DIÁLOGOS e DIVERSIDADE

Artigo de fluxo contínuo
ISSN: 2764-0795

ENTRE DITOS E NÃO-DITOS, OUTROS SENTIDOS: METODOLOGIAS EM DISPUTAS NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO INCLUSIVO

BETWEEN SAYINGS AND UNSAID, OTHER SENSES: METHODOLOGIES IN DISPUTES IN DISCOURSE AND SCHOOL PRACTICES IN THE EDUCATION OF DEAF PEOPLE IN THE INCLUSIVE CONTEXT

Daniel Neves dos Santos Neto [1]
https://orcid.org/0009-0007-7058-5955
E-mail: danielnetto.ifba@gmail.com

Juliana Cristina Salvadori [2]
https://orcid.org/0000-0002-0565-5036
E-mail: ju.salvadori@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender as disputas metodológicas que emergem da relação entre discursos e práticas escolares na educação de pessoas surdas no contexto inclusivo. A investigação foi realizada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos das pesquisas do tipo qualitativa. Este trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual da cidade de Jacobina-Bahia que atendia estudantes surdos/as no noturno no período de setembro/2017 a abril/2018. Para a construção dos dados, foram utilizadas observações não-participantes, entrevistas individuais semiestruturadas, análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e o grupo focal móvel por meio do aplicativo *Whatsapp*. Para este artigo, foram analisados os dados construídos com os/as seguintes participantes: um/a representante da equipe gestora, quatro docentes, três estudantes surdos/as e dois tradutores/as e intérpretes de Libras (TILSP). A análise do *corpus* se inspirou nas teorias dos estudos surdos e dos estudos do discurso. Essa pesquisa possibilitou constatar que, embora seja marcada nos discursos a necessidade de ensinar a partir de metodologias visuais, nas práticas, o que se percebe, é a presença marcante de metodologias orais, direcionadas para as pessoas ouvintes e que tendem a ser excludentes para as pessoas surdas.

Palavras-chave: Metodologias orais. Metodologias visuais. Educação de surdos/as. Discursos. Práticas escolares.

ABSTRACT

This research sought to understand methodological disputes that emerge of the relationship between discourses and school practices in the education of deaf people in an inclusive context. The investigation was carried out based on the theoretical and methodological assumptions of qualitative

[1]Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Campus Itaberaba, e Professor Formador na Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

[2]Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Submissão: 29 de abril de 2024 | **Aceite:** 20 de março de 2025 | **Publicação:** 24 de janeiro de 2026

research. This work was developed in a state public school in the city of Jacobina-Bahia that served deaf students at night during the september/2017 to april/2018. For data construction, were used non-participant observations, semi-structured individual interviews, documentary analysis of the Pedagogical Political Project of the institution and the mobile focus group via the app Whatsapp. For this article, were analyzed the data built with the following participants: a representative of the management team, four teachers, three deaf students and two Brazilian Sign Language translators and interpreters. The corpus analysis was inspired by theories from deaf studies and discourse studies. This research made it possible to verify that, although it is marked in discourses the need to teach using visual methodologies, in practices, what is perceived, is the marked presence of oral methodologies, targeted for hearing people and which tend to be exclusionary for deaf people.
Key words: Oral methodologies. Visual methodologies. Deaf education. Discourse. School practices.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH – IV), que buscou compreender como os discursos presentes no contexto escolar relacionam-se com as práticas e atribuem contornos à educação de pessoas surdas. Os resultados completos deste estudo encontram-se registrados em Santos Neto (2018)[3].

Em um de seus objetivos específicos, este estudo buscou compreender as disputas metodológicas que emergem da relação entre discursos e práticas escolares na educação de pessoas surdas no contexto inclusivo. Os resultados e desdobramentos relacionados a este objetivo da pesquisa são apresentados neste texto, estabelecendo assim um diálogo reflexivo acerca das metodologias de ensino direcionadas aos/às estudantes surdos/as no contexto da educação que tem nos princípios da inclusão um horizonte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Pensar numa educação para surdos/as em perspectiva inclusiva envolve, sobretudo, ter a clareza dos diversos desafios a serem enfrentados e superados para, desta forma, contribuir com uma oferta de formação de qualidade para estes indivíduos. Visibilizando-se esses desafios, que emergem das mais variadas ordens, possibilita-se que os sujeitos que constroem essa educação – docentes, gestores, tradutores/as e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) e os/as próprios estudantes (surdos/as e ouvintes) – operacionalizem estratégias diversas, em seus lugares de atuação e de produção discursiva, e que minimizem (senão que cessem) as práticas excludentes que costumeiramente se fazem presentes no cotidiano escolar.

[3] SANTOS NETO, D. N. dos. **A Educação em Perspectiva Inclusiva:** implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV. Disponível em https://saberaberto.uneb.br/items/4d176280-4dfa-4dca-a83b-445d44b426a8. Acesso em 26 abr. 2024.

Neste artigo, o enfoque é direcionado para os discursos referentes às metodologias desenvolvidas no ambiente escolar e que são direcionadas aos/às estudantes surdos/as. Assim, em consonância ao problema central investigado neste estudo, busquei responder à seguinte questão orientadora: como a relação entre discursos e práticas escolares conferem contornos e constituem as disputas metodológicas na educação de pessoas surdas no contexto inclusivo? Algumas das reflexões que emergiram a partir da construção dos dados no campo de pesquisa se encontram registrados a seguir.

PERCURSOS INVESTIGATIVOS: INSPIRAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O percurso investigativo desta pesquisa foi inspirado nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa apontados por Pesce e Abreu (2013), Sánchez Gamboa (2012) e Tozoni-Reis (2010), tendo em vista que o objeto deste estudo – os discursos, as práticas e as metodologias de ensino na educação de surdos/as no contexto da inclusão - esteve centrado em fenômenos educacionais cujos dados se dão no campo da linguagem (discurso). Além disso, tais fenômenos são atravessados de subjetividades na relação entre pesquisador/a e participantes, considerando-os/as como sujeitos constituídos histórica, cultural e socialmente – que não são essencialmente neutros/as, imparciais ou impessoais - bem como de saberes advindos das experiências, não sendo possíveis de serem traduzidos a partir de enfoques estatísticos e quantitativos ao processo de interpretação das singularidades. Assim, as pesquisas de enfoque qualitativo possibilitam que a construção das interpretações e reflexões seja pautada nas análises dos sentidos, dos significados, das crenças e dos valores que emergem das situações de produção da linguagem (SANTOS, 2003).

Este estudo foi realizado entre o período de setembro/2017 a abril/2018 em uma escola[4] pública estadual na cidade de Jacobina/BA. Esta escola foi escolhida levando-se em consideração o fato de que se tratava da única escola estadual desta cidade, neste período, que oferecia escolarização comum no turno noturno e que continha estudantes surdos/as matriculados/as à época da realização deste estudo.

