

TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS E OS DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DEFERRED TEXTUALITY IN LIBRAS AND THE CHALLENGES FOR THE APPROPRIATION OF WRITING BY DEAF STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>
vanessamartins@ufscar.br

Maura Corcini Lopes²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<https://orcid.org/0000-0002-2419-9208>
maura@unisinós.br

Leonardo Peluso³

Universidad de la República
<https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>
leonardo@psico.edu.uy

Priscila Silveira Soler⁴

Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0001-8276-9099>
priscila.soler@ufscar.br

1 Doutora e mestra em Educação pela UNICAMP. Pós-doutora Sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). São Carlos, São Paulo, Brasil. **CNPq Processo n°: 101801/2022-0; FAPESP Processo n°: 2023/12886-5.** Pesquisa acerca da educação de surdos e a filosofia da diferença, sobretudo, problematizações acerca das políticas inclusivas e das práticas pedagógicas com surdos na educação básica.

2 Doutora (2002) e Mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora da Diretoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. Foi Decana da Escola de Humanidades da UNISINOS (período: 2016 a 2021). UNISINOS. Porto Alegre/RS. Realiza investigações no campo dos Estudos Surdos, Estudos Filosóficos com a diferença analisando as questões que envolvem a governamentalidade, inclusão e a aprendizagem.

3 Doctor en Letras (La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias Humanas, Universidad de la República, Uruguay. Licenciado en Lingüística, UdelaR. Psicólogo, UdelaR. Profesor Agregado en UdelaR. Investiga en el campo de los Estudios Sordos, con especial énfasis en la textualidad diferida y la educación plurilingüe de los sordos.

4 Doutoranda em Educação Especial, mestra em Educação Especial, Bacharela em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Professora substituta da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. Tem interesse em investigações voltadas à educação de surdos e a filosofias da diferença com foco na atuação de intérpretes educacionais e os estudos de língua matriz e adicional.

RESUMO: A aquisição, simultaneamente, da língua de sinais e da escrita de uma língua oral, é um processo tenso, muitas vezes resultando em insucesso em sua apropriação por surdos. Nessa direção, este artigo problematiza as concepções educativas do processo de apropriação da escrita da língua portuguesa por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da *textualidade diferida em Libras* como pré-requisito. Argumenta-se que a experiência da oralidade da língua matriz, gestuovisual, e sua transposição como registro são essenciais para a compreensão da escrita em uma língua oral. Destacamos que as práticas escolares nos anos iniciais frequentemente negligenciam tais dimensões, específicas do *ser surdo*, mantendo estruturas de avaliação baseadas em padrões normativos voltados para falantes de línguas maternas orais. Isso é evidenciado na maneira como se percebe a alfabetização em língua portuguesa para crianças surdas, quando, na verdade, para uma língua adicional, deveriam ser considerados outros processos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos; Textualidade diferida; Libras; Língua matriz e adicional.

ABSTRACT: A acquisition simultaneously of sign language and writing of an oral language, is a tense process, often resulting in failure in its appropriation by deaf individuals. In this direction, this article problematizes the educational conceptions of the process of appropriation of Portuguese writing by deaf students in the early years of elementary education, highlighting the importance of deferred textuality in Libras as a prerequisite. It is argued that the experience of the orality of the gestuovisual matrix language, and its transposition as a record, are essential for understanding writing in an oral language. We emphasize that school practices in the early years often neglect such dimensions, specific to being deaf, maintaining evaluation structures based on normative standards aimed at speakers of oral mother languages. This is evidenced in the way literacy in Portuguese is perceived for deaf children, when, in fact, for an additional language, other educational processes should be considered.

KEYWORDS: Education of the Deaf; Deferred Textuality; Brazilian Sign Language (Libras); Matrix and Additional Language.

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam as tensões enfrentadas por educadores bilíngues nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita para alunos surdos. Isso resulta em desafios ainda maiores quando da análise sobre as práticas educativas para o processo de alfabetização na língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, dada a falta de interação e uso de uma língua efetiva pelas crianças, quando adentram a escola (Fernandes, 1999; 2006; Lacerda; Santos; Caetano, 2011; Lacerda; Santos; Martins, 2016; Martins; Nascimento, 2017; Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020; Martins, 2023; Soler; Martins, 2022).

Em investigação pós-doutoral com pedagogos bilíngues do município de Guarulhos, em São Paulo, Martins (2023) observou as dinâmicas docentes com alunos surdos do 1º ao 5º ano, sobretudo analisando as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em salas multisseriadas. A pesquisa concentrou-se na análise das atividades didáticas desenvolvidas pelos participantes, principalmente nas formas de avaliação do desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁵ por parte de seus alunos. Notou-se que a grande maioria desses alunos ingressou na escola com a aquisição tardia da Libras, corroborando com pesquisas anteriores destacadas (Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020). Desta

⁵ Doravante apenas Libras.

forma, promover espaço favorável de aquisição da Libras em contexto educativo, tem sido uma das funções das escolas com programa de ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), voltadas ao público surdo, segundo relato das educadoras.

