

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELLEN FERNANDA DE QUADROS SOARES

**O LABORATÓRIO BILÍNGUE COMO *ESPAÇO OUTRO* PARA A CONSTITUIÇÃO
DE SUJEITOS SURDOS**

PONTA GROSSA

2026

SUELLEN FERNANDA DE QUADROS SOARES

**O LABORATÓRIO BILÍNGUE COMO *ESPAÇO OUTRO* PARA A CONSTITUIÇÃO
DE SUJEITOS SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE, da Universidade Estadual de Ponta
Grossa - UEPG, na Linha de Pesquisa: Ensino e
Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção
de título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

PONTA GROSSA

2026

S676 Soares, Suellen Fernanda de Quadros
O laboratório bilíngue como espaço outro para a constituição de sujeitos surdos / Suellen Fernanda de Quadros Soares. Ponta Grossa, 2026.
201 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (Libras). 3. Espaço outro. 4. Práticas institucionais. 5. Materialidades bilíngues. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.912

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

SUELLEN FERNANDA DE QUADROS SOARES

O LABORATÓRIO BILÍNGUE COMO *ESPAÇO OUTRO* PARA A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS SURDOS

Ponta Grossa, 24 de março de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz – UEPG – Presidente

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fatima Fernandes – UFPR

Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina de Oliveira Martins – UFSCar

Prof.^a Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid – UEPG

Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza – UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Gilmar de Carvalho Cruz, Professor(a)**, em 24/03/2026, às 19:37, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina de Oliveira Martins, Usuário Externo**, em 26/03/2026, às 10:11, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck, Professor(a)**, em 31/03/2026, às 10:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **SUELI DE FATIMA FERNANDES, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 14:34, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 06/04/2026, às 09:59, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3046360** e o código CRC **C6068A55**.

*Aos “Joãos” e às “Marias”, que me
permitiram conhecer suas histórias.
Ao Raul e à Nicole.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato singelo que nos permite reconhecer a bondade e a prontidão de todos aqueles que, em algum momento de nossas trajetórias, decidem caminhar ao nosso lado. Cada experiência e cada sujeito são únicos; cada contribuição é singular. A todos que estiveram comigo nesta jornada, externo minha *GRATIDÃO*:

- A Deus, a maior experiência de existência e de força interior.
- À tese, a experiência de construí-la e materializá-la, desconstruindo-me.
- Ao Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, a experiência do *cuidado de si*, por meio da mentoria, do diálogo, da paciência, dos conhecimentos compartilhados, sempre com sabedoria, e das inquietações externalizadas. As inúmeras contribuições para o trabalho desenvolvido no Laboratório Bilíngue e para a educação de surdos.
- Às professoras Dra. Sueli Fernandes, Dra. Vanessa Martins de Oliveira, Dra. Silvia Madrid e Dra. Marilúcia Resende Peroza, a experiência de leitura atenta e de contribuições valiosas para minha pesquisa. De modo especial, reitero a relevância de Fernandes e Martins para a educação de surdos e de Madrid e Peroza para o PPGE - UEPG.
- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da estimada Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao seu corpo docente, a experiência de acolhimento aos estudos e aos novos aprendizados em cada disciplina.
- À Equipe CAS Guarapuava (e a todos que fizeram parte, mas seguiram por novos caminhos), a experiência de trabalho (muito trabalho) por uma educação de surdos cada vez melhor e “à frente da constituição”, com muita responsabilidade e dedicação, mesmo em condições adversas.
- Às crianças surdas, “os fios”, as mais ricas experiências vivenciadas, sempre com sorrisos nos rostos, olhares curiosos e abraços afetuosos. A oportunidade de vê-los adentrarem à linguagem.
- Ao Raul e à Nicole, a experiência tão sublime e tão desafiadora da maternidade e a oportunidade de assistir a uma infância tão rica enquanto teorizava sobre linguagem, subjetividade, potência e constituição dos sujeitos. A compreensão e o amor incondicional.

- Ao Maikon, a parceria de vida e a experiência do amor como suporte até mesmo nos dias mais insuportáveis. Os gestos de carinho e de encorajamento, em todas as horas.
- Aos meus companheiros: Alan, Bruna, Cadu e Denielli, as experiências compartilhadas de vida, de amizade, de inquietudes, de estudos, de novos desafios e de apoio mútuo.
- Às amigas que o PPGE me deu — Érica, Giovana e Felismina —, a experiência de partilha dos desesperos acadêmicos e o incentivo a permanecerem firmes, mesmo quando as forças pareciam se esgotar. De modo especial, as viagens, almoços e cafés compartilhados (Érica); os desafios de gestar/maternar durante a pós-graduação (Giovana); a presença em solo brasileiro (Felismina).
- À minha mãe, Eliane, a maior experiência de amor, resiliência, força e amizade.
- Ao meu pai, Sebastião, a experiência de transformação e ressignificação da vida (ao seu lado: Roselaine, Heloíse e Davi).
- Aos meus irmãos Felipe e Miguel, a experiência de irmandade, de torcida, de presença e de todas as atribuições que o título impõe.
- À família Santiago Soares, a experiência de ser cuidado e de receber abrigo, mesmo à distância.
- Aos queridos (em ordem alfabética): Ana Cláudia, Carmem, Cecília, Daísa, Elizangela, Fabielly, Guilherme, Márcia e Soliane, a experiência de amizade, de incentivo e de torcida, com ou sem encontros diários, perto ou longe.
- A todos (surdos e ouvintes): as experiências de contato com a Libras, com a cultura surda e com saberes sobre o Ser Surdo. Aos que estavam lá no início da minha carreira, que investiram e acreditaram em mim.
- A todos aqueles (sujeitos e instituições) que em algum momento, de algum modo, por meio de alguma experiência (longa ou breve), dentro de suas possibilidades, nesses quatro anos, foram minha rede de apoio.

Nosso Laboratório de Sinais¹
Dia de Laboratório: É Hoje!
Hoje é o dia mais legal da semana! É dia de Laboratório Bilíngue!
Esse é o nosso espaço especial na escola.
Aqui, a regra principal é: só Libras! Isso é muito divertido!
A gente se sente livre para conversar, aprender e ser quem somos - com nossas
mãos e expressões.
Todos os professores usam Libras. Isso nos faz sentir seguros, felizes e conectados.
Mãos Dadas na Interação!
No laboratório de hoje, o tema é: “Interação: Conectando Nossas Histórias!”
A gente aprende junto, compartilha o que gosta, e faz novas amizades.
Sentamos em roda para uma atividade super legal.
Trocamos sinais, ajudamos uns aos outros, fazemos muitas caretas de surpresa,
alegria e dúvida!
É uma festa de expressões!
Nossa Comunidade de Sinais
É muito bom estar com outros estudantes surdos.
Aprendemos sinais novos e vemos diferentes jeitos de sinalizar a mesma coisa.
O laboratório é o nosso lugar de pertencimento.
Hora da Diversão!
No final, sempre tem uma surpresa: uma brincadeira recreativa!
Na hora de ir embora, damos “tchau” e “até a próxima!” em Libras.
Saímos com o coração feliz, cheios de novas histórias, mais sinais na mente e o
sentimento de que nossa escola é um lugar incrível!

Hugo Henrique Schvab

(Participante do Laboratório Bilíngue no período de 2021 a 2023)
(*Histórias que contamos - pelo olhar e pelas mãos*, 2025)

2



¹ A escolha deste texto para compor a epígrafe da tese se deu pelo fato do autor ter sido um dos primeiros participantes do Laboratório Bilíngue, no período de 2021 a 2023. Quando chegou para participação presencial nas atividades, deparamo-nos com um sujeito que não interagira de forma alguma, pouco responsivo e que sabia apenas alguns sinais. Hoje, vê-lo expressar-se em Libras, mesmo ainda diante de algumas limitações, é muito significativo e me faz acreditar no processo de constituição e subjetivação de sujeitos que são matriciados pela Libras, mesmo que tardiamente, compreendendo e respeitando o tempo de cada um. O texto foi extraído do livreto “Histórias que contamos - pelo olhar e pelas mãos” é uma produção da Sala de Recursos Multifuncional - SRM Surdez, do Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro, de Guarapuava/PR, com autoria dos estudantes surdos Ayron Kaua Correa de Lima, Hugo Henrique Schvab da Silva e João Emanuel Passos, sob a orientação da Professora Bruna Loise de Quadros dos Santos.

² Disponível também em:

https://drive.google.com/file/d/1ZeBVj_tR9iLB0pIWefXauvQleFOqCknz/view?usp=drive_link

RESUMO

Neste estudo, analisa-se o Laboratório Bilíngue do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná - CAS Guarapuava - como um *espaço outro* propulsor de uma matriz de experiência em Libras que opera na constituição e na subjetivação de sujeitos surdos. A partir dos estudos foucaultianos em educação, especialmente da noção de experiência, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como as práticas institucionais deste *espaço outro* influenciam a produção e a constituição dos modos de Ser Surdo. Metodologicamente, a presente pesquisa articula as três dimensões constituintes de uma matriz de experiência: o eixo do saber, o eixo do poder e o eixo da ética (ou eixo do sujeito), mobilizando o arquivo de memória do centro (que inclui relatórios, planos de atividades, registros fotográficos e em vídeos) e as produções realizadas por cinco sujeitos participantes (SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5), no período de outubro de 2024 a outubro de 2025. As práticas institucionais produzidas vão além do mero repasse de conteúdos curriculares; evidenciam a subjetividade surda e seu potencial linguístico. Os resultados indicam que esse *espaço outro* reafirma a importância de práticas institucionais que contribuam para a constituição de sujeitos livres, capazes de transitar criticamente entre diferentes regimes de verdade e desenvolver-se como seres de palavra, a partir das diferentes experiências de linguagem e de si. Defende-se a tese de que é possível construir/produzir *espaços outros* que se constituam como uma matriz de experiência, no campo da educação surda bilíngue, capazes de romper com uma concepção tradicional sobre o ensino de sujeitos surdos, a partir de saberes e poderes que se inserem em uma ótica que reestrutura o que é SER surdo, concebendo a Libras como língua matriz que fortalece todas as experiências de linguagem e de si proporcionadas aos sujeitos surdos, desde a mais tenra idade. Desse modo, imbuídos pelo compromisso de olharmos para a escolarização de crianças surdas sem as atribuições do trabalho de sala de aula, temos a possibilidade de (re)pensar, discutir, analisar e (re)posicionar esse processo. O Laboratório Bilíngue, enquanto *espaço outro*, não é apenas um espaço físico, mas um “espaço vivido” que organiza um modo de constituição e de subjetivação dos sujeitos surdos. Cada prática institucional na qual os sujeitos participantes são colocados opera como uma tecnologia de manobra sobre os corpos surdos, inserindo-os em jogos de linguagem e reposicionando-os no jogo discursivo.

Palavras-chave: Espaço outro. Matriz de experiência. Libras. Práticas institucionais. Materialidades bilíngues.

ABSTRACT

This study analyzes the Bilingual Laboratory of the Support Center for Deaf People and Professionals in Deaf Education of Paraná – CAS Guarapuava – as another space that fosters a matrix of experience in Brazilian Sign Language (Libras), and operates in the constitution and subjectivation of deaf subjects. Based on Foucauldian studies in education, especially the notion of experience, this research aims to investigate how the institutional practices of this other space influence the production and constitution of ways of Being Deaf. Methodologically, the study articulates the three constitutive dimensions of a matrix of experience: the axis of knowledge, the axis of power, and the axis of ethics (or the axis of the subject), mobilizing the center's memory archive (including reports, activity plans, photographic and video records) and the productions developed by five participating subjects (SP1, SP2, SP3, SP4, and SP5) from October 2024 to October 2025. The institutional practices developed go beyond the mere transmission of curricular content; they highlight deaf subjectivity and its linguistic potential. The results indicate that this other space reaffirms the importance of institutional practices that contribute to the constitution of free subjects, capable of critically navigating different regimes of truth and developing themselves as beings of language through different experiences of language and selfhood. The thesis defended is that it is possible to construct/produce other spaces that constitute themselves as a matrix of experience within the field of bilingual deaf education, capable of breaking with traditional conceptions regarding the teaching of deaf subjects, based on forms of knowledge and power inserted within a perspective that restructures what it means to BE deaf, conceiving Libras as a matrix language that strengthens all experiences of language and selfhood provided to deaf subjects from an early age. Thus, imbued with the commitment to look at the schooling of deaf children beyond the attributions of classroom teaching, there emerges the possibility to (re)think, discuss, analyze, and (re)position this process. The Bilingual Laboratory, as another space, is not merely a physical space, but a "lived space" that organizes a mode of constitution and subjectivation of deaf subjects. Each institutional practice in which the participating subjects are engaged operates as a technology of maneuver over deaf bodies, inserting them into language games and repositioning them within the discursive game.

Keywords: Other space. Matrix of experience. Libras. Institutional practices. Bilingual materialities.

RESUMO EM LIBRAS³



³ Disponível em: <https://youtu.be/oSIsITAyel0>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo - Laboratório Bilíngue	40
Figura 2 - Matriz de Experiência	49
Figura 3 - Síntese - Sujeitos Participantes	65
Figura 4 - Síntese - Técnicas para produção de dados	67
Figura 5 - Dinâmica inicial	71
Figura 6 - Quem sou eu? Vincent van Gogh	72
Figura 7 - O campo de girassóis	72
Figura 8 - O Extraordinário Mundo de Miki	76
Figura 9 - Interação inicial - minha rotina	83
Figura 10 - A Lagarta Comilona	83
Figura 11 - Organização das práticas institucionais	87
Figura 12 - A Nave dos loucos	91
Figura 13 - Materialidades bilíngues encontradas	104
Figura 14 - Seres de Palavra	112
Figura 15 - Bibi na escola Construção em Escrita de Sinais	117
Figura 16 - O Monstro das Cores	117
Figura 17 - Experiência em Libras	119
Figura 18 - Material didático-pedagógico-linguístico: Verbos	120
Figura 19 - Material didático-pedagógico-linguístico: Livrinho das emoções	121
Figura 20 - Prática com Escrita de Sinais (1)	127
Figura 21 - Prática com Escrita de Sinais (2)	127
Figura 22 - Construção em Escrita de Sinais	150
Figura 23 - Síntese da análise	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Práticas institucionais selecionadas para análise	68
Quadro 2 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Interação inicial (2025)	74
Quadro 3 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Atitudes	75
Quadro 4 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Emoções	118
Quadro 5 - Baú dos sonhos	119
Quadro 6 - Materiais didáticos-pedagógicos-linguísticos: Bingo	122
Quadro 7 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Corrida diária	124
Quadro 8 - Experiências - Meios de comunicação	132
Quadro 9 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Miki	133
Quadro 10 - Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Minha Rotina	134
Quadro 11 - Produção sinalizada - Obra de Arte	136
Quadro 12 - Produção sinalizada - Livrinho	137
Quadro 13 - Obras de Arte	140
Quadro 14 - Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Rotina	142
Quadro 15 - Experiências - “Quem sou eu? Vincent van Gogh”	145
Quadro 16 - Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Lagarta	146
Quadro 17 - Brincadeiras	152
Quadro 18 - Aplicação das brincadeiras	153

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAS - Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos

CAP- INES - Centro de Aplicação

CL - Classificadores

CM - Configuração de Mão

CODAS - Child of Deaf Adults

DEBASI - Departamento de Educação Básica

DEIN - Departamento de Educação Inclusiva

DEPSI - Departamento de Psicologia

DIDAPS - Desenvolvimento de instrumentos didáticos acessíveis na perspectiva surda

DIPEBS - Diretoria de Política de Educação Bilíngue de Surdos

EF I - Ensino Fundamental I

EI - Educação Infantil

ES - Escrita de Sinais

IALS - Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOC - Localização

MEC - Ministério da Educação

NOSS - Núcleo de orientação à saúde do surdo

NUPPES - Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos

NRE - Núcleo Regional de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PR - Paraná

PSS - Processo Seletivo Simplificado

QPM - Quadro próprio do magistério

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SMEs - Secretarias Municipais de Educação

SP - Sujeito Participante

SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - RELAÇÕES DE SABER-PODER.....	23
1.1 A MATRIZ DE EXPERIÊNCIA EM FOUCAULT.....	23
1.2 O LABORATÓRIO BILÍNGUE COMO UM ESPAÇO OUTRO.....	35
1.3 SABERES E PODERES CONSTITUINTES DE UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO SURDA BILÍNGUE.....	48
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO/REALIZAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIALIDADES.....	59
2.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	59
2.2 TÉCNICAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	65
2.3 DO PLANEJAMENTO ÀS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS.....	68
CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS, AS MATERIALIDADES BILÍNGUES E A SUBJETIVAÇÃO DOS CORPOS SURDOS.....	87
3.1 A EXPERIÊNCIA DA LINGUAGEM E DE SI NA INFÂNCIA SURDA.....	87
3.2 MATERIALIDADES BILÍNGUES COMO DISPOSITIVOS DE PODER.....	100
3.3 MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO OUTRO.....	112
3.3.1 A ESCRITA DE SINAIS COMO MATERIALIDADE INSERIDA À MATRIZ DE EXPERIÊNCIA.....	122
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS OPERACIONALIZADAS NA MATRIZ DE EXPERIÊNCIA.....	127
4.1 AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NA RELAÇÃO SABER-PODER-ÉTICA.....	127
4.2 PRODUÇÕES SINALIZADAS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	134
4.2.1 A ESCRITA DE SINAIS COMO PRÁTICA DE SI.....	148
4.2.2 A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR.....	150
4.3 A MATRIZ DE EXPERIÊNCIA QUE SE FORTALECE NO ESPAÇO OUTRO	153
CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO.....	157
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE A - SÍNTESE DAS PRODUÇÕES BILÍNGUES - DEBASI - INES....	170
APÊNDICE B - PRODUÇÕES #CASALIBRAS.....	175
APÊNDICE C - EPISÓDIOS MIN E AS MÃOZINHAS.....	186
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS.....	190
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	194
APÊNDICE F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	197

APRESENTAÇÃO

O homem e a linguagem, com efeito, estão ligados por uma incompatibilidade fundamental. A figura do homem formou-se a partir da fragmentação da linguagem (Castro, 2024, p. 278).

Inicialmente, neste espaço de apresentação, peço licença para redigir esta parte em primeira pessoa, pois busco externalizar especificidades que atravessaram/atravessam minhas experiências pessoais e profissionais, por meio das quais traço uma breve “escrita de si”. Após esse momento, passarei a falar em terceira pessoa, considerando as múltiplas relações que tecem esta pesquisa.

Nestes 17 anos de experiência na educação de surdos e de participação na comunidade surda, com uma trajetória construída no chão da sala de aula, atuando como Tradutora Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS), tanto no ensino básico quanto no ensino superior, em diversos momentos ouvi e vi discursos e práticas pelos quais a ontologia surda era totalmente desprezada e o sujeito surdo, sem uma língua matriz, era convidado, cotidianamente, a estar em sala de aula de modo dócil, como um mero copista, sem a possibilidade de realmente compreender e significar o mundo. E isso diz muito sobre um processo que lhe foi negado desde o início. Atualmente, o número de crianças e adolescentes surdos que vivem em situação de privação ou de vulnerabilidade linguística ainda é significativo.

Em 2018, ao integrar a equipe do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais de Surdos do Paraná (CAS Guarapuava), passei a experienciar o trabalho técnico-pedagógico, que possibilita olhar, discutir e fazer proposições voltadas à disseminação da Libras, à formação profissional e ao processo de escolarização dos sujeitos surdos que estão na rede estadual de ensino do Paraná, em escolas bilíngues ou inclusivas. Este é, hoje, meu espaço de vivência e de fala, que me provoca, desafia diariamente e me possibilita pensar e estar neste *espaço outro* denominado Laboratório Bilíngue.

No Mestrado em Letras, tive a experiência de trabalhar com a história de Helen Adams Keller (meu objeto de pesquisa), com um olhar voltado à sua subjetivação e à sua constituição enquanto ser de linguagem. Após concluí-lo em 2019 e, a partir do contato frequente com a infância surda (desde 2021), sinto-me atravessada por inúmeras indagações a respeito da linguagem, reforçadas a cada dia ao vivenciar o processo de aquisição de linguagem em casa, com a chegada do meu filho (2020) e da minha filha (2023), ambos ouvintes. Eles me colocaram diante

de uma realidade que me leva a refletir sobre a relação entre crianças surdas e suas mães, em um período crucial para a aquisição de linguagem. Desse modo, da maternidade às leituras acadêmico-científicas sobre esse funcionamento e a constituição de seres de palavra, persisto em interrogar essa relação e os modos pelos quais esse processo é, na maioria das vezes, negligenciado.

Esta pesquisa consolida-se como recorte de uma produção mais ampla, que comporta a ação de muitos sujeitos na fabricação de *sujeitos outros*. Todavia, neste momento de considerar o que é possível, quero compartilhar uma experiência que permanece nos bastidores e não integra diretamente as linhas desta tessitura textual: o processo de produção de conhecimento, que muitas vezes mostrou-se enfadonho e distante do que era proposto nas discussões realizadas no espaço do doutoramento. Em cada disciplina, busquei um parâmetro, um nome, uma referência que moldasse meu objeto ao seu campo teórico.

As investidas teóricas pareciam, por vezes, tolher a grandiosidade do que estava em minhas mãos, pois estes nunca foram apenas dados para análise; sempre foram sujeitos, subjetividades, identidades em constituição — processos de humanidade, liberdade, pertencimento e voz. A cada dia, a posição-sujeito pesquisadora que se constituía trazia novas atribuições; o imperativo ético excedia o preenchimento de plataformas e de termos. Na prática, tratava-se de vidas privadas de língua, de poder e de ser. Existências submetidas a uma expressão vigiada e autorizada e a uma compreensão condicionada. Vidas que só podem questionar quando lhes é permitido estar entre pares linguísticos e que são respondidas quando reconhecidas como seres de palavra. As experiências de si são reguladas por mediações, tempos e espaços impostos.