Para este artigo, foram categorizados os dados produzidos em colaboração com os/as seguintes participantes: um/a representante da equipe gestora, quatro docentes, dois estudantes surdos/as egressos/as, um/a estudante surdo/a matriculado e dois tradutores/as e intérpretes de Libras (TILSP). Para a construção dos dados, foram utilizados os seguintes dispositivos: 1) observações não-participantes com registro no diário de campo (CRESWELL, 2014); 2) entrevistas individuais semiestruturadas em Libras, com os/as participantes

[4] O nome da escola foi omitido nesta pesquisa visando preservar a identidade da instituição.

surdos/as, sendo posteriormente traduzida para a língua portuguesa escrita, e em língua portuguesa oral, com os/as participantes ouvintes (ORNELLAS, 2011); 3) análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (LÜDKE e ANDRÉ, 1986); 4) e o grupo focal móvel (neste trabalho sendo identificado pela sigla GFM) por meio do aplicativo *Whatsapp* (CANDAU e LEITE, 2011; GHEDIN e FRANCO, 2011; SOUZA, 2017; MACHADO, 2017).

Em relação ao GFM desenvolvido com o auxílio da interface do *Whatsapp*, este foi desenvolvido em três etapas. Na primeira etapa, solicitamos que os/as participantes da pesquisa comentassem o vídeo intitulado *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*[5], do canal *Visurdo* disponível na plataforma virtual de vídeos do *Youtube*, no qual apresenta 12 situações de ensino em sala de aula envolvendo uma docente, uma intérprete de Libras e estudantes surdos/as e ouvintes. Na segunda etapa, convidamos os/as participantes a debater a partir do vídeo *Libras na escola regular: os educadores e suas estratégias*[6], do canal *Univesp*, também disponível no *Youtube*, que apresenta reflexões sobre situações do cotidiano em uma escola de perspectiva inclusiva em São Paulo envolvendo estudantes surdos/as. Neste vídeo, o foco foi direcionado para as possibilidades no ensino aos/às estudantes surdos/as. Na terceira etapa e última etapa, foi solicitado aos/às participantes que avaliassem as discussões e reflexões proporcionadas a partir da aplicação deste dispositivo.

Em todo o processo de desenvolvimento deste estudo, desde a fase inicial de exploração do campo até o momento de análise e de publicação dos dados de pesquisa, os princípios da ética[7] na pesquisa foram cuidadosamente considerados. Dentre os cuidados tomados, destacamos o convite à participação da pesquisa apenas a pessoas maiores de idade; o resguardo em relação à não identificação dos/as participantes e da instituição; o esclarecimento de que os/as participantes poderiam retirar seu consentimento na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum; e a submissão desta ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia.

Os dados construídos foram analisados tendo como inspiração as teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos/as e da Análise do Discurso (AD) propostas por Brandão (2014), Orlandi (2000) e Foucault (2014). Na análise do *corpus* constituído nesta pesquisa, o enfoque foi direcionado para os efeitos de sentidos implícitos na relação dos ditos e não-ditos evidenciados nas enunciações. Também, consideramos as diversas formações

[5] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.
[6] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.
[7] Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, esta foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por meio da Plataforma Brasil, conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada sob o nº CAAE 76475517.0.0000.0057.

discursivas presentes no contexto educacional que carregam um conjunto de discursos e que determinam o que pode e o que não pode ser dito na esfera discursiva escolar e que orientam suas práticas discursivas. E por fim, levamos em consideração ainda os interdiscursos que se atravessam nos discursos educacionais, tecendo-os e constituindo-os em sua relação com as práticas cotidianas na escola.

DIALOGANDO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: O QUE REVELAM OS ACHADOS DO ESTUDO?

Para que se possa promover, de fato, a inclusão educacional dos/as estudantes surdos/as, torna-se primordial identificar elementos da prática pedagógica que precisam ser reconfigurados de modo a contemplar as diferenças surdas. No que se refere a essas diferenças, as experiências visuais constituem um importante elemento cultural das pessoas surdas. Tais experiências visuais envolvem o emprego do sentido da visão em completa substituição ao sentido da audição na percepção e nos processos interativos no mundo que cerca a pessoa surda. É por meio deste elemento cultural que vários outros artefatos surdos são constituídos (STROBEL, 2008), tais como as línguas de sinais (línguas de modalidade visual), as artes visuais surdas, as tecnologias visuais apropriadas por surdos/as, a literatura surda, a interpretação Libras/Língua portuguesa, dentre outros.

Entretanto, é no bojo da valorização discursiva ao que é oral que são constituídas as diversas práticas na instituição escolar. Estas, muitas vezes, concentram o trabalho pedagógico em sala de aula nas atividades propostas pelo livro didático (que na grande maioria das vezes não possui uma versão traduzida/sinalizada em Libras) e na aula expositiva oral como principais metodologias de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que não raro tem gerado inúmeros prejuízos acadêmicos às pessoas surdas.

A esse respeito, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186) apontam que "é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento". Trata-se, deste modo, de pensar, construir e fortalecer os processos de ensino e de aprendizagem tendo como direção uma pedagogia na qual as visualidades passem a ter centralidade nos processos educativos.

No que se refere ao contexto da escola investigada, emergem nos discursos dos/as participantes da pesquisa dificuldades em relação à construção de uma metodologia de ensino visual tendo como foco as necessidades dos/as estudantes surdos/as, conforme podemos observar nos dados a seguir construídos em campo:

Quadro 01: Enunciados relacionados às metodologias de ensino

Dispositivo	Enunciado
Documento	Áreas: Ciências Humanas, Naturais e Matemática - unidade: 2ª. (...) Aspectos Sócio Formativos – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem. (...) Aprendizagens Desejadas - Usar a **linguagem oral** estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas. (grifo nosso) (PPP, 2017, p. 38)
Entrevistas	Aqui na nossa escola a gente percebe um pouco as **dificuldades** em relação à **metodologia**. Nós percebemos a questão de melhorar a **metodologia** do ensino justamente por isso, porque não tem uma formação adequada. O professor ele trabalha muito com a voz. Então se o professor não adequar o conteúdo pra tá levando materiais pra que o **aluno que não escuta** pra que o aluno **veja**, pra que ele **perceba** materialmente, então a aula dele é **vazia**. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017). A gente dá muita aula **expositiva**. A gente escreve muito no quadro. Eu vou à mesa deles, tento fazer esse acompanhamento individual. É isso, exercícios. É aula normal como a gente dá para todo mundo. A realidade é essa. (Docente 01, Jacobina, 2017)
Observação / Diário de Campo	O/a professor/a pergunta à turma, no decorrer de sua aula de História, se já assistiram ao filme "A Odisséia". A turma diz que não. O/a estudante surdo/a não expressa reação à pergunta do/a professor/a. Visto que não foram mostradas imagens referentes ao filme perguntado, não foi possível ao/à estudante surdo/a acessar o que o/a professor/a estivesse perguntando, mesmo com a interpretação da pergunta para a Libras. Este/a professor/a fez a narrativa de Homero e da Guerra de Tróia sem mostrar imagens correspondentes. (Diário de Campo, Jacobina, 2018).

