

INSTITUTO FEDERAL

Sertão Pernambucano

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO**

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)
CAMPUS SALGUEIRO**

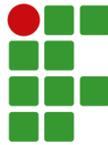
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS

RODRIGO UESLEI DO NASCIMENTO SILVA

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS**

Salgueiro-PE

2024



INSTITUTO FEDERAL

Sertão Pernambucano

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPIP)
CAMPUS SALGUEIRO
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM METODOLOGIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS**

RODRIGO UESLEI DO NASCIMENTO SILVA

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS**

Salgueiro-PE

2024

RODRIGO UESLEI DO NASCIMENTO SILVA

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS**

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Metodologias do Ensino de Línguas, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas.

Orientador: Francisco Kelsen de Oliveira

Salgueiro-PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Rodrigo Ueslei do Nascimento.

Análise do livro didático de Língua Portuguesa no ensino de português para surdos / Rodrigo Ueslei do Nascimento Silva. - Salgueiro, 2024.
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira.

1. Educação especial. 2. Português para Surdos. 3. Livro didático. 4. Libras. I. Título.

CDD 371.9

A monografia “**Análise do livro didático de Língua Portuguesa no ensino de português para surdos**”, autoria de **Rodrigo Ueslei do Nascimento Silva**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pela EMEL/IFSertãoPE, como requisito parcial necessário à obtenção do título de Especialista em Metodologias do Ensino de Línguas, outorgado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE.

Aprovado em 12 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira – IFSertãoPE
(Presidente)

Prof. Me. Antônio Ferrão Paiva Pinto Neto – (UAB)
(1º Examinador)

Profa. Ma. Maria Patrícia Lourenço Barros – IFSertãoPE
(2ª Examinadora)

Prof. Dr. Max Brandão de Oliveira - UFPI
(Suplente)

Profa. Dra. Kélvya Freitas Abreu – IFSertãoPE
(Suplente)

Dedico esta monografia ao meu querido avô Izaurino Gomes da Silva (*in memoriam*), cuja presença foi essencial na minha vida. Sua imagem cortando melancias que caíam direto nos cochos e alimentava as vacas, faz parte das minhas memórias mais afetivas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, autor e consumidor da fé que fez com que meus objetivos fossem alcançados, permitindo-me ultrapassar todos os obstáculos encontrados durante esses 2 anos de estudos na EMEL.

Aos meus pais, Cícero e Lourdes, minha base, irmãos Luami, Emili e Ramon, minha avó materna, Socorro, minha tia materna, Maria Dasdores, que estiveram comigo, me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização de escrita desta monografia.

Aos amigos, que são bem poucos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

Ao professor Francisco Kelsen, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação, paciência, mansidão e companheirismo.

Aos professores da EMEL, que equipe de excelência é essa, meus amigos e minhas amigas? O IFSertãoPE, campus Salgueiro já pode transformar essa especialização em um mestrado, doutorado, agradeço pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo de todo curso, vocês são nota 1.000.

Aos meus colegas de curso, com quem fiz história ao ser a primeira turma de Especialização em Metodologias no Ensino de Línguas do IFSertãoPE, campus Salgueiro, em especial, aos colegas Klean e Fran, colegas de área, convivi intensamente durante os últimos anos, mesmo que de forma remota, obrigado pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer não só academicamente, mas também como pessoa.

A banca examinadora, tenho certeza de que suas considerações serão de extrema importância para aprimoramento e robustez deste trabalho.

Ao IF Sertão, campus Salgueiro, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação de todos os seus colaboradores, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”
(Paulo Freire)

RESUMO

A realidade linguística das pessoas surdas tem avançado consideravelmente nos últimos anos; no entanto, o ensino de português para surdos ainda persiste da mesma forma que é ministrado para os estudantes ouvintes. Quanto ao livro didático, é possível inferir que ele é ainda muito importante na realidade da educação básica brasileira e sua função vai muito além do que servir apenas como instrumento de ensino, mas é também uma ferramenta fundamental na formação da cidadania dos estudantes. Analisar um livro didático de português considerando as especificidades culturais, linguísticas e sociais de alunos surdos, tendo o português escrito como segunda língua (L2), a partir de uma abordagem decolonial e intercultural, é o objetivo geral da pesquisa. No que tange à metodologia, o trabalho se deu por meio de um estudo de caso, tendo como unidade-caso o livro didático de português Apoema: português 6 da Editora do Brasil que é distribuído pelo PNLD. A escolha da obra se deu por ser o livro didático utilizado na turma em que o pesquisador é intérprete de Libras, a partir de sua prática em sala de aula, ele percebeu que o material não atendia a realidade da estudante surda, como exemplo, a ausência de tradução para Libras dos textos para estudo. Assim, como resultados, foi possível inferir que nas últimas duas décadas tem-se alavancado estudos e pesquisas nessa área, mas há lacunas epistêmicas considerando aspectos linguísticos, culturais e interculturais na produção de livros didáticos de português para surdos, principalmente no que se refere a Libras como a primeira língua (L1), como foi o caso do livro didático escolhido para esta pesquisa. É importante ressaltar que não é apenas uma questão de escolha do livro didático pelas escolas, mas algo que vem desde a elaboração desses materiais.

Palavras-chave: Português para Surdos; Livro didático; Libras.

RESUMEN

La realidad lingüística de las personas sordas ha avanzado considerablemente en los últimos años; sin embargo, la enseñanza del portugués a los sordos todavía persiste de la misma manera que se enseña a los estudiantes oyentes. En cuanto al libro de texto, es posible inferir que sigue siendo muy importante en la realidad de la educación básica brasileña y su función va mucho más allá de servir simplemente como instrumento de enseñanza, sino que también es una herramienta fundamental en la formación de la ciudadanía de los estudiantes. Analizar un libro de texto de portugués considerando las especificidades culturales, lingüísticas y sociales de los estudiantes sordos, con el portugués escrito como segunda lengua (L2), desde un enfoque decolonial e intercultural, es el objetivo general de la investigación. En cuanto a la metodología, el trabajo se realizó a través de un estudio de caso, utilizando como unidad de caso el libro de texto portugués *Apoema: Português 6* de la Editora do Brasil, distribuido por el PNLD. Se eligió el trabajo porque era el libro de texto utilizado en la clase en la que el investigador es intérprete de Libras, a partir de su práctica en el aula se dio cuenta que el material no se ajustaba a la realidad del estudiante sordo, por ejemplo, la falta de traducción a Libras de los textos para estudio. Así, como resultados, fue posible inferir que en las últimas dos décadas se han aprovechado estudios e investigaciones en esta área, pero existen vacíos epistémicos considerando aspectos lingüísticos, culturales e interculturales en la producción de libros de texto portugueses para sordos, principalmente con respecto a Libras como primera lengua (L1), tal como fue el caso del libro de texto elegido para esta investigación. Es importante resaltar que no es sólo una cuestión de que las escuelas elijan el libro de texto, sino algo que surge de la preparación de estos materiales.