As tabelas preenchidas para enquadrar e dar direção a esta pesquisa já não davam conta das inquietações que a prática e o atravessamento produziam, não apenas no âmbito acadêmico, mas também no profissional e no pessoal, em uma relação que, ao mesmo tempo, tensionava e possibilitava tencionar novas práticas, novas formas e novos saberes. Não se trata de desprezar saberes ou invalidar o processo vivido nesses quatro anos, mas de reconhecer um movimento necessário para quem ingressou com a certeza de que falará sobre um determinado tema — “letramento para surdos” — e sai compreendendo a importância de olhar para cada sujeito em sua singularidade para, então, vislumbrar o todo.

O processo é feito de textos, leituras e pessoas que cruzam nosso caminho em algum ponto da jornada, ampliando nossa perspectiva sobre teorias pré-estabelecidas; de habitar o caos sem estagnar, sustentando o movimento, pois há quem atribua significado ao tempo dedicado a cada ideia e a cada material produzido, produzindo sentidos para si. A construção desta tese implicou múltiplas desconstruções, uma vez que lançar um *olhar outro* sobre o próprio espaço de trabalho implica romper com paradigmas que nos atravessam cotidianamente.

Desse modo, concluo esta breve “escrita de si” afirmando que a paixão que me embala é “[...] um estado sempre móvel, mas que não vai em direção a um ponto dado” (Foucault, 2011, p. 102-103). Guiada por esta paixão, transmutro minhas inquietações em cada capítulo, ciente de que não se trata de resolver todos os problemas encontrados, mas também com a certeza de que esta pesquisa abre possibilidades de diálogo com todos aqueles que também ousam inquietar-se.

INTRODUÇÃO

Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações (Corazza, 2002).

Nesta pesquisa, consideramos a Libras como língua matriz, base de todas as experiências construídas no Laboratório Bilíngue, que buscamos consolidar como um espaço institucional diferenciado que ressignifica práticas institucionais a partir do processo de constituição e subjetivação dos corpos surdos, superando a materialidade do corpo e as marcas de normalização (Vieira-Machado; Teixeira, 2019). Este espaço constitui-se como um espaço real e concreto dentro de uma organização estatal que abrange a educação de surdos no Paraná. Todavia, o que o transforma em um *espaço outro* é o modo de transgredir padrões históricos para viabilizar novos modos de Ser Surdo.

Dando continuidade à discussão, com base em Lopes (2024), somos postos a alguns questionamentos: “Como estamos trabalhando com esses sujeitos?”; “A partir de quais espaços?” “E por quais possibilidades outras, a partir da criação de outros espaços, nós podemos lutar?” Assim, é inegociável pensarmos o desenvolvimento linguístico das crianças surdas sob uma ótica que parta da construção de si, considerando as experiências e os espaços em que esses sujeitos terão a possibilidade de uma constituição ética de si mesmos.

Partindo dessas reflexões, as indagações recorrentes sobre a infância surda, o processo de aquisição de linguagem e as situações de privação linguística motivaram perguntas fundamentais: “em quais espaços estavam as crianças surdas de Guarapuava?”, “quais materialidades estavam disponíveis para o processo de escolarização desses sujeitos?” e “quais as possibilidades para mudar o cenário de aquisição de linguagem tardia, vivenciado pelas crianças surdas?” Essas questões impulsionaram a criação do projeto Laboratório Bilíngue, executado pela equipe de profissionais do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais de Surdos do Paraná (CAS Guarapuava), com início em 2021, considerado, nesta pesquisa, como um *espaço outro*.

Para os sujeitos surdos, a relação com *espaços outros* que fomentem a Libras como língua matriz é extremamente relevante, pois, diferentemente dos sujeitos ouvintes, será nas microrrelações que terão a possibilidade de passar pelo

processo de aquisição de linguagem, que deveria ser proporcionado a eles desde o nascimento, e adquirir língua, mesmo que de modo tardio. Cada dia de atraso na vida desses sujeitos traz prejuízos que, muitas vezes, são irreparáveis ao seu desenvolvimento social, cognitivo e linguístico, e à sua constituição como um todo. Quadros e Cruz apontam que “qualquer criança adquire a linguagem quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição” e que “no caso de crianças surdas filhas de pais surdos, esse processo acontece naturalmente na língua de sinais” (Quadros; Cruz, 2011, p. 15).

Desse modo, é essencial que a aquisição de linguagem se inicie logo nos primeiros contatos dos bebês com o meio em que passam a conviver. A partir das interações que as crianças têm com todos à sua volta, a cada momento de contato com a língua, aciona-se a sua capacidade de linguagem. Considerando algumas possíveis microrrelações em que as crianças surdas estão inseridas — família, escola e contexto clínico —, as autoras supracitadas apontam para diferentes condições dessas interações linguísticas. O contexto familiar representa a primeira microrrelação possível e pode ocorrer com pais ouvintes, utentes ou não, de língua de sinais; lares com pais surdos (ou apenas um deles surdo); ter ou não familiares surdos; ter relações sociais com outros surdos ou não.

A escola representa a segunda possível microrrelação, podendo oferecer um ambiente em que a língua de sinais circula, com modelos linguísticos (adultos surdos e profissionais fluentes) e contatos entre pares surdos. Em contraste, há a realidade do contato com um único profissional usuário de língua de sinais, como um intérprete de Libras. O contexto clínico infere a terceira microrrelação possível, na qual se encontram duas situações: uma abordagem exclusivamente oral e outra bilíngue, que considera a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Todas essas microrrelações implicam diretamente na constituição desses sujeitos surdos e em suas interações com a linguagem, já que é nesses contextos que suas subjetividades são constituídas e o corpo surdo é moldado, tornando-se dócil ou útil à sociedade ou livre.

Quando a criança surda não é exposta à aquisição de linguagem na microrrelação família, caberá à microrrelação escola a função de ensinar o surdo a ser surdo, construindo uma espécie de sujeito por meio de uma conduta. Sem uma língua estruturada, o processo de subjetivação do sujeito se torna limitado. É

imprescindível que a criança surda tenha acesso à comunicação por meio de relações que não se limitem apenas àquelas mediadas pela escola, pois a constituição do sujeito necessita de uma relação aberta, e não apenas institucionalizada (Lopes, 2024). Olhando para esse cenário, entendemos a necessidade de criação de *espaços outros* para que esses sujeitos tenham a possibilidade de estar ex-postos a contextos outros de aquisição, de constituição e de produção de si mesmos.

Quando o desenvolvimento da linguagem se dá apenas na microrrelação escola, a tendência é à normatividade dos corpos surdos, por meio da homogeneização e da padronização das práticas de ensino. Para a sobrevida nestes espaços, os sujeitos surdos são, de certo modo, pedagogizados, binarizados, controlados, colonizados e forjados pelo Estado. Para Martins (2020, p. 87), “a escola se produz na política da larga escala, na regulamentação, a partir de uma lógica que se aplicará ao corpo (do aluno)”, desconsiderando, muitas vezes, suas potencialidades enquanto sujeitos.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2014a, p. 44). Esta citação reafirma a escola como um espaço de produção de discursos que determinam o que deve ser interditado, o que deve ser ensinado e quem pode falar. O processo de disciplinarização dos corpos e das mentes está presente nesse espaço e é determinante na formação dos sujeitos; por isso, restringir o desenvolvimento linguístico da criança surda apenas à microrrelação da escola é reduzir suas relações de poder a um sistema estatal.

É válido observar que há diversos vieses pelos quais o processo de aquisição de linguagem por crianças surdas, a escolarização de sujeitos surdos e a criação de *espaços outros* em Libras podem ser discutidos; contudo, esta pesquisa foca no esquema analítico cunhado por Michel Foucault (1982-1983) como Foco ou Matriz de Experiência, para responder à questão basilar: *Como as práticas institucionais estruturadas neste espaço outro operam na produção e constituição dos modos de Ser Surdo?*

Com base nisso, perpassamos os três eixos centrais da concepção analítica foucaultiana — o eixo do saber, o eixo do poder e o eixo do sujeito (Foucault, 2010b) — para delinear como o Laboratório Bilíngue, enquanto *espaço outro*, desenvolve

uma matriz de experiência centrada na Libras. Assim, buscamos compreender a construção de uma educação surda bilíngue para crianças e pré-adolescentes surdos de Guarapuava/PR que participam do projeto.

Desse modo, enquadra-se como objetivo geral deste estudo:

Investigar como as práticas institucionais deste *espaço outro* influenciam a produção e a constituição dos modos de Ser Surdo.

No mesmo sentido, como objetivos específicos, o estudo busca: (i) delimitar, de forma teórica e metodológica, o conceito de Foco ou Matriz de Experiência; (ii) discutir os saberes e poderes que constituem o Laboratório Bilíngue como um *espaço outro*, bem como uma perspectiva de educação surda bilíngue; (iii) apresentar materialidades bilíngues como dispositivos de poder para a produção de experiências de si e de seres de linguagem; e (iv) analisar as práticas institucionais como tecnologias de manobras que operam na constituição dos modos de Ser Surdo.

A partir desses objetivos, no primeiro capítulo delimitamos o esquema analítico foucaultiano Matriz de Experiência (Foucault, 2010b), e o modo teórico-metodológico de sua operacionalização. Trazemos a organização do Laboratório Bilíngue, *lócus* desta pesquisa, que o apresenta como um *espaço outro* e, em seguida, discutimos os saberes e poderes que consolidam a educação surda bilíngue. O segundo capítulo apresenta as materialidades de análise: sujeitos participantes, técnicas de produção de dados e práticas institucionais selecionadas. Já no terceiro capítulo, expomos as materialidades bilíngues que operam como dispositivos de poder, potencializando as experiências de linguagem, de si e de subjetivação dos sujeitos surdos. Por fim, no último capítulo, analisamos como as práticas institucionais desenvolvidas operam como tecnologias de manobra propulsoras para a produção e subjetivação de sujeitos surdos bilíngues, consolidando uma matriz de experiência em Libras.

Embora as atividades desenvolvidas no Laboratório Bilíngue abram um leque de possibilidades, as materialidades selecionadas para análise abrangem o período de outubro de 2024 a outubro de 2025, de um grupo específico de 5 sujeitos participantes (SP), com faixa etária de 10 a 12 anos, e apresentam as práticas institucionais organizadas em três grandes propostas, nas quais apresentamos as

experiências de linguagem dos sujeitos participantes. Os encontros aconteceram semanalmente, em sala de aula cedida pela escola bilíngue municipal de Guarapuava, localizada na região centro-sul do estado do Paraná, com duração aproximada de 2h30, e foram realizados por profissionais, surdos e ouvintes, que integraram a equipe CAS Guarapuava no respectivo período, a saber: no ano de 2024 (3 docentes surdos, 4 tradutores intérpretes de Libras - TILS e 1 agente educacional II) e no ano de 2025 (1 docente surda, 4 tradutores intérpretes de Libras e 1 agente educacional II).

Consideramos de grande importância ressaltar que, desde o início, esta pesquisa zela pelo respeito, pela ética e pela integridade dos sujeitos participantes. Todas as imagens divulgadas foram autorizadas pelos responsáveis de cada participante, por meio de autorização anual do centro, para fins de pesquisa voltada à educação de surdos. Para esta pesquisa solicitamos aos responsáveis pelos sujeitos participantes e aos profissionais do CAS Guarapuava a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Pesquisas com Seres Humanos (T.C.L.E), encaminhado também com explicação em Libras para responsáveis surdos e, aos sujeitos participantes, assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com todas as informações esclarecidas de forma linguisticamente adequada, reiterando o compromisso com as singularidades de cada sujeito envolvido e o respeito com o nível de compreensão de cada criança surda. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, por meio de Parecer Consubstanciado emitido pelo CEP⁴.

Ao concluirmos este caminho, defendemos a tese de que é possível construir/produzir *espaços outros* que se constituam como uma matriz de experiência, no campo da educação surda bilíngue, que rompe com uma concepção tradicional sobre o ensino de sujeitos surdos e ancora-se em saberes e poderes que se inserem em uma ótica que reestrutura o que é SER surdo, concebendo a Libras como língua matriz, sobre os focos de experiências que devem ser proporcionados aos sujeitos surdos, desde a mais tenra idade. Cada prática institucional na qual os sujeitos participantes são colocados opera como tecnologia de manobra sobre os corpos surdos, inserindo-os em jogos de linguagem e reposicionando-os no jogo discursivo.

⁴ O Parecer emitido encontra-se disponível no Apêndice.

CAPÍTULO 1 - RELAÇÕES DE SABER-PODER

Quando se produz um arranjo entre o sujeito e o mundo [...] e esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um embrulho no estômago, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte (Pereira, 2012, p. 187).

Neste primeiro capítulo, delimitamos de forma teórica e metodológica, o conceito de Foco ou Matriz de Experiência e discutimos os saberes e poderes que constituem o Laboratório Bilíngue como um *espaço outro*, bem como uma perspectiva de educação surda bilíngue, considerando as relações de saber-poder como uma nova rede de significações, nas quais “os saberes se formam em cadeia, podem ser uma série de saberes, pouco ou muito heterogêneo” (Soler; Martins, 2024, p. 21), que leva à produção de novos conhecimentos.

1.1 A MATRIZ DE EXPERIÊNCIA EM FOUCAULT

Neste estudo, utilizamo-nos do esquema analítico proposto por Michel Foucault em sua primeira aula de 5 de janeiro de 1983, na cadeira de história dos sistemas de pensamento do *Collège de France*. Na ocasião, o filósofo retoma seu projeto de trabalho sobre a História da Sexualidade, de modo a posicioná-lo e denominá-lo. Foucault (2010b) aponta que, entre os temas história das mentalidades, que leva a uma análise dos comportamentos efetivos, das expressões que acompanham determinados comportamentos e que podem justificá-los ou ordená-los, e história das representações, que produz uma análise histórica das representações na vida social (Soler; Martins, 2024), sua busca foi por fazer uma história do pensamento, entendendo “pensamento” como uma análise a qual chamou de *focos de experiência*.

Desse modo, questiona como “constitui-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos”? (Foucault, 2014b, p. 8). Foucault (2010b) esclarece que:

Entre essas duas possibilidades, entre esses dois temas (o de uma história das mentalidades e o de uma história das representações), o que procurei fazer foi uma história do pensamento. E por ‘pensamento’ queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim, os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três

elementos — formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis — são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de ‘foco de experiência’ (Foucault, 2010b, p. 4-5 – aspas do autor).

Esses três eixos de análise — as formas de um saber possível, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos e os modos de existência para sujeitos possíveis — possibilitaram a Foucault analisar a loucura e constituí-la como experiência, por exemplo. Mas não apenas a loucura. Foucault (2014b) articula os três grandes empreendimentos, realizados ao longo de sua obra, ao indagar os modos pelos quais uma certa experiência possibilita que indivíduos se reconheçam como sujeitos da sexualidade, da doença ou da criminalidade, em uma certa sociedade, uma vez que entende a experiência como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 2014b, p. 8). Soler e Martins (2024, p. 21-22) destacam que Foucault,

Para conceituar o que entende por Matriz de experiência, acentua que esse conceito é sintetizador de toda sua trajetória de estudo e que as suas problematizações sempre tiveram a ver com o sujeito; portanto, reafirma seu comprometimento com as práticas de sujeição. Para o autor, a Matriz de experiência é constituída por três feixes/eixos, um da arqueologia e dos saberes, outro da genealogia e dos poderes e um terceiro, o da ética.

Nas palavras de Foucault (2010b), cada deslocamento é um movimento analítico. O primeiro deslocamento trata do eixo da história do conhecimento que “vai da formação do conhecimento à análise das formas do dizer verdadeiro” (Ortega, 1999, p. 37). Esse eixo da arqueologia constitui-se da análise e compreensão dos saberes, das práticas institucionais que organizam o elemento matricial desses saberes, e do estudo das práticas institucionais como formas reguladas de veridicção. Sua arqueologia compreende saberes emergentes das instituições, enquanto construções históricas que produzem, objetivam e classificam os sujeitos, numa espécie de escavação desses saberes. Foucault olha para o processo de produção de verdades histórico-sociais e para a constituição do sujeito e de sua subjetividade, a partir de discursos.

Nesse trajeto arqueológico, compreendem-se os saberes sobre um objeto e demonstra-se como o discurso, em suas diversas materialidades, produz objetos, sentidos, subjetividades e sujeitos. O discurso, em suas singularidades, é entendido

como um elemento que ocupa seu espaço e irrompe de acordo com as leis que ele mesmo cria e se consolida como um acontecimento. O discurso constitui-se como um lugar de saberes, que mostra o modo como uma determinada sociedade visualiza, pensa e caracteriza objetos presentes em seus pensamentos.

Temos, com 'o discurso', a marca de um saber sobre um dado objeto, para o qual são imputadas verdades. Tais verdades são elementos naturais deste objeto, algo de sua essência, senão criações consensuais que se solidificam como produto de um dos campos de saber: científico, jurídico, religioso, educacional, entre outros. A verdade grafada e produzida sobre determinado fato cria um campo de possibilidades para a existência de um dado objeto (Soler; Martins, 2024, p. 24).

Em sua fase arqueológica, Foucault compreende a emergência das instituições, por meio desses saberes enquanto construções históricas que classificam os sujeitos, produzindo-os e objetivando-os, para empreender uma espécie de escavação desses saberes. Ele abrange os conceitos envolvidos no processo histórico de subjetivação humana por meio de discursos e coloca implicações sobre o processo de produção de verdades histórico-sociais e sobre a constituição do sujeito e de sua subjetividade.

Sob a ótica foucaultiana, podemos compreender esse entrelaçamento entre discurso, verdade e sujeito que produz e reproduz as vontades de verdade de um povo, dentro de uma determinada época, e cria um sujeito originário de todo o devir e de toda a prática (Foucault, 2016). Foucault não invalida o passado; ele abre outro caminho para as análises históricas sobre as ciências". Por meio de sua arqueologia, busca estabelecer a constituição de novos saberes a partir de uma análise "do porquê dos saberes — análise que pretende explicar sua existência e suas transformações, situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político" (Foucault, 2023, p. 11).

Digamos que a arqueologia, ao procurar estabelecer a constituição dos saberes, privilegiando as inter-relações discursivas e sua articulação com as instituições, respondia sobre *como* os saberes apareciam e se transformavam. Podemos então dizer que a análise que, em seguida, segue tem como ponto de partida a questão do *porquê*. Seu objetivo não é principalmente descrever as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes a partir da configuração de suas positivities; o que pretende é, em última análise, explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes (Foucault, 2023, p. 11).

Numa espécie de análise fragmentária e transformável, no sentido atribuído por Foucault (2023), buscamos saberes e poderes que não estão localizados em um determinado lugar ou em um ponto específico da estrutura social, mas que são exercidos nas relações, nos micropoderes integrados aos sujeitos surdos, à educação surda e à língua.

O segundo deslocamento analisa as matrizes normativas de comportamento, “leva uma teoria geral do poder ou do domínio da história à análise dos procedimentos do pensamento governamental e de suas tecnologias” (Ortega, 1999, p. 37), com foco nas técnicas e procedimentos voltados à condução da conduta alheia. O poder instaura-se “como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes” (Foucault, 2023, p. 12). Foucault aponta a norma de comportamento como algo que se exerce. Em suas palavras:

Procurei colocar a questão da norma de comportamento primeiramente em termos de poder, e de poder que se exerce, e analisar esse poder que se exerce como um campo de procedimentos de governo. Aí também, o deslocamento consistiu no seguinte: passar da análise da norma à [análise] dos exercícios do poder; e passar da análise do exercício do poder aos procedimentos, digamos, de governamentalidade. Então, aí, tomei o exemplo da criminalidade e das disciplinas (Foucault, 2010b, p. 6).

Nesse eixo, Foucault trata das relações de poder que atravessam a construção dos saberes, dos comportamentos, dos sujeitos e dos discursos. Essas relações de poder-saber só podem ser exercidas sobre sujeitos livres, pois esses sujeitos poderão resistir às práticas e normas impostas.

Desse modo, é fundamental compreender que, nesse eixo, “o poder não é algo que se possui como uma propriedade, mas sim algo que se exerce, se efetua e funciona” (Foucault, 2012, p. 17). Ele atua como uma maquinaria social que não se restringe a um ponto específico, mas se dissemina por toda a estrutura social, gerando domínios e positividade, utilizando o corpo humano como meio de apropriação e adestramento. Ao penetrar o corpo, o poder age como um produtor do saber, por meio de um conjunto de disciplinas e verdades, são por esses efeitos específicos de poder que, a todo tempo, “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros” (Foucault, 2012, p. 279).

O poder constitui relações múltiplas sob condição de produção da verdade. Ninguém o detém como uma riqueza em suas mãos; ele nos interroga, indaga e institucionaliza nessa busca pela verdade. Por constituir-se em rede, possibilita que os sujeitos estejam em posição de exercê-lo e de sofrer sua ação, atuando como seus transmissores. Soler e Martins (2024, p. 25) destacam que,

O poder pode estar presente dentro de instituições religiosas, educacionais, médicas e dentro das microrrelações cotidianas com as pessoas de convívio comum, em que há uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos e se relacionam, uns manifestando formas de poder sobre outros (projetadas em práticas institucionais) e ao mesmo tempo, sendo receptores dessas manifestações. Uns mais e outros menos, ou seja, todos estão ativos nessas relações de poder que são sempre múltiplas e plurais, isto é, são microfísicas.