Fonte: Acervo da Pesquisa (Jacobina/BA, 2017/2018).

Observamos no enunciado do PPP da escola o uso da linguagem oral como determinante para a construção das aprendizagens nos componentes curriculares. Trata-se de um elemento do PPP que emerge com frequência no documento, enviesando-o e construindo-o a partir da perspectiva de quem fala oralmente e de que ouve – uma perspectiva que se atravessa dos discursos do PPP e que transcende para as práticas escolares. Assim, destacamos que a problemática posta no binarismo oral *versus* escrito reside no fato de que este não contempla a diversidade que se apresenta na escola e que envolve as pessoas surdas, cujas formas de usos da linguagem, muitas vezes, não se dão por meio de uma língua oral, mas sim a partir de uma língua de sinais – uma língua visual.

Quanto ao enunciado do/a representante da equipe gestora, a ausência da formação emerge como justificativa para o desenvolvimento de metodologias essencialmente orais. Neste enunciado, os sentidos possuem o efeito de reconhecer a existência de um trabalho inadequado em curso, bem como de que, se não há formação, não há como desenvolver um trabalho a partir de outras metodologias que não sejam as metodologias orais que o/a professor/a já realiza costumeiramente, na perspectiva da educação tradicional.

Assim também, no dito *a aula dele é vazia*, percebemos outro não-dito: a aula precisa ser preenchida de algo *material* que é necessário *para que o aluno veja*. Em sua enunciação,

o/a representante da equipe gestora evidencia uma tensão acerca das metodologias de ensino, marcadamente orais, mas que também precisam ser visuais. Essa tensão entre o oral *versus* o visual nas metodologias emerge com frequência nas formações discursivas educacionais dos/as participantes desta pesquisa e se registram em práticas que tendem a ser marcadamente orais, mas que também cedem lugar a experiências de ensino pontuais nas quais as questões visuais ganham algum (pouco) destaque.

No enunciado do/a docente 01, a aula expositiva oral emerge como a principal metodologia desenvolvida em suas práticas pedagógicas, embora não seja mérito exclusivo seu: é tradição docente o saber e o conhecimento serem transmitidos oralmente. É uma permanência histórica na constituição docente enquanto profissional e uma prática presente nas suas trajetórias. Assim também, emergem outros elementos da educação tradicional: a própria aula, o uso do quadro e o uso de exercícios de fixação - estratégias didáticas que muitas vezes se tornam inacessíveis à compreensão do/a estudante surdo/a.

Sobre a questão da *aula expositiva* emergente na enunciação do/a docente 01, há que se pensar sobre os sentidos que acompanham essa expressão. Se a aula é *expositiva*, significa que algo é *exposto*. *Expor*, nesse contexto, se constitui numa metáfora que retoma uma ação empreendida a partir de uma visualidade – significa, assim, mostrar, tornar visível. Contudo, nas *aulas expositivas*, evidencia-se a tendência, na maioria das vezes, não em *tornar visível*, mas em *tornar audível*. Nas práticas revela-se uma construção discursiva que promove uma ruptura nos sentidos à metáfora, no qual a *aula expositiva* se revela uma aula constituída a partir da oralidade/audição, quando, metaforicamente, remete a práticas e ações pedagógicas a partir das visualidades.

No que se refere à nota do diário de campo, pode-se observar um registro de um momento de uma aula de História que, possivelmente, não foi compreendido pelo/a o/a estudante surdo/a que estava presente. Tal episódio ocorre numa aula rica em imagens e em outros recursos visuais. Contudo, em um dado momento desta aula, o/a professor/a cita um filme, pelo seu nome, perguntando à turma se já assistiram, a qual responde, em sua maioria, que sim. Entretanto, para o/a estudante surdo/a, não foi possível, neste momento, acessar em seus saberes memórias relacionadas a ter assistido ou não a este filme, já que não fora mostrado visualmente. A este respeito, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 185) destacam ser "frequente que estes alunos [surdos] cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo". Assim, considerando que os/as estudantes surdos/as se encontram imersos num mundo em

que a ausência de acessibilidade comunicacional tende a ser a regra, o que lhe dificulta acessar a grande maioria das informações que são divulgadas pelos veículos de comunicação, cabe a nós, educadores/as, estarmos sempre atentos/as a estas particularidades e assim buscar estratégias visuais que possibilitem a estes/as estudantes acessar os conhecimentos e as informações que circulam ao seu redor.

Emergem ainda nos dados desta pesquisa as dificuldades nas aulas de um dos componentes curriculares da área de linguagens, conforme podemos observar nos enunciados a seguir:

Quadro 02: Enunciados relacionados às dificuldades nas atividades de leitura

Dispositivo	**Enunciado**
Entrevista	Às vezes faço leitura, pego a leitura deles para ter a **pronúncia**. Nesse momento **os surdos ficam de fora**. **Não faço nenhuma adaptação. Ele não faz essa atividade**. (Docente 01, Jacobina, 2017)
Observação / Diário de campo	O/a professor/a inicia a aula de Língua Inglesa propondo uma atividade: retirar palavras do texto do livro didático. O/a professor/a vai explicando a atividade, lendo o texto, mas **não há interpretação da sua fala para a Libras**. O/a TILSP está sinalizando em Libras os enunciados do texto do livro didático, não conseguindo acompanhar as orientações orais do/a professor/a. O/a professor/a pede a um estudante para ler o texto. **O/a estudante surdo/a foi excluído/a da atividade, pois não tinha como fazer a leitura oral do texto**, visto que não é oralizado/a. O/a TILSP não consegue interpretar a leitura, pois esta não é audível o suficiente. (Diário de Campo, Jacobina, 2018)

Fonte: Acervo da Pesquisa (Jacobina/BA, 2017/2018).

Conforme é possível observar no enunciado do/a docente 01, as atividades de leitura oral compõem parte das estratégias empreendidas no componente curricular de Língua Inglesa, sendo aplicadas em sala de aula a partir de um ideal de homogeneidade da turma. Emerge também uma concepção de leitura que tem relação direta com a pronúncia oral. Ler, nessa perspectiva, é pronunciar oralmente as palavras. Para este/a participante da pesquisa, a leitura significa apenas decodificar – oralmente – as palavras registradas num texto verbal. Não se considera, neste enunciado, que as atividades de leitura envolvem uma dimensão que perpassa pelo cognitivo e que se traduz em estratégias que visam a construção e a atribuição de sentidos ao texto, a partir das diversas marcas visuais e verbais presentes no texto, numa perspectiva instrumental e funcional. Também não se considera que, muito mais do codificar oralmente, ler envolve a busca pela compreensão, pela interpretação e pela construção de inferências ao texto – o que também podem ser verbalizadas a partir de uma outra língua – a língua de sinais.