Ainda sobre essa pesquisa, Martins (2023) em formação e rodas de conversa com esse grupo de professores bilíngues, teve acesso às perspectivas destes docentes acerca dos desafios das atividades que realizam para o ensino da escrita da língua portuguesa, nesta etapa, e, em paralelo, a cobrança excessiva que sentem, tanto da secretaria de educação, quanto das famílias para a promoção da alfabetização por seus alunos surdos, não até o 3º ano, como proposto para alunos ouvintes, mas até o final do 5º ano do ensino fundamental. No entanto, a falta de uso da Libras, por seus alunos, segundo as docentes, é o maior fator para o atraso na apropriação da escrita, porque, segundo o grupo, sem uma língua estabelecida, dificulta-se a interação pedagógica, a compreensão dos conteúdos escolares, afastando-os, ainda mais, da compreensão de uso, materialidade, dimensão e funcionalidade da escrita na língua portuguesa – “uma língua que não lhe é familiar” – expressão usada por uma das docentes durante a formação para esta pesquisa (Martins, 2023).

Embora os docentes bilíngues afirmem que a aquisição tardia de linguagem é um problema significativo para o ensino de alunos surdos, evidenciam, em suas falas, a importância da apreensão da escrita da língua portuguesa. Em questionário realizado ainda nesta pesquisa, mais de 91% dos professores bilíngues mencionam que tanto eles como a gestão escolar esperam “que ao final do 5º ano os alunos surdos aprendam a Libras para que possam dominar a língua portuguesa escrita” (Martins, 2023, p. 10 - respostas encontradas em questionário realizado para a pesquisa).

Com base no cenário apresentado nesta pesquisa, onde a ênfase pedagógica é dada à apropriação da escrita da língua portuguesa, e considerando outras pesquisas sobre a instrumentalização da Libras (Lodi, 2013; Lodi; Harrison; Campos, 2004; Martins, 2020), que evidenciam o pouco uso dos registros e produções gravadas por crianças surdas, defendemos a perspectiva da *textualidade diferida em Libras*⁶ (Peluso, 2019, 2022a, 2022b) como uma possível intervenção a esse problema. Isso porque o trabalho pedagógico com textos gravados em Libras se mostra fundamental para a compreensão do uso social e funcionamento dessa língua.

Entendemos que a compreensão de estruturas importantes de uso da língua de sinais, por alunos surdos, pode se dar pelo contato com registro de enunciados, seus e de outros produtores sinalizantes, visto que as videogravações são uma tecnologia de armazenamento de informações que possibilitam a efetiva materialização da língua de sinais (Peluso, 2019; Martins, 2023). Essa dimensão, do registro de produções em Libras, deve ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental por docentes bilíngues, com o mesmo aprofundamento dado às produções de textos em língua portuguesa na modalidade escrita, sendo este um conhecimento básico, em nossa opinião, necessário para a compreensão da função da escrita em uma língua oral, especialmente para alunos surdos. No entanto, a formação para o trabalho docente com a *textualidade diferida em Libras* ainda parece ser pouco efetiva, sendo urgente avançar nesse campo.

Nessa direção, problematizamos o termo '*alfabetização*' para alunos surdos e a primazia dada

⁶ Usaremos expressões em itálico para destacar os conceitos centrais usados por nós neste artigo.

a esse processo como objeto exclusivo de conhecimento e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma vez que a alfabetização em uma língua ocorre para a apreensão da escrita de uma língua materna, no caso de línguas adicionais, como ocorre com a língua portuguesa para surdos, o termo deveria ser outro – refletindo também em outras práticas. Essa discussão fica ainda mais evidente, uma vez que o processo de apreensão do código escrito por surdos não ocorre na codificação e decodificação de fonemas e grafemas, mas por meio de estratégias de ensino que contrastam a dimensão pragmática entre as línguas, Libras e Língua Portuguesa (Fernandes, 1999; 2006; Asplicueta, 2006). Tais discussões podem contribuir significativamente para a gestão da nova modalidade bilíngue de surdos (Brasil, 2021), para a elaboração das diretrizes de ensino em Libras e na defesa da promoção de salas de língua de instrução em Libras, com a garantia de ter nela apenas alunos surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental, em redes públicas municipais, dada a diferença metodológica de ensino entre surdos e ouvintes, nesta etapa. Distinções essas que na etapa inicial do ensino fundamental é pouco afirmada.

Questionamo-nos, então, qual o tempo de exposição à Libras, seu uso nas duas dimensões, oral e em forma de registro, por meio de sua *textualidade diferida*, que a criança surda deve ter para que se promova a apropriação da escrita de uma língua adicional, num letramento significativo e funcional desse processo? Essa resposta poderia ser um caminho na diminuição das demandas excessivas, acerca do prazo de apropriação da escrita pelos alunos surdos, e as tensões nas práticas pedagógicas com surdos, conforme relatado pelas docentes bilíngues na pesquisa compartilhada (Martins, 2023).

Para responder a essa pergunta, seguimos este artigo apresentando o conceito de *textualidade diferida em Libras* (Peluso, 2019, 2022a, 2022b), a distinção que fazemos entre *alfabetização e apropriação da escrita* e a funcionalidade pedagógica do registro textual de crianças surdas por meio de suas videogravações em Libras, como objeto pedagógico a ser assegurado nos anos iniciais. Defendemos que o processo de letramento, e, portanto, o processo de aquisição do funcionamento linguístico-discursivo de produções enunciativas gravadas em Libras seja anterior, constituindo um pré-requisito importante para a apropriação da escrita de uma língua adicional. Isso permite que a criança surda adquira elementos cognitivos estruturais que facilitarão a sua posterior apropriação da escrita na língua portuguesa, por exemplo.