Palabras clave: portugués para sordos; Libro de texto; Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configurações de mãos (CM) na Língua Brasileira de Sinais	19
Figura 2 – Exemplos de expressões não manuais do tipo QU	21
Figura 3 – Capa do livro Apoeia Português - 6º Ano	30
Figura 4 – Recorte do texto “A ilha”	32
Figura 5 – Recorte do poema de Manoel de Barros “Menino do mato”	34
Figura 6 – Recorte do assunto “Língua falada e língua escrita”	35
Figura 7 – Poema “Dorme, ruazinha... É tudo escuro...”	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CM	Configuração de Mão
EMEL	Especialização em Metodologias do Ensino de Línguas
ENM	Expressão não-manual (Expressões faciais e corporais)
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
ISBN	<i>International Standard Book Number</i> / Padrão Internacional de Numeração de Livro
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
M	Movimento
O	Orientação
PA	Ponto de articulação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SVO	Sujeito-verbo-objeto

SUMÁRIO

1 PONTOS DE PARTIDA	14
2 LIBRAS X PORTUGUÊS: AS DUAS PRINCIPAIS LÍNGUAS DE AQUISIÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL	16
2.1 Língua Brasileira de Libras: primeira língua – L1 dos surdos no Brasil	17
2.2 Língua Portuguesa (modalidade escrita): segunda língua – L2 dos surdos no Brasil	21
3 DESCOLONIZAR SABERES É NECESSÁRIO!	24
4 COMO O CAMINHO FOI TRILHADO?	28
5 RADIOGRAFANDO A OBRA EM ESTUDO: LÍNGUA E CULTURA SURDA EM FOCO	30
6 CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

1 PONTOS DE PARTIDA

O processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo deve ser realizado em um ambiente de aquisição favorável e em contato com um espaço linguístico natural, ou seja, a Libras como língua de instrução na aquisição do português escrito e dos demais componentes curriculares. Logo, faz-se necessário destacar a importância da interação linguística das crianças surdas no ambiente escolar com pessoas nativas e fluentes na Libras, pois será pela interação com seus pares linguísticos que o surdo poderá se descobrir e conhecer o mundo a sua volta. Como já dito, a realidade linguística das pessoas surdas tem avançado consideravelmente nos últimos anos; no entanto, o ensino de português para surdos ainda persiste da mesma forma que é ministrado para os estudantes ouvintes, principalmente no que diz respeito a ausência de produção de materiais de Língua Portuguesa como L2, a exemplo dos livros didáticos.

Embora seja um instrumento bastante familiar, é difícil definir a função do livro didático que ele exerce ou deveria exercer na sala de aula. Gérard e Roegiers (1998, p. 19) definem o livro didático como “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. É importante ressaltar que com a adoção mais efetiva de tecnologias digitais, o livro didático digital também tem ganhado espaço nas unidades de ensino, no entanto, ainda, com inúmeras barreiras. Mas, considerando uma abordagem decolonial e intercultural, um livro didático de português deve contemplar as especificidades culturais, linguísticas e sociais de alunos surdos, tendo o português escrito como segunda língua (L2)?

Segundo Bento *et al.* (2021), para (re)conhecer a multiplicidade dos sujeitos em sala de aula, é esperado que as escolas ampliem e desenvolvam conhecimentos sobre as possibilidades humanas e a valorização das diversidades como fatores significativos para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, posto que aprender junto significa respeitar a história e os ritmos de aprendizagem de cada indivíduo. Neste sentido, torna-se essencial oferecer oportunidades educativas efetivas, a fim de que os alunos surdos possam desenvolver suas potencialidades.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar um livro didático de português à luz das especificidades culturais, linguísticas e sociais de alunos surdos, considerando o português escrito como segunda língua (L2), a partir de uma

abordagem decolonial e intercultural. Destacam-se, também, os seguintes objetivos específicos:

- Reconhecer o papel do livro didático de português como instrumento pedagógico para o aluno surdo;
- Compreender a importância do pensamento decolonial e intercultural na produção e escolha do livro didático de português para surdos;
- Analisar, a partir de um plano organizado pelo pesquisador, 4 aspectos que considerem as necessidades linguísticas e culturais do aluno surdo no livro didático em estudo.

Para fundamentação teórica desta pesquisa, área e teóricos, respectivamente, o trabalho se apóia na área dos Estudos Surdos (Fernandes, 2012; Begrow, 2018); pedagogia da transgressão (Hooks, 2017); no ensino de português para surdos (Quadros; Schmiedt, 2006); em decolonialidade (Quijano, 2005; Walsh, 2012) e interculturalidade no ensino de Línguas (Mendes, 2004).

A seção 2 deste trabalho abordará sobre as duas línguas envolvidas no processo de aquisição dos surdos aqui no Brasil, a Libras, como primeira língua (L1), e o português, como segunda língua (L2). A seção 3 trará uma abordagem teórica das especificidades culturais, linguísticas e sociais dos alunos surdos, tendo a decolonialidade e a interculturalidade no ensino de línguas como campos de estruturação. Na seção 4, será apresentado todo o itinerário metodológico da pesquisa, a seguir, as quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração da monografia. A seção 5 traz alguns recortes do livro de Português Apoema 6 com a análise entrelaçada as bases teóricas da pesquisa e o plano desenvolvido pelo pesquisador.

Não é de interesse do autor que o presente trabalho esgote esse campo de estudo, até porque isso não seria possível, mas que contribua para o acervo de pesquisa que versa sobre a necessidade de alunos surdos têm de acessarem, cada vez mais, livros didáticos acessíveis em sua língua, que contemplem sua história, cultura, literatura, que os reconheçam no espaço escolar como qualquer outro aluno e que sejam, principalmente, protagonistas de suas histórias. A seguir, na próxima seção, as duas principais línguas envolvidas no processo de aquisição dos surdos.

2 LIBRAS X PORTUGUÊS: AS DUAS PRINCIPAIS LÍNGUAS DE AQUISIÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Recentemente, em 2022, a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), mais conhecida como Lei de Libras, completou 21 anos. Já são mais de 21 anos da existência da lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá, a ela, outras providências. O parágrafo único do art. 1º reconhece a Libras como forma de comunicação e expressão, que possui modalidade linguística de natureza visual-motora, estrutura gramatical própria, e se constitui de um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. No entanto, ainda existe nessa mesma lei uma incoerência no parágrafo único do art. 4º, que aponta que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, logo, fica evidente a necessidade de reformulação desse dispositivo legal para que os estudos desse campo avancem.

Contudo, o principal objetivo desta seção é discorrer sobre as duas principais línguas envolvidas no processo de aquisição de linguagem dos surdos, Libras e Língua Portuguesa, primeira língua-L1 e segunda língua-L2, respectivamente. Mas, em que referência essa afirmação se pauta? No Art.13 do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), aponta que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, o que não existe na prática na maioria dos cursos de formação de professores.

Segundo Quadros (1997), nessa proposta de educação bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, é importante destacar a necessidade de ela ser também bicultural, ou seja, um espaço de aprendizagem no qual os pares envolvidos no processo de ensino, surdos e ouvintes, educadores ou não, trabalhem juntos. Skliar (1995) faz a seguinte observação: “Respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal (Skliar *et al.*, 1995, p. 16)”.

Logo, além do ensino dessas duas línguas, por um viés bilíngue, deve-se permitir que a criança surda tenha um rápido e natural acesso à comunidade ouvinte para que esse contato gere nela um grau de pertencimento e reconhecimento identitário a comunidade surda, proposta bicultural. A essa junção, Quadros (1997) traz uma proposta específica para a aplicação em escolas voltadas para o ensino de pessoas surdas que é a proposta bilíngue-bicultural.

Quadros ainda salienta que esse processo de inclusão da criança surda à comunidade ouvinte, mesmo que de forma rápida e natural, só será satisfatório se ela tiver uma identificação solidificada com seus pares; do contrário, ela terá dificuldades socialmente e linguisticamente em ambas as comunidades que, muitas das vezes, não se pode reverter. Góes (1999) faz as seguintes observações quanto ao desenvolvimento da criança surda em condições sociais:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 1999, p. 38).

Portanto, ao propor uma educação bilíngue, a escola deve se adequar às realidades psicossociais, culturais e linguísticas do aluno surdo e de sua família. No que diz respeito à Libras, apresentá-la como uma comunicação visual adequada à criança surda; quanto ao ensino da Língua Portuguesa, deixar claro o desenvolvimento a partir de metodologias de ensino de segunda língua. Doravante se faz necessário conhecer algumas especificidades estruturais da L1 e L2 dos surdos no Brasil, o que será abordado nas próximas subseções.