Essa concepção de leitura que a coloca em relação direta com as práticas da oralidade se registra em práticas de ensino que, muitas vezes, não são acessíveis ao público de pessoas

surdas bilíngues e que, por isso mesmo, promovem a sua exclusão, colocando-o/a *de fora* da atividade. Essa dificuldade também foi verificada *in lócus*, nos momentos de observação, no qual notei a predominância de atividades orais, tais como a leitura oral, os exercícios orais, os diálogos orais, que dificultam aos/às surdos/as acessarem o conhecimento que é (re)produzido em sala de aula, mesmo com a presença do/a TILSP. Na nota do diário de campo essa problemática fica ainda mais evidente: esse/a profissional não consegue tornar visível por meio da Libras toda a produção de linguagem ocorrida em sala de aula, seja por não conseguir ouvi-la quando um/a aluno/a não a expressa oralmente em tom audível o suficiente que possibilite a interpretação; seja porque o livro didático adotado pela escola não é acessível em formato DVD-Libras, dificultando o trabalho do/a próprio/a TILSP, que não consegue traduzir os textos do livro e interpretar a dinâmica interativa em sala de aula ao mesmo tempo; seja porque há vários focos de interação e produção de linguagem ocorrendo ao mesmo tempo e sem demarcação dos turnos de falas orais – o que é muito comum na dinâmica interativa da sala de aula.

A esse respeito, corroboro com Fernandes (2007) e com Lacerda, Santos e Caetano (2014) ao destacarem a importância de se buscar referenciais visuais nas atividades de leitura não apenas nos componentes curriculares da área de linguagens, mas em todos os demais nos quais a língua portuguesa se torna uma língua de mediação e de construção do conhecimento. Quando não há esse cuidado, a realidade da sala de aula se torna um contexto no qual se incorrem muitas dificuldades de compreensão por parte da pessoa surda, conforme podemos observar em seus enunciados que emergiram nas entrevistas:

> **Eu** entendia muito pouco do que era ensinado. **Eles me** ensinavam apenas falando, **eu** não entendia. **Eu** precisava estudar os nomes e **memorizá-los**. Precisava estudar muito para ser aprovado em língua portuguesa (Estudante surdo/a egresso/a 01, Jacobina, 2017).

> **Eu** não entendo nada em relação aos **professores**. **Eu** não entendo nada. **Eles** não me ensinam (Estudante surdo/a matriculado/a, Jacobina, 2017).

Emerge nas formações discursivas dos/as estudantes surdos/as uma concepção conteudista de ensino e de aprendizagem. Para estes, o ensino é constituído em sua relação com a memorização dos conteúdos. Assim também ocorre com o ato de aprender, cuja concepção perpassa pela noção de entender e de memorizar. Outro destaque nesta formação discursiva é a retomada frequente dos pronomes *eu* e *eles* – marcados na Libras ora a partir da apontação para o referencial a que se refere no espaço visual de produção da enunciação, ora de forma incorporada a alguns verbos, tais como em *me ensina*[8]. Com esta

[8] Nesse exemplo, o sinal é produzido de forma direcionada a quem o produz, incorporando o pronome na direcionalidade do verbo.

pronominalização, os/as estudantes surdos/as tendem a demarcar sua oposição em relação ao/à outro/a, o/a professor/a, aquele que *não lhe ensina*, que, nos não-ditos, aponta que deveria ser aquele/a que o faz, aquele/a que lhe ensina. Assim, a questão posta é: se os/as professores/as não acessam a língua utilizada por seu/sua aluno/a, como irá lhe ensinar? O ensino, desta forma, se constitui no discurso como um *não-ensino*, posto que não tem sua ação desenvolvida a partir da Libras, que tem o seu uso relegado a outro/a profissional – o/a TILSP.

Em uma realidade na qual as metodologias de ensino empregadas são de perspectiva oral, não raro o/a estudante surdo/a sente que não tem suas necessidades atendidas, que não é ensinado, que não consegue aprender, o que demanda destes estudantes um maior esforço no estudo e na memorização no intuito de reparar os danos educacionais emanados do contexto. Há que se fazer uma reflexão a esse respeito: há ensino quando não há aprendizagem? Ou aquele só existe em função deste? De fato, não se pode considerar um ensino eficaz para a pessoa surda quando este não lhe possibilita construir novos conhecimentos escolares. Não se pode considerar que há ensino quando não há aprendizagem – uma reflexão que põe em xeque a própria função da escola dita inclusiva.

Outra questão emergente nos enunciados discursivos é a relação do profissional TILSP com as metodologias empregadas pelos docentes, conforme podemos notar a seguir nas entrevistas:

> Não é só quando tem o intérprete que a gente fica assim: "pronto, está bom!". Não é assim. **Se os surdos não estão entendendo essa metodologia, então vamos partir pra outra coisa**. Tem que ser assim como é para os ouvintes. (TILSP 01, Jacobina, 2017)

> Um dia uma professora trouxe uma atividade, só que na xerox não dava para enxergar nada. Nem os surdos nem os ouvintes. Então eu conversei com a professora: - pró, é para fazer o que mesmo? Ela explicou e eu disse: - sim, mas eles são surdos... eu estou tentando trazer para eles na tradução o modo como a senhora esta falando. Umas coisas eles já conhecem, mas **como eles vão analisar se visualmente ninguém está enxergando**? Então a questão de pensar no aluno surdo no momento do planejamento, isso deixa muito a desejar, fazendo com que o interprete fique sem artefato para trabalhar. Se o professor abordar sobre um assunto abstrato, muito subjetivo, a gente faz o que pode mas nem sempre é o necessário. (TILSP 02, Jacobina, 2018).

Emerge nas formações discursivas dos/as TILSP a importância do emprego de metodologias de ensino pautadas pelas visualidades como forma de se agregar elementos estratégicos que possibilitem aos/às estudantes ter acesso ao conhecimento escolar. No discurso do/a TILSP 01, emergem interdiscursos docentes que não raro consideram os/as TILSP como elemento único necessário na educação de surdos/as na inclusão. Desta forma, retoma esse interdiscurso visando evidenciar seus equívocos e a necessidade de se buscar

metodologias outras de ensino, centradas nas visualidades. Assim também, no enunciado discursivo do/a TILSP 02, a ausência de recursos visuais é constituída discursivamente em estreita relação com seus impactos negativos no trabalho do TILSP, sobretudo quando os conteúdos ministrados são mais abstratos. Corroborando com esse dado de pesquisa, Lacerda, Santos e Caetano (2014) destacam que, quando o trabalho pedagógico é constituído a partir de informações visuais, a atuação do TILSP será muito mais efetiva e satisfatória, pois, aliando-se recursos visuais imagéticos e sinalização em Libras, o/a estudante surdo/a terá a oportunidade de construir aprendizagens muito mais reflexivas e, portanto, significativas.

