



## OS DESAFIOS DA ABORDAGEM BILÍNGUE NO ESPAÇO/TEMPO ESCOLAR: MEDIAÇÕES SÍGNICAS ACESSÍVEIS PARA SURDOS

### THE CHALLENGES OF THE BILINGUAL APPROACH IN SCHOOL'S SPACE / TIME: AN ACCESSIBLE SIGNIC MEDIATION FOR DEAF

### LOS DESAFÍOS DEL ENFOQUE BILINGÜE EN EL ESPACIO/TIEMPO ESCOLAR: UNA MEDIACIÓN ACCESIBLE PARA SORDOS

Elizabeth Cristina Costa Renders<sup>1</sup>

Amanda Cavalcante de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo trata da inclusão escolar de surdos, considerando a atuação dos professores mediadores na educação infantil e de intérpretes de Libras na universidade. Metodologicamente, aproxima duas pesquisas narrativas realizadas, no âmbito da pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), sobre a inclusão escolar de surdos. As pesquisas objetivaram analisar como se constitui o acesso linguístico das pessoas surdas aos conteúdos trabalhados no espaço/tempo escolar em abordagem bilíngue segundo as narrativas dos professores. As pesquisas narrativas consideram o papel do profissional mediador, respectivamente, no ensino fundamental e na educação superior, tendo como referenciais teóricos comuns a educação inclusiva, a surdez como experiência visual e a abordagem bilíngue para surdos. Destacam-se, como resultados destas duas perspectivas de pesquisa, três pontos: 1. O risco de se reduzir a abordagem bilíngue à inserção do professor mediador ou do intérprete de Libras em sala de aula. 2. A necessária constituição de práticas educativas que reconheçam a surdez como uma experiência visual. 3. A carência de mediações sígnicas acessíveis com o uso da Libras e do Português nas instituições educacionais.

**Palavras-chave:** Abordagem bilíngue para surdos. Inclusão Escolar. Ensino em Libras. Educação Inclusiva.

<sup>1</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil.



**Abstract:** This article deals with the school inclusion of deaf people, considering the role of teachers as mediators in early childhood education and sign language interpreters at university. Methodologically, it approximates two narrative researches carried out, within postgraduate studies concerning school inclusion of deaf people. The aim of the researches was to analyze how the linguistic access of the deaf people to the contents worked in the school's space /time in a bilingual approach is constituted according to the narratives of the teachers. These narrative researches consider the role of the mediating professional, respectively, in elementary education and higher education, having as common theoretical references inclusive education, deafness as a visual experience, and the bilingual approach for the deaf. As a result of these two research perspectives, we point out: 1. The risk of reducing the bilingual approach to the insertion of the mediator teacher or the interpreter of Libras in the classroom. 2. The necessary constitution of educational practices that recognize deafness as a visual experience. 3. The lack of accessible signal mediations with the use of Portuguese sign language (Libras) and Portuguese in educational institutions.

**Keywords:** Bilingual approach for the deaf, School inclusion, Teaching in sign language, Inclusive education.

**Resumen:** Este artículo trata sobre la inclusión escolar de personas sordas, considerando el papel de los maestros mediadores en la educación infantil y los intérpretes de lenguaje de señas en la universidad. Metodológicamente, se aproxima a dos investigaciones narrativas llevadas a cabo, dentro del ámbito de los estrictamente post-graduación sensu sensu (maestría y doctorado), sobre la inclusión escolar de personas sordas. El objetivo de las investigaciones fue analizar cómo el acceso lingüístico de las personas sordas a los contenidos funcionó en el espacio / tiempo escolar en un enfoque bilingüe de acuerdo con las narraciones de los maestros. La investigación narrativa considera el papel del profesional mediador, respectivamente, en educación elemental y educación superior, teniendo como referentes teóricos comunes la educación inclusiva, la sordera como experiencia visual y el enfoque bilingüe para los sordos. Como resultado de estas dos perspectivas de investigación, se destacan tres puntos: 1. El riesgo de reducir el enfoque bilingüe para la inserción del maestro mediador o el intérprete de Libras en el aula. 2. La necesaria constitución de prácticas educativas que reconozcan la sordera como una experiencia visual. 3. La falta de mediaciones significativas accesibles con el uso de lenguaje de señas y portugués en las instituciones educativas.

**Palabras clave:** Enfoque bilingüe para sordos, Inclusión escolar, Enseñanza en lenguaje de señas, Educación inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, consideramos os resultados de duas investigações<sup>3</sup> sobre os desafios da educação de surdos na região do grande ABCD paulista. A pesquisa 1 se deu numa escola de educação infantil e contou com 02 professoras mediadoras e 02 professoras de referência como

---

<sup>3</sup> A pesquisa 1 foi aprovada pelo CEP/USCS, sob identificação Número 3.008.862. A pesquisa 2 foi aprovada pelo CEP/UNICAMP, sob identificação Número 1236/2010. No caso da menção de nomes, os mesmos são fictícios.



sujeitos de pesquisa. A pesquisa 2, por sua vez, se deu numa instituição de educação superior, com a participação de 20 pessoas da comunidade acadêmica, dentre elas: 02 intérpretes de Libras, 02 estudantes surdos e 02 professores universitários. Apresentaremos um recorte de pesquisa, com a interface dos resultados de ambas as investigações, considerando o papel do profissional mediador, respectivamente, no ensino fundamental e na educação superior, tendo como referenciais teóricos comuns a educação inclusiva, a surdez como experiência visual e a abordagem bilíngue para surdos.