2.1 Língua Brasileira de Libras: primeira língua – L1 dos surdos no Brasil

Libras é uma língua. As línguas de sinais começaram a ser estudadas como línguas naturais a partir dos trabalhos de Willian Stokoe na década de 1960, com a

descrição da Língua de Sinais americana. No Brasil, segundo Pizzio e Quadros (2011), a língua de sinais começou a ser investigada nas décadas de 1980 e 1990 por Ferreira-Brito, 1986, 1993, 1995; Felipe, 1992, 1993; e Quadros, 1995, 1999. Em 2002, a Libras passa a ser reconhecida como meio de comunicação legal para pessoas surdas no Brasil pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto de nº 5.626 (Brasil, 2005).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Em seu Artigo 28, inciso IV, ela incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: “IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (Brasil, 2015, Art. 28, inciso IV)”.

Segundo Almeida (2021), o bilinguismo surge como proposta de respeitar a língua materna dos surdos (as línguas visuoespaciais) e, a partir delas, favorecer a aprendizagem da modalidade escrita da língua majoritária do país que está inserido, de modo que o sujeito surdo transite o mais autonomamente possível nos espaços sociais. No Brasil, a modalidade de educação bilíngue de surdos no ensino brasileiro é lei. A Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), determina o tratamento da educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, com a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua.

A Libras é uma língua constituída de todos os campos linguísticos o que, de certo modo, confere a ela o *status* linguístico de língua. Do ponto de vista de Liddell (1995), de fato, alguns pontos não seguem os padrões de análise morfológica clássicos, por exemplo, mas também se enquadram dentro da perspectiva da teoria linguística.

Figura 1 – Configurações de mãos (CM) na Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019.

Quanto aos aspectos fonético-fonológicos da Libras, e das demais línguas de sinais, é possível destacar cinco parâmetros. Todos os cinco são itens de composição fonético-fonológico que desassociados não possuem sentido linguístico, mas juntos formam o sinal:

- a) Configuração de mão (CM): diz respeito à forma que a (s) mão (s) assume (m) ao realizar determinado sinal. Felipe (1997) acrescenta que as mencionadas formas podem ser aquelas utilizadas na datilologia, ou ainda, outras feitas pela mão predominante ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.
- b) Locação (L) ou ponto de articulação (PA): corresponde ao local, tomando-se como referência o corpo, onde será produzido o sinal. Ferreira-Brito (1995) afirma que existem sinais que são produzidos na parte superior do corpo, correspondentes à cabeça e ao pescoço. Outros sinais são realizados na parte média, na região do tronco, e, por último, tem aqueles realizados da cintura ao meio da coxa. Além dos sinais realizados em partes do corpo, com ou sem contato, na cabeça, no tronco ou na mão não dominante tem sinais que são realizados no espaço neutro, que seria o espaço à frente do corpo.
- c) Movimento (M): segundo Quadros e Karnopp (2004), é definido como um parâmetro complexo, que pode envolver uma vasta rede de formas e

direções, desde os movimentos internos de mãos, aos movimentos de pulso até os movimentos direcionais no espaço. Para elas, para que o movimento aconteça, é preciso haver objeto e espaço.

- d) Orientação de mão (O): Para Ferreira-Brito (1995), é a direção da palma da mão durante o sinal (para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para esquerda ou para direita).
- e) Expressão não-manual (ENM): Referem-se aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do troco (Quadros; Cruz, 2001).

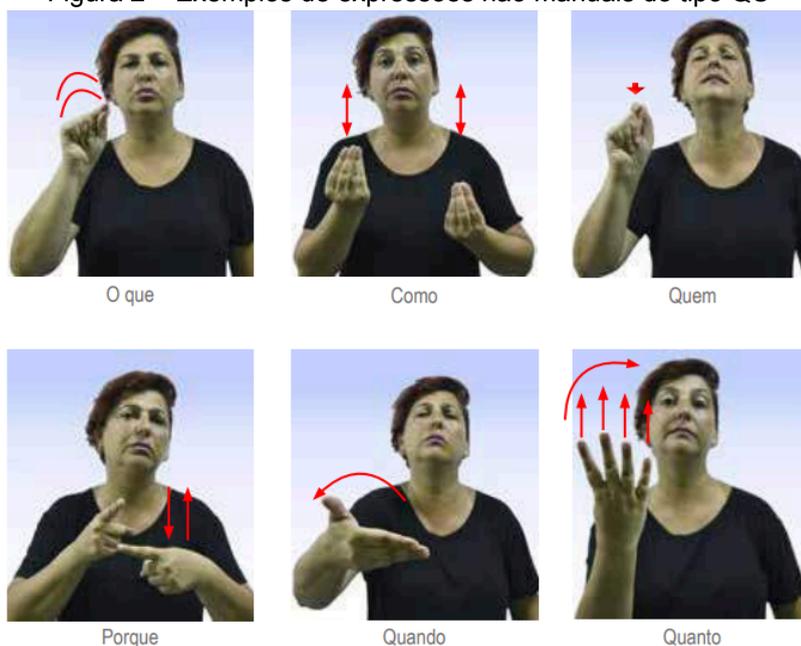
Do ponto de vista morfológico na Libras é possível identificar e registrar as classes dos sinais e, basicamente, duas áreas de investigação: a derivacional e a flexional (Quadros; Karnopp, 2004). Ainda, segundo elas, dentro dessas duas áreas de investigação é encontrado exemplos de formação de sinais na Libras e processos de incorporação de diferentes elementos dentro dos sinais.

Em relação aos níveis semântico e pragmático, Fernandes acrescenta:

Observamos na Língua de Sinais as várias acepções de uso, as expressões idiomáticas, metafóricas, figurativas, os aspectos estilísticos, as contextualizações, que admitem a pressuposição e o implícito, enfim, as mesmas características de qualquer língua natural, quer em seu aspecto gramatical, propriamente dito, quer nas várias manifestações do simbólico (Fernandes, 2003, p. 44).

Quanto aos aspectos sintáticos da Libras, é possível perceber uma organização notadamente espacial. Os estudos de Quadros (1997) mostram que todas as frases com a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) da Libras são gramaticais. Contudo, é possível modificar a ordem desses elementos nas sentenças. Neste contexto, as expressões faciais e corporais possuem influência importante na construção da sentença.

Figura 2 – Exemplos de expressões não manuais do tipo QU



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2019.

Ainda sobre a Libras, Quadros e Karnopp (2004) apresentam uma análise detalhada e minuciosa sobre a língua de sinais e os seus aspectos linguísticos. Alguns tópicos dessa pesquisa foram contemplados nesta subseção. Além disso, ambas abordam semelhanças e diferenças das línguas orais-auditivas para as línguas de sinais. Um ponto interessante desenvolvido por elas é também a presença de alguns mitos sobre a língua, abordagem que a autora Audrei Gesser (2009) também faz em sua obra. Estas obras abrangem diversos pontos acerca da Libras, em geral, das línguas de sinais, e podem auxiliar profissionais envolvidos nessa área.

2.2 Língua Portuguesa (modalidade escrita): segunda língua – L2 dos surdos no Brasil

Segundo Salles *et al.* (2004), a origem da Língua Portuguesa, juntamente com línguas como o espanhol, o catalão, o francês, o italiano, o romeno, encontra-se na transformação, através dos séculos, do *latim*, o que explica que sejam todas referidas como línguas românicas ou neolatinas, constituindo uma única família linguística. Cinco séculos depois da colonização, nos primeiros anos do 2º milênio, a

sociedade brasileira se apresenta como a maior nação de falantes de língua portuguesa.

Hoje, muito se tem dito a respeito de inclusão, diversidade e responsabilidade social. Porém, a barreira linguística existente entre surdos e ouvintes dificulta o processo do conhecimento das subjetividades desses indivíduos, fazendo com eles vivam como estrangeiros em seu próprio país (Oliveira, 2014).