Na genealogia foucaultiana, encontramos um modo de retratar os olhares e os gestos para além das palavras, constituindo o saber como uma combinação de tudo o que é visível e enunciável. Assim, é possível entendermos os discursos que ressoam não apenas o silenciamento do povo surdo, mas, principalmente, suas conquistas, sua resiliência frente a constantes embates, numa relação contínua de poder e resistência, criando seus modos de existência, por meio dos quais conseguem reescrever sua história como sujeitos livres.

O terceiro eixo que estrutura uma matriz de experiência é o da ética e/ou do sujeito, no qual Foucault buscou reparar uma unilateralidade percebida nas duas primeiras fases de sua obra, nas quais compreendia o poder como um fator externo ao sujeito, capaz de persuadi-lo e levá-lo a uma subjetividade normatizada e enquadrada por determinadas regras sociais. Essa normatização pela vida social implica no modo como cada sujeito age sobre si mesmo, a *epimeleia heautou* (conceito cunhado na Grécia Antiga), equivalente em latim a *cura sui*, e em francês a *le souci de soi* (expressão utilizada por Foucault), o ‘cuidado de si’.

Pode-se caracterizar brevemente essa ‘cultura de si’ pelo fato de que a arte da existência — a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas — nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática (Foucault, 2020, p. 56-57).

Quando lança olhar para o cuidado de si, Foucault se volta para o mundo antigo, o mundo clássico Grego e Romano, para analisar na filosofia antiga tal expressão e passa a deter seus esforços sobre como o modo de agir do sujeito o transforma, o torna uma pessoa que toma decisões e o constitui em um sujeito ético, convidado a retornar para si, objeto de seus próprios cuidados, regido pela “arte da existência”, por uma verdadeira “cultura de si” (Foucault, 2020). Há, portanto, um conjunto de ocupações que envolvem essa ação, um real trabalho do sujeito consigo mesmo povoado de práticas sociais.

Desse modo, um sujeito só se constitui por duas grandes forças que o atravessam: uma força externa, ligada aos poderes e às práticas socialmente partilhadas; e uma força interna, na qual o próprio sujeito age sobre si. É, portanto, na tensão entre essas duas forças que se constitui o sujeito ético, e tudo o que está fora do sujeito passa a ser internalizado e acolhido por ele não apenas como uma norma social, mas como um valor próprio, um modo de agir desse sujeito. Por isso, é tão necessário que esse sujeito pactue e aceite o que lhe é imposto como norma que lhe pertence, para que tudo o que está fora passe a fazer parte dele.

Mas nem sempre a *epimeleia heautou* foi acessível a todos, pois, por um longo tempo, foi concebida como um conjunto de práticas destinadas apenas à elite social. No período helenístico, passa-se à separação entre o ético e o político, o que possibilita aproximar esse cuidado de si da autofinalização, tornando-o um princípio incondicionado (Grabois, 2011).

A preocupação por si mesmo se converteu em um princípio geral e incondicional, um imperativo imposto a todos [e não somente aos da elite social], todo o tempo e sem condição de status. [...] A preocupação por si mesmo parece não ter mais como razão de ser [o] governar os outros. Ao que parece, seu fim último não é esse objetivo particular e privilegiado que é a cidade; se agora alguém se ocupa de si mesmo, o faz para si e se erige como fim (Foucault, 2010a, p. 80).

Em “História da Sexualidade: O cuidado de si” (2020), Foucault aborda alguns pontos em torno das práticas de si, da *epimeleia heautou*, da *cura sui*, em que todo sujeito é dotado de razão para que seja livre e faça uso de si mesmo. Assim, o cuidado de si pode ser definido também como um “privilegio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação” (Foucault, 2020, p. 62). Essa

aplicação implica um labor, ou seja, um trabalho consigo mesmo e em relação com o outro, mostrando que toda atividade de si não é uma prática solitária, individualista, mas, verdadeiramente, social, pontos de resistência aos mais distintos modos de governar, jogo de trocas com o outro, uma relação de reciprocidade.

A história do 'cuidado' e das 'técnicas' de si seria, então, uma maneira de fazer a história da subjetividade; mas já não por meio das separações entre loucos e não loucos, enfermos e não enfermos, delinquentes e não delinquentes, e sim por meio da formação e das transformações em nossa cultura das 'relações consigo mesmo', com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber. Desse modo, seria possível retomar de outro ângulo a questão da 'governamentalidade': o governo de si mesmo por si mesmo na articulação com as relações com os outros (Castro, 2024, p. 119).

Para Foucault (2010a, p. 11), o cuidado de si é um fenômeno natural, "uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência". A investigação foucaultiana possibilita uma reflexão ética sobre a subjetividade e sua intensa relação com a verdade e com o exercício do poder, em um conjunto muito vasto de práticas/ técnicas que permitiam ao sujeito efetuar operações não apenas sobre seu corpo, mas, também, sobre seus pensamentos, sua alma, suas condutas e sobre seu modo de ser, para que possa transformar o estado sobre si, numa intrínseca relação entre verdade, poder e sujeito (Foucault, 2010a).

O cuidado de si associa-se a práticas racionais e regulares de organização dos sujeitos e de suas ações, numa articulação que compreende os saberes, os poderes e a ética, num estado de voltar-se para si mesmo, como por exemplo, por meio de uma escrita de si, em que se toma notas sobre si mesmo (para que um dia possam ser lidas) e reativa as verdades que lhes foram necessárias em um determinado momento. Um movimento de autoanálise, de uma experiência de caráter reflexivo, um "jogo de verdade" que permeia os saberes sobre si mesmo (sobre como vive, sua conduta e a posição-sujeito que assume). Essa abordagem nos guia ao gesto analítico foucaultiano diante da vida dos homens infames (Foucault, 2003), pois o sujeito é constituído pelos referidos "jogos de verdade" nos quais ele se encontra assujeitado e pode, ao mesmo tempo, irromper desse assujeitamento – dado o exercício das práticas de si e de seus modos de subjetivação.

Essas práticas de subjetivação do sujeito são divididas em quatro grupos: as técnicas/tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar ou manipular objetos; de sistemas de signos, a utilização de sentidos, de símbolos ou de significados (a linguagem); de poder ou dominação, que operam na conduta dos sujeitos; de si, que implicam em operações que o sujeito realiza sobre si mesmo. Essas técnicas implicam nos modos utilizados pelos sujeitos para agir sobre si e se constituir eticamente, como por exemplo, a meditação e a escrita que são técnicas fortes que levam o sujeito a uma transformação de si, com ênfase à técnica da *parresia* (a coragem da verdade), discutida arduamente por Foucault em seus três últimos cursos no Collège de France: “A Hermenêutica do Sujeito”, “O Governo de Si e dos Outros” e “A Coragem de Verdade”; “A *parresia* constitui para Foucault uma das técnicas fundamentais das práticas de si mesmo na Antiguidade (Castro, 2024, p. 332).

Outro conceito cunhado por Foucault, resultante do encontro entre as técnicas de dominação e as técnicas de si, denomina-se “governamentalidade”. De modo particular, ele se interessa “pela relação entre as formas de governo de si e as de governo dos outros, e os modos de objetivação-subjetivação situam-se no cruzamento de ambos os eixos” (Castro, 2024, p. 216). A governamentalidade refere-se às maneiras de governar, definida, também, como o conjunto pelo qual as instituições autorizam o exercício de poder.

Somente após o deslocamento, Foucault pode passar do *governo dos outros ao governo de si*, a fim de introduzir a temática da autoconstituição. A análise das práticas de governo permite relacionar as ‘técnicas de poder’ com as ‘técnicas de si’ (Ortega, 1999, p. 37).

Sobre esse governo, Dean (2010, p. 41) aponta que “[...] são regimes de práticas, que envolvem um jogo de produção de conhecimento que é tomado como verdade através de diferentes formas de racionalidade prática e de cálculo”, de modo que “governamos a nós mesmos e aos outros exercendo nosso pensamento sobre ‘o que consideramos verdadeiro’”. Essa abordagem nos guia ao gesto analítico foucaultiano diante da vida dos homens infames (Foucault, 2003), pois o sujeito é constituído pelos referidos “jogos de verdade” nos quais se encontra assujeitado.

Para Foucault, a noção de governamentalidade introduz uma forma de análise das relações de poder em termos específicos ou, segundo sua terminologia, enquanto micropoderes. Essa perspectiva de análise é válida e aplicável não só para as formas políticas e estatais, mas também para analisar, por exemplo, o governo dos loucos, dos enfermos, das crianças etc. (Castro, 2024, p. 216).

Pelo fio condutor desse terceiro eixo estruturante da matriz de experiência, mobilizamos conceitos abordados por Foucault como o cuidado de si, técnicas/tecnologias, práticas, subjetivação, governamentalidade e ética. Nessa genealogia, o indivíduo é capaz de converter o foco da atenção e tornar-se sujeito e objeto para si próprio, a ponto de resistir às técnicas discursivas (saber) e às técnicas de dominação (poder). São as técnicas de si que possibilitam estratégias, táticas, maneiras que propiciam uma experiência de caráter reflexivo e de autoanálise de sua conduta e da posição-sujeito que assume.

Consideramos, com Oliveira (2015, p. 16), a “Ética como pensamento e pensamento como prática de liberdade”, por meio da qual temos “a possibilidade de fazer da liberdade uma questão prática e não simplesmente formal, uma liberdade, não dos atos, das intenções ou do desejo, mas de liberdade de escolher um modo de ser” (Foucault, 2014b, p. 6). Assim, nesse movimento matricial é possível pensar no *modus operandi* que, a partir da intrínseca relação dos três eixos, constitui o *ethos*, haja vista que é

A partir desses deslocamentos e da constituição de possibilidades produzidas nas matrizes de experiência que os sujeitos passam a se reconhecer em sua subjetividade. Para o autor, a matriz de experiência é o elemento-base para os processos de subjetivação. Portanto, o *ethos* não é algo dado, que nasce com o sujeito de modo inato, mas é resultado de um processo de constituição que está imerso a um contexto histórico, produto de enunciações sociais (Soler; Martins, 2024, p.27).

Algumas pesquisas elucidam como o conceito matriz de experiência opera, em diferentes campos, como o da educação (Larrosa, 1994), da inclusão (Lopes; Morgenstern, 2014), da docência (Oliveira, 2015) e (Oliveira; Weschenfelder, 2019), das relações étnicos-raciais (Weschenfelder, 2018), da surdez (Witchs; Lopes, 2015), (Carvalho e Martins, 2016) e (Witchs, 2018), (Conceição e Martins, 2019), as quais abordam os efeitos matriciais (saber-poder-ética) da experiência na constituição de novas perspectivas, práticas, saberes e sujeitos.

Larrosa (1994) perpassa pelos três eixos, saber-poder-ética, e apresenta o campo educativo como uma matriz de experiência. Seu estudo traz uma análise de dispositivos pedagógicos e de como esses dispositivos operam sobre a experiência de si de cada sujeito, constituindo-os. O autor considera que coloca a educação de forma geral na medida em que não estabelece nenhum corte temporal ou geográfico, não aborda nenhum setor ou órgão educacional como objeto de análise, mas olha para as práticas pedagógicas que são produzidas e que transformam o que as pessoas têm de si mesmas, de modo a apontar, num jogo antropológico da educação, as teorias e práticas produtoras de pessoas.

Lopes e Morgenstern (2014), sob a ótica foucaultiana mobilizada no campo da Educação, apontam para a desconstrução das práticas que constituem a inclusão como uma matriz de experiência contemporânea. O texto tem dois grandes momentos, o da teorização, no qual traz ferramentas foucaultianas que possibilitam olhar para as manifestações de verdades sobre a inclusão e a tensionam como uma matriz de experiência; e o da inclusão como uma matriz de experiência constituída a partir de três dimensões: a dos saberes heterogêneos, a do conjunto de normas de diferenciação e a dos modos de ser dos sujeitos. Num percurso da história da experiência, constroem uma análise em torno das formas de verificação, dos procedimentos de governo e da pragmática de si.

Duas pesquisas abordam a docência como uma matriz de experiência. Em sua tese, Oliveira (2015) apresenta uma análise dos dispositivos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, com foco no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A partir das práticas iniciais da docência, ela defende que a formação compartilhada entre a universidade e a escola produz um modo de ser docente. Oliveira e Weschenfelder (2019) problematizam os modos de constituição da docência e da subjetivação do sujeito professor em uma sociedade inclusiva, a partir de narrativas de estudantes de Pedagogia, mobilizadas analiticamente em torno dos eixos do saber, do poder e da ética.

Weschenfelder (2018) articulou três campos, o dos Estudos Foucaultianos, o das Relações Raciais e o da Educação para compreender os processos de subjetivação de sujeitos que se reconhecem como negros no Brasil contemporâneo e como as subjetividades possibilitam formulações que impactam na estruturação de uma educação das relações étnico-raciais. A partir das três dimensões foucaultianas

(saber-poder-ética), ela constrói a matriz da experiência da negritude e defende que os processos de in/exclusão menos violentos e as relações raciais com subjetividades singulares só podem ser gerados a partir das dimensões éticas, estéticas e políticas, bem como de uma educação antirracista.

A surdez também vem sendo constituída como uma matriz de experiência. No artigo intitulado “Surdez como matriz de experiência”, Witchs e Lopes (2015) destacam como os três eixos: a formação de saberes sobre a surdez e os sujeitos surdos, a normatividade de seus comportamentos e seus modos de subjetivação, constituem a surdez como uma matriz de experiência. Os autores trazem uma breve contextualização da ideia de experiência, no âmbito da teorização foucaultiana; descrevem a surdez na lógica da governamentalidade e de sua relação com o poder normalizador; e mostram, metodologicamente, como as práticas se articulam e formam uma matriz, definindo-a com Wieviorka (2002, p. 157) como uma matriz “singular, dotada de uma grande espessura histórica, e ao mesmo tempo governada por destinos individuais.”

Carvalho e Martins (2016) apontam mecanismos biopolíticos de ajustes do corpo surdo, a partir da problemática do padrão de escolarização surda, que, advinda de alguns certos focos de experiência (o campo dos saberes, o governo dos comportamentos e os processos de subjetivação surda), constitui-se como uma matriz de experiência. Os autores apresentam um caso de insurreição de uma escola-polo de educação inclusiva bilíngue de surdos, na qual os docentes que atuam do 1º ao 5º ano assumiram saberes de uma perspectiva bilíngue em suas práticas, tendo a Libras como língua de instrução em salas multisseriadas, para que os estudantes surdos não fossem diluídos em escolas distintas. De modo geral, o trabalho problematiza a surdez como campo de saber do outro, questiona as produções de verdades sobre a constituição do sujeito surdo e discute a necessidade de uma insurreição surda.

Witchs (2018) analisa o governo linguístico na educação de surdos brasileiros, examinando os modos pelos quais os surdos são conduzidos linguisticamente. Ele apresenta uma leitura da surdez sob a ótica da matriz de experiência que orienta os saberes sobre a surdez e os surdos, as normativas que regulam os comportamentos e os modos de ser surdo, em uma construção analítica a partir do conjunto de documentos do Acervo Histórico do Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES). A partir das formulações de sua tese, aponta-se o conceito de *Surdus mundi*, que remete à figura de um sujeito surdo universal.

Conceição e Martins (2019) trazem uma discussão sobre família e educação, de modo a buscar entender, pelo viés da matriz de experiência, qual tem sido a compreensão de surdez das famílias com crianças surdas na educação infantil, e, a partir da concepção adotada, por quais focos de experiência estão vivendo, de que modo estão conduzindo os corpos surdos e como tem se construído a relação escolar e as possibilidades para instrução dessas crianças. As análises tiveram como base a genealogia e apresentaram dois eixos: o da experiência familiar com a surdez e o da infância surda, em múltiplas perspectivas, nos quais os resultados apontaram que, embora o discurso da surdez seja uma construção histórica muito presente entre as famílias, há um grande esforço para proporcionar diferentes experiências, tanto de matrizes clínicas quanto de enfoques socioantropológicos. E o eixo da instituição escolar como espaço proponente de um novo discurso social em torno da surdez e da Libras. Os resultados desse eixo apontaram para a importância de projetos bilíngues como espaço para a construção de um novo campo de saber, a partir do qual a língua de sinais passa a constituir a vida das crianças surdas.

Ao pensarmos a constituição de uma matriz de experiência consolidada a partir de uma ontologia surda, compreendemos que ela está relacionada a uma rede heterogênea de saberes históricos, culturais, identitários e linguísticos que marca as experiências desses sujeitos em diferentes espaços. “Por conseguinte, a surdez é uma experiência que reduplica uma matriz de saber, uma outra de comportamento e ainda outra de subjetivação surda” (Carvalho; Martins, 2016, p. 402).

Segundo Lopes (2024), quando partimos da surdez como um acontecimento que modifica a experiência, rompemos com discursos que aprisionam o sujeito a uma descrição meramente clínica. A confluência entre os Estudos Surdos e os Estudos da Diferença permite conceituar a surdez como:

Registro físico no corpo daquele que emerge, exigindo para si outra forma de distribuição de suas relações, outra forma de configuração, outra forma de representação, porque, de fato, a partir do seu estabelecimento, modificam-se as práticas que se apresentam como naturalizadas (Lopes, 2024).

Essas experiências que transbordam, a partir de atos de resistência, de atos de transgressão, ressoam a possibilidade de reinvenção da vida, “que permite ao sujeito ser de outras formas que não aquela que escolhemos para que ele ocupe, uma forma já pré-pronta para que ele ocupe” (Lopes, 2024).

Embora os estudos de Foucault não tenham se voltado à educação, propriamente dita, suas teorizações reverberam grande impacto no campo educacional, uma vez que tensionam as formas de condução da conduta e as formas de sujeição e subjetivação pelas quais os indivíduos se tornam sujeitos, por meio das práticas educativas, que se constituem como tecnologias de dominação de si e sobre as formas de obtenção de subjetividade. A produção de experiências escolares está diretamente ligada à governamentalidade, seja na inclusão, nas relações raciais ou na surdez, no sentido de que são nesses espaços que se desenvolvem estratégias e táticas de controle da existência, da produção social e do gerenciamento de vidas.

1.2 O LABORATÓRIO BILÍNGUE COMO UM *ESPAÇO OUTRO*

As premissas que levaram à institucionalização do Laboratório Bilíngue remetem a questões que, no fio da memória discursiva, atualizam a situação comunicacional citada por Guimarães, nos anos 60:

Hoje em dia, não é mais recomendável o **uso da linguagem manual**, mas, infelizmente, no Brasil, a maioria dos surdos que alcançaram a idade adulta continua a empregar o **antiquado sistema de comunicação**. Uma realidade bastante lamentável que precisa ser corrigida (Guimarães, 1961, p. 12, grifo nosso).

Uma vez que, em pleno Século XXI, é comum nos depararmos com uma prática que, ao longo dos tempos, foi constante na vida de muitos sujeitos surdos: o uso de uma linguagem manual (gestos, pantomimas e apontamentos) para se expressar.

Ainda hoje, esse *antiquado sistema de comunicação* citado por Guimarães (1961) acaba sendo recorrente, mas não apenas entre adultos e/ou idosos surdos, como também entre muitas crianças surdas, fora de idade escolar, as quais vivenciam uma situação de vulnerabilidade linguística, sendo cerceadas de constituir

sua subjetividade e adquirirem língua no tempo indicado como adequado para que tenham um pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, identitário, cultural e social.

Enquanto educadores, atuantes em instituições representativas, espaços de saber-poder sobre a educação surda, temos a responsabilidade de realizar proposições que venham a romper com recursos rudimentares da linguagem para a comunicação, ainda tão presentes entre os sujeitos surdos. Uma das possibilidades que vêm ao encontro dessa necessidade é a criação de espaços que mobilizem a potência linguística dos corpos surdos ainda na infância, “entendendo o corpo como espaço onde se inscrevem todas as possibilidades do devir sujeito, a infância passa a ser aquele momento de diferentes institucionalizações” (Vieira-Machado; Victor, 2015, p. 625).

Para Masschelein e Simons (2014), “a *infância* é a condição de criação do *espaço pedagógico*” (Vieira-Machado; Victor, 2015, p. 626), que entendemos ser um espaço que deve romper com a ideia de práticas pedagógicas normatizadoras, pautadas em uma abordagem clínica, para se construírem práticas consolidadas sob uma ótica que considera e respeita a diferença surda. Um espaço em que, por meio da linguagem, é possível que a infância e a surdez sejam habitadas e não apenas sobrevividas.

Apresentamos, portanto, o Laboratório Bilíngue como um *espaço outro* — uma heterotopia — nos termos formulados por Foucault em *Ditos e Escritos III* (2009), que compreende uma rede de relações e o reposiciona na ordem espacial instituída. Trata-se de uma espacialidade que se constitui na medida em que opera segundo uma lógica relacional que tensiona, desloca e rearticula os demais espaços sociais. Desse modo, Foucault afirma que “as heterotopias são espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora sejam efetivamente localizáveis” (Foucault, 2009, p. 415).

Ao ser tomado como *espaço outro*, o Laboratório Bilíngue evidencia-se como um espaço no qual se produzem discontinuidades em relação às formas hegemônicas de organização linguística e pedagógica, especialmente no que se refere às políticas de normalização da língua e às hierarquizações entre modalidades linguísticas. Nesse registro, as heterotopias configuram-se como formações espaciais nas quais se entrecruzam operações de espelhamento, inversão, justaposição e contestação, instaurando fissuras nas regularidades que

organizam a experiência ordinária. No interior desse *espaço outro*, tais operações tornam-se observáveis na coexistência de diferentes regimes linguísticos — notadamente a centralidade da Libras como língua matriz — e na reconfiguração das práticas institucionais que deslocam a primazia histórica da oralidade.

