Souza (1998), foi a partir do momento em que os surdos passaram a se reunir em escolas e associações e constituíram-se em grupo por meio de uma língua, que eles tiveram a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos a respeito deles próprios; com isso, conquistaram um espaço favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

A Lei de Libras 10.436/2002 é um marco importante na história, constituindo-se na tentativa de superar os cem anos perdidos desde o Congresso de Milão. Ela reúne esforços para compensar os surdos pela supressão identitária e cultural da comunidade durante esse período.

À medida que a língua de sinais de fato passa a ser reconhecida, os surdos começam a ter garantias de acesso a ela enquanto direito linguístico. Inicia-se a visão socioantropológica da surdez, que defende e assegura o reconhecimento da Libras dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

Ao considerarmos a existência da identidade surda e seus tipos, devemos levar em conta o contexto histórico da educação dos surdos, evidenciando que a não percepção das suas peculiaridades linguísticas e culturais influenciou as três principais fases da educação deles: oralismo, comunicação total e bilinguismo. A respeito dessas fases, percebemos que a do oralismo e a da comunicação total foram fortemente marcadas por influências etnocêntricas da cultura majoritária ouvinte. De acordo com Laraia (2001), o etnocentrismo é responsável por inúmeros conflitos sociais, devido ao posicionamento de uma cultura sobre a outra, fato evidenciado nas metodologias educacionais às quais os surdos foram submetidos. O autor ainda discorre sobre como os indivíduos de culturas distintas veem o mundo de maneira diferente; ele afirma que, para se viver em qualquer cultura, é necessário conhecer o mínimo dela. Por esse motivo, o ambiente escolar deve promover a interculturalidade, de acordo com Candau.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (CANDAU, 2016, p. 347)

Nesse aspecto, a escola tem o papel importante de garantir os direitos linguísticos de todos que dela participam, bem como valorizar a pluralidade cultural; dessa forma, seus partícipes podem usufruir de uma vida cidadã ativa. Só é possível pensar esses direitos a partir da acessibilidade, que ganha diferentes contornos a depender do público ao qual é dirigida, motivo pelo qual iremos nos ater à acessibilidade linguística em um espaço em que as políticas linguísticas devem desempenhar bem o seu papel.

Políticas linguísticas e a Libras

A principal ação governamental brasileira para o sucesso na promoção da língua de sinais é a já mencionada Lei nº 10.436, de 2002, que reconhece a Libras como língua, mas mantém o português na modalidade escrita. Ressalta-se também o Decreto nº 5.626, de 2005, que trata da profissão do tradutor intérprete de Libras e inclui essa língua como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura de fonoaudiologia e como disciplina optativa nos demais cursos.

A Lei nº 13.005, de 2014, incluiu, no Plano Nacional de Educação, a educação bilíngue e intercultural, que começa a ser delineada a partir da Constituição de 1988, mas assume contornos mais nítidos com a recente Lei nº 14.191, de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, com base no fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Libras, como também mantém programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação dos surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº 9.394, de 1996), com relação à elaboração do currículo, enfatiza, no Art. 26, a importância da construção das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. Dessa forma, precisa-se repensar o currículo para o atendimento às especificidades da comunidade surda.

Na prática, a legitimidade da Lei de Libras ocorre por meio de organizações sociais – como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis –, pelas produções acadêmicas de diversas instituições, bem como pela produção e disseminação de livros sobre a temática. Contudo, a forma mais contundente de implementar essas políticas é por meio da formação de professores e tradutores intérpretes para atuar em todos os níveis e modalidades da educação.

Entre as conquistas históricas, há de se destacar os cursos de Letras Libras, seja bacharelado ou licenciatura, que formam não apenas o alunado ouvinte, mas uma parcela considerável de surdos. Essa educação formal é imprescindível para o fomento das políti-

cas linguísticas e públicas, por assim dizer, uma vez que, historicamente, a formação desses profissionais ocorria apenas em igrejas ou associações de surdos, de maneira informal (PEREIRA, 2008).

A profissão do Tradutor Intérprete de Libras/Português – TILSP é regulamentada pela Lei nº 12.319, de 2010, e reflete o reconhecimento das línguas de sinais e a participação nas diversas esferas da sociedade pela comunidade surda (LACERDA, 2009).

Reiterando, a formação universitária promove um impacto positivo na sociedade, uma vez que atesta a qualidade de atuação desses profissionais. Além disso, promove o empoderamento surdo no ensino superior, devido às políticas de participação em exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com provas acessíveis em Libras, bem como o avanço e a disseminação da língua de sinais como política de permanência desses estudantes nos mais variados níveis e modalidades de ensino.