Uma das principais diferenças no ensino de Língua Portuguesa para surdos está na metodologia. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), o ensino do Português para crianças surdas é baseado no ensino de Português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. Para as autoras, o ensino do Português só será possível se a Libras, a exemplo no Brasil, for a língua de instrução, logo, primeira língua. Assim, segundo Di Donato (2008), os equívocos nos procedimentos metodológicos aplicados aos aprendizes surdos, como a simplificação de textos existentes, a não variabilidade de gêneros textuais, o ensino apenas de gramática (inclusive, de conteúdos fônicos da língua portuguesa), entre outros, encontram-se apoiados em representações de incompletude cognitiva, linguística e cultural.

Há um acerbamento no uso de materiais concretos, como se a condição da surdez fosse sublimada apenas em olhar palavras relacionadas aos desenhos/imagens. Esta prática de exercícios que se resumem aos aspectos semânticos, desassociada de uma metodologia de ensino de segunda língua voltada a aprendizes surdos, aponta a uma concepção de incapacidade abstrativa em relação a estes educandos, segundo estudos de Botelho (2002) e Karnopp e Klein (2008). O aprendiz surdo não apresenta limitação de aprendizagem. Há, via de regra, uma inadequação no período de aquisição da língua de sinais como L1 e uma inadequação metodológica, desconsiderando as suas especificidades (Di Donato, 2008, p.1).

Além da metodologia, existe uma questão de afetividade para com o português. É importante saber como os surdos se relacionam como a segunda língua uma vez que existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam (Calvet, 2002, p. 65). É a partir dessa realidade que se faz necessário pensar em uma abordagem intercultural, como a que é preconizada por Mendes (2008), para ela, no caso específico do ensino/aprendizagem do português, é necessário incentivar os aprendizes a reconhecerem a língua em suas especificidades não só formas, mas culturais e contextuais, reconhecendo-se nele.

Ainda segundo a autora, a partir do momento que é considerado ensinar português para surdos, as culturas individuais dos agentes envolvidos (professor ouvinte ou surdo e aluno surdo) bem como, as línguas-culturas (culturas ouvintes e culturas surdas), culturas do Brasil etc., passam a entrar em contato (Mendes, 2008). São variados elementos interagindo, confrontando e negociando. Logo, como Giordani (2003) aponta em sua pesquisa, existem jovens e adultos surdos com representações de uma escrita do erro, da dificuldade, do desprazer, de uma escrita para o leitor ouvinte. Por outro lado, de forma mais otimista:

Ter mais de uma língua não representa mais um problema com diferentes repercussões, mas sim mais poder, mais elasticidade cognitiva, mais flexibilidade social, etc. Isto é, não se vê mais como desvantagem se apropriar da outra língua, mas sim como vantagem em vários sentidos (cognitivo, social, cultural, político e linguístico). (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 166).

Atualmente, muito se tem dito a respeito de inclusão, diversidade e responsabilidade social. Porém, a barreira linguística existente entre surdos e ouvintes dificulta o processo do conhecimento das subjetividades desses indivíduos, fazendo com que eles vivam como estrangeiros em seu próprio país. A seguir, serão apresentadas as bases que estruturam e entrelaçam a presente pesquisa.

3 DESCOLONIZAR SABERES É NECESSÁRIO!

Após anos de luta da comunidade surda, as singularidades dos alunos surdos vêm sendo reconhecidas legalmente por meio de diferentes documentos que ressaltam, entre outras questões, a política linguística, a cultura surda e o direito a classes bilíngues, tendo como base pedagógica o ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) (Lima, 2019). Mas, de que modo os livros didáticos têm sido elaborados e escolhidos para o ensino de português para surdos na educação básica? A teoria da interseccionalidade, por exemplo, sugere situações e formas de manifestar a opressão em grupos minoritários relacionados a raça ou etnia, classe social, capacidade física, localização geográfica, entre outros. Assim, ela nos ajuda a enxergar essas opressões e combatê-las, a exemplo, quando é ditado ao surdo um livro didático de uma dada cultura hegemônica monolíngue em sala de aula, logo, faz-se necessário repensar essa práxis.

Considerando a distribuição desigual de poderes, a imposição cultural feita pelo modelo ouvintista, modelo que obriga o surdo a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte, dificulta a distinção dos parâmetros biológicos/naturais e a concepção socioantropológica contidas nos discursos produzidos pelos sujeitos surdos, como aponta Skliar (1998). Mesmo havendo muitas barreiras sociais, linguísticas, culturais que dificultam a organização cultural dos surdos, estes resistem a essas imposições graças a suas organizações em grupos. Isso ainda acontece, infelizmente, em muitos espaços escolares, dessa forma, a resistência dos surdos também vai de encontro a essa colonização cultural promovida pela escola, a exemplo, a luta pela distribuição de livros didáticos que dialoguem com a sua realidade surda.

Fundamentando-se em hooks¹ (2017), o ensino transgressor necessita possibilitar ir “além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões”, celebrar “um ensino que permita as transgressões, um movimento contra as fronteiras e para além delas”, assim, propomos, para além de pensar um livro didático que contemple a realidade surda, uma educação bilíngue para surdos como prática da liberdade, a partir da língua de sinais como elemento fundamental, combatendo uma cultura hegemônica monolíngue na educação para surdos. Begrow

¹ bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que fosse atentado em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa (Caruso, 2021).

(2018) aponta a necessidade de um fazer pedagógico que contemple as especificidades dos educandos surdos:

Que possamos repensar a escola, o currículo, as estratégias e materiais para que a educação oferecida ao surdo não seja uma mera adaptação da educação majoritária, mas sim, seja uma educação verdadeira e pronta para que toda e qualquer criança surda tenha o direito de viver e estudar em uma escola com espaço para si. Se não, continuaremos a oferecer o sapato dois números diferentes do seu o que pode causar bolhas ou ficar caindo do pé. Numa escola adaptada não há espaço para diferença, pois elas devem ajustar-se ao modelo maior e o que difere se dilui e se perde, assim como o que é singular [...]. (Begrow, 2018, p. 1).

A colonização linguística acontece quando se nega ou não se valoriza uma língua, nesta pesquisa, a Libras. O Congresso de Milão, no ano de 1880, marcou esse processo de colonização linguística e afirmou a imposição das línguas orais ao sugerir que a utilização da língua de sinais, em sala de aula, não seria o método mais adequado de ensino. Anos se passam e como, de modo muito claro, apontou Bento (2022):

Ainda que se conheça muito mais hoje do que há alguns anos sobre a realidade linguística da pessoa surda, o contexto educacional brasileiro ainda é de insistência monolíngue do ensino da língua portuguesa para a maioria dos cidadãos surdos brasileiros (Bento, 2022, p. 105).

A metodologia oralista foi por décadas aplicada sendo sinônimo de tortura e terror por grande parte da comunidade surda daquela época. Para muitos surdos a língua portuguesa continuará sendo como uma “obrigação”. Contudo, para outros, ela já é considerada uma atitude linguística libertadora, afinal, é como Adrienne Rich nos aponta, *“essa é a língua do opressor, mas eu preciso dela para falar com você”*². Não é o português que fere os surdos no Brasil, mas o que os opressores fazem com ele, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dele uma arma que pode envergonhar, humilhar, colonizar, parafraseando bell hooks (2008).