Trata-se, assim, de um espaço no qual se justapõem temporalidades formativas distintas, trajetórias heterogêneas de sujeitos e múltiplos regimes de significação, fazendo emergir um campo de visibilidade no qual se tornam apreensíveis as condições históricas de possibilidade que regem a produção, a regulação e a circulação de práticas voltadas à uma educação surda. Para Foucault, tais espaços constituem “lugares reais — lugares efetivos — [...] nos quais os outros lugares [...] são ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos” (Foucault, 2009, p. 417), o que permite compreender o Laboratório Bilíngue como um espaço que, ao mesmo tempo em que se insere na instituição, a tensiona e a reconfigura. Mais do que uma simples localização institucional, esse *espaço outro* opera como um dispositivo espacial no qual se articulam práticas institucionais que incidem sobre a produção de saberes, a organização dos corpos e a constituição de sujeitos livres.

Desse modo, ano após ano, esse *espaço outro* tem se consolidado como uma matriz de experiência, um espaço gerador de uma tríplice potência: 1) “[...] a potência de movimento, isto é, o deslocamento do sujeito para fora de si ou vontade [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 34), em que o sujeito consegue se reconhecer, se expor e agir por si próprio; 2) “A potência da palavra ou da tradução, tendo a tradução a ver com compreender, ou com que confronta o falante a outro falante”; e, 3) “a potência do pensamento ou da reminiscência” (Vieira-Machado; Victor, 2015, p. 626). Precisamos, portanto, de mais espaços que reconheçam essa ex-posição da tríplice potência (Masschelein; Simons, 2014), a partir da Libras como uma tecnologia indispensável na fabricação dos corpos surdos em potência.

O *espaço outro* intitulado Laboratório Bilíngue é uma proposta desenvolvida pelo CAS Guarapuava/PR⁵, vinculado ao Departamento de Educação Inclusiva - DEIN, da Secretaria Estadual de Educação - SEED/PR, que atende diretamente a

⁵ Para saber mais sobre a política de implantação dos CAS em âmbito nacional e dos CAS do Paraná e a abrangência do trabalho realizado, acesse a tese de Kendrick (2023) - *Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: a constituição de um laboratório bilíngue*. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3990>.

cinco Núcleos Regionais de Educação - NREs - totalizando 44 municípios. Enquanto instituição representativa da educação de surdos do Paraná, o centro tem como incumbência discutir o processo de escolarização dos sujeitos surdos, consolidar saberes e propor ações efetivas que supram ou amenizem as lacunas identificadas.

Das inúmeras discussões geradas entre profissionais que atuaram no início das atividades do centro, uma delas dizia respeito ao fato de muitos sujeitos surdos chegarem ao sexto ano sem terem adquirido uma língua de sinais. A recorrência de situações que retratavam esse cenário chamava a atenção para a urgência de um trabalho mais afinho junto às secretarias municipais de educação - SMEs, na tentativa de sanar as necessidades linguísticas das crianças surdas ainda nos anos iniciais de sua escolarização, considerando como fulcral a celeridade de projetos e ações com foco ao processo de aquisição de linguagem desses sujeitos.

Em Guarapuava/PR, no ano de 2019, o trabalho voltado à educação de surdos, em âmbito municipal, restringia-se ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncional - SRM Surdez, com algumas crianças surdas matriculadas em uma mesma escola, entendida como referência pela história educacional da comunidade surda da cidade com a instituição, porém, ainda haviam crianças surdas em outras instituições, sozinhas, sem relação com pares linguísticos, sem nenhum tipo de atendimento e sem materiais pedagógicos que dessem conta da sua especificidade linguística.

Tais discussões/preocupações/inquietações articuladas aos estudos e experiência profissional da equipe do centro e à necessidade de uma proposição prática, que realmente fizesse a diferença no processo de escolarização das crianças surdas, foram propulsoras para a implantação desse espaço *outro*, em 2021. De acordo com Kendrick (2023, p. 106):

O Laboratório Bilíngue foi criado pela inquietação da equipe do CAS Guarapuava/PR, decorrente da existência de poucos materiais pedagógicos voltados para atividades pedagógicas e linguísticas para aquisição da Libras por crianças surdas. A equipe já sabia de estudos acadêmicos que apontam crianças surdas sem acesso à língua de sinais como primeira língua no seio familiar. Além dos estudos, as trajetórias dos membros da equipe na educação de surdos em associações de surdos também contribuíram para afirmar que as crianças surdas, na grande maioria, estão em lares de ouvintes e sem acesso a uma comunicação efetiva, com língua estruturada.

Nesta pesquisa, este *espaço outro* é concebido como uma matriz de experiência operante em diversas frentes da educação de surdos, traçando uma discussão sobre uma nova forma de constituição do sujeito surdo, a partir dos saberes que integram uma perspectiva de educação surda bilíngue, que se configura não apenas como uma abordagem ideal para estudantes surdos ou como uma modalidade de ensino, mas como uma estratégia de resistência e sobrevivência surda. Buscamos apresentar como essa matriz de experiência tem se consolidado a cada ano, para que cada leitor possa compreender, visualizar e experienciar um pouco desse espaço que movimenta a Libras como língua matriz por meio das práticas institucionais e dos materiais didático-pedagógico-linguísticos que desenvolve.

Figura 1: Linha do tempo - Laboratório Bilíngue⁶



Fonte: A autora.

O início das atividades aconteceu ainda em um período pandêmico⁷, na emergência de resgatar as crianças surdas não apenas de um isolamento social, mas, também, de um isolamento linguístico, fortemente vivenciado em contextos familiares de surdos filhos de pais ouvintes não utentes de Libras. Os encontros com estudantes surdos da SRM - Surdez Municipal aconteceram, inicialmente, via *Meet*, com envio de materiais para realização de atividades, e, após a liberação para o retorno presencial às escolas, nas dependências do CAS Guarapuava. O número de

⁶ Destacamos o período de nossa pesquisa.

⁷ Período relativo à Pandemia da Covid- 19.

sujeitos participantes cresceu de 9 para 12, até o término do ano. Desde o início, contava-se também com a participação de uma criança surda de Turvo/PR (município vizinho).

Reafirmamos, com Vieira-Machado e Teixeira (2019, p. 65), que “a criação de espaços pedagógicos visa a produção de potências”. Desse modo, com as intervenções e condições necessárias, toda criança surda pode ser produtora de suas relações linguísticas. Uma vez que, ao compartilharem a Libras, potencializa-se a interação entre os sujeitos surdos e suas experiências, considerando com Larrosa (2008, p. 187) que “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável”.

Um aspecto relevante a ser pontuado é que a oferta do serviço gerou aumento na demanda, resultado também de um trabalho conjunto com a professora da SRM pela busca e pelo agrupamento das crianças surdas, a fim de se criar comunidade linguística. Em 2022, segundo ano de atividades, o número de sujeitos participantes cresceu significativamente, de 12 para 22 crianças surdas, e o trabalho deteve-se na produção de materialidades e práticas com o intuito de se aprofundar e aperfeiçoar a Libras e o processo de aquisição por meio da ludicidade, do uso de jogos, brincadeiras e histórias sinalizadas.

Em 2023, reforçando a importância de um trabalho de referência, após articulação e apresentação dos resultados de dois anos de atividades às secretarias municipais de educação (SMEs) sob responsabilidade do CAS Guarapuava, obteve-se a participação de estudantes surdos de Candói/PR e Campina do Simão/PR (outros dois municípios próximos).

Nesse ano também, houve uma ampliação da proposta para que estudantes surdos da SRM - Surdez estadual também participassem das atividades. Tal movimentação levou à reestruturação das ações desenvolvidas, com atividades no período da manhã e da tarde, totalizando 30 sujeitos participantes. O expressivo aumento de participantes reforça a importância dos saberes e práticas instituídos a partir de uma matriz de experiência, que fortalece a Libras e a sua centralidade e a concepção de educação surda bilíngue, tornando-se referência.

Esses saberes ganham força, também, à medida que se inscrevem no campo acadêmico-científico, a partir de estudo longitudinal, com pesquisas que investigam o trabalho realizado no Laboratório Bilíngue, materializado na tese de Kendrick

(2023), que aborda, numa perspectiva bourdieusiana, os detalhes da implantação das atividades e suas contribuições para o campo da educação de surdos; e na dissertação de Negrisoli (defendida no final de 2025), que discute as práticas para o ensino da Libras como primeira língua para a criança surda, pelo viés da abordagem lexical de Lewis.

Com a pesquisa de Kendrick (2023), foi possível mensurar o nível linguístico dos sujeitos participantes por meio do Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS) (Quadros; Cruz, 2011). Os dados apresentados a partir do IALS levaram a uma virada de chave nas proposições realizadas no Laboratório Bilíngue, uma vez que apontaram para uma defasagem na linguagem expressiva dos sujeitos participantes. Assim, as atividades desenvolvidas passaram a ser projetadas para que as crianças surdas pudessem se expressar mais, colocando em prática a tríplice potência: o deslocamento do sujeito para fora de si, tornando-se um ser de palavra, por meio do pensamento (Masschelein; Simons, 2014; Vieira-Machado; Victor, 2015).

Com base no relatório anual e na avaliação de nível linguístico em língua de sinais, realizados em 2023, foi possível traçar a proposta de trabalho para o ano de 2024, a fim de atender às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada sujeito participante, de acordo com seu nível linguístico.

Sem poder mais ocupar o espaço que estava alocado em uma escola estadual, a partir do início de fevereiro, a equipe precisou se reorganizar não apenas em relação ao espaço físico para desenvolver as atividades, mas também em relação à dinâmica semanal de reuniões de definição dos encontros, reuniões de *feedback*, confecção de materiais pedagógicos e gravação/edição de materiais audiovisuais. As discussões passaram a ser realizadas via *Meet*, na maioria das vezes, e, esporadicamente, em locais cedidos por parceiros.

Mesmo com as adversidades encontradas, foram atendidos, semanalmente, 16 estudantes surdos da rede municipal de Guarapuava, matriculados na Escola Municipal Bilíngue de Instrução em Libras Professora Jaqueline Fontoura dos Santos. Organizados e distribuídos em três grupos, a saber: Grupo 1 - estudantes das turmas de Infantil IV e V; Grupo 2 - estudantes do 2º e 3º ano; Grupo 3 - estudantes do 3º e 4º ano (participantes desta pesquisa). Nesse processo, todas as necessidades linguísticas e de aprendizagem de cada criança foram respeitadas, e

as atividades tiveram como objetivo potencializar a Libras como língua matriz, para todos os grupos. Com o grupo 3, especificamente, desenvolveram-se algumas possibilidades de trabalho com a língua portuguesa na modalidade escrita.

Após o término das atividades, no mês de dezembro foi realizada a aplicação do IALS, por meio do qual a equipe conseguiu analisar e mensurar o nível linguístico de cada participante, bem como, teve aparato para traçar o plano de trabalho do próximo ano e realizar proposições aos docentes da escola bilíngue, que desenvolvem um trabalho diário com esses estudantes. Na análise, destacou-se a atenção especial ao desenvolvimento da linguagem expressiva dos participantes, visto que os dados obtidos apontaram para a necessidade de aprimoramento no nível de expressão em Libras e para a continuidade de atividades que potencializam a Libras como língua matriz. A aplicação do IALS tem sido um dispositivo de relevância para que se possa mensurar o desenvolvimento linguístico das crianças surdas, possibilitando à equipe reavaliar suas práticas, bem como, sugerir aos docentes que atuam com esses participantes no dia-a-dia da microrrelação escola.

O ano de 2025 foi de muitas mudanças que impactaram diretamente a organização do centro, como a redução da equipe, que sustentou, em todos os CAS do Paraná, a seguinte estrutura: 1 profissional na coordenação, 1 agente educacional I, 1 agente educacional II, 1 professor surdo e 3 profissionais tradutores intérpretes de Libras - TILS, limitando ainda esta organização a apenas 3 profissionais PSS⁸. A equipe iniciou o ano e permaneceu, durante o primeiro semestre, com 6 profissionais, a saber: 1 coordenadora (QPM), 1 agente educacional II (QPM), 1 TILS (QPM), 1 professora surda (PSS), 2 TILS (PSS), com atividades remotas.

No segundo semestre, novas reestruturações, tanto na equipe quanto no modo de trabalho, mudança de coordenação do centro e o retorno ao trabalho presencial, com uma sala cedida no Núcleo Regional de Educação (NRE de Guarapuava) e a autorização para a contratação, no final do mês de setembro, de mais 1 TILS (PSS), que já integrava a equipe no ano anterior. Tal contexto possibilita confirmar, de acordo com Foucault (2010), que o poder não é posse, mas sim,

⁸ O Processo Seletivo Simplificado (PSS) destina-se a selecionar profissionais para atuarem nas instituições da rede pública estadual de ensino, exclusivamente para atender a necessidade temporária prevista no inciso VI, art. 2.º, da Lei Complementar Estadual n.º 108/2005. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/processo_seletivo_simplificado.

relação, uma rede difusa que todos estamos envoltos e que se exerce em todos os âmbitos da sociedade.

Todo esse movimento influenciou, ao longo de todo o ano, a organização das atividades do Laboratório Bilíngue. Com a equipe reduzida e ainda utilizando o espaço da escola bilíngue, otimizaram-se os encontros, com momentos comuns e individuais para os grupos. A duração também foi reduzida a duas horas para a realização das atividades, fator que, somado ao número expressivo de 25 participantes (19 surdos e 6 ouvintes), interferiu significativamente no tempo de execução das práticas.

A cada encontro, alguns dispositivos eram projetados pela equipe não como materiais adaptados aos grupos, mas utilizados em forma de recursos didático-pedagógico-linguísticos específicos, para potencializar tanto a linguagem compreensiva quanto a linguagem expressiva e os modos de constituir-se/Ser Surdo, a partir de *temas de interação* que levavam à organização de diferentes estratégias metodológicas, como gêneros sinalizados, jogos, brincadeiras, materiais concretos, materiais visuais, produção de atividade, ampliação de repertório linguístico e encontros passeios.

As atividades de interação inicial (apresentação da pauta do dia, chamadinha e caixa surpresa) eram realizadas com todos os participantes; as brincadeiras, de modo a contemplar as especificidades de cada encontro; as produções das atividades, divididas em grupos, a fim de atender às peculiaridades linguísticas, de faixa etária, de escolaridade e às práticas voltadas à modalidade escrita da língua portuguesa (como foi o caso dos participantes desta pesquisa). Uma nova estratégia metodológica adotada foi o uso do Sistema de Escrita de Sinais (SignWriting) na composição das atividades. Recurso ao qual muitos participantes responderam positivamente, com fácil compreensão no processo de leitura do sinal representado por meio da escrita.

A relação dos sujeitos no “jogo” foi estabelecida conforme os atravessamentos que se foram estabelecendo em cada semestre. No primeiro, constituiu-se a seguinte estrutura:

(i) Grupo 1 - 6 participantes da Educação Infantil (EI) IV e V, com faixa etária entre 5 e 6 anos, sendo 3 surdos, 2 Cotas e 1 ouvinte (irmã de surdo), dos quais

apenas 2 ingressaram no Laboratório Bilíngue em anos anteriores, os outros 4 eram participantes novos (2025).

(ii) Grupo 2 - 6 participantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I (EF I), com faixa etária entre 7 e 8 anos, sendo 4 surdos e 2 Codas. Desses, 3 surdos já frequentavam o Laboratório Bilíngue em edições anteriores; 1 surdo e 2 Codas iniciaram em 2025.

(iii) Grupo 3 - 7 participantes do 3º e 4º ano do EF I, dos quais 6 são surdos e 1 é ouvinte (que tem parentesco com um estudante surdo da escola), com faixa etária entre 7 e 10 anos. Desses, apenas 2 surdos iniciaram em 2025.

(iv) Grupo 4 (que contempla os participantes de nossa pesquisa) - 6 participantes do 4º e do 5º ano do EF I, com faixa etária entre 10 e 12 anos, todos surdos. Desses, apenas 1 sujeito apresenta situação de retorno às atividades após a família retornar à moradia em um distrito do município, onde morava no início de sua participação no Laboratório (em 2021).

Devido a mudança na equipe, foi necessária uma nova configuração, novas estratégias para configurar o segundo semestre, iniciou-se com uma divisão de grupos diferente do semestre anterior com: (i) Grupo 1 - com 7 participantes surdos do infantil IV e V e do 1º ano (EF I), subdivididos em dois grupos: 3 menores dos infantis e 4 maiores do 1º ano, com dois docentes atuando, uma professora surda e um professor bilíngue ouvinte; (ii) Grupo 2 - com 6 participantes surdos contemplando, 2º, 3º e 4º anos do EF I; (iii) Grupo 3 - com 6 participantes surdos do 4º e 5º anos do EF (grupo que contempla os sujeitos desta pesquisa); (iv) Grupo 4 - com 6 participantes ouvintes (grupo misto, conduzindo por um docente surdo, voluntário, acadêmico do Mestrado em Educação de uma instituição pública estadual).

Dentro dessa estrutura, em alguns momentos houveram alterações de modo a otimizar a dinâmica de cada encontro, de modo flexível, considerando a organização da equipe e para o melhor desempenho das atividades. Cabe considerar que a organização dos grupos não tinha como prioridade seguir a série escolar dos participantes, buscou-se agrupá-los de acordo com o desenvolvimento linguístico, considerando avanços no decorrer dos encontros que embasaram a troca de grupos tranquilamente, sem tornar o processo fechado, respeitando a individualidade de cada criança e cada pré-adolescente. Esta é uma característica

que também demarca o Laboratório Bilíngue como um *espaço outro*, como uma matriz que não necessita seguir as regulamentações de seriação e de conteúdos de um espaço escolar.

Esse *espaço outro* operante como matriz de experiência busca romper com uma governamentalidade que objetiva apenas à docilização dos corpos surdos para a sociedade, possibilitando que a experiência promovida aos sujeitos, por meio da Libras como língua matriz, coloque-os em um lugar de poder. Ao dominarem a língua e se expressarem, esses sujeitos constituem-se, transformam-se em potências, demarcam sua posição, seus anseios e suas vontades de verdade, de modo crítico, com autonomia e liberdade.

Esse lugar de poder ao qual espera-se que seja alcançado pelos sujeitos surdos, foi construído ao longo da história surda, com mudança epistemológica do que é Ser Surdo, conforme apontam Morgenstern e Witches (2015, p. 2):

A palavra *surdo* apresenta uma diferença semântica ao longo da história. Até meados do século XX, ela era empregada para designar aqueles que, apesar de não ouvirem, foram educadas para fazer uso da fala. A partir da metade seguinte, o uso da palavra passou por uma inversão epistemológica e hoje implica dizer daquele sujeito que não ouve, mas se comunica e se expressa por sinais.

Os autores reforçam ainda que “entender essa variação implica assumir que as subjetividades surdas não constituem um bloco único de pessoas e que elas são produzidas a partir de um conjunto de elementos históricos” (Morgenstern; Witches, 2015, p. 2), que nos levam a romper com a padronização de um único jeito de ser surdo e a olhar para as mais distintas subjetividades que são produzidas no contato com sua língua e com a sua cultura.

Desde o início das atividades, foi possível perceber o potencial do trabalho que vinha se estruturando, mobilizando a rede estadual, a rede municipal e famílias, para colocar as crianças surdas em “jogos de linguagem” e em “relações de poder”, no sentido de que, por meio das práticas realizadas, mobilizou-se a Libras como um dispositivo de poder e colocou os sujeitos sob o efeito matricial dessa língua. Ao longo desses anos, tem sido possível vivenciar a ideia de *movimento* intrínseca ao título Laboratório Bilíngue, reforçando que “nessa espacialidade, não se trata do espaço geométrico nem do geográfico, mas do espaço vivido [...]” (Castro, 2024, p. 176). Movência no que se refere principalmente à falta de estrutura física própria

para o centro, fator que culminou na reestruturação da proposta quanto ao local de realização, ao número de sujeitos participantes, às adequações de materiais e formato das reuniões da equipe, à alteração no quadro de profissionais, à questão de verba para financiamento das ações, num processo de poder e resistência para que o trabalho pudesse ter continuidade.

Segundo Foucault (2012), não há poder sem resistência, sem fuga ou subterfúgio, sem busca pela verdade, sem luta. Para ele (p. 17), “o poder não é algo que se possui como uma propriedade, mas sim algo que se exerce, se efetua e funciona”, atuando como uma maquinaria social que não se restringe a um ponto específico, mas se dispersa por toda a estrutura social. O poder constitui relações múltiplas sob condição de produção da verdade. Em meio a um movimento de resistência constante, esse *espaço outro* tem se consolidado como uma matriz de experiência, construindo uma grande produção didático-pedagógico-linguística com extremo potencial para movimentar, incrementar e gerar proposições objetivas para uma educação surda bilíngue, na tessitura de um desejo de realidade.

Nesta matriz de experiência a Libras opera como língua matricial e essa concepção amplia nosso olhar para compreendermos a indissociabilidade língua-sujeito para além de definições de graus e perdas, mas para uma relação na qual poder, identidade e experiência atravessam os processos de constituição linguística dos sujeitos. A língua, concebida como matriz, excede o caráter instrumental para que haja comunicação; torna-se condição para a produção de saberes, poderes e subjetividades. Skliar (1998) pontua a necessidade de a diferença surda ser compreendida como diferença linguística e cultural, deslocando-se de discursos que ressaltam a ausência e o déficit. Desse modo, a Libras, como língua matriz, leva a esse deslocamento da oralidade e legitima a experiência visual como matriz epistemológica. Tomada como língua matriz, a Libras passa a ser a língua que estrutura a constituição subjetiva, cognitiva e cultural dos sujeitos.