I LÍNGUA MATRIZ, LÍNGUA ADICIONAL E A TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS

Neste artigo o uso da expressão *língua matriz* está ancorado na perspectiva da filosofia da diferença, a partir do conceito de *matriz de experiência* em Michel Foucault. Nesta parte do texto, descrevemos um pouco sobre o uso deste conceito, o de *língua matriz*, passando pelo uso do conceito de *língua adicional*, para então, expostos os dois, desdobrarmos na relação deles com o de *textualidade diferida*.

Em sua obra ‘O governo de si e dos outros’, Foucault (2010) apresenta o conceito de *matriz experiência* como resultante da interface de três eixos: o do saber, do poder e da ética, sendo essa matriz,

responsável pelos processos de subjetivação. Nesse sentido, o sujeito é efeito da interação entre estes três campos: o de saberes, que circulam socialmente na construção de verdades, o das relações de poder, que perpassam as variadas instituições sociais, produzidos por e produzindo práticas discursivas e o da constituição ética, que emerge da relação entre os dois eixos mencionados, saber-poder, forjando, dessa interface, um sujeito ativo.

A título de referência, o autor traz uma recordação importante para a compreensão desse conceito abordado e nomeado por Michel Foucault também por *focos de experiência*. O autor afirma que para seguir seus estudos sobre o sujeito, buscou se distanciar de dois métodos utilizados pelos historiadores das ideias, sendo o primeiro, o método da história das mentalidades e o segundo o método da história das representações dos sistemas representativos. Por método da história das mentalidades compreende-se uma história que se situa da análise dos comportamentos efetivos, até as expressões que podem acompanhar determinados comportamentos, ou seja, expressões essas que podem vir previamente ou sucessivamente e que podem justificá-los ou ordená-los (Soler, 2022). Nesse percurso observar-se o fazer de uma síntese das teorias de pensamentos de modo ordenado e sucessivo, sendo entendido como uma modalidade historiográfica. Já por método da história das representações ou dos sistemas representativos compreende-se a história pela análise das funções representativas; e por isso entende-se, esse segundo modo de analisar a história pela historiografia das ideologias, como sendo uma análise do papel que possam desempenhar as histórias das representações na vida social. Em síntese, uma análise das ideologias e dos valores que a representam, ou seja, dos valores representativos (Foucault, 2010).

Foucault (2010) de outro modo, ao mencionar sua analítica do pensamento, diferente das duas outras, amplia as formas de entender a constituição subjetiva pela perspectiva da *matriz de experiência*. Faz a sua análise por meio de seus estudos sobre a construção da loucura e a constituição subjetiva do sujeito, adjetivado como ‘louco’, em sua obra ‘a história da loucura’. O autor cria um panorama para a compreensão dessa história do pensamento da loucura que apresenta no livro. Pontua de modo detalhado o que procurou estudar para sua escrita: para além da descrição de fatos históricos ou da representação ideológica deles, promoveu uma inflexão que possibilitou falar em emergências históricas (Soler, 2022).

Destarte, segmentada em três aspectos/eixos, alegando que, com base na perspectiva de *focos de experiência*, procurou estudar a loucura como uma experiência que se encontra no interior da nossa cultura e que foi produzida por ela. Portanto, a experiência em Michel Foucault pode ser entendida como a produção subjetiva que emerge das/pelas práticas discursivas, consolidadas socialmente por discursividades que agenciam modos de ser, pela criação de uma ‘verdade’. Essa criação de verdades é produzida por enunciados que circulam socialmente, em determinados momentos históricos, materializando e fabricando modos de *ser-sujeito* e de se relacionar com o outro. Portanto, nos jogos de poder/saber, produz-se um sujeito. Ou seja, a partir de um ‘nome próprio’, ao adjetivar o *ser*, cria-se um modo de existência.

Nessa mesma direção, Butler (2021, p. 21) em sua obra ‘Discurso de ódio’, afirma que a linguagem é uma instância criadora de possibilidades e de formas de vida. Nela há a potência de produção que “agencia - um ato que tem consequências; um fazer prolongado, uma performatização com efeitos”.

Segue nessa linha, afirmando que o sujeito é efeito da e criador na linguagem:

Nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos com a linguagem e fazemos coisas à linguagem, mas a linguagem também é aquilo que fazemos. A linguagem é um nome para o que fazemos: tanto “o que” nós fazemos (o nome da ação que performatizamos de maneira característica) como aquilo que temos como efeito, o ato e suas consequências (Butler, 2021, p. 22).

Em Michel Foucault, a construção da loucura é o que faz emergir o louco, assim como a construção médica, científico e jurídico da surdez, nestas esferas de emergência por práticas discursivas, possibilitaram a produção do *ethos*⁷ surdo: desse sujeito e das ações que são dirigidas a esses corpos, seja por intervenções clínicas ou como efeito de pautas sociais e identitárias (Lopes; Thoma, 2013; Lockmann, 2013; Pagni; Martins, 2019).