Contudo, Silva e Rajagopalan ([2021] No prelo.) afirmam que as políticas linguísticas no Brasil são confusas e difusas. Entendemos que, em parte, o “dever de casa” foi feito, ou seja, as leis estão postas, mas ainda é necessário encontrar meios para serem efetivadas.

Abordagem metodológica

Nas pesquisas e reflexões sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras do CFP/UFRB, não foi possível desvincular a identidade do sujeito surdo e sua influência no desenvolvimento da prática cidadã. Por esse motivo, toma-se como base a identidade surda, também conhecida como identidade política, que compreende o indivíduo como capaz e consciente de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Sendo assim, a ideia é considerar os surdos que frequentam o ensino superior e observar como se articulam e acessam as informações. Para tal, foi feita uma trajetória metodológica qualitativa.

Esse tipo de pesquisa debruça-se no estudo de caso em seu ambiente, com observações processuais. Possui caráter etnográfico, conforme apontam Lüdke e André (1986), como “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. O primeiro passo do procedimento metodológico adotado foi a coleta dos relatos de experiências por meio de entrevista gravada de maneira virtual, com dois alunos surdos do curso de Letras, com habilitação em Libras, do CFP/UFRB.

Seguindo a visão de Minayo (1992), acredita-se que, quando o pesquisador está próximo do objeto investigado, é possível observar questões relacionadas às crenças, valores e significados com maior clareza e fidedignidade. Dessa forma, utilizou-se um ques-

tionário semiestruturado no formato de perguntas e respostas, a fim de compreender a fala dos discentes. Também foi usado o recurso visual complementar de filmagem, para contemplar a língua de sinais dos entrevistados surdos da pesquisa: A plataforma utilizada para a gravação síncrona foi a Teams, na versão paga. A escolha dessa plataforma se deu por possibilitar a gravação em vídeo e com qualidade superior, recursos de que outras plataformas ainda não dispõem.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fundada no ano de 2005, é uma instituição de educação superior pública e de qualidade que está presente em seis cidades que compõem o recôncavo baiano, a saber: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Santo Amaro, Cruz das Almas, Cachoeira e Feira de Santana. Cada *campus* tem o foco em uma área do saber.

Segundo Moreira (2002, p. 52), a investigação é estruturada como sendo “uma estratégia de campo, que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. O lócus de estudo foi o Centro de Formação de Professores da UFRB, localizado na cidade de Amargosa, responsável pela oferta das principais licenciaturas, entre elas a do curso de Letras Libras – único na modalidade presencial e público no interior da Bahia, possuindo, por isso, uma presença considerável de discentes surdos em um ambiente de pesquisa, na área, já em andamento por parte desta pesquisadora, que atua profissionalmente como tradutora intérprete de Libras nessa instituição.

Análise da entrevista

Seguindo a caracterização dos entrevistados, o participante A tem 27 anos e está no sétimo semestre; a participante B tem 23 anos e está no oitavo semestre. Os dois cursam licenciatura em Letras, com habilitação em Libras.

Foram feitas as seguintes perguntas: você estudou em escola inclusiva em sua formação básica? Havia intérprete? Você sempre quis fazer Letras Libras ou já desejou fazer outro curso? A universidade disponibiliza algum material adaptado?

Os dois entrevistados tinham o primeiro ponto em comum: ambos aprenderam a língua de sinais na adolescência, apesar de passarem por todo o período escolar na idade recomendada em escola regular, porém sem a presença de intérprete e sem o Atendimento Educacional Especializado – AEE durante esse processo. Também disseram não ter uma identidade formada nesse período, pois estavam imersos em uma cultura ouvinte, tentando se adaptar a duras penas, sendo vistos pelos colegas e até mesmo pelos professores

como “estranhos”.

Essa trajetória da vida, de certo modo, afetou parte da socialização primária e secundária desses estudantes, haja vista que a família sabe pouco de língua de sinais e usa gestos caseiros para ter o mínimo de comunicação.

Ficou nítido, mediante as respostas, que a escolha pelo curso de Letras Libras se deu pela identificação com os pares no curso, e, sobretudo, por vislumbrar a possibilidade de aceitação de sua diferença linguística na academia. Foi considerado ainda o fato de a universidade oferecer tradutores intérpretes de Libras em todas as disciplinas que possuem alunos surdos matriculados, favorecendo a fluência deles na língua de sinais. Esses alunos se viram inseridos também na comunidade, assumindo a sua identidade surda política. Mesmo entendendo que só a presença do intérprete não garante a acessibilidade do lugar, eles percebem que, sem ele, ela também não acontece.