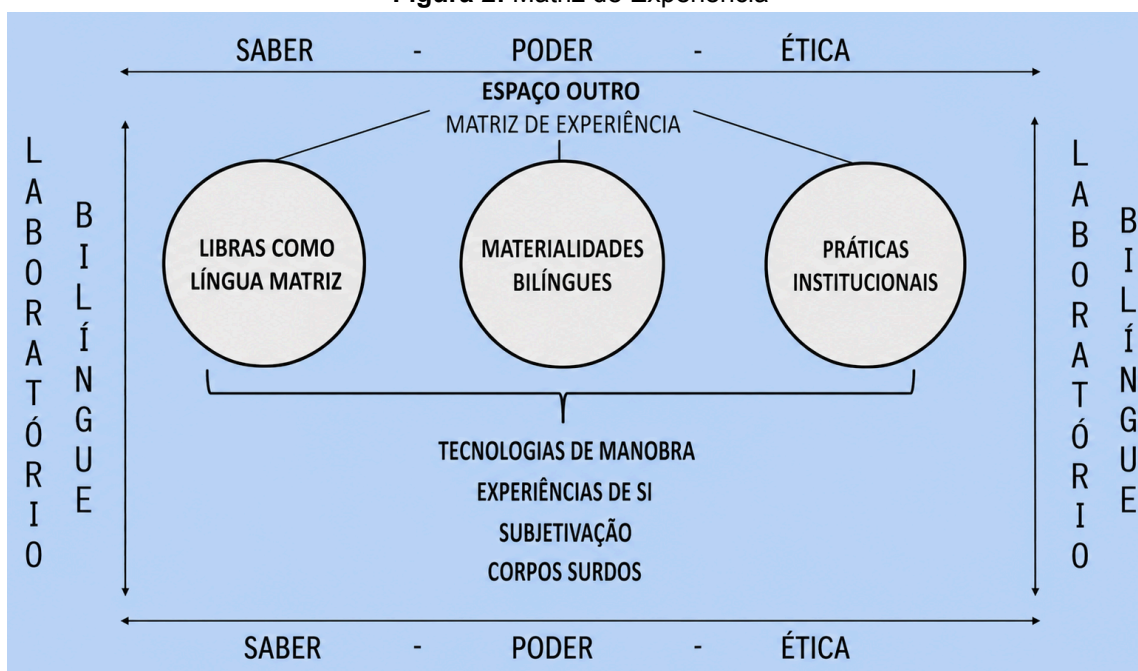
Por uma analítica foucaultiana, não se trata apenas da primeira língua adquirida cronologicamente, mas da língua na qual o sujeito se inscreve no mundo e constrói suas experiências de significação. Em Foucault, podemos compreender as línguas como dispositivos de poder que produzem sujeitos e devem operar sem uma supremacia linguística, sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, uma vez

que, determinados regimes de verdade estabelecem quais corpos e saberes são legitimados. A constituição da Libras como língua matriz é uma forma política de resistência frente às tecnologias de normalização historicamente impostas aos corpos surdos.

Ser matriz implica ter uma dimensão propulsora de experiências que transformam sujeitos e formam subjetividades, e a Libras tem alcançado esse *status* ao atravessar tempos e espaços, superando apagamentos e proibições. Linguisticamente é uma língua completa, rica e complexa! Por meio dela, os sujeitos se conectam, os povos se aproximam, novas experiências de aprendizagem são construídas. Ela produz cultura e modos de ser surdo na contemporaneidade (Karnopp, 2004). Ela é território surdo (Pokorski, 2020).

A língua é a ponte para que a criança surda construa vínculos, troque experiências, expresse seus sentimentos e participe ativamente da vida em sociedade (Mendes, 2011). É por meio dela que se efetiva a experiência linguística plena, visual-espacial, que possibilita a constituição de processos cognitivos e identitários. No contexto desse *espaço outro*, o desenvolvimento das atividades tem proporcionado aos participantes adentrar à linguagem e aperfeiçoá-la como instrumento de poder, de vivenciar experiências de si, por meio de tecnologias de manobra para a construção de si, de sua subjetividade e de suas potências, fator que repercute não apenas na escolarização, nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos, mas também em suas relações com o meio social a que pertencem.

Abaixo, sistematizamos a concepção que obtivemos dessa matriz de experiência que impulsiona a educação surda bilíngue, a partir da relação entre saber, poder e ética.

Figura 2: Matriz de Experiência

Fonte: A autora.

A partir da concepção de espaço vivido (Castro, 2024), consideramos que esse *espaço outro* tem proporcionado estratégias metodológicas diferenciadas que valorizam e evidenciam a cultura, a língua, os aspectos identitários, as especificidades linguísticas e os níveis de aprendizagem de cada participante. O trabalho realizado contribui para a construção do conhecimento sobre práticas institucionais, para a elaboração de uma metodologia desenvolvida a partir da Libras como língua matriz e proporciona focos de experiências que perpassam os eixos do saber, do poder e da ética.

1.3 SABERES E PODERES CONSTITUINTES DE UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO SURDA BILÍNGUE

Embora a Libras tenha sido reconhecida por Lei Federal, em 2002, 24 anos após este acontecimento, ainda precisamos argumentar sobre a sua importância para que pessoas surdas não apenas tenham seu direito linguístico garantido, mas reafirmem o seu lugar de fala em toda a sociedade, evitando o apagamento daqueles que têm se tornado seres de palavra por meio desse atravessamento linguístico. Para Carvalho e Martins (2016, p. 394), “se a língua de sinais não se coloca na posição de possibilidade de enunciar conteúdos, o apagamento da surdez

é inevitável, ou melhor, promove-se o silenciamento do surdo”, seja em escolas ou em outros contextos.

Quando falamos de discursos de apagamento linguístico e silenciamento do povo surdo, rememoramos um grande marco da história de surdos que foi o Congresso de Milão (1880), a partir do qual tivemos a proibição da língua de sinais, por uma década, que atualmente ainda tem grande influência na vida desses sujeitos e, por muitas vezes, os interdita, em âmbito social e educacional. Pensar em uma perspectiva de educação surda bilíngue implica compreender que ela se caracteriza por uma relação de saberes que envolvem a concepção da surdez e do que é Ser Surdo; um aparato jurídico (Leis; Decretos); e as mudanças quanto às práticas que compõem o processo de escolarização dos sujeitos surdos.

Ao romper com a lógica da “ausência de algo”, pautada na deficiência, impõe-se a narrativa da diferença linguística, sob um viés socioantropológico da surdez, no qual se constrói uma perspectiva cultural e singular que constitui formas subjetivas de vida surda (Conceição; Martins, 2019).

Foram mais de cem anos de práticas encarecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 1998, p. 7).

Muitos surdos têm buscado acesso a lugares aos quais foram, por muito tempo, interditados e excluídos, posicionando-se quanto ao lugar de fala, enquanto sujeitos que sentem na pele a influência de discursos sobre o ser surdo. Para Rezende (2012), “o povo surdo se constitui de sujeitos com senso de pertencimento, com uma identidade enraizada na formação do ser surdo, com experiências, anseios e embates, e que utiliza a língua de sinais [...]” (p. 30). Ela ressalta ainda que essas resistências “contestam e rebatem as tentativas de normalização e a estratégia de controlar e tornar o corpo surdo dócil, ouvinte e falante” (p. 31) e é contundente quanto à defesa que a militância surda faz, de que “[...] a lógica da normalização e da cura não vai ao encontro dos seus interesses, pois eles não se consideram indivíduos a se corrigir [...]” (p. 46-47), sendo, portanto, o lugar de fala de um médico, diferente do lugar que um surdo radical, que milita pela diferença surda.

A partir dos discursos socioantropológicos os sujeitos surdos são considerados e respeitados em sua diferença, enquanto uma minoria linguística, com uma língua e uma cultura próprias (Strobel, 2008). Nessa abordagem, os sujeitos surdos são atuantes na sociedade, protagonistas de sua própria história, enfatizam a questão da diferença e estão em constante relação de poder e resistência para romper com discursos ouvintistas que os subjugam. Para Kendrick (2023, p. 26) é por meio da perspectiva socioantropológica que os surdos “constituem-se como um grupo no qual a língua de sinais permite a comunicação, seu pleno desenvolvimento psíquico, linguístico, cultural e social, com significação política que se constitui histórica e socialmente”.

A educação bilíngue e a insurreição surda no momento atual em que se reivindica a entrada da Libras de modo efetivo no cotidiano escolar e não na instrumentalidade que mascara e apaga a surdez na estratégia cruel de ‘fazer viver’ um tipo de experiência, ‘deixando morrer’ tantas outras (Carvalho; Martins, 2016, p. 395).

A obra de Wrigley (1996) traz uma defesa para a surdez enquanto “identidade étnica e cultural”, sendo concebida como um marco para os Estudos Surdos, que surge como um desdobramento dos Estudos Culturais em Educação, a partir dos anos 90, concepção que traz uma ruptura com narrativas colonialistas, possibilitando problematizar “o sistema de representações dominantes sobre identidade, diferença, alteridade, relações de poder e os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos” (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 3). No Brasil, este campo discursivo ganhou força em meados de 1996, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES).

De acordo com Rezende (2012), esse deslocamento de perspectiva lança um olhar sobre aquilo que ainda não havia sido problematizado ou discursivizado nas abordagens sobre a surdez, numa tentativa de inverter os discursos normalizadores sobre os sujeitos surdos. Fernandes e Terceiro (2019) apontam que as mudanças provocadas pelos Estudos Surdos, no campo acadêmico, tiveram como base a mobilização do movimento surdo em prol de uma “[...] agenda política de universalização de direitos (humanos e linguísticos) que passam pela defesa e

reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras) e por relações de poder mais assimétricas entre surdos e ouvintes” (p. 3-4).

As pesquisas no campo dos Estudos Surdos reforçam a importância de os saberes sobre o corpo surdo não serem delimitados pela ausência do sentido da audição, mas discursivizados por sua questão política, cultural e linguística, pelo movimento de resistência às práticas, aos saberes e às relações de poder ouvintistas. De acordo com Skliar (1998, p. 30),

[...] os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral, não é problematizado, nem na educação especial, nem em outras abordagens desta temática. O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal’ ou ‘cotidiano’.

Para Fernandes e Terceiro, esta nova epistemologia surda aponta para o desenvolvimento do conceito “Deafhood”, cunhado por Paddy Ladd, que emerge para o estado de “Ser” que, segundo ele, é indispensável para “criar um novo território discursivo, uma nova linguagem, como primeiro passo para representações outras dos surdos, distanciadas da “surdez”, e do audismo como expressão do colonialismo ouvinte”. Tais deslocamentos discursivos “fortalecem a luta por garantia de direitos linguísticos, no contexto da educação bilíngue nacional” (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 13-14).

Como pontuamos inicialmente, esta educação surda bilíngue caracteriza-se também pela relação de saberes do campo jurídico e de saberes voltados à prática. Cabe entendermos que este processo não é linear, mas um resultado histórico marcado por disputas teóricas que levam à validação acadêmico-científica, pela luta da comunidade surda e por políticas educacionais e linguísticas que correspondam às necessidades e atendam aos direitos do povo surdo. Carvalho e Martins (2016) afirmam que esse processo educacional, de modo geral, acaba sendo regido pela norma, pelos padrões, cenário que também atravessa a educação de surdos.

Com os sujeitos surdos não é diferente, senão mais perverso, pois as tecnologias de poder voltadas para o governo deles se dispõem de modo mais tenso nas políticas inclusivas. Tal tensão se encontra, de um lado, nas disputas pela construção de uma escola bilíngue e, de outro lado, na manutenção do discurso desgastado e viciado sobre a inclusão baseada no imperativo da convivência ou no discurso da diversidade. Para nós, é

fundamental tornar potente a reflexão da ação biopolítica na vida dos surdos, sobretudo indagando pelas ações que são extraídas de princípios políticos que geram práticas idealizadas para o surdo, muitas delas ignorando a própria anunciação surda empreendida por seus sujeitos (Carvalho; Martins, 2016, p. 394).

O discurso das pesquisadoras e militantes do movimento surdo, Campello e Rezende (2014), reverbera a vontade de verdade de muitos sujeitos que lutam por investimentos em uma educação bilíngue efetiva e de qualidade e buscam romper com discursos tendenciosos que apresentam as escolas bilíngues de surdos como espaços segregacionistas. Pelo contrário, elas defendem que são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os sujeitos verdadeiros cidadãos, conhecedores e cumpridores de seus deveres e defensores de seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão.

Como resultado das lutas e mobilizações dos movimentos surdos e do espaço acadêmico-científico conquistado, temos a construção de uma política linguística, que ainda não está pronta e deve continuar seu processo, ancorada em documentos e em toda uma legislação, que tem buscado romper com a imposição de uma normatividade sobre os corpos surdos, a partir de interesses que fizessem sentido em uma nova concepção de sujeito.

A partir do documento “A Educação que nós Surdos Queremos”, organizado pela comunidade surda por ocasião do pré-congresso latino americano de Educação Bilíngue ocorrido em Porto Alegre, no ano de 1998, os sujeitos surdos passam a legitimar seus discursos para que as crianças surdas tivessem acesso a práticas pedagógicas em língua de sinais, ficam evidentes também discursos sobre escolas bilíngues para surdos (termo “para” utilizado na época), classes bilíngues específicas, presença de professores surdos e tecnologias visuais (Vieira-Machado; Victor, 2015). Este documento representa um passo importante para a elaboração da Lei n. 10.436/2002 - Lei de Libras (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e do Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei.

Dall’Alba e Sarturi (2014); Vieira-Machado e Victor (2015), apontam também para a relevância das articulações propostas no I Seminário “Surdos, um olhar sobre as práticas em Educação”, realizado em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, no ano de 2001, que reuniu representantes surdos de todo o país numa pauta que

visava enumerar algumas recomendações que se faziam necessárias para uma mudança tanto na formação profissional de professores surdos, profissionais da educação e novos profissionais para a área, como a criação de um curso de graduação específico para surdos, como também para as produções teóricas referentes ao processo de escolarização de surdos, com foco em uma abordagem voltada para a pedagogia da diferença e valorização da Libras como a língua predominante nesse processo.

Na perspectiva bilíngue, conforme disposto na Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras), a Libras (língua gestual- visual) e a língua portuguesa escrita (língua oral-auditiva) atuam conjuntamente no processo de escolarização de surdos, como a língua que rege o ser humano e a língua que se adiciona aos saberes constituídos, concomitantemente. O envolvimento dessas duas línguas, em modalidades distintas, caracteriza os surdos como sujeitos bilíngues bimodais (Lodi, 2004; Fernandes, 2006; Lebedeff, 2006; Quadros, 2014). A língua de sinais é, portanto, a principal língua de expressão, comunicação e constituição desses sujeitos. Quanto mais fortalecida for essa base linguística, mais consistente será o aprendizado da língua adquirida. Pelo Decreto nº 5.626/2005 (que regulamenta a Lei de Libras), determina-se que ambas as línguas devem ser ofertadas, obrigatoriamente, desde a educação infantil, considerando as diferentes possibilidades de espaço (em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas pólos bilíngues ou no Atendimento Educacional Especializado - AEE).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação no Brasil, incluindo a educação bilíngue de surdos. Temos, aqui, um marco legal que possibilita avançarmos quanto ao acesso, à permanência e à conclusão na educação básica pensando, também, no público-alvo dessa educação bilíngue de surdos. Na meta 4.7, encontramos a garantia da oferta de educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos (as) surdos (as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Desse modo:

[...] envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e

para a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo [...]. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Com a Lei nº 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação bilíngue de surdos é instituída como uma modalidade de educação (BRASIL, 2021), a qual dispõe em seu Capítulo V-A, Art. 60, sobre a concepção dessa modalidade:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

A presente Lei trata ainda da oferta dessa educação bilíngue, que deverá ter início desde a mais tenra idade, estendendo-se ao longo da vida dos sujeitos surdos e dos serviços de apoio educacional especializado bilíngue; assegura ao público-alvo materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada, em ensino superior; do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa que venham a contribuir com uma educação bilíngue e intercultural, espaços de recuperação de suas memórias históricas, de reafirmação de suas identidades e valorização da língua e da cultura surda, além de contribuir com o acesso a conhecimentos técnicos e científicos, em geral; da criação de currículos, métodos específicos que incluam conteúdos culturais do povo surdo; da elaboração e criação de materiais didáticos bilíngues específicos e diferenciados; do apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino bilíngues.

Entender o papel das políticas linguísticas para uma educação bilíngue de qualidade, é indispensável a todos os profissionais que compõe esse espaço educacional, uma vez que “a política linguística não se restringe à formulação de normas formais, mas abrange também ações que influenciam as práticas linguísticas

dentro das instituições educacionais e sociais” (Diniz; Ribeiro da Silva, 2019, p. 250). Nesse sentido, alguns pontos devem ser considerados basilares e urgentes para a implementação dessas políticas, conforme apontados por Vieira-Machado (2010): formulação de currículos bilíngues que respeitem as especificidades linguísticas dos surdos; capacitação de professores para atuarem em contextos bilíngues; acesso a materiais didáticos em Libras, garantindo que a língua de instrução seja adequada.

É fundamental, ainda, que, ao se planejar as políticas linguísticas e educacionais em um contexto bilíngue, tenham-se como princípios centrais a heterogeneidade e o repertório linguístico de seu público, de modo que se possam oferecer abordagens pedagógicas que contemplem e respeitem essa diversidade. O uso de metodologias visuais também é uma recomendação de especialistas como forma eficaz de atender à diversidade linguística presente na escola e de dar aos estudantes a possibilidade de serem sujeitos autônomos, construtores de seu próprio processo de aprendizagem. Eles defendem que o reconhecimento do repertório linguístico dos surdos deve ser um princípio central das políticas educacionais.

Para Severo (2022, p. 25) “as políticas linguísticas devem considerar a relação entre língua e poder, garantindo que os surdos tenham autonomia sobre sua própria língua e cultura”. Nascimento, Fernandes e Jesus (2020, p. 3) entendem que “a escola bilíngue deve ser vista como um espaço de planejamento e de intervenção da política linguística, assegurando a Libras como primeira língua desde a infância”. Vieira-Machado; Victor (2015, p. 631), por sua vez, defendem que:

a proposta educacional prevista para o sujeito surdo nas políticas e nas práticas se dá pelo que chamamos de práticas bilíngues. Trata-se de pensar uma pedagogia visual que se constitui nas línguas e nas relações com as narrativas e os movimentos surdos, levando em conta a historicidade do grupo, tendo como base uma proposta educacional bilíngue em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua. É nessa direção que devem ser levadas a construção de práticas com crianças surdas e a compreensão de que essas crianças são sujeitos de suas próprias histórias, que podem se narrar e que precisam da Língua de Sinais para transitar nas fronteiras da infância e da surdez.

Tais afirmações permitem um olhar de que a criação das políticas linguísticas deve ser sensível à realidade multilíngue dos estudantes surdos, fator primordial para que se possa garantir o acesso e a permanência desses estudantes no sistema

educacional. Portanto, é uma condição *sine qua non* considerarmos, com Basoni e Witchs (2020, p. 1341), que “as políticas linguísticas para surdos são um direito humano inalienável e devem ser tratadas como prioridade pelos governos”. Embora tenhamos avançado em muitos aspectos, ainda enfrentamos inúmeros desafios para que a Libras seja implementada de maneira efetiva como língua de instrução.

Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024, p. 13) apontam que a educação bilíngue de surdos “se sustenta na esfera das políticas linguísticas e educacionais, como campos interseccionais e complementares, na proposição de uma agenda política que envolve direitos humanos, linguísticos e sociais para estudantes surdos brasileiros”. Isto implica um olhar para além de ações e medidas voltadas às pessoas que apresentam uma deficiência, ou seja, o Estado precisa considerar que este grupo, enquanto minoria linguística brasileira, necessita de direitos básicos de aprendizagem, configurados em ações.

A manutenção de uma educação bilíngue de surdos é para que os sujeitos surdos tenham a língua de sinais como língua de instrução e sintam-se respeitados por terem seu direito linguístico assegurado. Nesse contexto, projeta-se um currículo adequado, com propostas metodológicas efetivamente bilíngues, contato com modelos sinalizantes e com pares linguísticos. Para Fernandes (2014), o bilinguismo acontece pela identificação da comunidade surda com a Libras, utilizando-a em todas as suas relações cotidianas, o que implica uma forma diferenciada de ver e compreender o mundo que o cerca, estabelecendo uma cultura visual, a partir de signos visuais, com produções em diversas áreas, tais como na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva.

Para Benedict e Marschark (2009), o bilinguismo é crucial para o desenvolvimento educacional e social dos surdos, uma vez que, a competência em duas línguas proporciona melhores oportunidades acadêmicas e sociais. É por meio do bilinguismo que os sujeitos surdos obtêm benefícios cognitivos, como habilidades aprimoradas de resolução de problemas e de pensamento crítico. Além disso, com a fluência em ambas as línguas, esses sujeitos podem obter melhores desempenhos acadêmicos e maior acesso a informações e recursos educacionais, integrando-se mais efetivamente à sociedade. Marschark e Spencer (2016) conceituam a abordagem bilíngue como aquela que enfatiza a proficiência em duas línguas. Este modelo busca desenvolver habilidades em ambas as línguas para garantir que os

surdos possam se comunicar efetivamente em diferentes contextos, compreendendo a dimensão bicultural como a integração das culturas surda e ouvinte.

Além disso, o uso social da língua oficial de nosso país é um fator que favorece as interações sociais mais essenciais, que vão desde as relações familiares até as relações profissionais e acadêmicas, e o português escrito assume caráter obrigatório para que se possa caracterizar formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros. Um enunciado que nos chama a atenção está na Lei de Libras, disposto em seu Parágrafo único, o qual aponta que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), pois seus efeitos de sentido implicam diretamente na constituição da subjetividade desses sujeitos enquanto seres bilíngues.