Analisamos a transversalidade da educação especial inclusiva por meio por meio dos pressupostos dos estudos sobre a abordagem bilíngue para pessoas com surdez. A saber, o uso de duas línguas na educação dos surdos brasileiros, a Libras e o Português. Especialmente, neste artigo, tratamos do ensino em Libras nas instituições educacionais pesquisadas, o qual demanda novas abordagens pedagógicas e parceria dos professores com os profissionais proficientes em Libras.

Entendemos que a política de educação bilíngue para estudantes com surdez (BRASIL, 2005) oportunizou a troca de conhecimentos sobre práticas educativas inclusivas, a colaboração entre diferentes profissionais da educação e a superação da hierarquização destas línguas, rompendo a hegemonia da língua oralizada sobre a língua de sinais. Todavia, estas novas práticas educativas ainda precisam ser consolidadas no Brasil.

A aproximação entre as duas pesquisas partiu da seguinte questão: como se constitui o acesso linguístico das pessoas surdas aos conteúdos trabalhados no espaço/tempo escolar? Nosso objetivo foi analisar como tem se constituído a atuação do professor mediador e do intérprete de Libras no âmbito da abordagem bilíngue para surdos, nas duas pontas do sistema educacional brasileiro, a saber: Educação Infantil e Educação Superior.

Metodologicamente, trabalhamos com a pesquisa qualitativa, numa abordagem narrativa (CONNELLY; CLANDININ,1990), buscando registrar as práticas cotidianas no processo de inclusão escolar de crianças e jovens com surdez. Para tal, realizamos observações e diálogos, utilizando os Diários de Pesquisa para os registros das narrativas dos sujeitos.

Na sequência deste texto, apresentamos os resultados desta aproximação. Destacamos, primeiro, *O novo paradigma para a educação de surdos segundo as políticas brasileiras*. Em seguida, consideramos os *Desafios da abordagem bilíngue para surdos nas instituições educacionais*. Por fim, apontamos algumas *Práticas educativas que reconhecem a surdez como uma experiência visual*.



## 2 O NOVO PARADIGMA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS SEGUNDO AS POLÍTICAS BRASILEIRAS

Há no Brasil uma política pública de inclusão garantida pela legislação em diferentes áreas, sendo que garantir também às pessoas surdas o acesso ao sistema regular de ensino (sem segregá-las em escolas especiais) é uma das metas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008). Tal política propõe a educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) para surdos. Mas há controvérsias na interpretação e implantação do que seria a abordagem bilíngue para surdos neste país.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva, projetada desde a Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996, no Art. 3º, inciso I, prima pela “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) e propõe uma mudança significativa no sistema educacional. A educação especial deixa de ter o caráter substitutivo e ganha caráter transversal por meio do oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE) desde a Educação Infantil até a Educação Superior (BRASIL/MEC, 2008). Neste cenário, as políticas para educação de surdos também ganharam outra dinâmica, nos termos da consideração da língua como fator de inclusão. Propõe-se, portanto, no âmbito dos direitos linguísticos de minoria, a abordagem bilíngue para surdos nas escolas comuns.

O “ensino bilíngue para surdos aparece no Brasil por volta dos anos 90 e defende um espaço mais efetivo para a língua de sinais nas propostas de ensino para surdos” (SILVA; FAVORITO, 2008, p. 20). No entanto, somente, em 2002, sancionou-se a Lei Nº 10.436 que dispõe sobre a legalidade de comunicação e expressão na Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como a primeira língua dos surdos brasileiros. A regulamentação desta nova proposta para a educação de surdos aconteceu três anos mais tarde, por meio do Decreto Nº 5.626/2005.

Esse marco regulatório, ao estabelecer prazos para “a inclusão de Libras como disciplina curricular” (BRASIL, 2005) e para a inserção de profissionais proficientes em Libras (professores e intérpretes) nas instituições educacionais, criou uma grande demanda pela formação, certificação e presença desses profissionais nas mais diversas áreas da sociedade e, em especial, nas instituições educacionais.

O Decreto Nº. 5626/2005 regulamentou a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, normatizando as questões do uso e a da difusão de Libras e da Língua Portuguesa para o acesso de pessoas surdas à educação. (BRASIL, 2005). A formação do tradutor e do intérprete de



Libras e o apoio ao uso e difusão de Libras na sociedade brasileira também foram considerações desse decreto.

Considerando a urgência da certificação dos profissionais bilíngues em Libras/Língua Portuguesa, em 2006, instituiu-se o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa – o PROLIBRAS, por meio da Portaria Normativa Nº. 11 de 2006. Todavia, esta iniciativa não resolveu o problema da formação, pois, especificamente, sobre a formação dos professores, o referido decreto dispunha que,

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005)

Quanto à formação de intérprete de Libras para atuar na educação superior, o Art. 17. dispõe que “a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.” (BRASIL, 2005). A disposição legal para a formação de intérpretes e professores de Libras é bastante clara, todavia, os programas estabelecidos para a efetivação desse propósito foram insuficientes.

Atualmente, são pouquíssimos os cursos de Letras/Libras e Pedagogia bilíngue oferecidos no Brasil, sendo parte importante desses cursos oferecidos na modalidade EAD pelo Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial (MEC, 2009).

Nesse cenário, ganha destaque o curso Letras/Libras (bacharelado e licenciatura) oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina desde 2006. A proposta tem sido de ampliar o número de polos que ofereçam o curso, alcançando todo o território nacional.