As narrativas surdas que emergem nesse contexto e após ele evidenciam e justificam a necessidade de pesquisas que valorizem/respeitem/reconheçam as línguas de sinais e as experiências visuais por parte dos surdos. Assim, analisar o livro didático *Apoema: português 6* da Editora Brasil a partir de especificidades

² No original: *“this is the oppressor’s language/yet I need it to talk to you”*, no poema de 1971 intitulado *“The Burning of Paper Instead of Children”*. Disponível em: <https://www.sccs.swarthmore.edu/users/99/jrieffel/poetry/rich/children.html>. Acesso em: 20 maio 2023.

culturais, linguísticas e sociais de alunos surdos, considerando o português escrito como segunda língua (L2), a partir de uma abordagem decolonial e intercultural, faz dessa ação uma pedagogia decolonizadora, confrontando o aluno surdo com seus valores e singularidades.

Assim, a partir dessa ideia de liberdade é que o trabalho se serve de uma abordagem de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, aqui, os surdos, a decolonialidade. Esse conceito, segundo Avila (2021), surge como uma proposta de enfrentamento a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos acerca da Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, compostos por estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

Para Quijano (2005), a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. No que se refere aos alunos surdos, isso se dá com a ausência de suas bases culturais e linguísticas em sala de aula, para além disso, a obrigatoriedade de se aprender uma segunda língua a partir de metodologias ouvintistas considerando um currículo escolar padrão para todos os alunos. Essa perspectiva e modo ideal de produção de conhecimento se reconhecem como eurocentrismo

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 126).

Todavia, ainda para Quijano (2005), não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Do mesmo modo que para os Estudos Surdos³ esse modelo ouvintista não se refere a todas as pessoas ouvintes. No campo desta pesquisa, pretendo discutir algumas de suas questões mais diretamente relacionadas com a experiência histórica dos povos surdos, mais especificamente, a Literatura em Libras utilizada nas aulas em que eles aprendem o português como segunda língua.

³ Estudos surdos foi o termo encontrado para nomear as pesquisas na área da surdez, que buscam ver os surdos como sujeitos políticos e culturais e que tiveram seu início com a chegada do professor visitante Carlos Skliar, em 1996.

4 COMO O CAMINHO FOI TRILHADO?

Para diferentes autores, o estudo de caso tem origem na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, com a análise de modo detalhado de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Para Ventura (2007), com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. Além das áreas médica e psicológica, tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.

Para Chizzotti (2006), o estudo de caso, como modalidade de pesquisa, origina-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago e, posteriormente, teve seu uso ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades etc. Segundo Gil (1995), sua origem é bastante remota e se relaciona com o método introduzido por C.C.Laugdell em 1926 no ensino jurídico nos Estados Unidos. Sua difusão, entretanto, está ligada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo, bem como ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Atualmente, o estudo de caso é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa.

Como qualquer pesquisa, o estudo de caso é geralmente organizado em torno de um pequeno número de questões que se referem ao como e ao porquê da investigação. É provável que questões como essas estimulem também o uso de experimentos e pesquisas históricas. Ainda segundo Gil (1995), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório. A seguir, o plano de análise que foi construído:

A primeira fase consistiu em delimitar a unidade que constitui o caso, para o presente trabalho a unidade escolhida foi o *Apoema: português 6* da Editora Brasil. A escolha desta unidade-caso ocorreu por ser o livro didático utilizado na turma em que o pesquisador atua como professor e tradutor intérprete de Libras. Durante as aulas, ele percebeu que a obra não apresentava questões linguísticas, culturais e

sociais dos alunos surdos, o que gerava nos discentes um certo distanciamento do livro didático.

A segunda fase se deu com a leitura de todo livro didático de português, mas não de forma tão analítica, além disso: observação do uso do livro pelo professor em sala de aula, percepção dele sobre alguns assuntos e a relação que ele fazia com os alunos surdos; entrevista informal com o professor de português da turma acerca da experiência de trabalho com alunos surdos, história de vida dos alunos surdos e suas impressões sobre o livro didático, reconhecimento de conteúdo, entre outros procedimentos que foram incorporados a essa fase.

A terceira fase se deu de forma conjunta, representada pela seleção (recorte), análise e interpretação do que foi coletado. A partir de um plano de análise organizado antecipadamente pelo pesquisador, foi possível inferir ao menos 4 aspectos básicos a serem analisados no livro: 1 – a presença da Libras como língua materna do surdo em videolibras⁴ e a tradução para Libras dos textos em português. 2 – uso de visualidade (imagens, infográficos, gráficos, tabelas, entre outros); 3 – relação contrastiva linguística entre a Libras e o português; 4 – dimensão intercultural, marcas culturais surdas e presença da Literatura em Libras.

É relevante ressaltar que esses aspectos de análise foram derivados de teorias pré-existentes e reconhecidas no campo do ensino de português para surdos. Isso foi importante para que a interpretação dos dados não envolvesse julgamentos implícitos, preconceitos, opiniões de senso comum etc. A escolha desses aspectos considerou a experiência de quase 13 anos do pesquisador com educação de surdos.

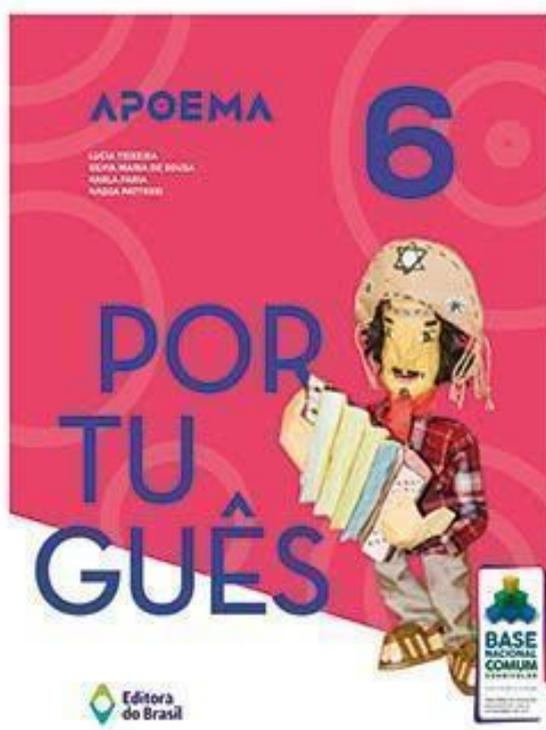
A quarta fase está representada pela escrita desta monografia a partir das impressões analisadas do livro *Apoema: português 6* da Editora Brasil sob a ótica de 4 aspectos básicos a serem analisados no livro didático, entre eles: a presença da Libras como língua materna do surdo em videolibras e a tradução para Libras dos textos em português; uso de visualidade (imagens, infográficos, gráficos, tabelas, entre outros); linguística contrastiva entre a Libras e o português; e a dimensão intercultural, marcas culturais surdas e Literatura em Libras, que serão mais detalhadas na próxima seção.

⁴ O termo videolibras é utilizado para denominar vídeos produzidos em Língua Brasileira de Sinais (Fernandes; Medeiros, 2020).

5 RADIOGRAFANDO A OBRA EM ESTUDO: LÍNGUA E CULTURA SURDA EM FOCO

O livro escolhido para este estudo de caso foi o Apoema Português – 6º ano (Oliveira; Sousa; Faria; Silva, 2018), segmento: Ensino Fundamental - Anos Finais, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Como citado anteriormente, a escolha desta unidade-caso ocorreu por ser o livro didático utilizado na turma em que o pesquisador atua como professor e tradutor intérprete de Libras. Durante as aulas, ele percebeu que a obra não apresentava questões linguísticas, culturais e sociais dos alunos surdos, o que gerava nos discentes um certo distanciamento do livro didático. Segundo a editora, a coleção foi reformulada e contém novos conteúdos com um alcance maior na profundidade do tratamento dado tanto ao trabalho com os gêneros textuais quanto às questões próprias da Língua Portuguesa em suas várias perspectivas.

Figura 3 – Capa do livro Apoema Português - 6º Ano



Fonte: Site da Editora do Brasil, 2023.