Os discursos que tratam da relação entre educação e política, de modo mais amplo, têm reverberado na constituição da educação de surdos enquanto campo. Para Lapoujade (2017) há uma organização em movimentos que caracterizam-se pela *des/re/territorializações*, ou seja, movimentos que buscam por discursos em defesa de *pedagogias surdas*, o direito intrínseco ao ser surdo, legitimando uma “maneira de ocupar um espaço-tempo” (Lapoujade, 2017, p. 89).

Para Martins, há um movimento constante contra as submissões a um sistema normativo, que inviabiliza as diferentes possibilidades de vida em favor de uma forma única ou de um corpo normativo e socialmente esperado no processo de escolarização. Ela pontua que:

Diante desse princípio, não há como pensar uma base única para a produção de um currículo, já que o currículo estaria articulado no acontecimento e nos encontros entre ele e o sujeito singular. Seria a proposta de uma escola em que o currículo em si é rizomático, diverso e caótico, atendendo às múltiplas formas de vida que a compõem. Os surdos, na escola, anunciam o caos para a política da diversidade com base na suposta igualdade, uma vez que escancaram as produções singulares que seus corpos emitem no uso de uma língua de modalidade gestual e visual. Essa diferença se dá na afirmação de um currículo que toma esse sujeito visual, sua língua, as mesclas e mutações que produzem na apropriação da língua portuguesa escrita, por exemplo, com o chamado português surdo e na forma de apropriação de conhecimentos por meio de suas experiências visuais (Martins, 2020, p. 78).

É nos espaços das escolas que os sujeitos surdos (professores e estudantes) têm a possibilidade de serem produtores de artefatos e práticas que fazem sentido para si, para o seu mundo, e se relacionam com a sua língua e a sua cultura. São

por meio de experiências e práticas significativas que os modos de ser da escola bilíngue se constituem. Do ponto de vista de uma prática efetiva, as escolas bilíngues devem, portanto, projetar um currículo voltado para o uso da visualidade, da sinalidade, da Libras enquanto matriz e pela valorização da cultura surda. É, portanto, neste contexto político-educacional que se constrói a perspectiva de educação surda bilíngue que compreende a nossa matriz de experiência, resultando na produção de novos saberes, a partir da experiência da prática, de dispositivos de poder que agem sobre os corpos surdos de modo a manobrá-los e torná-los sujeitos livres.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO/REALIZAÇÃO E ANÁLISE DE MATERIALIDADES

Não apenas o sujeito enraíza-se na história, mas o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente determinada (Veiga-Neto, 2011).

Neste capítulo, apresentamos os elementos que constituem esse jogo discursivo e compõem nossa análise: os sujeitos participantes, as técnicas de produção de dados e as práticas institucionais, que nos permitem investigar com base na matriz de experiência. Essa abordagem nos possibilita um olhar outro para a constituição dos sujeitos surdos, de modo a romper com discursos e práticas instaurados como vontades de verdade que determinaram o processo de escolarização, ao longo da história. Analisamos as práticas institucionais realizadas neste *espaço outro* e como se inserem nos corpos surdos enquanto tecnologias de poder que moldam os comportamentos dos sujeitos, proporcionam uma experiência e um cuidado de si e levam à constituição dos modos de Ser Surdo, articulando as três dimensões principais dessa matriz: o eixo do saber, o eixo do poder e o eixo da ética (ou eixo do sujeito).

2.1 OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Antes de olharmos para as práticas institucionais como formadoras de subjetividades, apresentamos cada Sujeito Participante (SP) enquanto “seres de linguagem”, de modo que o entendimento de linguagem construído não se refira à sistematicidade formal de uma estrutura, mas a considerá-la em sua historicidade, em sua dispersão e em sua materialidade (Castro, 2024). Ao compreendermos o funcionamento da linguagem como um conjunto de elementos dispersos, com enunciados, práticas e relações de poder, nos afastamos de uma concepção monolítica de sujeito e nos aproximamos de um todo complexo e múltiplo.

Temos, portanto, a oportunidade de olhar para as descontinuidades e as diferenças, por meio de saberes e poderes que produzem a verdade num emaranhado de tempos, que se envolvem e se constroem na multiplicidade (Foucault, 2005).

Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse, continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tratasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se

antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado. A história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispensará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá um dia - sob a forma da consciência histórica -, e apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (Foucault, 2016, p. 15).

Historicamente, os sujeitos surdos foram interpelados por discursos e práticas que os objetivaram como seres anormais, desprovidos de inteligência, e como sujeitos que necessitavam urgentemente de passar por um processo de reabilitação para poderem conviver em sociedade. Tais discursos sobre a surdez levaram à marginalização dos corpos surdos, impedindo-os de ocupar diferentes espaços na sociedade, uma vez que a ausência de audição era compreendida como um impedimento ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, estes sujeitos não chegariam ao contexto formal de aprendizagem.

Para Foucault (2010a), “o sujeito é resultado da produção dos eixos do saber, do poder e da subjetividade e a experiência é a correlação de uma determinada prática cultural” (Soler; Martins, 2024, p. 26). Portanto, não se trata do sujeito gramatical, mas do sujeito do enunciado, que “pode ocupar, alternadamente, uma série de enunciados, diferentes posições e assumir diferentes sujeitos” (Foucault, 2016, p. 112). É a partir dessa posição-sujeito que enunciados podem ser formulados.

Essa posição é entendida como uma posição vazia que preexiste e define as condições para a existência de um enunciado, que se gera ao inserir-se em um campo discursivo, a partir do efeito de sentido produzido. A posição-sujeito é definida quando a memória discursiva se cruza com uma ou mais estruturas discursivas, atualizando-se e adquirindo novos significados ao se materializar no discurso. Assim, todos somos atravessados por uma história de vida, por práticas culturais que nos constituem, forjadas a partir das produção de verdades, das normatividades e nas formas de subjetividades.

Para os surdos, dois acontecimentos exercem grande impacto em suas experiências e na formulação desses corpos surdos: a descoberta da surdez e o acesso à linguagem. Esses dois acontecimentos podem, por sua vez, determinar uma condição de sujeitos livres ou assujeitá-los, a depender da perspectiva como

são recebidas pelos familiares frente à descoberta da surdez, das vontades de verdade que são apontadas nas conversas iniciais de orientação, seja pelo viés clínico ou pedagógico; da forma como cada família resolve lidar com o fato de ter uma criança surda; onde, como e com que frequência esses sujeitos estão imersos em relações de linguagem.

Poderíamos trazer inúmeros pontos que fazem parte das relações e da constituição humanas; todavia, o que trazemos sobre nossos sujeitos participantes são apenas alguns elementos, dentro de um determinado período, que apontam a idade e a série, o início da participação nas atividades do Laboratório Bilíngue, situando a microrrelação família e a microrrelação escola, o desenvolvimento linguístico da língua matriz, o grau de perda auditiva e a participação em SRM. Esse pequeno recorte apresentado não determina e nem desconsidera a grandiosidade de cada história, de cada singularidade.

SP1 - 10 anos - 5º ano - iniciou sua participação no Laboratório Bilíngue aos 6 anos (2021). Sua mãe mostrava-se sempre participativa, auxiliando na interação durante as atividades e os *Meets*, inicialmente. Quando as atividades passaram a ser presenciais, acompanhava o filho semanalmente, sempre tentando conversar com ele por meio de sinais. Advindo da escola inclusiva, contava com apoio de uma profissional de apoio que sabia Libras e tinha uma colega surda em sala. Atualmente, ainda tem uma mãe presente em sua vida escolar. Com base nos relatórios de IALS (2024 - 2025) apresenta um desenvolvimento linguístico consistente, quanto a requisitos gramaticais da Libras, como a utilização de um ou mais sujeitos, uso do espaço *token*, marcação temporal, ou seja, uma sentença visualmente organizada, porém, não gosta de atividades que voltadas à correção/aperfeiçoamento de sua sinalização. No que se refere à língua portuguesa em sua modalidade escrita, apresenta vocabulário reduzido, com domínio de palavras como MÃE, PAI, EU, NOME, CASA, ESCOLA. Contexto familiar de ouvintes. Possui perda auditiva neurossensorial severa/profunda, conforme laudo. Iniciou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Surdez municipal no primeiro semestre de 2022 (informações segundo registro do SERE⁹).

SP2 - 10 anos - 4º ano - sua participação nas atividades do Laboratório Bilíngue foi efetiva a partir dos encontros presenciais, no segundo semestre de

⁹ SERE: Sistema Estadual de Registro Escolar do Paraná.

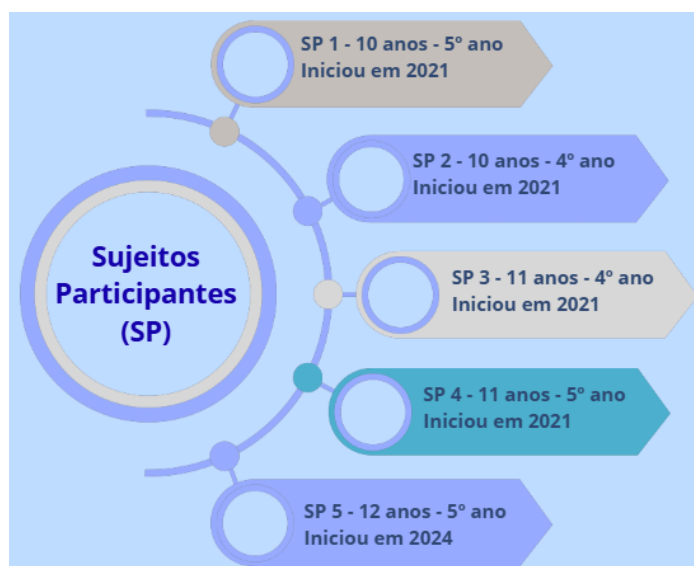
2021. As ações realizadas remotamente não eram acessíveis, devido ao fato de residir com os avós em uma área longínqua, no interior, que não tinha rede compatível para acesso à internet. Quando chegou ao Laboratório Bilíngue, apresentava comportamentos agressivos, não conhecia Libras e evitava as tentativas de comunicação. Por incompatibilidade de horário com o ensino regular, em 2022, não frequentou as atividades, retornando continuamente em 2023. Com base nos relatórios de IALS (2024- 2025), atualmente, expressa-se utilizando a Libras, desenvolve sentenças gramaticais construídas de forma mais simples aleatória, consegue comunicar o que pretende, porém, há sempre necessidade de refinar sua sinalização. É bastante participativo, todavia, explicações muito longas o levam a perder o foco e desviar a atenção. A avó é participativa em sua vida escolar e, mesmo morando longe, é assídua às reuniões e às atividades extras oferecidas. Quanto à língua portuguesa na modalidade escrita, realiza sozinho o seu nome. Em outras palavras, tenta adivinhar a escrita e necessita de auxílio para executá-la corretamente. Contexto familiar de ouvintes. Possui perda auditiva severa/profunda bilateral e documento de identificação que indica TDAH, conforme laudo. Iniciou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Surdez municipal no primeiro semestre de 2021 (informações segundo o registro do SERE).

SP3 - 11 anos - 4º ano - chegou ao Laboratório Bilíngue em 2021, aos 7 anos, quando as atividades passaram a ser presenciais. No início, apresentava uma comunicação bastante limitada, restrita a gestos e tentativas de fala incompreensíveis. Tinha um comportamento incomum para crianças de sua idade, como encolher-se sob uma mesa, agarrar-se ao próprio corpo e mexer repetidamente as pernas para expressar contrariedade. Atualmente, apresenta uma linguagem expressiva que ainda não condiz com o que se espera para sua idade, possui dificuldade em organizar sentenças de cunho simples, com sujeito- verbo- objeto (S-V-O) (Quadros; Cruz, 2011), pouco vocabulário em Libras, tentativas de oralizar e sinalizar que, na maioria das vezes, comprometem uma comunicação assertiva. Quanto à língua portuguesa na modalidade escrita, tem vocabulário restrito e necessita de auxílio para escrever até mesmo palavras simples, que poderiam ser utilizadas em sua rotina. Quando era mais nova, apresentava quadro convulsivo. Contexto familiar de ouvintes. Possui perda auditiva neurossensorial moderada a severa bilateral, conforme laudo. Iniciou na Sala de Recursos

Multifuncional - SRM Surdez municipal no final do primeiro semestre de 2021 (informações segundo registro do SERE).

SP4 - 11 anos - 5º ano - participante do Laboratório Bilíngue desde o início das atividades, via *Meet*. Tem Libras com característica bimodal, decorrente do seu contexto familiar, com mãe, uma irmã e uma tia materna surdas. Por ser oralizada, quando mais nova apresentava repertório linguístico inconsistente tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, realizando confusões entre os léxicos das línguas, confundindo conceitos simples. Atualmente, ainda utiliza ambas as línguas, com maior frequência na língua oral. Sinaliza quando é cobrada, todavia, suas sentenças em Libras são totalmente dependentes da estrutura sintática da Língua Portuguesa. No que se refere à escrita na modalidade escrita, consegue escrever com mais autonomia, mas sempre necessita de auxílio para escrever corretamente as palavras por realizar muitas trocas fonéticas. Apresenta uma identidade conflitante por permear o mundo surdo e o mundo ouvinte. Contexto familiar misto, com surdos e ouvintes. Possui perda auditiva neurossensorial moderada bilateral, conforme laudo. Iniciou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM Surdez) municipal no final do primeiro semestre de 2021 (informações segundo o registro do SERE).

SP5 - 12 anos - 5º ano - chegou ao Laboratório Bilíngue em 2024, aos 11 anos; possui perda auditiva; tem a Língua Portuguesa como sua língua matriz e está aprendendo Libras. Quando iniciou nas atividades em Libras, sinalizava pouco, porém, sempre demonstrando esforço para aprender um sinal ou outro, mas ainda de forma isolada, um vocábulo ou outro. Em 2025, demonstrou-se muito mais ávida pela Libras, mesmo relatando que não entende o porquê de aprender sinais. Na maioria das atividades, demonstrou-se sempre interessada em corrigir e aperfeiçoar sua sinalização, realizando comparações e apontamentos entre suas produções sinalizadas, muito disposta a aprender e a ajudar os colegas de grupo. Apresenta um vocabulário amplo em Língua Portuguesa, tanto oral quanto escrito, é sua língua de conforto para se expressar, porém, realiza algumas trocas fonéticas, principalmente, na escrita. Apresenta identidade de sujeito ouvinte e relata não saber porque precisa aprender Libras. Contexto familiar dos ouvintes, porém pouco participativos. Possui perda auditiva mista moderada bilateral, conforme laudo. Iniciou na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) Surdez municipal no segundo semestre de 2023 (informações segundo o registro do SERE).

Figura 3: Síntese - Sujeitos Participantes

Fonte: A autora.

Embora o Laboratório Bilíngue tenha um número significativo de participantes, mobilizamos os cinco Sujeitos Participantes (SP) para compor esta pesquisa, aqueles que já estavam no 4º e 5º anos de sua escolarização, pois, em um primeiro momento, o objetivo central era olhar apenas para práticas voltadas à língua portuguesa em um processo de letramento e este grupo que logo avançaria para fase do fundamental II, parecia ser o ideal para que algumas tecnologias de manobra fossem aplicadas. Todavia, com o avanço de nossos estudos, novos caminhos foram traçados para a pesquisa, levando-a a uma compreensão desses sujeitos a partir de suas experiências. Desse modo, a constituição e subjetivação desses sujeitos requer uma matriz de experiência operante e que ultrapasse discursos e práticas isoladas. No capítulo 4, apresentamos a atuação dos sujeitos participantes, a fim de analisar a forma como responderam às tecnologias de manobra.

As práticas institucionais desenvolvidas foram elaboradas coletivamente pelos profissionais que integraram a equipe CAS Guarapuava em 2024 (3 docentes surdos, 4 tradutores intérpretes de Libras - TILS e 1 agente educacional II) e em 2025 (1 docente surda, 4 tradutores intérpretes de Libras e 1 agente educacional II). Nesse contexto, colocamo-nos na posição-sujeito de TILS, integrante da equipe CAS Guarapuava, logo no ano de sua inauguração, em 2018, e do Laboratório

Bilíngue desde o início das atividades, em 2021, com atuação direta na elaboração e na aplicação das práticas realizadas com os sujeitos participantes.

Além disso, em 2024 e no primeiro semestre de 2025, a principal demanda foi a organização do Laboratório Bilíngue e de suas atribuições. No segundo semestre de 2025, assumimos a coordenação do centro, que consideramos uma oportunidade para dar sequência ao trabalho já em andamento. Essas posições-sujeito nos possibilitam relação de vivência diária com nosso objeto de pesquisa, atuando diretamente em sua construção, desde sua implantação, em 2021, operando de forma que “o sujeito e objeto ‘se formam e se transformam’ um em relação ao outro e um em função do outro” (Foucault, 2006, p. 237).

2.2 TÉCNICAS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Construímos nossa análise olhando para as três dimensões, os três focos de experiência que compõem uma matriz: a formação dos saberes, a normatividade dos comportamentos e na constituição dos modos de ser, para compreendermos como as práticas institucionais realizadas se manifestam na produção dos corpos surdos dos sujeitos participantes, colocando-os nos jogos de linguagem, no jogo discursivo.

Com ênfase no eixo da ética, que nos permite compreender a constituição dos modos de ser surdo, olharemos para sujeitos interpelados pelas práticas institucionais desenvolvidas neste *espaço outro*, no período de outubro de 2024 a outubro de 2025. Esse recorte nos possibilita diferentes materialidades bilíngues, postas como dispositivos de poder, que operam como tecnologias de manobra sobre os corpos surdos num processo de constituição e subjetivação desses sujeitos.

Cada materialidade apresentada não é, meramente, um suporte material, mas é onde o enunciado se constitui, pois é nessa materialidade que o enunciado “entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga” (Foucault, 2016, p. 126). O enunciado é, portanto, um conjunto de signos que exerce uma função enunciativa; entre o enunciado e o que ele expressa, há uma relação que envolve os objetos, os sujeitos históricos e a própria materialidade. É por meio do enunciado que a condição de

verdade se estabelece, em que é possível dizer algo coerente e aceitável, em uma dada conjuntura.

Para análise, selecionamos como materialidades três propostas de atividades, denominadas, nesta pesquisa, como práticas institucionais (1), (2) e (3), desenvolvidas, respectivamente, no segundo semestre de 2024, no primeiro e no segundo semestre de 2025. Olhamos para os dispositivos de poder dispostos no arquivo do CAS Guarapuava, a saber: (i) os relatórios anuais de atividades do Laboratório Bilíngue, no período de 2024 - 2025; (ii) os relatórios individuais de cada sujeito participantes referentes à avaliação de nível linguístico da Língua de Sinais, no período de 2024 - 2025; (iv) os planos de aulas correspondentes às práticas institucionais escolhidas; (v) as gravações em vídeos dos encontros; (vi) os registros fotográficos; (vii) e os demais documentos que direcionam o trabalho do centro.

Figura 4: Síntese - Técnicas para produção de dados



Fonte: A autora.

A partir desse arquivo, conduzimos nossa análise considerando a atuação de nossos SPs nas práticas institucionais, por meio de suas produções sinalizadas; dos materiais didático-pedagógico-linguísticos produzidos para o desenvolvimento das práticas; e das experiências vivenciadas pelos sujeitos na matriz de experiência, retomando a questão basilar: ***Como as práticas institucionais estruturadas neste espaço outro operam na produção e constituição dos modos de Ser Surdo?***

Dispomos, abaixo, a organização das práticas institucionais selecionadas, especificamos no quadro abaixo quais dispositivos foram acionados para compor os focos de experiência de cada encontro.

Quadro 1: Práticas institucionais selecionadas para análise

Práticas institucionais	Temas de Interação	Datas dos encontros	Material audiovisual	Material didático-pedagógico-linguístico	Jogo ou brincadeira	Produção de atividade
1- Quem sou eu? Vincent van Gogh (2 encontros)	Quem sou eu? Vincent van Gogh	24/10/24 31/10/24	Sim	Sim	Não	Sim
2- O Extraordinário Mundo de Miki (6 encontros)	Retorno das atividades	13/03/25	Sim	Sim	Sim	Sim
	Explorando o Mundo de Miki	20/03/25	Sim	Sim	Sim	Sim
	O Extraordinário Mundo de Miki	27/03/25	Não	Sim	Sim	Sim
	Descobrimos a Escrita de Sinais	03/04/25	Não	Sim	Sim	Sim
	A Páscoa de Miki	10/04/25	Sim	Sim	Sim	Não
	Construindo a Escrita de Sinais	24/04/25	Não	Sim	Sim	Sim
3- Minha rotina (5 encontros)	Minha rotina	07/08/25 14/08/25 21/08/25 28/08/25 04/09/25	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A autora.

No período analisado, os encontros do Laboratório Bilíngue ocorreram nas dependências da Escola Municipal Bilíngue de Instrução em Libras, do município de Guarapuava/PR, uma vez por semana, com duração aproximada de 4h, em 2024, e,

de 2h a 2h30, em 2025. Para organizar os encontros, fixou-se um dia na agenda do CAS Guarapuava para reunião de planejamento e avaliação das propostas desenvolvidas. Embora a construção de cada encontro seja coletiva, há, entre os membros da equipe, um responsável pelas demandas do laboratório (como a experiência exemplificada anteriormente): preparação das reuniões, divisão das tarefas, contatos necessários, compra ou pedido de materiais, delimitação da temática, constituição das atividades e toda a otimização de ordem prática. As discussões traçadas nas reuniões da equipe eram sempre aprimoradas com embasamento teórico para tratar de cada questão específica que surgia, prezando pelo respeito a cada participante e pela ética profissional.