Em 2014, três polos iniciaram suas atividades: (1) Joinville/SC (Polo de Apoio Presencial FUNDAMAS); (2) São Luís/MA (Polo de Apoio Presencial UFMA) e (3) Santa Rosa/RS (Polo de Apoio Presencial IFFarroupilha). A proposta é que, a cada oferecimento, diferentes instituições do país tornem-se Polos de Apoio Presencial ao curso, contribuindo com a formação de profissionais em todo o Brasil. (UFSC, 2018)



Por meio da educação a distância, esse curso tem chegado a várias partes do Brasil, todavia, considerando-se a demanda criada pelo Decreto de Libras, estamos longe da oferta necessária dos cursos para a formação de professores e intérpretes de Libras em nosso país. Como veremos a seguir, isso tem consequências importantes sobre a qualidade da atuação desses profissionais, pois é notório que, para o acesso e êxito acadêmico acontecer, se faz necessário um profissional “com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva”. (BRASIL, 2005). Portanto, a formação de intérpretes e professores no Brasil nos remete “a uma rede complexa de desafios que vão desde o financiamento até os novos paradigmas educacionais e a reestruturação do sistema escolar nas últimas três décadas” (AUTORA 1, 2018, p.58).

## 2.1 NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

No início do século 21, nos tempos da transição paradigmática também na educação de surdos, cresce o número de estudantes surdos que ingressam no sistema regular de ensino. Todavia, grande é o distanciamento das instituições escolares em relação à realidade linguística desse grupo. Vários estudos e pesquisas (LUCHESE, 2003; REILY, 2003; QUADROS, 2004; SKLIAR, 2005; SILVA; FAVORITO, 2008; ALMEIDA, LODI; 2010; GURGEL, LACERDA, 2011) constata que uma instituição educacional inclusiva, que reconhece e respeita as diferenças, carece da reflexão sobre os processos da linguagem, seja na perspectiva da sua estrutura e funcionamento ou das variações históricas, sociais e culturais das línguas.

O modelo oralista predominou, por séculos, na educação de pessoas surdas, focando todo o esforço pedagógico em ações de normalização pela protetização e pelo desenvolvimento da fala pelos surdos. Nos tempos contemporâneos, no entanto, pela contribuição dos estudos culturais, se reconhece as habilidades culturais e linguísticas das pessoas surdas e legitima-se o uso da sua língua materna nas escolas. Todavia, o que se vê é que persistem as práticas do monolinguismo no contexto social e escolar, com a defesa do uso exclusivo de uma modalidade linguística em detrimento da outra, o que dificulta o reconhecimento de ambas nas práticas educativas. Tal fato tem levado ao desperdício da oportunidade da experiência bilíngue nas instituições educacionais.

A Libras parecia ser o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os desafios da gestão dos processos pedagógicos inclusivos (AUTORA 1, 2016). As experiências educativas nos cotidianos das instituições educacionais apontam para a ambivalência na gestão de uma língua de minoria na sala



de aula. O uso e a circulação da língua na modalidade sinalizada provocam um movimento contra hegemônico no campo da linguagem: invasão, estranhamento, desconhecimento, curiosidade, aprendizagem, etc.

Primeiro, consideremos os avanços. Uma das implicações diretas da abordagem bilíngue para surdos é a inserção do intérprete de Libras ou professor mediador no campo educacional, pois “o espaço escolar tradicional passa a aceitar que outra língua circule no meio acadêmico, além daquela de domínio do grupo majoritário (ouvinte), dando a essa língua um status social de pertinência” (LACERDA, 2000, p. 75). Portanto, há avanços com a inserção da língua de sinais nos espaços escolares, especialmente, na sala de aula.

As pesquisas de Cristina Lacerda têm apontado que a Libras “impõe uma diversidade que torna a linguagem um objeto de constante reflexão. Abre possibilidades para que todos, ouvintes e surdo, se pensem e se repensem nas relações com os objetos de conhecimento” (LACERDA, 2000, p. 80). Na abordagem bilíngue, portanto, as pessoas surdas têm garantido o direito ao acesso e uso da Libras e da língua portuguesa, bem como as pessoas ouvintes tem a oportunidade de aprender uma nova língua e de ampliar sua percepção linguística.

Segundo, consideremos os limites. As pesquisas também apontam estranhamentos desde o início desse processo. Adriana, estudante surda, em 2003, testemunha que “as professoras ficam impressionadas que um deficiente auditivo tenha chegado a uma faculdade. Nunca pensaram que o surdo pudesse chegar a uma faculdade” (LUCHESE, 2003, p.42). Maria Rosa, professora universitária, referindo-se à estudante surda, em 2016, indaga: “Como esta menina vai entender o que a gente fala? Como vou me comunicar com ela?” (AUTORA 1, 2016, p. 58). No campo da Educação Infantil, as professoras trazem relatos parecidos em que indagam “como crianças de 4 e 5 anos vão compreender o que está sendo ensinado através da Libras?” (Relato da Professora de Referência1)

Na educação infantil, esse profissional – denominado professor mediador de Libras, tem como atribuição a imersão da criança surda em sua língua materna, bem como a promoção da interação entre ouvintes e surdos nos espaços escolares. Vejamos uma experiência de mediação segundo o relato de uma professora de referência.