Seguindo com o conceito de *matriz de experiência*, e entendendo-o que os eixos de saber e poder resultam de construções sociais produzidas pela linguagem, o sujeito é efeito deles, e como campo da ética, emerge na linguagem, mas também a cria, porque constrói, para si, possibilidades e verdades com ela. Foucault (2010) acentua que esse conceito é sintetizador de toda sua trajetória de estudo, reafirmando seu comprometimento com a análise das práticas de sujeição. Os três campos descritos, saber/poder/ética-verdade, da *matriz de experiência*, dimensionam a envergadura de suas produções sobre a arqueologia e os saberes, sobre a genealogia e os poderes, e em um terceiro, sobre as relações acerca da ética na constituição de um ‘si’. Portanto, retomamos que a integração destes três eixos faz emergir o sujeito, sendo que cada linha produzida por essa matriz é interceptada pela linguagem. É a língua que promove o mecanismo de condução das enunciações produzidas socialmente na linguagem e que permite, portanto, a emergência de um sujeito efeito (falado e falante) das/nas produções sociais e das práticas discursivas.

Nesse sentido, sintetizamos o uso deste conceito por nós da seguinte forma: há uma língua que faz o sujeito funcionar na linguagem social, fazendo-o emergir das/pelas práticas discursivas. Essa língua resulta de uma *matriz de experiência*, a qual subjetiva e produz o sujeito pela materialidade corpórea de um *ethos*. Por essa perspectiva, todo sujeito é efeito de uma *língua matriz*, a qual lhe permite a produção das práticas discursivas (ser efeito e, ao mesmo tempo, ser potência de criação de novas conexões e agenciamentos coletivos), articuladas pelos três eixos da *matriz de experiência*.

No caso das pessoas surdas, defendemos que a Libras é essa *língua matriz* porque, independente do tempo de sua aquisição, é essa língua que lhes estrutura como ser social, fazendo-os funcionar como sujeito de discurso, dentro dos regimes de verdade em que estão historicamente situados, circulando nas variadas instituições em que eles perpassam. Mais que isso, a Libras é a língua que lhes permite ter conforto subjetivo – interessa-nos usar a Libras como a *língua do coração*. O termo língua do coração foi descrito por uma participante surda na investigação de mestrado de Soler (2022). Por conta disso, a autora faz uso desse termo para fundamentar o uso do conceito de *língua matriz*. Foi a partir da per-

7 Para uma discussão mais aprofundada sobre o *ethos* e uma maior e diferenciação de *éthos* e *èthos*, sugerimos a leitura de: SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre *éthos* com épsilon e *èthos* com eta. **Trans/Form/Ação**, v. 32, p. 9-44, 2009. Usaremos aqui a grafia *ethos* para fazer referência à produção de um *si* pela singularização, efeito de um conjunto de princípios e práticas que singularizam e materializam um corpo, ou seja, um ser.

cepção de adultos surdos sobre suas vivências acadêmicas, que Soler (2022) analisou o uso relacional entre a Libras e a Língua Portuguesa:

Assim, o português, em um dado momento e para alguns surdos pode até ter sido sua L1 porque foi a primeira língua a que ele foi apresentado (ainda que na forma de leitura labial e não pela pauta sonora), mas isso não quer dizer que é a língua que lhe coloca no mundo ou que lhe serve como língua matriz. Pode ser que em algum momento da vida a sua interação linguística fundante seja substituída pela língua de sinais, tornando-se a *língua do coração* ou aquela que lhe traz maior *conforto subjetivo*. A isso chamaremos de *língua matriz*, aquela que coloca o sujeito em funcionamento. É nesse momento em que o sujeito surdo se encontra com essa língua e se constitui a partir dela, fazendo com que ela venha assumir um lugar de fala em que haja aparição. Ela produz sentido na vida desse sujeito surdo (Soler, 2022, p. 62 - itálico da autora).

Nessa mesma direção, da defesa da Libras como uma língua que permite a expressividade da pessoa surda, *como língua matriz e língua do coração*, os autores a seguir fundamentam que:

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Harrison (2000) refere que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588).

Soler e Martins (2022) apontam que a Libras tem uma função constitutiva na vida da pessoa surda e a língua portuguesa uma função social e econômica, portanto uma língua de necessidade e de sobrevivência, isso por ser ela a língua usada majoritariamente nos espaços sociais em que a pessoa surda circula. No entanto, a interação entre Libras e Língua Portuguesa, ou seja, a hibridização entre elas, é algo muito significativo e por vezes pouco levado em consideração nas práticas educativas. Não há disputa no sujeito surdo entre o funcionamento delas. Há espaços e *lôcus* de uso.

Queremos defender aqui que não há segmentação entre essas línguas, mas funções e usos delas, a depender do contexto de enunciação. Na medida em que essas duas línguas são parte integrada no/do sujeito surdo, o português adiciona novos saberes sociais ao surdo e na Libras e o inverso também: ao ser matriciado pela Libras, ela passa a ter uma dimensão subjetiva de grande afeto ao surdo, mas a ela se adicionam as experiências de uso e de relação social que ocorrem nos encontros e experiências for(m) (já) ativas em língua portuguesa.