Ainda segundo a editora, a coleção foi reorganizada para atender à BNCC de forma integral; seus conteúdos são apresentados de maneira visualmente mais atraentes; tem uma seção exclusiva para ampliar a compreensão na leitura; tem

uma seleção textual feita para diversificar os conhecimentos do aluno; possui conteúdo para o letramento em ambiente virtual; e auxilia os alunos a ampliarem os conhecimentos de pesquisa e estudo.

A partir do plano de análise que foi apresentado na seção metodológica, foi possível inferir ao menos 4 aspectos básicos a serem analisados no livro didático, conforme a seguir:

Quadro 1 – Aspectos analisados no livro didático e autores base

Aspectos	Autores base
1- presença da Libras como língua materna do surdo em videolibras e a tradução para Libras dos textos em português	Fernandes; Medeiros (2020)
2- uso de visualidade (imagens, infográficos, gráficos, tabelas, entre outros)	Campello (2008)
3- linguística contrastiva entre a Libras e o português	Quadros; Schmiedt (2006)
4- dimensão intercultural, marcas culturais surdas e Literatura em Libras	Karin Strobel (2018) e Mendes (2004)

Fonte: Autor, 2023.

A seguir, são apontados alguns recortes do livro contrastando com os aspectos analisados e o que se têm de pesquisa na área sobre cada ponto:

1. A presença da Libras como língua materna do surdo em videolibras e a tradução para Libras dos textos em português. Infelizmente não se tem em nenhuma parte do livro didático, em estudo, a presença da Libras ou de links com tradução dos textos em videolibras. Nas páginas 74 e 75, são abordadas algumas políticas de acessibilidade, mas de forma muito superficial, mais para fins estatísticos de informação da quantidade de pessoas com algum tipo de deficiência. Compreende-se que os alunos surdos possuem professores intérpretes de Libras em sala, mas textos como esse, a seguir, exigem um tempo de estudo tradutório, preparo, que, muitas vezes, eles não têm.

Figura 4 – Recorte do texto “A ilha”



Fonte: Livro Apoema Português - 6º Ano, pág. 11 (2018).

A presença de links em videolibras, segundo Fernandes e Medeiros (2020), amplia a expressividade linguística e discursiva dos sinalizantes e cria alternativas quanto à expressão da linguagem. Isso, sem dúvida, contribuiria de forma expressiva para aquisição do português como segunda língua.

A potencialidade do uso do vídeo e de programas de edição também amplia a expressividade linguística e discursiva dos sinalizantes e cria alternativas quanto à expressão da linguagem, enriquecida com elementos não-verbais, que imprimem características singulares à estética do vídeo, relativos ao cenário, posicionamento do sinalizador, recursos de edição, entre outras possibilidades (Fernandes; Medeiros, 2020).

Além da ampliação da expressão da linguagem, o registro em videolibras, na visão dos autores, opera sobre o letramento visual bilíngue, com interlocuções ao campo do ensino de línguas, os estudos da tradução, repercutindo em uma agenda política e institucional que garanta os meios multimodais para a materialização dessas produções. Isso seria, sem dúvida, um outro aspecto interessante de ser

investigado, por isso da importância de termos a presença da Libras no livro didático.

2. Uso de visualidade (imagens, infográficos, gráficos, tabelas, entre outros). O uso de estratégias de ensino voltadas para a exploração visuoespacial é extremamente necessária, considerando que a escrita de crianças surdas depende ainda mais do uso de imagens, principalmente de uma turma de 6º Ano que, infelizmente, vem com um nível linguístico de aquisição de português baixo e, na maioria das vezes, ainda em processo de aquisição de sua própria língua. Logo, a escola e os professores precisam considerar tais especificidades do aluno surdo, entendendo-o como um sujeito bilíngue e que não estabelece uma relação sonora com a escrita, como os alunos ouvintes. Portanto, faz-se necessário pensar na mudança das práticas pedagógicas, as quais por muito tempo e, infelizmente, ainda hoje, se pautam no pensamento fonocêntrico, em que o foco é a audição e a surdez como uma patologia.

Neste aspecto, é perceptível que existe uma preocupação por parte da editora em contemplar imagens, infográficos, gráficos, tabelas, entre outros recursos visuais, que auxiliam os alunos surdos na compreensão do conteúdo programático previsto. Talvez não entendam, a partir de uma visão linguística de modalidade essa necessidade, mas percebe-se a presença desse aspecto no livro didático. Segundo Campelo (2008), os aspectos da visualidade na educação dos Surdos se associam com a vivência diária como ponto de partida para o entendimento do valor e da cultura do contexto social. A seguir, é possível trazer um recorte de marcas de visualidade presentes no livro.

Figura 5 – Recorte do poema de Manoel de Barros “Menino do mato”



Fonte: Livro *Apoema Português - 6º Ano*, pág. 117 (2018).

Nesse poema de Manoel de Barros, “Menino do mato”, é possível observar que existe uma preocupação em trazer as representações em imagens dos signos presentes no texto, por exemplo, ave, formiga ajoelhada, pedra, margens do rio, garça, sapo com olhar de árvore, caracóis, e a figura do menino. Como já mencionado anteriormente, muitas vezes os estudantes adentram o espaço escolar com um nível de aquisição, tanto em Libras quando em português bem básico, e a presença dessas imagens, por exemplo, contribuem para aquisição de ambas as línguas de forma efetiva.

3. Linguística contrastiva entre a Libras e o português. O assunto previsto neste recorte do livro, a seguir, é sobre “Língua falada e língua escrita”. Lembrando que aqui essa “língua falada” está relacionada a modalidade de língua oral-auditiva. Logo, em nenhum momento do capítulo é pontuado sobre as línguas de sinais, em especial, a Libras. Alinhado ao ponto teórico do assunto, são realizadas algumas perguntas ao aluno como: “Em que momentos de seu dia você escreve?”, seria um momento oportuno para se trazer uma breve histórico sobre por muito tempo as línguas de sinais serem consideradas línguas ágrafas, falar de forma breve sobre os

sistemas de escrita como: a Singwriting, SEL, ELiS⁵, entre outras, seria importante para os alunos ouvintes saberem que no Brasil não existe apenas a Língua Portuguesa, o país não é monolíngue, embora pareça, mas que existe a Libras, outras línguas de sinais, línguas de povos originários, por exemplo.

Outra pergunta, atrelada ao assunto é: “Em que momento você fala?”, “falar”, no livro, aparece como ponto privilegiado que nega o direito dos surdos de serem educados na sua própria língua? Senão, por que não usar o termo “sinaliza”? Seria importante os alunos, de modo geral, compreenderem que o termo “falar” não se restringe apenas a voz, mas que contempla também o “falar com as mãos”.

Figura 6 – Recorte do assunto “Língua falada e língua escrita”

c) Imagine que você é um visitante que não leu jornais, não frequentou as redes sociais e não se informou sobre a visita ao museu antes de ali chegar. Ao ler a placa, você compreenderia a campanha? Por quê?

Na vida social, estamos mergulhados em linguagens. Todas elas juntas definem nosso modo de estar no mundo, de viver coletivamente, de produzir cultura, arte e conhecimento. Por meio das linguagens, estabelecemos comunicação e desenvolvemos a interação entre as pessoas. A **linguagem verbal** concretiza-se nas línguas, em suas modalidades oral e escrita. A **linguagem não verbal** concretiza-se em diferentes manifestações, como pintura, desenho, dança, música, gestos, histórias em quadrinhos, filmes, telenovelas etc.

Língua falada e língua escrita

Em nosso cotidiano, vivemos experiências de fala e de escrita. Reflita sobre isso respondendo às seguintes questões.