O professor mediador de Libras visa a apropriação e o desenvolvimento da Libras pela criança surda, bem como a troca entre pares mais experientes, uma vez que nesse contexto a sala é organizada com crianças de diferentes idades, ou seja, sala multisseriada. Nesse contexto tal profissional atua em parceria com o professor



surdo e todas as instruções, comandos e informações são feitas em língua de sinais. (Relato da Professora de Referência 2)

A presença do profissional responsável por mediar a Libras no contexto escolar, por um lado, tem colaborado para o reconhecimento do valor de ambas as línguas e, por outro lado, tem provocado a constituição de um lugar de ninguém em sala de aula. Lugar este, muitas vezes, ainda, dominado pelo monolinguismo.

Muitas vezes, o reconhecimento e uso da língua de sinais causa, aos oralizados, desconforto, porque os insere num campo linguístico que não dominam. Desse modo é importante indagar se a centralidade desta mediação em um único profissional garante, de fato, a constituição de um ambiente bilíngue. Entendemos que o encontro das crianças e jovens surdos e ouvintes requer novas práticas educativas no percurso escolar, desafiando ambos a aprenderem com o outro. Este texto, a seguir, considerará o percurso da abordagem bilíngue para surdos, mediada por intérpretes e professores de Libras, em contextos escolares.

### 3 DESAFIOS DA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A abordagem bilíngue para surdos busca reconhecer e valorizar as especificidades linguísticas e culturais do aprendiz com surdez, usuário da língua de sinais. Nesse sentido, configura-se como a abordagem que se fundamenta em pressupostos sócios antropológicos, compreendendo a surdez como diferença e, não, como deficiência.

Como o próprio termo já indica, o bilinguismo preconiza o uso e ensino das duas línguas, nesse caso, Libras e Língua Portuguesa respeitando suas diferenças. Sobre a mesma temática Quadros diz que o “Bilinguismo, então, pode, entre tantas possíveis definições, assim ser definido: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (2004, p. 2).

Segundo o Decreto Nº 5626 de 2005, a abordagem bilíngue para surdos se dará em escolas bilingues ou em classes bilingues. Estas são definidas no Art. 22, como:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilingues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da



singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Nesse novo cenário para a educação de surdos, a inserção dos profissionais proficientes em Libras (intérpretes, instrutores e professores surdos e professores mediadores) se coloca como demanda para as instituições educacionais nesse país. Esta é uma conquista importante, todavia, questionamos se é suficiente para a efetiva inclusão educacional dos surdos, pois há que problematizarmos a redução da abordagem bilíngue para surdos à presença de um novo profissional, seja o professor mediador ou o intérprete de Libras, na sala de aula.

A escola bilíngue para surdos carece de “projetos educacionais em que haja não só profissionais (ouvintes e surdos) competentes em Libras, como também currículos e orientações didáticas que contemplem as especificidades cognitivas, linguísticas e culturais de pessoas surdas. (FAVORITO; SILVA, 2008, p.30). Portanto, se faz necessária uma pergunta epistemológica: a prática bilíngue, em curso nas escolas e universidades, tem considerado a surdez como uma experiência visual? Procuraremos responder a esta questão, considerando os seguintes cenários da realidade brasileira, nos termos de Favorito e Silva (2008):

- ✓ Inclusão dos surdos em salas regulares sem a mediação de intérprete de Libras, com estudantes expostos a processos centrados na língua portuguesa;
- ✓ Inclusão de crianças surdas que não conhecem a Libras, com professor mediador, mas sem a garantia da troca discursiva, considerando-se que a “construção conhecimento demanda processo de trocas discursivas entre os participantes (aluno, professor, intérprete)” (2008, p. 36)
- ✓ Inserção dos surdos nas classes especiais, sem referencial pedagógico e professor bilíngue;
- ✓ Inserção dos surdos nas escolas de surdos, com orientação monolíngue ou bilingue, mas sem os profissionais bilingues.

Se esta realidade aponta que a educação bilíngue não reconhece, ainda, o status total da língua de sinais, oscilando entre aceitação e medo (SKLIAR, 2005), o movimento social segue em seu objetivo. A luta das comunidades surdas é pela concretização da escola bilíngue no Brasil.

### 3.1 OS DESAFIOS DO PROFESSOR MEDIADOR NO CONTEXTO DA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS



A presença de aprendizes surdos nas escolas regulares vem crescendo significativamente desde a mudança do paradigma educacional no Brasil. Todavia, nas escolas regulares, a maioria linguística é composta por alunos e professores ouvintes que utilizam o português nas modalidades oral e escrita nos processos educativos. Nesse contexto, é urgente o reconhecimento, uso e circulação da Libras.

Como já apontamos, no Brasil, a educação de surdos avança, com a aprovação do Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, dispondo sobre o uso e a circulação da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos diferentes espaços sociais. Está previsto no Art. 14 do referido dispositivo legal, que se “deve garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005). Portanto, a inclusão dos surdos exige a presença de um profissional bilíngue, em Libras/Língua Portuguesa, que faça a tradução e as interlocuções entre ouvintes e surdos no contexto escolar.

No campo da educação bilíngue há, ainda, a necessária oferta do Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, o Decreto Nº 7611/2011 dispõe sobre a inclusão da pessoa surda na escola comum, garantindo o Atendimento Educacional Especializado em três momentos pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino do Português.

Quando se trata da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor mediador<sup>4</sup> é responsável pela promoção da comunicação e da interação entre os aprendizes (surdos e ouvintes) e professor de referência<sup>5</sup>. Lacerda afirma a importância do profissional mediador da Libras e do Português, pois “o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente” (GURGEL; LACERDA, 2011, p. 482).