Cada encontro parte de um *tema de interação*, sem obrigatoriedade de conteúdo curricular; a escolha se dá a partir das possibilidades que a equipe enxerga para potencializar a aquisição de Libras. O número de encontros atende a necessidade para que as propostas sejam concretizadas, mas, sem a máxima comum aplicada ao contexto escolar de “vencer o conteúdo”. Anualmente, ocorrem, aproximadamente, 26 encontros, divididos nos dois semestres. As elaborações das práticas devem contemplar a Libras tanto em aspectos compreensivos quanto expressivos, os quais remetem à concepção de trabalho construída no Laboratório Bilíngue, ao longo dos anos, que, por meio dos resultados das aplicações do instrumento de avaliação de língua de sinais - IALS (Quadros; Cruz, 2011), comprovam maior defasagem na forma que os participantes se expressam em Libras, decorrente de um processo tardio na aquisição de linguagem.

A metodologia desenvolvida se desdobra em práticas/ experiências como histórias ou outros gêneros discursivos sinalizados, jogos e brincadeiras, produções coletivas e individuais sinalizadas e, em alguns momentos, escritas, que visam potencializar a forma como esses sujeitos, matriciados pela Libras, se expressam. Para potencializar o trabalho realizado, são produzidos materiais didático-pedagógico-linguísticos que atuam como tecnologias de poder e colocam os participantes como figuras centrais de sua própria constituição.

2.3 DO PLANEJAMENTO ÀS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Com base nos planos de atividades que compõem os arquivos do CAS Guarapuava, apresentamos as práticas institucionais selecionadas para análise,

seguindo o critério de uma sequência de atividades por semestre, no período aprovado pelo Comitê de Ética.

Desse modo, pensamos o conceito das práticas aplicadas como tecnologias de manobra, com Fischer (2001, p. 200) que define:

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados, visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

“Foucault entende por “práticas” a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem” (Castro, 2024, p. 360). As práticas desenvolvidas na matriz de experiência podem ser tomadas como “tecnologias disciplinares cujo resultado foi a produção de uma intrincada rede de novos saberes e de novas economias de poder” (Veiga-Neto, 2000, p. 179). Desse modo, a metodologia projetada e operacionalizada nesta matriz torna-se uma tecnologia de manobra na constituição dos corpos surdos, a partir da Libras como língua matriz e da língua portuguesa como língua adicional.

Segundo Biesta, “a principal pressuposição por trás de uma atitude tecnológica é a ideia de que a educação é um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir certos objetivos pré-determinados” (Biesta, 2013, p. 102). Dessa forma, devemos estar atentos para que a Libras não seja entendida apenas como uma técnica ou uma estratégia educacional, mas, ocupe, em todas as práticas desenvolvidas com os sujeitos, o seu papel de língua matriz, como língua viva, base para uma educação surda bilíngue efetiva a todos os sujeitos surdos.

PRÁTICA INSTITUCIONAL (1)

A primeira prática institucional selecionada teve como *tema de interação* “Quem sou eu? Vincent van Gogh” e foi realizada em dois encontros, no segundo semestre de 2024. No encontro do dia 24/10/24, as atividades desenvolvidas contemplaram: dinâmica inicial (interação, cumprimentos, monstros das emoções e apresentação da pauta) e hora da história - Quem sou eu? Vincent van Gogh, contextualização em Libras sobre as obras de Vincent van Gogh, releitura sinalizada da obra “Os campos de girassóis”, por Cacau Mourão, experiência ao ar livre -

contato com a natureza, produção das obras de arte, apresentação da obra produzida - em Libras.

Em 2024, a dinâmica inicial era organizada de modo que os participantes eram recepcionados e direcionados ou para as salas da escola bilíngue (quando os trabalhos iniciavam já com os grupos divididos) ou seguiam todos para uma sala maior que comportava a todos. Antes de entrar na sala, cada participante escolhia um cumprimento e recebia o seu bonequinho para a chamadinha e, após estarem acomodados, explorava-se como cada um estava se sentindo, atribuindo seu bonequinho ao monstrinho que representava seu sentimento no momento, na sequência, realizava-se a pauta e contextualizava-se as atividades do dia.

Figura 5: Dinâmica inicial¹⁰



Fonte: Arquivo CAS Guarapuava.

No segundo momento, os participantes tiveram a “Hora da história” que contemplou o material sinalizado intitulado “Quem sou eu? Vincent van Gogh”. Após a história, realizou-se um momento de interação, no qual se questionaram os participantes sobre o contexto da história, quem eram os personagens, o que aconteceu, onde aconteceu, etc. Foi proporcionado um momento de interação e participação de todos, valorizando cada colocação e possibilitando um espaço de expressão em Libras.

¹⁰ Dinâmica inicial realizada com o grupo que contempla os sujeitos participantes desta pesquisa.

Figura 6: Quem sou eu? Vincent van Gogh

Fonte: #CASALIBRAS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SRPkidTFdmc>

No terceiro momento, realizou-se a contextualização sobre quem foi van Gogh, onde morou, como se davam as inspirações para suas obras, bem como seu contato e sintonia com a natureza. Os participantes puderam observar algumas obras expostas na sala, escolher uma e descrevê-la sinalizada.

Em seguida, foi o momento de assistir à releitura sinalizada da obra “O Campo de Girassóis”, realizada por Cacau Mourão (2024). Após, dialogou-se com as crianças sobre o vídeo, o que elas entenderam, se gostaram, apontando elementos da Libras mais relevantes e os classificadores utilizados na sinalização.

Figura 7: O campo de girassóis

Fonte: #CASALIBRAS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cZwZWwEdmCs>

A partir do conhecimento de que van Gogh buscava inspiração na paixão que sentia pelas belezas naturais para compor suas obras, os participantes foram conduzidos à parte externa da escola para observar a natureza ao redor e buscar elementos que os inspirassem, podendo apenas fotografá-los ou até mesmo coletá-los para compor a obra que iriam criar. O grupo 3 (que contemplava os

participantes da pesquisa) levou o caderno e o lápis para registrar os elementos observados por escrito. Com as anotações realizadas em mãos, os participantes produziram suas obras em papel A3, com lápis de cor e giz de cera e, em seguida, realizaram a gravação explicando sobre sua composição.

Em continuidade às atividades, no encontro do dia 31/10/2024, após a rotina, retomou-se a discussão da semana anterior enfatizando o personagem carteiro, que se tornou um grande amigo de van Gogh. O meio de comunicação usado por van Gogh para conversar com seu irmão era o envio de cartas. Dialogou-se com os participantes sobre o ato de escrever cartas, de modo a perceber qual era o seu nível de conhecimento. Em seguida, a partir de imagens, contextualizou-se, a evolução dos meios de comunicação, ao longo dos tempos.

No momento da interação em Libras, demonstrou-se como era o hábito de trocar cartas e como a interação se dá atualmente (mensagens de WhatsApp — imediatas; chamadas de vídeo para surdos; postagens e reações no Instagram). Enfatizou-se a diferença entre cartas e chamadas de vídeo no WhatsApp, por exemplo. Para que os participantes tivessem a experiência e o contato com algumas formas distintas, organizou-se ilhas com escrita no papel, de comunicação podem ser nas pontas, como se fossem ilhas: escrita no papel, manuseio da máquina de escrever, digitação no notebook e vídeo chamada.

Após as experiências com diferentes meios de comunicação, os participantes finalizaram as obras de arte e as gravações e organizaram-nas para compor a mostra do 3º Encontro Cultural Bilíngue (2024). As obras de arte foram emolduradas pela equipe CAS Guarapuava e entregues aos participantes como lembrança de fim de ano. A sinalização da obra foi implementada em QR Code na versão entregue, para que as famílias pudessem apreciar o trabalho realizado.

PRÁTICA INSTITUCIONAL (2):

Esta segunda prática institucional foi composta por 6 encontros realizados nos dias 13, 20 e 27 de março de 2025 e 03, 10 e 24 de abril de 2025. Os *temas de interação* foram organizados em torno da história “O extraordinário mundo de Miki”, da escritora surda Daniele Miki Fujikawa Bózoli, escolhida por sua organização, que contempla a Escrita de Sinais, e pelo interesse da equipe em introduzi-la às propostas de atividades. Os *temas de interação* de cada encontro foram,

respectivamente: Retorno das atividades; Explorando o Mundo de Miki; O Extraordinário Mundo de Miki; Descobrimos a Escrita de Sinais; A Páscoa de Miki; Construindo a Escrita de Sinais. Há, em comum, entre os encontros, a dinâmica inicial, composta por pauta, chamadinha e caixa surpresa.

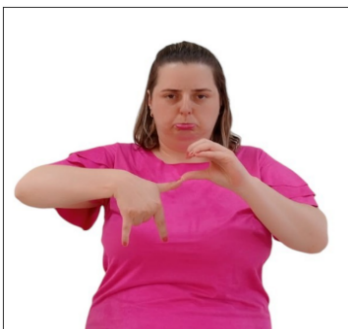
Quadro 2: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Interação inicial - 2025

Pauta 	Descrição: A pauta visual foi organizada de modo que os participantes pudessem compreender os momentos que seriam trabalhados em cada encontro, de forma interativa. A ideia remete a uma trilha em que dois personagens percorrem um caminho sinalizado e permanecem nos pontos, conforme a atividade é desenvolvida, movendo-se para outros pontos, conforme a dinâmica do dia. Os sinais foram realizados pela professora surda em indicavam os seguintes momentos: <i>interação inicial, produção de atividade, atenção à história ou atenção ao momento, hora da brincadeira, intervalo e despedida para casa.</i>
Chamadinha 	Descrição: A chamadinha foi realizada de forma visual, exibindo a foto de cada participante e o seu sinal na Escrita de Sinais (sistema signwriting). A condução da chamadinha não era fixa, podendo ser organizada conforme o <i>tema de interação</i> proposto. A cada encontro, era possibilitada a interação dos participantes, de diferentes formas, na composição da chamadinha.
Caixa surpresa 	Descrição: A caixa surpresa foi organizada para compor os momentos voltados à linguagem expressiva em Libras, utilizada toda semana na interação inicial e em outras atividades, conforme o <i>tema de interação</i> proposto. A ideia da caixa surpresa era que os participantes retirassem uma imagem de uma situação cotidiana e relatassem uma experiência pessoal ou contassem uma história relacionada à cena. Fotos de momentos vividos no próprio laboratório também foram utilizadas em algumas atividades, possibilitando momentos de expressão e interação.

Fonte: Elaboração própria, com base em CAS Guarapuava (2025).

Nos dias 13/03/2025 e 20/03/2025 (retorno das atividades e explorando o Mundo de Miki), por serem os dois primeiros encontros do ano, as atividades organizadas no primeiro dia foram retomadas no segundo, de modo a reforçar o tema, os sinais trabalhados e o funcionamento do Laboratório Bilíngue. Inicialmente, apresentou-se a equipe CAS Guarapuava e foram definidos alguns combinados e regras de boa convivência para o ano, enfatizando atitudes legais e atitudes que não são legais. A professora surda criou dois sinais em Libras, para representar atitudes que são legais, gostei e atitudes que não foram legais, não gostei, na dinâmica do Laboratório. Houve, também, um momento de interação para que todas as crianças pudessem fazer sua apresentação pessoal, contando o sinal, a idade, a série que está e o que mais quisessem contar. Foi um momento de interação e expressão, respeitando o tempo e a singularidade de cada um. Na sequência, explicou-se como seria conduzida a dinâmica do dia: história, produção de atividade, brincadeira, intervalo, recreio e saída.

Quadro 3: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Atitudes

Sinal criado para legal/gostei	Sinal criado para não foi legal/não gostei	Imagens atitudes
		

Fonte: Elaboração própria, com base em CAS Guarapuava (2025).

Após as atividades de interação inicial, assistiu-se à história “O Extraordinário Mundo de Miki”, seguida de roda de conversa sobre quem são os personagens, qual foi o enredo, o que mais gostaram, elementos que chamaram a atenção, possibilitando aos participantes se expressassem, apontassem questões do dia a dia escola, semelhanças e diferenças entre o que a história apresentou e a realidade da

escola em que estavam, questionou-se sobre quem eram os colegas novos da escola, assim como o personagem novato etc.. Indagou-se sobre a escrita de sinais, contida na história, se conheciam o que era, o que significava, introduzindo explicação sobre a escrita de sinais.

Figura 8: O Extraordinário Mundo de Miki



Fonte: Cas Guarapuava. Disponível em: <https://youtu.be/1L2ItMIISdY>

A produção da atividade foi composta por uma atividade de sequência. Foram selecionados cinco recortes - escola, sala de aula, professora, Miki e brincar - que foram explorados com os participantes, no grande grupo, e com a imagem, o sinal e a escrita de sinais, e construiu-se um painel com a sequência devidamente organizada.

Hora da brincadeira! Realizou-se, no primeiro dia, a brincadeira “Reunindo o grupo”. Cabe ressaltar que uma das integrantes da equipe é formada em Educação Física e atua no Laboratório Bilíngue como proponente das brincadeiras e dos jogos realizados.

1) Reunindo o grupo

Descrição: Dividir em dois grupos, um integrante e cada equipe deveria estar do lado oposto da equipe segurando um bambolê. Ao sinal do Professor buscava um a um os integrantes para o local demarcado, seguindo pela trilha demarcada. Vencia quem conseguisse trazer todos da equipe em primeiro lugar.

Materiais: 02 bambolês, fita adesiva, obstáculos (cadeira, cones, etc).

Regras: conduzir o integrante da equipe dentro do arco.

Variação: Condutor e integrantes no interior do arco.

No terceiro encontro, realizado em 27/03/2025, após as atividades de

interação inicial, foi a hora da brincadeira. Foram realizadas duas brincadeiras nesse dia: “Jogo da velha gigante” e “Corrida orientada”.

2) Jogo da Velha gigante

Descrição: Desenhar no piso, com fita crepe, o traçado do jogo da velha. Utilizar garrafinhas coloridas com água e tinta guache para identificar os jogadores.

Materiais: fita crepe, garrafinhas, tinta guache, água.

Regras: Esperar a vez para posicionar a garrafinha no local escolhido.

Não era permitido tirar a garrafinha posicionada pelo adversário.

Pontuação: 3 garrafinhas em sequência na diagonal, vertical ou horizontal. Vencia quem fizesse a pontuação mais alta.

Variação: jogar em equipe.

3) Corrida orientada

Descrição: Os alunos dispostos lado a lado, enfileirados horizontalmente. Ao sinal do Professor deveriam se movimentar de acordo com o que indicava as placas, sendo:

Vermelho → ficar parado;

Verde → correr;

Amarelo → andar.

Vencia quem chegar primeiro ao lado oposto demarcado.

Materiais: placas indicando a cor e a ação, nas cores vermelho, amarelo, verde, fita crepe.

Variação: vermelho: deitar; amarelo: engatinhar ou saltitar.

Após as brincadeiras, foi o momento de realizar a *produção de atividade*. Para iniciar as atividades, os participantes puderam manusear e explorar o livro da história “O extraordinário mundo de Miki”, e a professora conduziu uma roda de conversa, chamando a atenção dos participantes para pontos importantes da história, fazendo indagações e estabelecendo possíveis relações. Exploraram-se os personagens, o espaço, o tempo e o enredo, e buscou-se identificar, no livro, a escrita de sinais e explicar a que se referem. Ao término da atividade, organizou-se a saída dos participantes para suas casas.

No encontro do dia 03/04/2025 (descobrimos a escrita de sinais), realizou-se a dinâmica de interação inicial na área externa da escola e, em seguida, conduziu-se a *Hora da brincadeira!* com duas brincadeiras: “Qual é o lado?” e “Passar a bola”.

1) Qual é o lado?

O objetivo da brincadeira foi levar os participantes a memorizarem as posições das mãos (palma, dorso e lateral) de forma divertida, usando a associação visual dos cartões com as posições das mãos utilizadas na escrita de sinais que tornou o aprendizado mais interativo e lúdico, organizada da seguinte forma:

1. Preparação:

Foram preparados três cartões que representavam as três posições das mãos:

- Cartão branco para “dorso” (dorso das mãos voltadas para frente);
- Cartão preto para “palma” (palmas das mãos voltadas para frente);
- Cartão preto e branco para mão na posição lateral.

2. Explicação/Demonstração

Explicou-se aos participantes o desenvolvimento da brincadeira, que consistia em seguir o comando da professora responsável por organizar o momento, conforme cartão indicado. Por exemplo:

- Cartão preto = palma;
- Cartão branco = dorso.

3. Execução

Após algumas rodadas de treino, a professora iniciou segurando um cartão de cor para todos visualizarem e colocarem a mão na posição correspondente ao cartão mostrado. Em seguida, trocaram-se os cartões, e os participantes tiveram que trocar a posição da mão, sendo eliminados os participantes que apresentavam a posição incorreta.

2) Passar a bola

Descrição: O grupo foi dividido em duas equipes, cada uma em uma fila. Ao sinal, o primeiro da fila com a bola na mão corre até o local demarcado à sua frente (X), lança a bola para o próximo da fila, que deverá correr segurando a bola e posicionar-se atrás do primeiro no local demarcado com X, passar a bola por cima da cabeça para o primeiro, que deveria estar de costas, e lançaria para o próximo da fila, assim, sucessivamente até o último da fila, que deveria correr e se posicionar no X, e passar bola até que chegasse novamente no primeiro, vencendo assim o jogo.

Regras: se ao passar a bola a mesma caísse no chão o integrante que estava com a posse da bola deveria capturar a bola para reiniciar o jogo. A bola deveria passar

de mão em mão até chegar no primeiro integrante da equipe.

Materiais: 02 bolas e fita crepe.

Variação: lançar a bola por baixo das pernas, com a equipe formando um túnel. Aumentar a distância entre os participantes para que a bola pudesse ser passada ou lançada ao chão, devendo quicar uma vez.

Após o término das brincadeiras, organizou-se a *produção de atividade*. Cada participante recebeu uma imagem referente à história “O Extraordinário Mundo de Miki”. Com a imagem em mãos, precisou realizar o sinal correspondente em Libras. Em seguida, montou a escrita de sinais referente à imagem que recebeu. Para essa atividade, foram criadas pranchetas com a escrita dos sinais de cada participante, para que pudessem montar o sinal recebido, sendo eles: Bibi, mãe, mochila, Nilo, Miki e Nuno. Realizou-se também o registro do nome em português, a partir de uma busca no livro de história para identificá-lo e escrevê-lo no quadro.

No dia 10/04/2025 (a Páscoa de Miki), após as atividades de *interação inicial*, assistiu-se ao vídeo gravado pela escritora Daniele Miki Fujikawa Bózoli, que enviou um recado especificamente aos participantes do Laboratório Bilíngue. Na sequência, dialogou-se sobre o recado que assistiram.

Hora da brincadeira! Para a dinâmica do dia, organizou-se um Caça ao tesouro, conduzido a partir de pistas sinalizadas (para acessar, o grupo fez a leitura do QR Code com os celulares dos professores responsáveis), para encontrar o “tesouro” (lembrancinha de Páscoa).

1) Caça ao tesouro

Antes de sair para área externa, os participantes foram divididos em dois grandes grupos: grupos 1 e 2 / grupos 3 e 4, realizou-se um sorteio para saber quem seria o personagem referência do grupo (MIKI ou NILO). Na sequência, os grupos foram conduzidos ao local de realização da primeira prova. Após assistir ao vídeo, o grupo identificou, entre as imagens dispostas, a qual elemento a pista sinalizada inicialmente se referia.

1ª PROVA:

A primeira pista foi QUEM SOU EU?

- Tenho pelos bem branquinhos e orelhas grandes, amo comer cenouras e saltitar. Procure entre as imagens, quem sou eu.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a64NhX6Mzoo>

Brincadeira: Zigzag

Um a um os participantes deveriam passar pelos bambolês imitando o movimento do coelho, saltando. Os bambolês foram dispostos em zigzag.

Material: 10 bambolês, fita crepe.

Observação: foram utilizados pneus do pátio da escola.

2ª PROVA:

A segunda pista foi QUEM CUIDA DE MIM É...?

- Eu moro em uma casa linda e grande, quem cuida de mim tem cabelos escuros e curtos (classificador da MIKI), pele clara e é japonesa. Ela ama estudar e se divertir com os amigos. Procure entre as imagens, de quem eu estou falando....

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7N63cNL2lh4>

- Eu moro em uma casa linda e grande, quem cuida de mim tem cabelos e sobrancelhas ruivas (classificador do NILO), pele clara e gosta de usar uma gravatinha muito elegante. Ele (marcar sinal de menino) ama estudar, se divertir com os amigos e é o mais novo aluno da escola. Procure entre as imagens, de quem eu estou falando....

Disponível

em:

<https://www.youtube.com/watch?v=jv-JGeIOY8Q&list=PLSNZIR8oePUK-3AkV6yfC20TXDiqrUD-m&index=4>

Brincadeira: Rastejar.

Um a um os participantes rastejavam para passar por baixo do traçado.

Utilizou-se cadeiras para traçar o barbante.

Material: 06 cadeiras, 02 tatames.

3ª PROVA:

A terceira pista foi DESCUBRA A SURPRESA...

- Eu e a pessoa que me cuida amamos brincar, correr, pular, nos divertir, estudar, preparar várias receitas de comidas deliciosas e ajudar nossos amigos. Nós preparamos uma SURPRESA muito especial para vocês. Descubram, entre as imagens, a que a surpresa se refere.

Disponível em: <https://youtu.be/UShInNrKcQa>

Brincadeira: Bola ao cesto.

Um a um os participantes lançaram a bola para acertar o cesto.

Material: 02 caixas decoradas com imagem de coelho, 02 bolas de borracha.

4ª PROVA:

A quarta pista foi MONTE O PAINEL.

- Parabéns!!! Estamos orgulhosos de vocês. Em equipe, vocês realizaram um excelente trabalho e estão quase perto de encontrar um verdadeiro tesouro. Mas, antes, completem o painel e vejam uma linda foto que preparamos para vocês.