- 1 Em que momentos de seu dia você escreve?
- 2 Em que momentos você fala?
- 3 O que você escreve em seu dia a dia?
- 4 Que função ou importância tem cada momento de escrita de seu dia?
- 5 Para que você escreve?
- 6 Em que situações de comunicação os registros formal e informal da linguagem, na fala e na escrita, podem ser usados? Dê alguns exemplos, após conferir as notas que tomou na seção **Estudo e pesquisa**.

Língua e cultura

São faladas hoje no mundo quase 7 mil línguas. Só no Brasil usam-se aproximadamente 180 línguas.

Além da língua portuguesa, falam-se as línguas dos imigrantes, como o polonês, o italiano e o alemão, e as línguas indígenas, como o tucuna, o embiá e o nheengatu. A diversidade linguística é uma riqueza do país, representando as diferenças culturais e de identidade dos povos que habitam nossa terra.

Os territórios tradicionais dos indígenas estão sendo tomados pela exploração econômica e, com isso, os falantes se separam, se dispersam, e suas línguas vão morrendo. Além disso, essas línguas ameaçadas não têm uma escrita, e a maioria delas não é ensinada na escola. Por causa de tudo isso, podem desaparecer. Segundo os estudiosos das línguas indígenas, quase todos os idiomas dos indígenas brasileiros estão ameaçados de extinção nos próximos anos.

Se uma língua morre, a cultura, as ideias e os valores daqueles que a falam morrem junto. Uma língua forma nossa identidade, nosso modo de pensar e de olhar para o mundo e para as pessoas. Falamos e escrevemos para preservar quem nós somos, fazer história, estabelecer contatos, acolher afetos.

A escrita tem valor de registro, promove a fixação de histórias, pensamentos e relações entre pessoas.



Fontes: Línguas nativas do Brasil estão “entre as mais ameaçadas”. *BBC Brasil*, 19 set. 2007. Disponível em: <www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/09/070919_linguasextincao_pt.shtml>; Ivy Farias. *Quantas línguas são faladas no Brasil?* *Superinteressante*, 31 jul. 2007. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/quantas-linguas-sao-faladas-no-brasil/>. Acesso em: 4 abr. 2018.

Fonte: Livro *Apoema Português* - 6º Ano, pág. 11 (2018).

⁵ Alguns sistemas de escrita das línguas de sinais. O Sign Writing (SW), desenvolvido por Valerie Sutton em 1974 na Dinamarca (Barreto; Barreto, 2012, p. 38); em 1998, a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS) pela professora Mariângela Estelita de Barros que foi aperfeiçoada em 2008 (Barros, 2008); e em 2009, o Sistema de Escrita de Língua de Sinais (SEL) pela professora Adriana S. C. Lessa-de-Oliveira que foi aperfeiçoado e testado em 2011 (Alves; Benassi, 2016, p. 05).

O livro não se preocupa em trazer o que há de gramática, literatura, textos, dessas duas línguas, muito mesmo, em contrastá-las. A diferença entre as modalidades visuoespacial e oral auditiva - no momento da escrita - devem propiciar ao estudante a curiosidade pelos fundamentos processuais das habilidades de leitura e escrita em crianças ouvintes.

Além disso, como apontam Quadros e Schmiedt (2006), há vários momentos em que se faz necessária a análise implícita e explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais brasileira e o português. Para elas, nesse sentido, há processos em que ocorre a tradução dos conhecimentos adquiridos na língua de sinais, dos conceitos, dos pensamentos e das ideias para o português.

Ao fazer a análise explícita entre as duas línguas, estamos utilizando a lingüística contrastiva, ou seja, estamos comparando as semelhanças e diferenças entre as línguas em seus diferentes níveis de análise. Por exemplo, na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, esta relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação) (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Logo, tornar explícito e reflexivo o conceito de que a escrita da Língua Portuguesa é o registro de outra língua de modalidade diferente, possibilitando ao estudante compreender que as hipóteses de escrita feitas não serão fundamentadas em sua primeira língua, a Libras. Por essa razão, a ortografia deverá ser abordada tomando como pressuposto a experiência visual do registro escrito e o conhecimento metalinguístico da Língua Portuguesa.

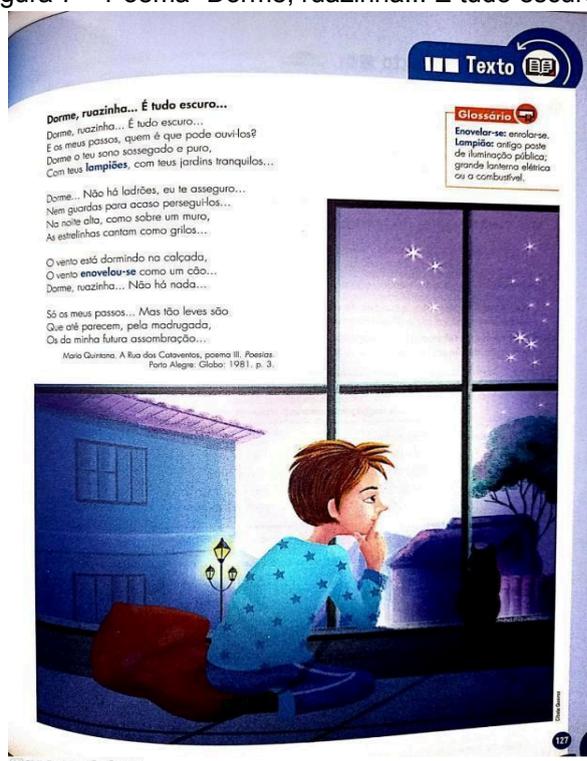
4. Dimensão intercultural, marcas culturais surdas e Literatura em Libras: Um dos principais artefatos culturais relacionados ao povo surdo é a literatura surda, segundo Karin Strobel (2018), ela traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos e se multiplica em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais.

A literatura, de forma geral, possibilita a transmissão de cultura, conhecimento e visão de mundo, viabilizando ainda o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade das crianças. No entanto, muitas famílias de filhos surdos não sabem Libras, fazendo com que esse público infantil não tenha acesso à

literatura para crianças em uma língua que lhes seja acessível. A comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras, a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo. Percebendo-se que, para que as crianças surdas tenham igual acesso às não-surdas aos clássicos da literatura infantil, estes necessitam passar pelo processo de tradução para a Libras.

No entanto, aqui são apontados alguns aspectos necessários à discussão, a partir desse recorte da página 127. O texto para estudo nessa unidade é um poema intitulado “Dorme, ruazinha... É tudo escuro...”, a primeira questão a ser observada é mais uma vez a ausência de tradução do poema para Libras, mas não é esse o aspecto de estudo, o ponto a ser discutido aqui é o porquê do não uso da literatura surda, seja de forma criada, adaptada ou traduzida, no ensino de português para surdos.

Figura 7 – Poema “Dorme, ruazinha... É tudo escuro...”



Fonte: Livro Apoema Português - 6º Ano, pág. 127 (2018).

É possível perceber que esse poema utilizado pela Editora do Brasil no livro Apoema Português - 6º Ano não transmite nenhum valor e orgulho da cultura surda,

é por meio da língua de sinais que os povos surdos transmitem muitas histórias, e a partir dessa literatura que os vínculos se reforçam e as gerações surdas, principalmente as mais jovens, se unem. Como pode ser exemplificado nessa citação:

[...] Primeiro, como em outras culturas, elas são carregadores de história, maneiras de repetir e reformular o passado para o presente. E segundo, nas circunstâncias especiais da comunidade surda, estas histórias assumem um outro peso: elas são um meio vital de ensinar a sabedoria do grupo para aqueles que não tem famílias surdas. [...] (Padden; Pumphries, 2000, p. 38).