Contudo, há que se considerar que, embora não sejam frequentes, aparecem nas produções discursivas elementos que podem sugerir o desenvolvimento de aulas a partir de metodologias visuais em momentos pontuais, que precisam ser reforçados, fortalecidos estimulados, conforme podemos notar a seguir:

Quadro 03: Enunciados relacionados às metodologias visuais de ensino

Dispositivo	**Enunciado**
Entrevistas	Eu uso **aulas expositivas** participativas, exposição de **imagens, com slides, filmes, textos**. Todos os assuntos, todos os tópicos estão acompanhados de **imagens** ao longo daquele tópico. Às vezes para uma aula eu consigo produzir 60, 70 até 100 **imagens** dependendo do assunto. Eu não deixo de tornar o **conteúdo visualmente** interessante. O **visual** é fundamental. (Docente 03, Jacobina, 2017). Eu trazia às vezes **imagens**, sim, quando elas eram pertinentes, porque eu sabia que ajudava. Eu procurava uma aula na internet que tivesse uma pessoa interpretando **Libras**, em sinais, com **vídeo** onde tinha uma pessoa na telinha, no cantinho, falando em **Libras**. O professor precisa entender que a aula dele não precisa só de oratória, ou só daquilo que é escrito no quadro. Um **vídeo**, uma **imagem**, uma surpresa... Já imaginou o professor chegando na sala com **slides** todos em **Libras**? (Docente 04, Jacobina, 2017) Teve uma aula que foi pra calcular o índice de massa corporal. Eu levei uma **balança**, **fita métrica**, então os alunos surdos interagiram bem com essa aula. Foi uma aula preparada pra turma inteira e que, para o surdo, foi interessantíssima. Eu percebi que eles participaram bem porque saiu daquela questão da minha fala, quadro, livro, exercício. Foi muito **prático**. Eu percebo que pra o aluno surdo o trabalho **manual**, o trabalho com aquilo que ele **vê** agrega **aprendizado** muito mais do que só o que o intérprete está dizendo pra ele. (Docente 04, Jacobina, 2017).
Observação / Diário de Campo	O/a professor/a de História utiliza em seus slides no decorrer da aula muitos mapas e fotografias relacionados ao conteúdo que estava sendo trabalhado (Grécia e Roma antigas; Formação da civilização grega). Também apresentou muitas imagens referentes à Grécia Antiga. (Diário de Campo, Jacobina, 2018)

Fonte: Acervo da Pesquisa (Jacobina/BA, 2017/2018).

No enunciado do/a docente 03 há uma ênfase no uso de recursos visuais pela frequente repetição com que se refere ao uso dessas imagens, que também pode ser observado em sua aula, conforme a nota no diário de campo. Em seu enunciado discursivo, há a referência ao desenvolvimento de aulas expositivas tendo como suporte variadas imagens,

que passa a quantificar numericamente – cujos sentidos produzem o efeito não apenas de conferir uma verdade ao seu discurso, mas também de evidenciar que se mostra atenta às diferenças surdas que são pautadas pelas experiências visuais. Assim também, evidencia em sua produção discursiva a concretização de práticas que não se relacionam a uma ideia abstrata de educação de surdos/as, mas sim a partir de experiências concretas que se pauta nas diferenças e nas particularidades da pessoa surda.

Quanto aos enunciados do/a docente 04, emergem nestes a utilização de recursos visuais não apenas a partir das imagens, mas a partir da própria língua de sinais, que também é visual, bem como de materiais concretos e de simulações de situações reais. Assim, destacou que, quando possível, buscou utilizar em suas aulas vídeos com a janela do TILSP, além de outros recursos didáticos. Foram estratégias empreendidas para toda a turma, conforme emerge no enunciado do/a docente, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem – o DUA[9] - que contemplou as necessidades dos/as estudantes surdos/as. Trata-se de um discurso que começa a integrar a formação discursiva docente ao longo das experiências dos/as professores com estudantes surdos/as na educação básica – experiências estas que também são formativas quando há uma reflexão docente sobre sua própria prática e quando há um trabalho colaborativo com os/as TILSP nas etapas de planejamento, desenvolvimento das aulas e avaliação da aprendizagem.

No enunciado do/a docente 03, este/a evidencia a utilização de imagens e vídeos para além de serem meramente ilustrativos, mas para compor um quadro histórico, conforme podemos observar:

> Eu **uso vídeos** porque uma coisa é estar lá falando, outra coisa é trazer um **filme** histórico, da época, cenário, figurino, uma série de questões para que o surdo possa **visualizar** e entender a realidade, uma cultura totalmente diferente da que ele tem hoje e fazer a interpretação do que ele ler. (Docente 03, Jacobina, 2017)

Essa retomada ao uso de recursos imagéticos aparece de forma recorrente na enunciação desse/a participante. Cabe afirmar, neste ínterim, que existem implicações no uso de imagens (estáticas ou em movimento) na sala de aula que precisam ser consideradas. Estas não devem ser meramente ilustrativas dos conteúdos escolares, mas as informações e os discursos veiculados por seu intermédio devem ser alvo de críticas e de reflexões. Corroborando com essa discussão, Sayão (2009), Saliba (2017) e Guimarães (2012), destacam que as imagens são artefatos histórica e culturalmente construídos. Para estes/as autores/as, as imagens são construções e por isso mesmo não devem ser encaradas como uma verdade

[9] O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) refere-se a "uma abordagem curricular que propicia [a] acessibilidade [na] aprendizagem, a partir das diversas formas de aprender, envolvendo todos os alunos, independentemente do ritmo de aprendizagem, dificuldade, deficiência ou língua" (LIMA, 2018, p. 161).

em si mesma ou como uma reprodução fiel da realidade, mas como uma produção não neutra, com fins específicos, incluindo os de representar, criar, manipular, distorcer, acrescentar e/ou sobrepor informações.

Esses/as autores/as também argumentam que as imagens são afetadas pela cultura e pela sociedade em que se inserem, bem como pela mentalidade, pelos valores e pelas visões de mundo em um determinado período histórico, assim como pelas próprias condições técnicas e materiais de sua produção. Assim, por serem capazes de impactar intencionalmente na construção de opiniões e na elaboração de conceitos, as imagens precisam ser questionadas, interrogadas, exploradas, devendo se tornar objeto de reflexão na busca pela construção de sentidos interpretativos ao que intentam representar visualmente, conforme também destacam Lacerda, Santos e Caetano (2014).