---

4 Utilizamos, aqui, a nomenclatura da rede de ensino de São Bernardo do Campo/SP, conforme indicado no Projeto Político Pedagógico EMEB Padre Manuel da Nóbrega, 2017. Esta nomenclatura pode ser outra nas diferentes redes de ensino.

5 Utilizamos, aqui, a nomenclatura da rede de ensino de São Bernardo do Campo/SP, conforme indicado no Projeto Político Pedagógico EMEB Padre Manuel da Nóbrega, 2017. Esta nomenclatura pode ser outra nas diferentes redes de ensino.



Professores mediadores de Libras e de Português relatam que a maioria das crianças surdas que ingressam na Educação Infantil, sejam elas filhas de pais surdos ou de pais ouvintes, ainda não possui a Libras como língua de comunicação efetiva. Estas crianças passam a se apropriar desta língua para ter acesso à informação e interagir com o outro, somente, ao ingressarem na unidade escolar. Há, portanto, o problema do atraso linguístico em relação aos alunos ouvintes da mesma faixa etária, pois para a criança construir sentidos por meio da língua oral ou de sinais é preciso que ela tenha acesso a essas línguas desde a mais tenra idade, seja no contexto familiar ou no contexto escolar.

Neste sentido, Silva e Favorito (2008) afirmam que o êxito escolar da criança surda está condicionado ao desenvolvimento precoce da língua de sinais. No entanto, considerando a transição paradigmática nesse campo da educação de surdos, ainda, há relatos da persistência da abordagem oralista junto às crianças com surdez. A saber,

Para a atuação se faz necessário que o profissional tenha claro a abordagem pedagógica que é trabalhado na escola. Na escola em que eu atuava como professora mediadora, eu tinha como parceria uma professora surda que atuava sob uma perspectiva diferente. Como ela tinha sido alfabetizada em uma abordagem oralista, ela acreditava que independente da abordagem pedagógica que a escola trabalhava, ela tinha que trabalhar com os surdos, através da oralização. (Relato de professora mediadora 1)

Esse relato mostra que uma professora surda traz, em sua atuação, as marcas de sua experiência como aluna surda, ainda, não se apropriando das mudanças no campo da educação de surdos no Brasil. Todavia, esta postura influencia, diretamente, na aprendizagem das crianças em questão, as quais, nesse contexto escolar, tem nesta professora surda uma referência de identidade e de parceria de comunicação. Ao inibir o uso da Libras junto às crianças surdas, esta profissional dificulta a aquisição de língua pelas mesmas.

Quando os aprendizes surdos, ainda, não têm a proficiência na Libras, há uma perda considerável do que está acontecendo ou sendo discutido. Desta forma, serão necessárias intervenções pedagógicas por parte do professor mediador para que estas crianças entendam o que está sendo trabalhado.

Trabalhar o surdo utilizando recursos visuais adequados aos seus sentidos, à sua capacidade de relacionar-se com o outro e que amplie a noção de representação de mundo e possibilidades é um direito [...]. A escola, pensando em novas



propostas de práticas pedagógicas deve incluir em seu currículo atividades que utilizem e valorizem este fato (TARDELLI, 2008, p. 29)

Coloca-se, portanto, a necessidade de elaboração de propostas educativas com abordagem bilíngue que atendam às necessidades dos aprendizes surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Do mesmo modo que as crianças ouvintes aprendem a falar, a criança surda, exposta à Libras, irá adquiri-la e poderá desenvolver-se normalmente nos aspectos cognitivos e linguísticos.

A proposta da abordagem bilíngue para surdos tem como objetivo educacional, justamente, tornar presentes as duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos surdos e ouvintes. Com isso, a presença do professor mediador na sala de aula pode ser entendida apenas como uma maneira de eliminar barreiras de comunicação, pois esse profissional equilibrará a desigualdade linguística dentro da sala de aula, possibilitando o compartilhamento dos diferentes conhecimentos também na Libras. Todavia, esta mediação não se resume à tradução e interpretação. Nas palavras de uma professora mediadora,

Além da tradução das informações o professor mediador é responsável por fazer a antecipação dos conteúdos, bem como o aprofundamento linguístico para ampliação de vocabulário e repertório do aluno. Já, para aqueles alunos que apresentam uma outra deficiência além da surdez, o professor poderá, ainda, realizar adaptações dos materiais a fim de tornar o aprendizado significativo para o aluno. (Relato da professora mediadora 2)

Nos contextos de abordagem bilíngue para surdos, observadas as duas atuações – professor mediador e intérprete de Libras, percebe-se que, na atuação do professor mediador, há a preocupação com a aprendizagem do aluno e, não somente, com a interação e comunicação, como ocorre na atuação do tradutor/intérprete de Libras.

### 3.2 OS DESAFIOS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA ABORDAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS

A discussão a respeito da inclusão de estudantes surdos é paradigmática quando se trata da ambivalência da educação inclusiva. O ingresso dos surdos nas instituições educacionais faz saltar aos olhos a pressão pela governação linguística do outro por meio da hegemonia do ouvintismo.



No caso das pessoas surdas, parece que, com o reconhecimento da Libras, a sua inclusão educacional passou a “constituir um campo igualitário, homogêneo e acolhedor” (LOPES, 2009, p. 38) que não considera as diferenças inerentes ao próprio grupo das pessoas com deficiência auditiva. Todavia, este é um equívoco. São muitas as variáveis linguísticas no percurso escolar de uma pessoa com surdez, assim, as diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas nas abordagens pedagógicas que pretendam ser inclusivas.