Assim como a grande maioria da população, os surdos têm muita dificuldade com o português escrito. Os discentes entrevistados mencionaram que a universidade ainda não dispõe de recursos didáticos traduzidos para a Libras (em forma de vídeo) para estudo do aluno no pós-aula. Isso deveria ser feito por meio da tradução de textos e livros referenciados pelos professores das disciplinas que eles cursam. Contudo, a verdade é que a universidade ainda não dispõe de recurso humano, ou seja, a quantidade de profissionais tradutores intérpretes de Libras é insuficiente para fazer todo o material necessário para os alunos surdos e ainda atender as demandas de aulas e eventos síncronos.

A luta surda é por condições de dignidade, pelo reconhecimento da diferença surda, pelo direito de aprender na escola em sua primeira língua e também na língua oficial do país (Libras), pelo direito à tomada da palavra para dizerem o que pensam e o que desejam, e para discutirem democraticamente os rumos de sua educação, pelo respeito ao princípio de igualdade de condições de participação e de aprendizagem etc. (LOPES, 2012, p. 245-246)

Outro aspecto pertinente foi que os entrevistados relataram se sentirem absorvidos pelo ambiente acadêmico, pois os colegas ouvintes se sensibilizam com as suas necessidades: quando, por exemplo, o professor chega na sala e, por algum motivo, o intérprete ainda não está presente, esses colegas manifestam que a aula só poderá ter início com a chegada do profissional tradutor intérprete de Libras. São sinais de afeto, que culminam na sensação de pertencimento desses estudantes no ambiente universitário. Essas exposições nos fazem lembrar de Freire (1979, p. 7), ao dizer que a “primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Mesmo com todos os percalços que encontraram, antes e na graduação, os alunos se mostraram otimistas e percebem a sua iminente inserção no mercado de trabalho como profissionais qualificados.

Considerações finais

É por meio da prática que se torna possível elaborar teorias com o objetivo de incluir o aluno socialmente. No caso dos discentes surdos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que se refere às práticas de inclusão no ensino superior.

Outras ações são necessárias nesse processo; as estratégias políticas devem ser no sentido da promoção dos direitos linguísticos, uma vez que as pessoas surdas têm direito a aprender Libras – e que seja desde a infância. Além disso, o português não pode ser fator de exclusão. A língua de sinais precisa estar presente em diferentes espaços, para que os surdos sejam os protagonistas. Assim entendem Tavares-Santos, Bispo, Leal e Silva:

Portanto, ainda que as “vozes” dos surdos aqui indiquem avanços e conquistas, há muito com o que se preocupar, por exemplo, como diminuir as diferenças nas escolas de ensino fundamental, sejam elas culturais, sociais, de igualdade em materiais e em justas condições de ensino. E, para além disso, dados apontam a urgente necessidade de as escolas de ensino básico que formam alunos surdos dialogarem com as universidades. Esses dois lados precisam se falar, de modo a encontrar melhores alternativas para que pessoas surdas tenham, efetivamente, seus direitos linguísticos protegidos. (TAVARES-SANTOS *et al.*, 2021)

Para isso, devem-se promover encontros com toda a comunidade interna e externa à universidade e colocar os estudantes surdos no cerne dessa discussão, a fim de compreender e assimilar os desafios e encontrar as soluções possíveis para que os alunos com surdez do Centro de Formação de Professores possam ter uma formação digna, reproduzindo as práticas inclusivas da academia em seus respectivos campos profissionais em um futuro próximo.

Compreendemos a partir das pesquisas para a realização deste artigo que ainda existe a necessidade de estudar e definir outras identidades surdas, pois cada uma delas revela um novo modo de ensinar e aprender dentro do universo da surdez.

Nesse ínterim, é necessário pensar como materializar os direitos linguísticos dos surdos na academia, visando não apenas integrar e incluir, mas, acima de tudo, promover justiça social.

Referências

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. A sociedade como realidade. *In: A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, M. C. Escola bilíngue para surdos. In: LOPES, M. C. (Org.). *Cultura surda e Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PEREIRA, M. C. C. *Libras – conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PEREIRA, M. C. P. Interpretação interlíngue: as especificidades da interpretação de língua de sinais. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 135-156, 2008.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POCHE, B. *A construção social da língua*. In: VERMES G.; BOUTET, J. (Org.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

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

ROSSI, T.R.F. Um processo em direção ao bilingüismo. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000. p. 99-102.

SILVA, K. A.; RAJAGOPALAN, K. *Políticas linguísticas no Brasil: rotas, rumos, contornos e perspectivas*. Campinas-SP: Mercado de Letras/Parábola Editorial, [2021]. No prelo.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

TAVARES-SANTOS, V.; BISPO, J. P. S; LEAL, L. SILVA, K. A. Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior. Brasília, *Cadernos de linguagem e sociedade*, n. 23, 2021.



Data de submissão: 07/10/2021

Data de aceite: 10/11/2022