Sobre o conceito de *língua adicional*, buscamos aporte na sociolinguística, articulando-a às nossas leituras filosóficas. Entendemos que a língua adicional, refere-se à apropriação de outra língua, para além da matriz. Evidentemente que há diferenças nos interesses, intenções e necessidades que levam um sujeito a aprender outra língua. No entanto, algo que queremos evidenciar aqui é a capacidade de uma *língua adicional* proporcionar novas experiências discursivas, interacionais, ampliando a perspectiva cultural e social de um falante dela, na medida em que por ela se inserem novos saberes, tanto na *língua matriz*, como para situações novas que demandam a necessidade de interação e uso de outro idioma, por diferentes razões: familiares, econômicas, de mercado, social, de lazer, de práticas culturais.

Comumente, pesquisas utilizam os conceitos de L1 e L2, para referir-se à Libras e Língua Portuguesa. No entanto, aqui fizemos a escolha de utilizar os conceitos de *Língua matriz* e *Língua adicional*. Todavia, reafirma-se que esse novo conceito de língua adicional não se contrapõe ao conceito de L2 e nem tem a pretensão de anulá-lo. O conhecimento conquistado nas pesquisas sobre L2 para surdos foram extremamente relevantes para o avanço na área da surdez e para as pesquisas com sujeitos imigrantes e ou estrangeiros no contato com uma língua diferente da comumente usada em seu espaço familiar e cotidiano. O uso deste novo conceito, o de *língua adicional*, parece promissor para pensar a Língua Portuguesa como uma língua que ganha um *status* de língua próxima aos falantes surdos, pelo necessário contato cotidiano a que esses sujeitos estão expostos. Essa língua lhes adiciona conhecimentos, independentemente do tempo de exposição a ela.

Sobre a perspectiva de as experiências com outras línguas serem aditivas de experimentações e produções de uma subjetividade afetada por um plurilinguismo construtivo, Leffa e Irala (2014) apontam que a *língua adicional* sempre será parte da língua materna e/ou primeira língua, sendo sua apropriação a partir da relação contrastiva com uma *língua do coração*, o que denominamos aqui como *língua matriz*.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. (Leffa; Irala, 2014, p. 33).

Para os autores, além da necessidade de rever a dimensão cronológica de aquisição ou apropriação das línguas num contexto plurilíngue e do *status* valorativo delas na vida dos sujeitos, “a inadequação do termo ‘segunda língua’, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua” (Leffa; Irala, 2014, p. 31 – destaque dos autores). Reitera-se ainda que a apropriação de uma *língua adicional* exige minimamente que o sujeito tenha a apropriação de uma *língua matriz*. Língua essa que primeiramente lhe subjetivou e que é sua base, ou seja, que lhe é matricial: língua a qual o sujeito já possui um repertório e um *ethos*, pois é a língua que o constituiu a partir de práticas sociais, isto é, a língua que o inseriu no mundo e o inscreveu em meio às práticas sociais.

E a *textualidade diferida*, o que tem a ver com essa discussão entre *língua matriz* e *língua adicional*? Tudo a ver. Isso porque é por meio da *textualidade diferida*, pela possibilidade de armazenarmos informações por meio de uma tecnologia social, que o sujeito pode realizar as práticas letradas em sua língua matriz, tal como se desenvolveram em sua comunidade surda (atualmente letrada em sua própria língua através da produção, circulação e consumo de vídeos em Libras). Ela permite também a emergência de um ‘autor/produtor’ de enunciados e de um ‘interlocutor/leitor’ da enunciação, deslocando e separando o autor/produtor e o texto enunciado de seu momento real de produção. Essa perspectiva adota ênfase no contexto plurilíngue em que o uso da *textualidade diferida* em gravações produzidas

pelo sujeito, em sua *língua matriz*, será campo e potência para a compreensão da escrita em *línguas adicionais*. Falaremos mais sobre isso no tópico a seguir.

2 ELEMENTOS RECURSIVOS DA TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS: ANÁLISE DE UM VÍDEO PRODUZIDO PELO PROGRAMA

#CASALIBRAS

A humanidade desenvolveu ao longo de sua história várias tecnologias que visam modificar as línguas, sobretudo nos alcances do discurso. Nesse sentido, Walter Ong afirmou que a escrita é uma tecnologia da palavra, na medida em que torna o texto um objeto permanente, separado do momento da enunciação (Ong, 1982). Por sua vez, Sylvain Auroux aponta o surgimento de tecnologias de gramaticalização, ou seja, aquelas que servem para tornar explícitas as unidades da língua: os dicionários, que tornam explícitas as unidades léxicas, e as gramáticas, que tornam explícitas as unidades morfosintáticas (Auroux, 1992). Ambas as tecnologias, ao objetivar o texto e tornar explícitas as unidades da língua, visam potencializar as funções metalinguísticas da linguagem, sendo um ambiente tecnológico fundamental para o surgimento e desenvolvimento dos processos de padronização das línguas. As línguas de sinais não têm estado alheias a esses processos tecnológicos, mas têm seguido caminhos diferentes dos ocorridos com as línguas orais.

Até meados do século XX, as línguas de sinais, no Ocidente, estavam majoritariamente restritas ao âmbito familiar e a espaços de circulação das pessoas surdas, sobretudo nas associações de surdos e na esfera religiosa. Com a progressiva entrada das línguas de sinais nos espaços formais, ficou evidente a ausência de tecnologização de disseminação e difusão dessas línguas: não havia escrita nem instrumentos descritivos de gramaticalização, como gramáticas e dicionários, e, portanto, também não estavam imersas em processos de padronização.