Assim também, cabe destacar ainda que o mero uso de vídeos e de imagens como elementos ilustrativos por si só não garantem a acessibilidade pedagógica à pessoa surda. Os vídeos, assim como as imagens, como artefatos da cultura visual, produzem sentidos interpretativos diversos que, se não forem devidamente articulados, interrogados, criticados pelo/a docente, poderão criar ou reforçar compreensões e interpretações equivocadas, superficiais ou inadequadas dos/as estudantes surdos/as – e claro, dos/as demais estudantes também – que, ao invés de contribuir com a construção das aprendizagens, poderão representar um desserviço aos objetivos que se quer alcançar nas práticas de ensino.

Outros desafios metodológicos no trabalho pedagógico com surdos/as envolvem as atividades com músicas, conforme podemos observar na enunciação a seguir da entrevista do/a docente 02 que, à época da pesquisa, atuava ministrando o componente curricular de geografia:

> Com surdos eu tenho uma dificuldade em trabalhar **música**. Quando eu digo trabalhar música eu não estou me referindo só a levar o *notebook* e colocar o **som** na sala de aula. Eu cito nome de artista, nome da música e dou exemplo. Falo a passagem da **música, canto** às vezes e até danço. Mas eu não tenho como trabalhar a **música**, a sensibilidade do **ouvido**, mas o citar a música eu tenho como citar. No caso seria as ideias das letras, a performance do grupo, por exemplo. Então isso aí eu tenho como gesticular com o surdo. Mas o **ouvir** eu fico um pouco receoso. Um vídeo eu consigo mostrar, porque assim, o **deficiente auditivo** ele **não escuta**, mas ele consegue ver. Então o vídeo eu tenho a liberdade, eu acho que posso desenvolver o trabalho. Mas o **som** em si eu sou limitado. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Discursos relacionados ao trabalho com a música na sala de aula também emergiram na 2ª etapa do GFM, posto que no vídeo[10] utilizado como elemento disparador das discussões e reflexões nesta etapa deste dispositivo apresentava uma reflexão acerca do trabalho de uma

[10] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ&t=228s. Acesso em 15/06/2018.

professora de música numa turma envolvendo estudantes surdos/as e ouvintes, conforme podemos observar a seguir:

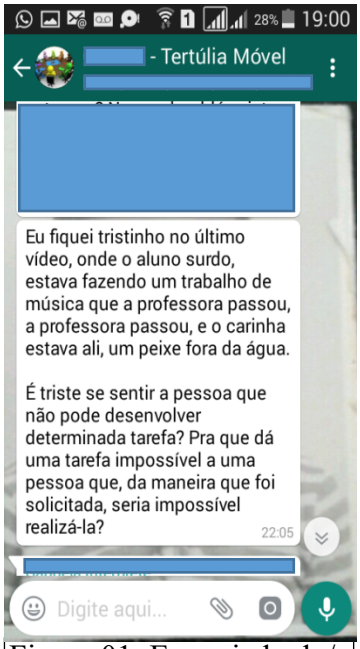

Figura 01: Enunciado do/a Docente 02 na 2ª etapa do GFM.

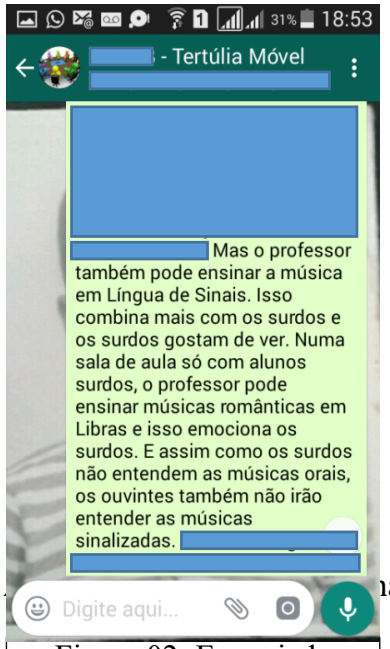

Figura 02: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa do GFM.

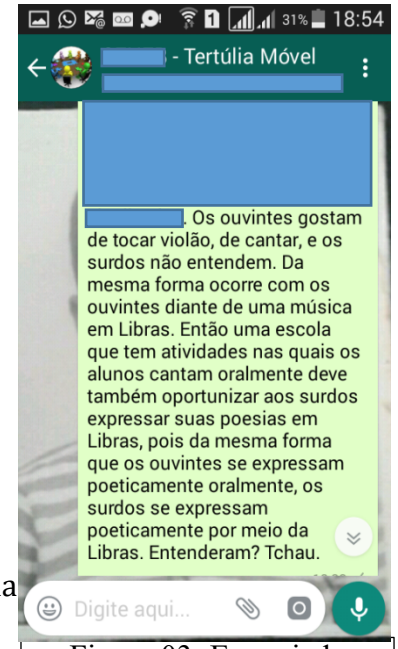

Figura 03: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa do GFM.

Conforme podemos observar nessa enunciação, o trabalho com a música aparece como um desafio metodológico, posto que esta se trata de um elemento das culturas das pessoas ouvintes que, por seu caráter oral-auditivo, inacessível visualmente muitas vezes, tendem a ser pouco acessadas pelas comunidades surdas. Em seu comentário no GFM, o/a docente 02 elabora seu enunciado discursivo referente às limitações relacionadas ao trabalho pedagógico com a música em formato oral, sem tradução em Libras, referindo-se à pessoa surda como um *peixe fora d'água*, uma metáfora discursiva que retoma o caráter excludente da realização de uma atividade sem acessibilidade envolvendo estes/as estudantes. Os sentimentos do/a participante também são evidenciados em seu enunciado por meio da expressão *eu fiquei tristinho*, o que sinaliza para os incômodos experienciados pelo/a docente diante das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes surdos/as.

Nesse diapasão, Fernandes (2007) destaca que "essa é a consequência mais nociva da inclusão ao aluno Surdo: tomar a deficiência na audição como o fator central nas relações que serão estabelecidas no contexto escolar e esquecer a pessoa, o sujeito singular que ali está" (FERNANDES, 2007, p. 86). Assim, a autora chama a atenção para uma grande problemática presente nas instituições escolares: o de desenvolver as atividades didático-pedagógicas considerando apenas as pessoas ouvintes ou, quando se considera a pessoa surda, tem o foco direcionado para sua ausência de audição e não para suas experiências visuais. É um foco que

movimenta, no interior dos discursos, a referência a outras ausências, outras faltas – a falta da formação, a falta do não-saber lidar com a pessoa surda, a falta do conhecimento da Libras, a falta do não saber adaptar a avaliação, a *aula vazia*, representando os contornos que as faltas e as ausências ganham nos discursos relacionados à educação de surdos/as. É um discurso acerca da falta que é direcionado para a pessoa surda mas que se desloca para os demais elementos constituintes à própria escola. As demais faltas emergem, nos discursos, a partir de uma falta principal – a falta da audição.