Os estudantes com surdez apresentam características distintas que foram constituídas em sua história de vida. O perfil de um estudante surdo, filho de surdos, proficiente na Libras, difere de um estudante surdo, filho de ouvintes, não proficiente na Libras. O estudante com deficiência auditiva pode ser protetizado e fazer a leitura orofacial, caso a deficiência tenha sido adquirida após o seu desenvolvido linguístico. O estudante com surdez profunda, pré-linguística, não possui memória auditiva e pode apresentar dificuldades na leitura e escrita da língua portuguesa.

Nas pesquisas com os estudantes surdos na educação superior<sup>6</sup>, cotidianamente, era notável que, em decorrência destes diferentes perfis, a acessibilidade não lhes era garantida pela presença do intérprete de Libras em sala de aula. Para além da presença destes profissionais, havia muitas outras questões e desafios, tais como a formação e qualificação dos intérpretes de Libras, a efetivação da parceria entre professor/ intérprete/estudante surdo, a difusão da Libras no âmbito institucional, a ampliação do léxico da Libras nas diferentes áreas do conhecimento, a superação da monocultura linguística, etc. Portanto, há ruídos que emergem, diariamente, das práticas educativas nas salas de aula, mesmo com a presença dos profissionais bilíngues.

Ronice Quadros, por exemplo, aponta alguns problemas na interpretação simultânea da língua portuguesa para a Libras, tais como: perda de informações, distorções de conteúdo por escolhas lexicais inadequadas ou pela extrema simplificação dos conteúdos (QUADROS, 2004). Nesta mesma direção, relatórios dos intérpretes de Libras, publicados em pesquisa de doutoramento (AUTORA 1, 2016), apontam para: a desqualificação da língua de sinais em sala de aula (nas apresentações de trabalhos, nas discussões em grupo e nas reflexões mais complexas); o distanciamento de certos professores em relação ao estudante surdo (é comum associarem a surdez à deficiência cognitiva); a desconfiança quanto ao trabalho do intérprete de Libras; a impossibilidade do estudante surdo em dar atenção visual aos professores e ações, quando estas

---

<sup>6</sup> No período de 2006 a 2012, uma das autoras realizou três pesquisas sobre a inclusão de jovens com surdez na educação superior.



concorrem com a interpretação em Libras. Além destes fatores, há o clássico problema da defesa da neutralidade na tradução e interpretação.

Os estudos de Gladis Perlin apontam que o trabalho do intérprete de Libras não se realiza no simples ato de tradução, pois a tradução “envolve uma gama dimensional de significantes e significados que denunciam a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação” (PERLIN, 2006, p. 136). Para a autora, os intérpretes traduzem tanto a cultura, a língua e as políticas da subjetividade surda, quanto sua identidade e orbitalidade. Ela problematiza, portanto, a neutralidade do trabalho do intérprete de Libras. A esse respeito, importa considerar que a tradução/interpretação “implica uma participação ativa no evento discursivo pelo tradutor-intérprete, que, por este motivo, não pode ser considerado simples intermediário imparcial do processo interdiscursivo.” (ALMEIDA; LODI, 2010, p.100)

Noutra perspectiva, entre “os surdos há aqueles que remetem o intérprete de Libras a um mal necessário” (PERLIN, 2006, p. 145) e nele se ancoram. Portanto, além da presença do intérprete de Libras na sala de aula, há que se perguntar pela acepção pedagógica da abordagem bilíngue.

Se o marco regulatório e a monocultura linguística podem chegar a reduzir a abordagem bilíngue para surdos à inserção do intérprete de Libras em sala de aula, os estudiosos do tema problematizam tal reducionismo.

É sem dúvida altamente positiva a recente inserção oficial da Libras no mundo escolar, uma vez que não só pode contribuir para que os surdos tenham acesso significativo às informações, como amplia a visibilidade dessa comunidade linguística. Porém, o ingresso da Libras nas atividades escolares não garante, por si só, a possibilidade de construção de conhecimentos. Se a Libras for utilizada como mero instrumento de comunicação ou de simples transmissão de conteúdos, seu efeito na escolarização pode ser muito reduzido” (FAVORITO; SILVA, 2008, p. 30).

Evidentemente, tal constatação também nos remete ao trabalho de tradução e interpretação em Libras na sala de aula. Os movimentos pertinentes à inserção de intérpretes de Libras no campo da educação em seus diferentes níveis de ensino, desde a sala de aula ao quadro funcional, como já vimos, carregam incongruências e desafios importantes.

As pesquisadoras (FAVORITO; SILVA, 2008) apresentam tais incongruências nos seguintes fatos. Primeiro, a presença do intérprete de Libras, no caso dos surdos proficientes na língua de sinais, pode prejudicar o direito do surdo de negociar significados com o professor - ou seja, no esquema interacional professor/intérprete/surdo, a participação desse aluno sofre muita restrição, inclusive, no campo visual. Segundo, há um descompasso entre surdos e ouvintes que é suficiente



para obstruir o fluxo da interação, como, por exemplo, na antecipação de tópicos trabalhados e no acesso a todos os movimentos linguísticos na sala de aula.

No processo tradutório “devem ser consideradas as esferas cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado” (ALMEIDA; LODI, 2010, p.100), pois o ato da tradução é um processo que implica construção e produção de sentidos, um trabalho de e com a linguagem. Esta perspectiva nos remete novamente ao tema da formação dos profissionais que atuarão na abordagem bilíngue para surdos. Neste sentido, Quadros, há tempos, apontou que se faz “necessário investir na especialização do intérprete de língua de sinais da área da educação” (QUADROS, 2004, p. 59).