No entanto, com o avanço dos movimentos surdos, o reconhecimento da língua de sinais no campo acadêmico e na esfera jurídica, promovidos, com maior ênfase, na segunda metade do século XX até o presente, as línguas de sinais vêm ocupando os espaços historicamente reservados para as línguas orais: educação, ciência, política, arte, religião. Essas novas funções que as línguas de sinais começaram a adquirir impactaram não apenas em sua estrutura, mas também nos processos de padronização envolvidos e, conseqüentemente, nos processos de tecnologização.

Após longas vicissitudes, as comunidades surdas, de forma natural e espontânea, encontraram na tecnologia de gravação de vídeo o recurso mais confortável para gerar sua cultura letrada em sua própria língua, criando textos em suas línguas de sinais, que pudessem ser separados do momento da enunciação e disponibilizados para serem recuperados posteriormente. Vale ressaltar que os ouvintes também estão optando, cada vez mais, por gravações de línguas orais como uma opção válida para o manejo desse tipo de textualidade separada do momento da enunciação. Esses desenvolvimentos culturais e tecnológicos que afetam as línguas, tanto orais quanto de sinais, mostram que atualmente contamos com duas tecnologias que permitem o desenvolvimento de textos que se separam do momento da enun-

ciação, transformando-os em objetos de análise, estudo e formação pessoal. A este tipo de texto Peluso (2020, 2022a) chamou de *textualidade diferida*, no sentido de que são textos que ficam diferidos (ou separados) do momento da enunciação em que foram produzidos.

A *textualidade diferida* é composta por textos/enunciados que foram produzidos com mediação tecnológica: a tecnologia da escrita ou a tecnologia da gravação. Na seguinte imagem mostramos de forma gráfica as relações entre *textualidade diferida e as tecnologias* que a produzem:

Quadro 1. Descrição da textualidade diferida e as tecnologias

TEXTUALIDADE DIFERIDA	
ESCRITURA	GRAVAÇÃO

Fonte: Produzido pelos autores.

Embora exista uma tecnologia de escrita que tem sido introduzida para produzir *textualidade diferida em Libras*, (*SignWriting* ou a *Elis*), entendemos que elas ainda não são registros escritos nos quais as comunidades surdas tenham as adotado de forma generalizada e com as quais a maioria de seus membros se sinta confortável para uso. Nesse sentido, a comunidade surda brasileira tem usado, principalmente, os recursos de gravações de vídeo como forma privilegiada de geração de seus textos diferidos e páginas da internet, em redes sociais, como locais privilegiados para armazenamento e arquivo desses vídeos, para que fiquem disponíveis para recuperação pelos membros da comunidade. Isso, sem dúvida, está consolidando o desenvolvimento da cultura letrada em Libras com base nos textos em vídeo nessa língua (Morais, 2023).

Com o maior uso desta tecnologia, principalmente as que são oferecidas pelas redes sociais, as comunidades surdas no Brasil estão demandando avanços significativos nesse processo. Isso implica no aumento de textos gravados em Libras em todos os territórios nos quais a atual cultura letrada se desenvolve: política, ciência, religião, literatura, informação geral, para mencionar os mais relevantes. Isso desafia não apenas os próprios surdos para a produção de textos em Libras, em vídeo nesses diversos campos, mas também os projetos editoriais que apoiam traduções de textos relevantes para a comunidade e que devem levar em consideração as novas discussões sobre formas de representações de discursos em Libras nos variados gêneros discursivos dessa língua e usos de janelas de língua de sinais (Nascimento, 2021). Além disso, pressupõe que a educação dos surdos deva considerar essas novas formas da cultura letrada surda e caminhar em direção a uma educação *plurilíngue e pluri-letrada*.

Considerando o conceito de *textualidade diferida*, conforme apontado por Peluso (2022b) e Peluso e Lodi (2023), defende-se que a educação de surdos deveria avançar do modelo bilíngue hegemônico para uma abordagem *plurilíngue e pluri-letrada*. O modelo bilíngue, centrado no uso da Libras e da Língua Portuguesa, tende a segmentar essas línguas como se funcionassem de forma isolada, desconsiderando outras possibilidades linguísticas e culturais que constituem o sujeito surdo. Além disso, a Libras muitas vezes é tratada apenas como uma ferramenta para o ensino da língua oral em sua modalidade escrita, sem levar em conta o *ethos surdo* contemporâneo, que envolve práticas letradas diversificadas, incluindo o uso de discursos gravados em sua *língua matriz* e as variadas experiências com outras línguas e culturas, potencializadas pelo uso da tecnologia e pela interação nas redes sociais.

2.1 'OS TRÊS PORQUINHOS' EM LIBRAS

Como aporte para nossas argumentações anteriores, na defesa do uso de registros em Libras, nessa última parte do texto interessa-nos apontar aspectos que, a nosso ver, devem ser apreciados nas práticas docentes com alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a tecnologia oferecida pela *textualidade diferida em Libras*. Para esse artigo destacamos dois pontos principais: 1. os recursos técnicos de edição, 2. e os recursos linguísticos da enunciação.