Cumpre, assim, pensar no ensino de música ou na utilização desta como parte das estratégias pedagógicas a partir das possibilidades visuais que podem ser exploradas, o que é evidenciado na produção discursiva do/a estudante surdo/a egresso/a 02 que foi anteriormente elencado. No discurso deste/a participante, emerge a possibilidade de se ensinar a música ou de utilizá-la como estratégia na educação de surdos/as desde que seja uma música ou uma outra produção poética em Língua de Sinais. Nota-se, em sua produção discursiva, a afirmação acerca importância desta língua para as pessoas surdas, bem como a necessidade de a escola inclusiva considerá-la em absolutamente *todas* as suas atividades pedagógicas.

Ainda sobre as questões metodológicas de ensino às pessoas surdas, emergem na 2ª etapa do GFM, um enunciado que compara as práticas de ensino existentes nas escolas inclusivas com as escolas bilíngues, conforme observamos a seguir:

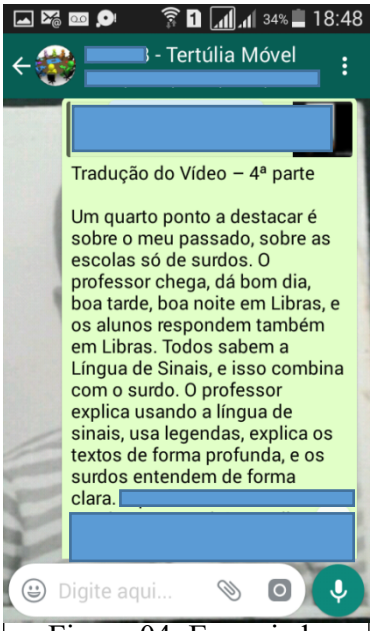

Figura 04: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa do GFM.

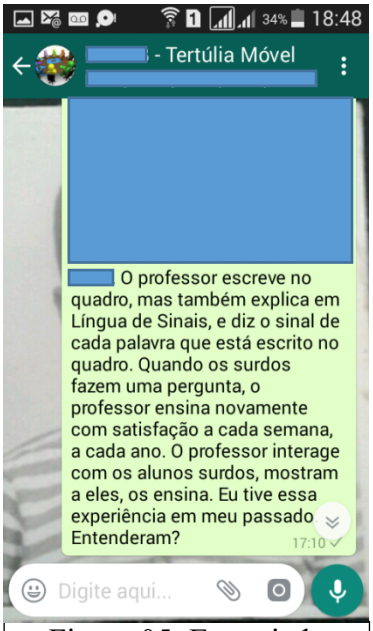

Figura 05: Enunciado traduzido do/a estudante surdo/a egresso/a 02 na 2ª etapa do GFM.

Fonte: Acervo da Pesquisa (Jacobina/BA, 2018).

Segundo este enunciado, a maior diferenciação das metodologias empregadas no ensino aos/às surdos/as nas escolas bilíngues em relação às escolas de perspectivas inclusivas reside no fato de as primeiras conferirem uma maior centralidade à Língua de Sinais nas suas estratégias pedagógicas do que as segundas, cujas práticas dão maior centralidade à língua oral. A questão da centralidade da Língua de Sinais infere significativamente nos processos interativos que ocorrem na sala de aula, o que favorece a aprendizagem e, portanto, a inclusão da pessoa surda nas práticas escolares.

Além disso, cumpre destacar que, neste enunciado, embora as escolas inclusivas não apareçam nos ditos, estas emergem de forma subjacente, nos não-ditos, pois, ao afirmar as escolas de surdos/as como espaços em que a língua de sinais transita com uma maior naturalidade, constitui discursivamente as escolas inclusivas como o *outro espaço*, e como o *espaço do outro*, o ouvinte: o espaço no qual os/as professores/as não cumprimentam os/as surdos/as em Libras; o espaço no qual as aulas não são ministradas diretamente em Libras, visto que não há professores bilíngues; o espaço no qual os/as surdos/as acessam os textos escritos em língua portuguesa de forma muito vaga e superficial, pois não existem metodologias próprias de ensino desta língua como uma segunda língua; um espaço no qual a língua de sinais não compõe os momentos de interação entre as pessoas que ali se fazem presentes; um espaço cujas características o aproximam da escola na qual esta pesquisa fora realizada.

Por fim, destaca-se ainda nesta pesquisa a concepção emergente de que basta colocar o/a TILSP em sala de aula para que ocorra a inclusão dos/as estudantes surdos/as, conforme podemos observar no enunciado a seguir de uma das entrevistas:

> O que diferencia o ser humano dos outros animais é a linguagem. A fala do ser humano é o que diferencia. Então o **recurso** que a escola disponibiliza, que eu tenho e que o sistema permite que a gente use, são os intérpretes. O meu maior **recurso** são os intérpretes, meu principal **recurso**, meu **recurso** *mor*. Então, eu tendo o intérprete, eu não precisaria de um **vídeo**, eu não precisaria de uma **cartolina**. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Emerge, neste enunciado, que a presença do TILSP dispensa qualquer outro elemento para garantir a inclusão da pessoa surda – realidade também identificada por Pereira (2013). A contratação deste profissional, neste discurso, emerge como a solução de toda e qualquer problemática envolvendo as metodologias de ensino direcionado ao/à estudante surdo/a. Visto que os/as estudantes surdos/as muitas vezes tendem a ser constituídos discursivamente como um problema por não se comunicar oralmente (SANTOS NETO, 2018),

como alguém *anormal*, ou como alguém *fora da norma*[11], a colocação de um outro profissional, o TILSP, emerge como a solução para este "problema" e como o elemento que irá *normalizar os corpos surdos considerados anormais*. Contudo, há que se destacar que, quando há apenas a preocupação em se contratar o intérprete de Libras, "os problemas advindos da falta de adaptação metodológica e de uma devida mediação permanecem, no mais das vezes, ocultos ou, providencialmente, negligenciados" (PEREIRA, 2013, p. 84).

Em suma, conforme esboçado até aqui, fica perceptível que vários são os discursos que evidenciam tensões e embates no que se refere às metodologias de ensino numa escola comum cujo corpo discente é constituído por estudantes surdos/as e ouvintes. Nestes discursos, evidenciam-se a presença de metodologias visuais ainda não consolidadas que emergem nas práticas de forma pontual, esporádica, *quando é possível*, distanciando as práticas desenvolvidas no contexto pesquisado da chamada *pedagogia surda e visual*[12].