A pesquisadora Cristina Lacerda segue com esta preocupação, sendo que, nos anos de 2005 a 2007, desenvolveu a pesquisa O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Foram entrevistados intérpretes envolvidos na proposta inclusiva em uma escola municipal de educação infantil e em uma escola municipal de ensino fundamental, procurando compreender essa experiência, discutir sua pertinência no atendimento às necessidades da comunidade surda e conhecer melhor as especificidades do trabalho deste profissional nos diferentes níveis de ensino.

Lacerda observou que a inserção dos intérpretes da língua de sinais na educação “se deu sem um cuidado com a sua formação prévia, e tornou-se comum pessoas sem formação no nível superior atuarem como intérpretes nesse nível de ensino, ou ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam” (GURGEL; LACERDA, 2011, p. 483).

As referidas pesquisas evidenciam, portanto, os diferentes olhares sobre a abordagem bilíngue para surdos com a presença do intérprete de Libras na sala de aula. Neste cenário, retomamos as pesquisas de uma das autoras nesta área, entre os anos de 2005 a 2012, quando se tornaram perceptíveis os muitos e diferentes olhares que, ao intérprete de Libras, se dirigem no cotidiano acadêmico. A saber:

“Se tivesse um bom intérprete, eu não teria sido reprovada”, afirma uma estudante surda. “Não preciso de um intérprete colado comigo o tempo todo”, adverte outra estudante com surdez. “Um bom intérprete solucionaria todos os problemas”, defende uma promotora pública. “Ele não traduziu isto, tenho certeza”, por sua vez, denuncia um professor (AUTORA 1, 2016, p. 116).

Percebe-se que a dinâmica tradicional do processo ensino-aprendizagem entre professor/aluno é afetada pela presença de uma terceira personagem na sala de aula. Professor,



estudantes e intérprete de Libras passam a compor este novo cenário. Se há um estranhamento neste processo, é preciso indagar: o professor continuará sendo a personagem principal na sala de aula com abordagem bilíngue para surdos?

#### 4 PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE RECONHECEM A SURDEZ COMO UMA EXPERIÊNCIA VISUAL

A política atual para a escolarização de estudantes com surdez aponta para a educação bilíngue em escola regular, com base nos direitos linguísticos dos surdos, reconhecendo a língua de sinais como sua primeira língua (aquisição e instrução) e a língua portuguesa como sua segunda língua (aprendizagem e uso da modalidade escrita). Todavia, os princípios da educação bilíngue não se limitam à questão linguística, devem considerar o sentido epistemológico da surdez, pautando-se em processos tradutórios e em práticas pedagógicas ancorados na surdez como experiência visual (SKLIAR, 2005).

A atuação dos professores mediadores e intérpretes de Libras, por um lado, tem apontado para a persistência do contraste binário nos processos tradutórios e para equívocos como o entendimento de que o domínio da língua pelo profissional mediador (professor ou intérprete) basta para tradução. Por outro lado, é perceptível que a língua portuguesa é hegemônica nas instituições educacionais, sendo privilegiada e, ainda, imposta aos estudantes surdos como a língua principal nos processos de aprendizagem. Tal percepção nos remete à consideração da posição do sujeito surdo como inferior e apagado (COSTA, 2010) no processo tradutório Libras/Língua Portuguesa. Ao observar a inclusão social de surdos, percebe-se que, “ciclicamente e com trajés distintos, as relações de poder permeiam a educação das pessoas surdas desde os seus primórdios, sendo expressas em diversos contextos” (ROMÁRIO; DORZIAT, 2018, p. 754).

Processos tradutórios implicam num trabalho de construção de sentidos e exigem a consideração da diferença em sua dimensão política (SKLIAR, 2005): especificidades linguísticas e culturais dos aprendizes, o funcionamento das línguas em jogo, os gêneros discursivos primários (comunicação verbal cotidiana) e secundários (comunicação cultural mais complexa e escrita).

Neste novo desenho da sala de aula, para os estudantes surdos, proficientes na Libras, o professor mediador e o intérprete de Libras rompem algumas das barreiras na comunicação, bem como possibilitam o acesso aos conteúdos apresentados pelo professor regente. Se há uma certeza nesse processo, esta certeza, no entanto, demanda mais perguntas: a Libras, por si só, garante a abordagem bilíngue ou a comunicação sem ruídos entre estas diferentes personagens em sala de



aula? Como possibilitar a dialogicidade entre surdos e ouvintes nos processos de ensino-aprendizagem?

Nota-se que são muitas as expectativas a respeito da atuação dos profissionais bilíngues em Libras/Português: tradução qualificada, desenvolvimento de atividades pedagógicas, ensino da Libras ou ensino em Libras, escrita ou cópia de textos, resolução de conflitos, defesa da cultura surda, etc. Mas, se muitas são as ações atribuídas a esses profissionais, há que se questionar: a abordagem bilíngue na perspectiva inclusiva traz, em si, quais outras reivindicações além do uso da Libras? Os sujeitos surdos em sala de aula não demandam também do professor regente a constituição de novas práticas pedagógicas? Segundo Carlos Skliar, há uma acepção pedagógica no termo bilíngue. Em suas palavras, “a aplicação do termo bilinguismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue” (1999, p. 54).