A história cultural dos povos surdos é longa e existe há muitos anos, seja por meio da língua de sinais, desenhos, expressões faciais, corporais e imagens visuais. Logo, os anos passaram e eles sentiram a necessidade de registrar o cotidiano, as diversas conquistas, o reconhecimento de suas línguas de sinais, suas tradições culturais, e a partir daí surgiu a literatura surda. Assim, não se pode invisibilizar essas histórias, ao contrário, elas precisam se fazerem conhecidas por todos, surdos e ouvintes, e a sala de aula é um local muito propício para que essas trocas aconteçam. A sociedade tem uma dívida histórica com o povo surdo, por anos, e até mesmo hoje, um currículo lhes é empurrado de “goela abaixo” e não é apresentada essa cultura surda aos alunos, infelizmente.

Para além disso, dentre os métodos e abordagens propostos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, tem-se a Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004). Essa abordagem, ancorada numa perspectiva intercultural para o ensino/aprendizagem de línguas, assume a concepção de língua como algo além da forma, algo que funciona como um instrumento de diálogo entre mundos culturais diferentes, segundo ela. Assim, não é possível identificar no livro didático em questão esse diálogo entre o mundo surdo e o mundo ouvinte que é preconizado por Mendes, considerando que em nenhuma parte do livro foi encontrado ao menos a palavra “Libras” ou “surdo”.

A partir dessa proposta, para ensinar e aprender línguas, no diálogo de culturas, a autora pretende que professores e demais profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como elemento muito mais amplo que os aspectos estruturais que a caracterizam, trazendo para sala de aula o componente cultural.

Assim, as propostas de se trabalhar a língua em sala de aula somente através do ponto de vista estrutural, gramatical, estreita o processo metodológico de ensino. Essa consideração já é exposta há mais de duas décadas pelos documentos oficiais que regulam o ensino/aprendizagem de língua portuguesa no Brasil como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

6 CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

Não é intenção esgotar esse assunto, até porque seria impossível, mas espera-se que este trabalho possa abrir caminhos para novas pesquisas e, até mesmo, para a elaboração de um livro didático condizente com a realidade linguística dos alunos surdos. No Brasil, como em qualquer outro lugar do mundo, conforme apontado na pesquisa, o surdo se sente como um estrangeiro em seu próprio país. Este estudo de caso do livro didático permitiu um maior entendimento da área de educação de surdos e de suas especificidades como estudantes que também utilizam livros didáticos na escola. Tanto as questões linguísticas, culturais, como as sociais devem ser consideradas na escolha do material, ampliando assim, a avaliação do livro não meramente pelo conteúdo e apresentação visual. Partindo da premissa que a pesquisa era norteadas por objetivos, as discussões atenderam o objetivo geral de proporcionar uma reflexão acerca das especificidades que livro didático precisa ter para também ser utilizado por alunos surdos nas séries finais do ensino fundamental.

Com base no que foi visto, infelizmente, o livro didático em estudo não tem a presença de videolibras, a Libras para contrastar com português (linguística contrastiva), marcas de interculturalidade, uma vez que apenas é retratada a cultura do ouvinte e Literatura em Libras, como artefato cultural surdo, o que compromete a real utilidade de um livro didático no espaço escolar, tornando os estudantes surdos ainda mais invisibilizados pela comunidade escolar e pela sociedade. Dos aspectos analisados, o livro apenas atendeu ao critério que versa sobre visualidade. No mais, é necessário compreender que as crianças surdas percorrem um caminho metodológico diferente do que a criança ouvinte percorre, assim, a língua de sinais, principalmente, precisa estar contida nos livros didáticos, antecedendo e possibilitando a construção da escrita por sujeitos surdos.

Espera-se que, com a presente pesquisa, as editoras, governos municipais, estaduais, o Ministério da Educação, em especial o PNLD, sejam alertados sobre a necessidade de se pensar livros didáticos mais acessíveis aos alunos surdos, de modo que eles possam se ver, reconhecer e que, acima de tudo, a Libras possa estar presente nesses materiais como língua de resistência ao sistema monolíngue do país. Assim, faz-se necessário que os centros de pesquisa e instituições acadêmicas atuem para a desconstrução desse apartamento, que isola, exclui e

subalterniza sujeitos e corpos não-hegemônicos, neste caso, os surdos. Pesquisas que ambicionam projetar, ampliar estudos científico-literários que cartografem e analisem o papel dos livros didáticos como instrumento de inclusão escolar são de extrema necessidade para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. C. de. **Currículo de língua portuguesa para surdos da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo: um estudo exploratório**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15686>. Acesso em: 03 maio 2022.

ALVES, R. da C.; BENASSI, C. A. **Ambiente virtual de ensino-aprendizagem de escrita das línguas de sinais (AVELiS): da concepção a (re)estruturação**. Monografia. Especialização em Educação especial com ênfase em Libras. Faculdade do Pantanal. Cáceres, 2016.

AVILA, M. A. **Colonialidade e Decolonialidade: você conhece esses conceitos?**. Plataforma Politize, 2021. Disponível em: <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em: 07 maio 2023.

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.

BARROS, M. E. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática**. 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BEGROW, D. De V. **Adaptar ou Adequar?** Facebook, out. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/desiree.begrow/posts/10217743297880178>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BENTO, N. A. *et al.*. **Entre vistas: preâmbulos para o ensino decolonial e intercultural no ensino de português para surdos/as**. Anais - comunicação assíncrona. I Encontro Nacional sobre Formação de Professores de Surdos. AVP, 2021. Disponível em: <https://www.avp.pro.br/mod/glossary/view.php?id=1579&mode=letter&hook=ALL&sortkey&sortorder=asc&fullsearch=0&page=2>. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005, p. 28. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

- CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMPELLO, A. R. de S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. 245 f. 2008. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- CARUSO, G. **O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks.** FGV Direito Rio, 2021. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes; 2006.
- DI DONATO, A. **A visualidade no letramento e seu aperfeiçoamento em produções textuais por aprendizes surdos.** Encontro Nacional de Letramento – ENALEF/UFPB, João Pessoa, 2008.
- FELIPE, T. A. Introdução à Gramática da LIBRAS. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais.** Brasília, DF: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas, 4.).
- FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES%2c%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 de maio de 2023.
- FERNANDES, S. de F. **Educação de Surdos.** (Série Inclusão Escolar). Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.
- GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** Parábola, 2009.
- GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares.** Porto: Porto Editora, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995.
- GIORDANI, L. F. **“Quero escrever o que está escrito nas ruas”:** representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo B. Cipola. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LIDDELL, S. Realoli, Surrogate, and Token Space: grammatical Consequences in ASL. In **Language, Gesture and Space**. Karen Emmorey and Judy Reilly (eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1995:19-41.

MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. In: BENTO, N. A. **Decolonialidade e surdez**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 103-109.

MEC, SEESP. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Heloísa Maria Moreira Lima Salles *et al.* Brasília, v. 2, 2004.

MEDEIROS, J.; FERNANDES, S. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Revista Trama**, v. 16, n. 39, 2020.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas, 2004. 432 p. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MENDES, E. Língua, Cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

OLIVEIRA, S. R. N. de. Surdo: Um Estrangeiro em seu País. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2016. DOI: 10.9771/23172428rigs.v3i2.9903. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9903>. Acesso em: 3 maio 2023.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. **Aquisição da língua de sinais**. UFSC: Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed; 2011.

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

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**1. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

ROSA, E. F.; BENTO, N. A.; PEREIRA, R. O. Da escrita à cena: a poesia do borboletas poéticas como construção literária e teatral para surdos. In: BENTO, N. A.; BOMFIM, L. F.; BESSA, G. E. **Educação Linguística para surdos no século XXI**: trajetórias e contextos formativos. Curitiba: Crv, 2021. p. 15-30.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. **Infancia y aprendizaje**, v. 18, n. 69-70, p. 85-100, 1995.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

TEIXEIRA, L. *et al.*. **Apoema**: português 6. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.