UMA PAUSA NA CONVERSA...

A inclusão envolve toda uma mudança paradigmática de educação, de ser humano, de cultura, de identidade, de currículo, de práticas pedagógicas, de avaliação. Envolve, portanto, a mudança da própria escola para atender a todas as diferenças emergentes e que compõem as diversidades em suas múltiplas faces e em suas variadas interfaces. Incluir, como já bem debatido, vai muito além de apenas garantir a matrícula. Incluir representa todo um movimento que desestabiliza as rígidas estruturas coloniais – fisicamente e nos discursos – criando fissuras, abrindo brechas transgressoras e rompendo com os engessamentos ouvintistas[13] e capacitistas[14] de modo a provocar uma crise à própria identidade escolar e, consequentemente, à própria identidade docente.

Conforme apontado ao longo deste texto, a problemática que gira no entorno da temática da educação de surdos/as é marcada por tensões que são constituídas discursivamente e que se registram em práticas que tendem a excluir este público nos

[11] Considero que norma é ser ouvinte, oralizado, usuário de uma língua de modalidade oral-auditiva, a exemplo da língua portuguesa, posto que este é o perfil de quem costumeiramente acessa os lugares de poder nesta sociedade ouvintista e capacitista que não raro coloca as pessoas surdas nas margens.

[12] A pedagogia surda e visual se refere às práticas desenvolvidas em contextos de educação de pessoas surdas – seja na inclusão, seja na educação bilíngue – em que as diferenças surdas, as experiências culturais surdas, as línguas de sinais e as visualidades tenham centralidade nos processos pedagógicos e comunicativos.

[13] Forma de opressão colonial direcionada às pessoas surdas, geralmente (re)produzida por pessoas ouvintes em situação de poder, e que envolve a negação dos elementos constituintes das experiências culturais surdas, tais como as visualidades e as línguas de sinais.

[14] Forma de opressão colonial direcionada a toda e qualquer pessoa com deficiência, geralmente (re)produzida por pessoas sem deficiência em situação de poder, e que envolve a retroalimentação da ideia preconceituosa e excludente de que tais pessoas, em razão de sua deficiência, não têm a capacidades de se expressar, de se posicionar no mundo, de tomar decisões, de trabalhar, e de realizar qualquer outra atividade considerada rotineira e comum na vida das pessoas sem deficiência.

processos de ensino e de aprendizagem. Assim, cumpre reafirmar a importância de se implementar uma *Pedagogia Surda e Visual* – uma pedagogia que tem as diferenças surdas como princípio orientador do trabalho pedagógico, cujos processos, ações e estratégias ocorram em língua de sinais, a partir de referenciais visuais presentes na prática cotidiana escolar e que ofereça subsídios para que os/as estudantes surdos/as possam transcender das aprendizagens concretas para as mais abstratas (CAMPELLO, 2007).

A *Pedagogia Surda e Visual*, desta forma, na educação de surdos/as, precisa transcender os discursos acadêmicos e ser constituinte não apenas de práticas metodológicas desenvolvidas em sala de aula, mas principalmente da própria organização curricular da escola, de modo que sejam explorados os diversos recursos artísticos, tecnológicos e demais artefatos da cultura visual que possibilitem aos/às estudantes surdos/as acessarem novas aprendizagens a partir de suas experiências visuais (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014). Nesta direção, destaca-se também a importância de se seguir buscando todos os meios necessários para se efetivar a educação de pessoas surdas na perspectiva da *educação bilíngue*, tendo-se a Libras como língua de instrução, de mediação sociointeracional e a ser ensinada como primeira língua (L1) a este público, conforme determina a Lei 14.191 (BRASIL, 2021), que institui essa modalidade educacional.

Precisamos, neste ínterim, descolonizar a escola, o currículo, as práticas metodológicas orais e oralistas que impõem à pessoa surda um modo de ouvintes como se fossem os únicos possíveis de existir. Precisamos reinventar a própria escola para o contexto atual das diferenças no bojo da diversidade. Precisamos reinventar a escola para as pessoas com deficiências. Precisamos reinventar a escola para as pessoas surdas, se queremos fazer parte de uma escola de fato inclusiva. As comunidades de pessoas surdas e de pessoas sinalizantes em Libras, certamente, poderão/deverão ser aliadas neste processo, tendo em vista que são elas quem, principalmente, têm reivindicado essa tão desejada *trans*-formação escolar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, H. H. N. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40. Acesso em 20/10/2016.

BRASIL. *Lei 14.191 de 03 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. Diário Oficial da União de 04 de agosto de 2021. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em 28 abr. 2024.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. de. PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CANDAU, V. M. LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*: v. 41, n. 144, set/dez de 2011, p. 948-967. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a16.pdf. Acesso em 19/06/2017.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, S. *Didática e prática de ensino de História*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2014.

LIMA, R.A.M. *Objetos Educacionais baseados no Desenho Universal da Aprendizagem*: produção de Animação para Surdos na Educação Inclusiva. 2018. 196f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV. Disponível em https://saberaberto.uneb.br/items/5baebbfa-1e6b-48aa-9e7e-bdd76d5123e7. Acesso em 27 abr. 2024.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. D. F. *Como anda o PACTO?* As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. (Dissertação) 237 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina – BA, 2017.

ORLANDI, E. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. SP: Pontes, 2000.

ORNELLAS, M. L. S. *[Entre] vista*: A escuta revela. Salvador: EDUFBA, 2011.

PEREIRA, M. C. P. Teoria da tradução I. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras*: teorias e práticas 4. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PESCE, L. ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/747/520. Acesso em 19/06/2017.

SALIBA, E. T. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, R. S. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora)?. São Paulo: *Revista Especial Enfermagem da USP*, 2003.

SANTOS NETO, D. N. dos. *A Educação em Perspectiva Inclusiva*: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV. Disponível em https://saberaberto.uneb.br/items/4d176280-4dfa-4dca-a83b-445d44b426a8. Acesso em 26 abr. 2024.

SAYÃO, T. J. *Linguagem visual na historiografia*. Indaial: Centro Universitário Leonardo da Vinci, 2009.

SOUZA, P. E. S. de. *Surdos e a aquisição do português como segunda língua*: o uso de dispositivos móveis em uma perspectiva pedagógica. (Dissertação) 146 f. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina – BA, 2017.

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

TOZONI-REIS, M. F. C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Botucatu: UNESP, 2010.

UNIVESP. *Libras na escola regular*: os educadores e suas estratégias. YouTube. 14’32’’. 27 de setembro de 2012. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=o0YdZfV5-lQ. Acesso em 14/05/2018.

VISURDO. *Contos de surdos e intérpretes nas faculdades*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Of-E6BWQ5AI&t=6s. Acesso em 15/06/2018.