Iniciamos apresentando a capa ilustrada da narrativa gravada, disparadora para essa análise, retirada do canal do *Youtube* do programa #CasaLibras⁸:

Figura 1: Capa da gravação da narrativa em Libras 'Os três porquinhos'



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQhg-Pn5io&t=2s>

Trata-se de uma narração em Libras da história dos três porquinhos, enviada de forma voluntária ao programa #CasaLibras por João Pedro de Oliveira em 2020. Na época, João tinha 11 anos de idade. É interessante notar as escolhas em Libras feitas por João, tanto na gestão dos espaços de sinalização, para organização dos acontecimentos narrativos, quanto das escolhas de marcadores linguísticos de representação dos personagens da história. Para a análise dos dois itens, da recursividade técnica e linguística, selecionamos alguns recortes do vídeo. Iniciamos pela recursividade técnica.

Por recursividade técnica, entendemos as escolhas de produção dessa narrativa em Libras, que envolvem planos de edição, recortes e frames na construção das cenas narradas e usos imagéticos variados. Esses recursos não verbais potencializam os sentidos enunciativos por meio de imagens, usos de cores em fundos e planos de edição, cores das roupas pelo enunciador, distinguindo narrador e personagens, estratégias estas sempre alinhadas ao plano do discurso verbal. Seguem alguns exemplos dessa recursividade técnica nesta produção descrita.

Para esta história, a professora da rede municipal de Campinas, Juliana Bertho, foi influenciada pelo conteúdo verbal em Libras, fornecido por João na produção dos sinais de cada um dos três porquinhos, resultando na ilustração dos personagens. Destacamos abaixo trechos da história em que a ilustração produzida à mão foi editada na gravação, com mudanças de coloração para chamar a atenção do leitor. Em uma cena específica destacada a seguir, a edição está em preto e branco, apenas no plano do narrador, mantendo a ilustração da cena colorida por escolha intencional do editor:

⁸ Trata-se de um programa de extensão da Universidade Federal de São Carlos iniciado no período da pandemia da Covid-19. Por ele se desenvolvem gravações literárias em Libras para crianças e adolescentes surdos. Mais informações podem ser encontradas acessando o canal do *Youtube* do Programa: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/videos?app=desktop>

Figura 2: Recorte de edição com sinalização dos três personagens da história.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQhg-Pn5io&t=2s>

Certamente, a ilustração é uma ferramenta valiosa na facilitação da compreensão para crianças surdas durante a fase da aquisição da Libras. O tempo de exposição das ilustrações e a escolha de não sobrecarregar a enunciação com muitas imagens são elementos estratégicos que devem ser considerados. Além disso, outros recursos técnicos da edição, mencionados anteriormente, podem ser encontrados nesta gravação como transição de cenas a partir da divisão de temas da história, planos de edição e aproximação da cena captando recortes da mão, da expressão facial, em planos de destaques, deslocamento do narrador em diferentes espaços da tela editada, entre outros. No entanto, devido à limitação deste artigo, não temos como avançar e detalhar aspectos desta recursividade.

Focamos a seguir em um aspecto da recursividade linguística presente neste *texto diferido em Libras*. Falaremos de dois aspectos sintáticos que podem ser trabalhados por educadores a partir desta mídia: 1. Temporalidade e 2. Organizador temático do discurso por meio de boias.

Iniciemos pela temporalidade a partir do recorte a seguir:

Figura 3: Recorte de sinalização em Libras para o equivalente “ERA UMA VEZ” em português.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQhg-Pn5io&t=2s>

Na figura 3, João Pedro contextualiza o tempo de sua narrativa em Libras com as expressões sinalizadas, “há muito tempo atrás” ou “era uma vez”. Dois elementos chamam nossa atenção: a leve inclinação de seu corpo e cabeça para trás e o olhar voltado para cima. Esses gestos sutis, em conjunto com a mudança na expressão facial quando ele fecha levemente os olhos, destacam a temporalidade da

ação, evocando um passado distante. Esse dispositivo narrativo é comum em introduções de histórias infantis e pode ser apresentado pelo educador bilíngue aos alunos surdos, ressaltando a expressão "Era uma vez" em Libras em diferentes narrativas do mesmo gênero. Além disso, o educador pode destacar para os alunos surdos esses recursos expressivos verbais utilizados por João na construção da frase destacada na figura 3. Na sequência trazemos outra imagem:

Figura 4. Apresentação dos personagens, os três porquinhos.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io&t=2s>

Na figura 4, João inicialmente avisa ao leitor que apresentará três personagens. Posteriormente, nas três imagens sequenciais recortadas da esquerda para a direita, João utiliza sua mão dominante para realizar a sinalização, aquela que predomina no discurso. Ele começa tocando o indicador e descreve o primeiro porquinho, seu nome e seu sinal em Libras. Em seguida, volta e toca o dedo médio, descrevendo o nome e sinal do segundo porquinho. Por fim, toca o anelar e descreve o nome e sinal do último porquinho. A marcação numérica referente ao indicativo do conjunto de três entidades é exatamente o que caracteriza a boia de sinalização em estudos linguísticos da língua de sinais. Além do recurso da boia, notamos que ele também localiza cada um dos personagens no espaço de sinalização, utilizando o recurso dos espaços mentais, o *token* e *sub-rogado*, conforme descrito por Lidell (2003). O primeiro espaço ele usa por meio da indicação de um ponto fixo localizando espacialmente a entidade discursiva e o segundo o faz pela incorporação e caracterização das ações discursivas dos personagens em si.