Existem, portanto, aspectos pedagógicos em questão na abordagem bilíngue para surdos. Sintetizemos tal questão em outros dois pontos. Primeiro, a Libras exige atenção visual constante por parte do estudante surdo e, quando se observa o processo todo de ensino-aprendizagem, isto lhe acarreta prejuízos: para o estudante surdo, não é possível anotar ou ler e, simultaneamente, olhar para o intérprete, não é possível distrair-se com os outros movimentos em sala de aula. Ainda, para o estudante surdo, não é possível criar fora do espaço visual determinado pela tradução em Libras. O que fazer? É possível ampliar esse espaço visual para além do campo da Libras numa tradução ou mediação simultânea?

Segundo, a Libras, ainda, carece de desenvolvimento nas áreas do conhecimento científico. Não há (ou os profissionais não conhecem) sinais para todos os conceitos apresentados em sala de aula, o que leva o intérprete de Libras a utilizar diferentes estratégias, como a datilologia, os classificadores ou as substituições semânticas para garantir a comunicação do que está sendo apresentado. Todavia, por vezes, estas estratégias não são pertinentes ou não dão conta da comunicação do conteúdo pretendido.

A concepção da abordagem bilíngue para surdos exige práticas pedagógicas que reconheçam a surdez como uma experiência visual, promovendo um processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Uma das práticas educativas a ser explorada, por exemplo, pode ser a imagem em suas múltiplas dimensões (fotografias, diagramas, figuras, desenhos, mapas, etc). Segundo Reily, os educadores tendem a subestimar as possibilidades das imagens, mas há que considerar “poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (2003, p.166).



Haveria outras estratégias pedagógicas promotoras da efetiva troca linguística na abordagem bilíngue para surdos com a presença do intérprete de Libras na sala de aula? Qual a contribuição da abordagem bilíngue para surdos, com a presença de intérprete de Libras, para a constituição de novas práticas pedagógicas? Questões como estas apontam para a relevância da organização de comunidades de conhecimento com professores e intérpretes de Libras, bem como da constituição de um material documentário sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil, oportunizando as epistemologias emergentes na sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as questões levantadas nessas pesquisas, nos dão um panorama geral da educação de surdos sob a perspectiva da abordagem bilíngue desde a educação infantil até a educação superior. Os resultados levantados sugerem a importância da inserção do profissional bilíngue, seja ele o intérprete de Libras ou o professor mediador, no ambiente educacional. Mas, apenas, a presença desse profissional não basta para que a abordagem bilíngue para surdos se efetive.

Há que considerarmos a acepção pedagógica desta discussão, especialmente reconhecendo a surdez como uma experiência visual. Nesse sentido, importa que se constituam mediações sógnicas acessíveis a todos os aprendizes numa mesma sala de aula. Tal perspectiva demanda ir além do ensino em Libras para estudantes surdos e do ensino em português para estudantes ouvintes. O espaço/tempo escolar pode ser ocupado de forma inovadora, por exemplo, com o uso pedagógico das imagens. Isto beneficiaria tanto surdos quanto ouvintes.

Acreditamos, portanto, que as práticas educativas no campo da abordagem bilíngue para surdos têm que avançar de forma significativa, especialmente rompendo com a hegemonia da língua portuguesa nas trocas simbólicas que exigem mediações sógnicas acessíveis também para as pessoas com surdez, sejam estas crianças pequenas, adolescentes ou jovens.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.; LODI, A. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução Libras-Português. **Revista Brasileira de Tradutores**. n.20, p.89-103 (2010).



BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**. vol. 19, n. 5, p. 2-14 (1990).

COSTA, J. P.B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição de sujeito e identidade**. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

GURGEL, T.; LACERDA, C. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, vol.17, n.3, p.481-496, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>.

LACERDA, C. A prática pedagógica mediada também pela língua de sinais, trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedes**, ano 20, n. 50, p.70-83 (abr. 2000).

LUCHESE, M. R. **Educação de pessoas surdas**. Campinas: Papirus, 2003.

PERLIN, G. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **Educação Temática digital**, v. 7, n.2, p.136-147 (jun. 2006).

QUADROS, R. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. (Org.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.



ROMÁRIO, L. DORZIAT, A. Diferença surda e relações de poder na prática docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 750-768 (set./dez. 2018). DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Curricular – Educação Especial**. São Bernardo do Campo, vol. 2, n.5, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Projeto Político Pedagógico EMEB Padre Manuel da Nóbrega**. São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, I.; FAVORITO, W. **Surdos na escola**. Brasília: MEC, 2008.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TARDELLI, R. A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2008. In: PEDROSO, C.C.A. ROCHA, J. C. de M. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Batatais: Ação Educacional Claretiana, 2014.

UFSC. **Letras/Libras**. Disponível em: <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/>. Acesso em: 04 nov. 2018.

#### SOBRE AS AUTORAS

##### **Elizabete Cristina Costa Renders**

Doutora em Educação pela UNICAMP, atua na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, é líder do Grupo de Pesquisa ACESSI. Email: [elizabetecostarenders@gmail.com](mailto:elizabetecostarenders@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

##### **Amanda Cavalcante de Oliveira**

Mestre em Educação pela USCS, atua como professora na Universidade Metodista de São Paulo; participa do Grupo de Pesquisa ACESSI. E-mail: [amanda.cav.oliveira@gmail.com](mailto:amanda.cav.oliveira@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8521-5961>

Recebido em: 07/10/2019  
Aprovado em: 27/04/2020  
Publicado em: 06/05/2020