Esses poucos exemplos apresentados nesta parte do texto têm a intenção de destacar a importância da *textualidade diferida* como um recurso gravado que possibilita a análise e o trabalho com os alunos surdos sobre a materialidade da Libras. Isso proporciona uma experiência de compreensão e aquisição de diferentes tipos de registros, gêneros e organização textual em sua *língua matriz*, servindo como base para uma compreensão posterior do funcionamento da escrita em línguas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo problematizou as concepções educativas relacionadas ao processo de apropriação da escrita da língua portuguesa por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância do uso pedagógico da *textualidade diferida em Libras* como um pré-requisito fundamental. Para isso, apresentamos percepções descritas em pesquisas acerca dos dilemas enfren-

tados por educadores bilíngues diante da necessidade de alfabetizar surdos em língua portuguesa, bem como a urgência de repensar desde a terminologia utilizada para descrever esse processo até as práticas pedagógicas promovidas nesse contexto educacional que resultem no agenciamento da cultura letrada em Libras, a partir de uma concepção pedagógica plurilíngue. Insistimos no abandono do termo “alfabetização de surdos em língua portuguesa” para “apropriação da escrita em uma língua adicional”. Essa mudança reitera uma postura de respeito às diferenças ontológicas das crianças surdas, valorizando a importância de uma *língua matriz* para adoção de *línguas adicionais* (língua portuguesa, outras línguas de sinais, espanhol, inglês e outras), e impulsiona o campo da educação a pensar em novas práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto plurilíngue dos surdos.

Por fim, destacamos a importância da aquisição de elementos estruturais da *textualidade diferida na língua matriz* dos surdos como objeto de investimento no ensino fundamental. Portanto, propomos práticas que envolvam a produção de videogravações dos alunos surdos em Libras, bem como a realização de exercícios de análise e refração em produções individuais e coletivas. Essas práticas discursivas permitem o desenvolvimento do letramento e da metalinguagem em Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, base para a apropriação das demais disciplinas escolares e de outras línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ASPILICUETA, P. Modelo de análise do erro aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. *Signum: Estudos Ling.* Londrina, v.9, n.1, pp. 11-42, 2006.
- BRASIL. *Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos*. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em 22/02/2024.
- BUTLER, J. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Editora Unesp, 2021.
- CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R de O. *Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras*. *Educação (UFSM)*, 44, e95/ 1-24, 2019.
- DIZEU, L.C.T.B; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 583-597, 2005.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. pp.59-82.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba:SEED, 2006.
- KRAEMER, G. M; LOPES, L. B; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. *Revista Educação Especial* | v. 33 | 2020 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
- LACERDA, C.B.F; SANTOS, L. F.; CAETANO, J.F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alu-*

nos surdos. Coleção UAB– UFSCar, p. 101, 2011.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V.R.de O (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. E-book disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 13/05/2024.

LIDDELL, S. K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. 1 ed. Cambridge University Press, 2003.

LOCKMANN, K. *A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LODI, A.C.B. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de. (Orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, M.C; THOMA, A. da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – n° 64, 2013*. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm> Acesso em: 07/02/2024.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, L.C.R. *Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções mediadas pela Libras*. REVISTA X, v. 12, p. 151-170, 2017.

MARTINS, V.R. O. *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0*. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V.R.O.; TORRES, R.C.; NICHOLS, G. *#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf> Acesso em: 12/01/2024. .

MARTINS, V.R.O. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas. Relatório parcial de pesquisa de pós-doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2023.

MORAIS, M.P. *A escrita de si como relação subjetiva e inscrição ética do sujeito surdo. Tese de doutorado em Educação Especial. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs): UFSCar, 2023*. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18083/TESE%20OK%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13/05/2024.

NASCIMENTO, J.P.O. *Os três porquinhos*. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 8m30s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9=-P5nio&t=>

2s&ab_channel=%23CasaLibrasUFSCar. Acesso em: 29/02/2024.

NASCIMENTO, V. *Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda*. Cadernos de Tradução, v. 41, p. 163-201, 2022.

ONG, W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. 1. ed. London: Methuen, 1982.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. *Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo*. Revista Educação Especial, 32, e88/ 1–21, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. In: Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (Org.). *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada*. Montevideo, 2007, p. 313-320.

PELUSO, L. *Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva*. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329/pdf> Acesso em: 19/01/2024

PELUSO, L. *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Área de Estudios Sordos / TUILSU.*, 2020, Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf> Acesso em: 19/01/2024

PELUSO, L. *Escritura, videograbaciones y cultura letrada*. In: MARTINS, V.R.O.; TORRES, R.C.; NICHOLS, G. #CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022a. Disponível em: <https://pedro-ejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf> Acesso em: 12/01/2024.

PELUSO, L. *Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo*. ETD-Educação Temática Digital. V. 24, n. 4, p. 848-865, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209> Acesso em: 1/03/2024

PELUSO, L.; LODI, A. C. *EDUCAÇÃO DE SURDOS*. Revista Linguagem & Ensino, v. 26, n. 1, p. 36-51, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6802> Acesso em: 19/01/2024

SOLER, P. S. *Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2022. acesso em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16081/SOLER_Priscila_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y Disponível em: 09/05/2024.

SOLER, P. S., & MARTINS, V. R. O. *Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz*. Revista Educação Especial, 35, e63/1–21, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>

Submetido em: 20/05/2024

Accite em: 23/10/2024