Disponível em: <https://youtu.be/yuc4QUX6fGo>

Brincadeira: Cadeirinha ou carrinho de mão.

Cadeirinha: 02 a 02 formaram uma cadeirinha com os braços e carregaram os colegas até o local demarcado.

Carrinho de mão: dois a dois, um deles foi conduzido pelas pernas até o ponto de chegada.

Material: fita crepe.

5ª PROVA:

A quinta pista foi ENCONTRAR O TESOURO

- Esta é a última prova! Prestem bastante atenção e se organizem para concluí-la. Vocês estão perto de achar um verdadeiro tesouro, mas, para isso, precisam passar a prova (brincadeira) e seguir os meus passos (os do coelho). Acessem o QRCode e vejam as informações, e, finalmente, encontrarão o tesouro de páscoa que preparamos com muito carinho. Vamos lá!

Disponível em: <https://youtu.be/0NVU8dUai1c>

Brincadeira: caminho do tesouro.

O(a) professor(a), com um bambolê, buscava, um a um, os integrantes dentro do bambolê até o início da pista para encontrar os doces.

Material: (08) pegadas de coelho, 02 bambolês, sacolinha de doces de cada participante.

Para finalizar a dinâmica, realizou-se pintura facial de coelhinho em todos os participantes que quiseram. Na sequência, cada um foi fotografado com orelhinhas de coelho. A foto foi editada e encaminhada às famílias como lembrança. Após o término das atividades, organizou-se a saída para casa.

No último encontro desta prática institucional, realizado em 24/04/2025, o

tema de interação foi “Construindo a escrita de sinais”. Iniciou-se com a dinâmica de chamadinha, pauta e caixa surpresa e, em seguida, na *produção de atividade* para explorar a linguagem expressiva. Retomou-se a atividade de construção de sinal do dia o sinal 03/04/2025 e, após o término da construção das fichas em escrita de sinais, cada participante contou sobre o sinal contextualizando com a história “O Extraordinário Mundo de Miki”. Na sequência, foi entregue a cada participante imagens da história para que organizassem corretamente a ordem, contassem a história e montassem um livrinho para levar para casa.

* Coube à docente realizar as intervenções necessárias e possibilitar que todos os participantes se expressassem.

* Como possibilidade de produção da linguagem expressiva, convidou-se outras pessoas (diretora, pedagoga e/ou professoras) para que os participantes contassem a história, conforme a sequência que organizaram.

* A docente gravou cada participante que sinalizou.

* Acrescentou-se o nome em português, juntamente com os nomes dos maiores, a partir de uma busca no livro de história. Cada participante, após construir o sinal, procurou o nome em português e registrou-o junto à escrita do sinal.

Após o término das atividades, organizou-se a saída dos participantes de suas casas.

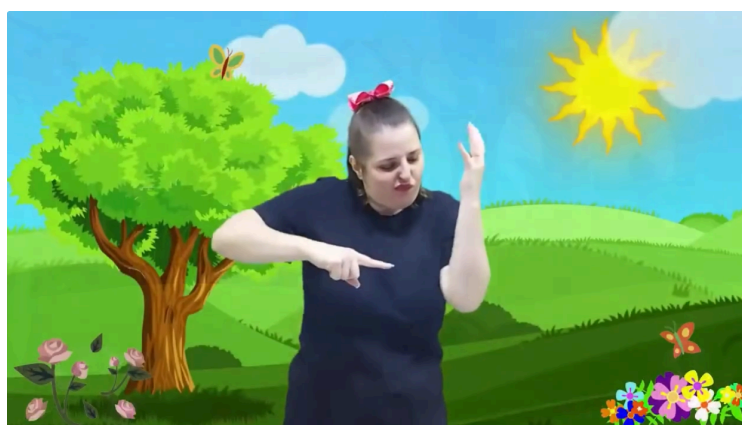
PRÁTICA INSTITUCIONAL (3)

Nesta prática institucional, composta por 5 encontros, o *tema de interação* foi “minha rotina”. Os encontros aconteceram nas seguintes datas: 07/08/2025, 14/08/2025, 21/08/2025, 28/08/2025 e 04/09/2025. A história escolhida foi “A Lagarta Comilona”, uma adaptação da obra original, produzida pela equipe do CAS Guarapuava em 2021. Os encontros seguiram com a interação inicial (pauta, chamadinha e caixa surpresa), considerando a dinâmica de cada dia. Para o segundo semestre, o item “pauta” foi reformulado, com uma abordagem mais ampla, mantendo a mesma ideia de trilha a ser percorrida. Nos encontros, utilizou-se também um relógio digital e, na caixa surpresa, as horas referentes ao início das atividades, ao intervalo e à saída para compor a pauta. Outro recurso utilizado foi o de plaquinhas para solicitar o momento de fala.

Figura 9: Interação inicial - minha rotina

Fonte: CAS Guarapuava (2025).

No dia 07/08/2025, após a *interação inicial*, conduziu-se a *hora da história*: “A Lagarta Comilona” e abordaram-se os dias da semana, contextualizando as atividades extras (oficinas) realizadas na escola, com apoio de um calendário específico, organizado com as atividades extras às quais participaram, instigando-os a expressarem o que mais gostavam de fazer e como era desenvolvida a oficina. Mostrou-se também os dias em que estiveram em recesso, no mês de julho, oportunizando o diálogo sobre como era a rotina nos dias em que ficaram em casa. Ambas as atividades foram mais extensas, devido ao retorno do recesso. Foi proporcionado que os participantes se expressassem, toda vez que solicitaram.

Figura 10: A Lagarta Comilona

Fonte: CAS Guarapuava. Disponível em: <https://youtu.be/AoZYvhOFWmM>

No dia 14/08/2025, após a *interação inicial*, realizou-se a *Hora da brincadeira!* A brincadeira escolhida para este momento foi “corrida diária”.

1) Corrida diária

Com os participantes divididos em duas equipes, sinalizou-se o trajeto da

corrida com um cartaz indicando manhã, tarde e noite, em Libras e em escrita de sinais. Quando passavam pelo cartaz referente à “manhã”, os integrantes das equipes deveriam percorrer o trajeto de corrida lateral; quando era “tarde”, precisavam formar duplas de mãos dadas; e, à noite, realizavam o trajeto andando de costas. Ao sinal do professor, em grupos de 4 integrantes de cada equipe, realizaram o percurso demarcado, de ida e volta, conforme indicado nos cartazes.

Material: cartazes com os sinais em Libras e no verso com a escrita de sinais de: manhã, tarde e noite.

Professores: 04 - sendo 01 em cada equipe para organizar a saída de cada grupo e 02 no final da prova para organizar a volta ao início. A equipe vencedora foi a que concluiu o percurso com todos os integrantes em primeiro lugar.

Regras: obedecer a indicação de cada cartaz.

Ao término da brincadeira, foi o momento da *produção de atividade*. Novamente, assistiu-se à história da “Lagarta Comilona” trabalhada na semana anterior e contextualizou-se sobre os dias da semana apresentando aos participantes um calendário com os dias da semana e entregando um calendário individual para cada um realizar a atividade de alocar as frutas que a lagarta consumiu no dia da semana, conforme a sequência da história, além de sua respectiva escrita de sinais e escrita em português. Ao término da atividade, os participantes se prepararam para a saída.

No encontro do dia 21/08/2025, desenvolveu-se, primeiramente, a *interação inicial*, conforme costume, e, em seguida, contextualizou-se sobre o calendário das atividades que participam cotidianamente, na escola, explorando como realizam cada oficina, que dia, qual horário, qual atividade mais gostam de realizar, como é a rotina aos finais de semana etc.. Cada participante recebeu um calendário, referente ao mês de agosto, com imagens que representavam a organização semanal, em que a logo da escola bilíngue representava o período de aulas da manhã, que acontecia de segunda a sexta; a imagem de dois bailarinos às segundas para indicar a oficina de balé; às terças e quartas-feiras os participantes tinham rodízio entre as oficinas de cultura surda, letramento, jogos e brincadeiras, robótica, entre outras, por isso utilizou-se vários ícones para representar a diversidade de atividades; a logo do Laboratório Bilíngue, às quintas-feiras; e a figura de uma casa, às sextas-feiras, dia em que não tinham atividades na escola, no período da tarde.

Hora da brincadeira! A brincadeira escolhida voltou-se para a organização semanal abordada na *produção de atividade*, intitulada “organizando a semana”.

1) Organizando a semana

Os participantes foram divididos em 3 equipes, identificadas pelas cores amarelo, rosa e azul. Cada equipe recebeu um calendário indicando a semana, de domingo a sábado, em escrita de sinais, e a cor da equipe, representada pela imagem do sinal. Foram escondidas imagens referentes às atividades da semana, em um envelope correspondente à cor da equipe. Ao sinal da professora que conduzia as brincadeiras, as equipes saíram em busca das imagens que representavam as atividades/oficinas realizadas, no período da tarde, na escola, sendo uma por dia da semana. A equipe vencedora foi a que completou por primeiro e corretamente o calendário.

Materiais: cartolina, folha A4, fita dupla face, imagens das atividades da semana para cada equipe, plastificação das imagens.

Professores: 01 por equipe para auxiliar na elaboração do calendário. 02 para orientar sobre os espaço a percorrer para encontrar as imagens.

No dia 28/08/2025, após a *interação inicial*, o momento destinou-se à *produção de atividade*, estruturada com base na história “A Lagarta Comilona”, na qual realizou-se um trabalho voltado às questões linguísticas da Libras, com atenção às construções sentenciais realizadas pelos participantes, num esquema de gravar a sinalização e possibilitar que cada um assistisse o vídeo que gravou, discutindo sobre os sinais utilizados e sobre outras possibilidades de construção sentencial. A todo instante, a professora fez intervenções sobre a construção da Libras, trabalhando os espaços mentais e os aspectos gramaticais da Libras.

Ao término da *produção de atividade*, realizou-se a *hora da brincadeira!*, com uma brincadeira direcionada para a rotina semanal abordada desde o início da prática institucional, intitulada “Que dia é”.

1) Que dia é

Preparação da atividade: foram demarcados, com fita crepe, alguns espaços para comportar até quatro pessoas, nos quais foram fixadas imagens referentes aos dias da semana, em escrita de sinais. Construiu-se um dado com imagens das atividades/oficinas em que participavam ao longo da semana. Organizou-se um gabarito para mostrar aos participantes como as atividades foram distribuídas em

cada dia da semana.

Descrição da atividade: posicionou-se os participantes sentados em círculo, afastados das marcações dos dias da semana. A professora que conduziu a brincadeira lançou o dado e, conforme a imagem sorteada, os participantes correram e se posicionaram no espaço demarcado, correspondente ao dia da semana em que a atividade era realizada. Aqueles que posicionaram-se no dia errado ou ficaram fora do espaço demarcado, foram eliminados da brincadeira e passaram a ser lançadores do dado. Para iniciar cada rodada, os participantes deveriam retornar à primeira formação, sentados em círculo. Conforme o número de participantes diminuía, os espaços demarcados eram desfeitos. Quando restavam apenas sete participantes, o número de pessoas em cada espaço diminuiu para um, até restar apenas um, que foi o vencedor.

Materiais: um dado de oito lados, fita crepe e imagens dos dias da semana em escrita de sinais (quatro de cada).

Professores: um para lançar o dado e os demais para monitorar se os participantes estão no espaço certo e se há o número permitido nos espaços demarcados.

No último encontro, no dia 04/09/2025, realizou-se a *interação inicial* e, logo em seguida, a *hora da história*, que contou com a história “Os dias da semana para crianças”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TKAbwyElk2E>, com destaque à visualidade do material e não ao som. Após assistir à história, dialogou-se com os participantes sobre os dias da semana, possibilitando que se expressassem sobre a rotina dos personagens e suas próprias atividades do dia a dia. Na sequência, exploraram-se elementos da história, como a ordem dos fatos, o enredo, os aspectos temporais e as ações dos personagens. Na *produção de atividade*, realizou-se uma produção sinalizada, a partir da cena da história que cada participante recebeu e, em seguida, o registro em português, no quadro, de vocabulário referente à cena recebida. Algumas atividades de escrita não foram concluídas devido ao horário do transporte para casa.

Para melhor visualizarmos, sintetizamos as práticas institucionais selecionadas e os elementos apresentados que compõem a organização desse *espaço outro* e o constituem como uma matriz de experiência.

Figura 11: Síntese - Organização das práticas institucionais

Quem sou eu? Vincent van Gogh (2 encontros)	O Extraordinário Mundo de Miki (6 encontros)	Minha rotina (5 encontros)
Tema(s) de interação		
Material audiovisual		
Material didático-pedagógico-linguístico		
Jogo/ Brincadeira		
Produção de atividade		

Fonte: A autora.

CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS, AS MATERIALIDADES BILÍNGUES E A SUBJETIVAÇÃO DOS CORPOS SURDOS

Quem somos não é apenas o que fizemos, fazemos e faremos, mas também o que poderíamos ter feito e o que podemos vir a fazer. Inventar pessoas altera o espaço de possibilidades para ser pessoa (Hacking, 2009, p. 123).

Remetemos, neste capítulo, para a importância das experiências de linguagem e de si na infância surda e de que modo podemos construí-las a partir de tecnologias potencializadoras que consigam romper com estigmas sobre a criança surda representada por sua deficiência. Ao trazermos algumas materialidades bilíngues como dispositivos de poder, reforçamos a Libras como língua matriz que rege as práticas apresentadas ao longo deste estudo e possibilita um distanciamento das técnicas de normalização, de correção e de ouvintização do corpo surdo. Desse modo, discutimos o conceito de experiência, a partir da elaboração foucaultiana, e a constituição da infância surda, por meio de materialidades bilíngues (ou pela ausência delas), motivo pelo qual buscamos este dispositivo em alguns sites e compilamos o que encontramos para fortalecer nossa discussão. Ademais, apresentamos as materialidades bilíngues produzidas na matriz de experiência.

3.1 A EXPERIÊNCIA DA LINGUAGEM E DE SI NA INFÂNCIA SURDA

Pensar que a comunicação é uma necessidade *sine qua non* de todos os seres humanos, sendo a linguagem principal instrumento de poder para que as relações humanas se efetivem, possibilita entendermos como a criança surda que é privada de ter uma língua sofre não apenas por ter sua liberdade de expressão cerceada, mas, também, porque todas as experiências que a interpelam e a constituem subjetivamente são afetadas e ficam fragilizadas. Não estar na linguagem implica estar à margem.

Compreendermos a linguagem como ponto de partida para a existência humana e para a concepção do pensamento, traz o entendimento de que fora dela nada existe, pois é pelo atravessamento da língua que o mundo passa a constituir-se no sujeito e vice-versa, por meio das ideias que o influenciam e o fazem agir sobre o mundo. São os fragmentos de linguagem que formam os sujeitos e fora da linguagem nada existe.

Do ponto de vista foucaultiano somos convidados a olhar a linguagem como um dispositivo de poder, num jogo de tensionamentos em que é tomada como objeto e como instrumento de luta, que desempenha “possibilidades de subversão inscritas em seu uso político, ético e estético” (Butturi; Severo, 2018, p.13). Desse modo,

a linguagem é tomada como lócus para a desconstrução de evidências, a problematização de sistemas de governo e controle, o exercício crítico da liberdade, a performatização de modos de subjetivação, a constituição resistente de jogos de poder que inscrevem governo e justiça, e a inscrição discursiva de experiências-limite.

A problemática da linguagem é um dos temas centrais das discussões apontadas por Michel Foucault em suas obras “As palavras e as coisas” (1966) e “A Arqueologia do Saber” (1969), nas quais o autor busca expandir o conceito de linguagem para além da forma e da mera distinção entre significado e significante, segundo as concepções das correntes formalistas e interpretativas. Ele traz para o jogo “o ser de linguagem” e constrói um método de análise histórica da descrição do discurso, pelo qual se olha para a linguagem em sua historicidade, dispersão e materialidade (Castro, 2024).

Esse poder nomeado como linguagem não é repressivo, ele é produtivo, à medida que suas relações moldam os saberes e os discursos e práticas disciplinam os sujeitos. É uma ação de transformação de um corpo sobre outro. Não estar na linguagem provoca não apenas uma exclusão social, mas também reverbera uma desconexão total com o mundo, sem o aparecimento da língua.

Desse modo, a linguagem passa a ser considerada não apenas uma forma neutra de expressão e representação de nossas ideias e opiniões, mas também uma prática histórica e social complexa, intrinsecamente ligada ao poder e ao saber. Em sua obra supracitada (1969), Foucault explora a linguagem como um “discurso”, ou seja, um sistema de regras e práticas ligado às relações de poder, que produz verdades, molda a realidade e constitui os sujeitos. Além disso, a linguagem é considerada um instrumento de controle e de classificação dos indivíduos em determinada sociedade.

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos,

dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8-9).

Essa interdição se dá porque nem tudo pode ser dito, em qualquer circunstância, em qualquer lugar. Somos, portanto, o tempo todo regulados por essas microrrelações de poder, que formam nossos discursos. A sociedade é normativa. A escola é, também, uma microrrelação de poder, que controla o que pode ser ou não dito, que normatiza e constitui sujeitos.

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (Foucault, 2014, p. 9).

Além da interdição, Foucault traz outro princípio de exclusão: uma separação e uma rejeição (Foucault, 2014), que possibilita a oposição entre a razão e a loucura. Para ele, a loucura compreende para além de fatores biológicos, ou seja, aquilo que está fora de uma lógica, de uma razão coerente. “Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância” (Foucault, 2014, p.10). O isolamento do sujeito, entendido como louco, opera como uma manobra de não legitimação de seu discurso, de eliminação de sua possibilidade de poder e de repressão à linguagem.

Pelo fio da memória discursiva, estar fora da linguagem, fora do discurso, implica estar na *nau*, lugar daqueles que, por sua condição, deveriam ser retirados da sociedade. A *Nave/Nau dos Loucos* (Foucault, 1972) expressa a realidade daqueles que estavam à margem, sem voz nem vez. O transporte da “carga insana” trazia uma ideia de purificação dos corpos, daqueles que eram tidos como insanos, loucos, doentes, leprosos, selvagens e infames. Uma limpeza para a sociedade.

Figura 12: A Nave dos loucos

Hieronymus Bosch, A Nave dos Loucos, óleo sobre madeira, 58 cmx 33 cm, 1503-1504.

Fonte: A terra é redonda

Ao tecer esta relação, não pretendo afirmar que os sujeitos surdos são considerados loucos. A intenção é olhar para o processo de exclusão daqueles que estavam à margem, que tinham vidas consideradas infames, que eram invisíveis aos olhos da sociedade. Foucault olhou para os excluídos e marginalizados, para aqueles que não tinham a possibilidade de ter a linguagem como instrumento de poder e de ocupar os mesmos lugares das majorias, de legitimar a sua história, a sua língua e as suas práticas.

Desse modo, ao considerar que os sujeitos estão diretamente ligados às microrrelações de poder e que, desde seu nascimento, acontecem interações de linguagem, por meio das quais, gradativamente, eles vão se constituindo, construindo sua subjetividade, introduzindo discursos de ordens, regras sociais, valores de um povo e incorporando sua cultura, é inegável que a ausência de audição opera não apenas como um fator biológico, mas também como de isolamento, de cerceamento dos contextos e discursos. Não estar na linguagem implica estar na *Nau*.

Pensar o corpo é político. Pensar o corpo surdo e a potência da vida surda ocupando espaços escolares e demais esferas sociais é resistir às submissões de um sistema normativo que desconsidera a pluralidade de corpos em detrimento de uma normatização, de uma padronização de um corpo idealizado e dócil à sociedade, entendido, muitas vezes, como único. Assim, movidos pela condição de insatisfação diante de discursos tomados como verdades que vêm, historicamente,

determinando quais lugares os sujeitos surdos podem/devem ocupar e pela inquietação de que a infância surda seja atravessada por relações de privação e vulnerabilidade linguística, num movimento analítico, buscamos ressignificar as condições e os espaços de produção desses sujeitos.

Segundo Lopes (2007), no contexto educacional, os corpos surdos são marcados, historicamente, pela surdez enquanto deficiência, ótica que determina as práticas de aprendizagem a partir do “referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade” (p. 8). Precisamos dialogar mais sobre a infância surda, nas condições de produção de subjetividades e de experiências de si que essas crianças irão vivenciar, para que sejam construídas de modo que tenhamos não apenas corpos dóceis ao sistema escolar ou à sociedade, mas, sim, sujeitos livres, capazes de indagar o mundo que as cerca, com criticidade e autonomia.

É primordial pensar o desenvolvimento desses sujeitos surdos por uma ótica que não se prenda à ausência de audição, mas, que compreenda, olhe e explore todo potencial linguístico existente, desde os primeiros instantes de vida. Olhar para a linguagem sob uma perspectiva foucaultiana nos remete à urgência de que as crianças surdas sejam colocadas em interações linguísticas que considerem a língua de sinais como língua matricial do processo de aquisição, o mais cedo possível, nas mais diferentes microrrelações que possam se estabelecer, não sendo, portanto, a escola a única responsável pelas relações que irão constituir esses sujeitos. Remetemos, aqui, ao compromisso que todos devem ter com a infância surda, proporcionando acesso a diferentes matrizes de experiência que reforcem o compromisso com a subjetivação desses sujeitos, ou seja, com as mais distintas experiências linguísticas, possibilidades e as formas de SER.

A ausência de linguagem é também ausência de poder, de espaço e de voz; e as microrrelações das quais os sujeitos surdos participam (família, escola e grupos sociais) evidenciam esse impacto na constituição humana, social e subjetiva, a começar já na infância surda. Atualmente, as pesquisas no campo da educação de surdos validam que 95% das crianças surdas nascem em lares ouvintes e esses dados têm suas consequências não apenas no processo de escolarização, mas na construção de sua subjetividade surda, conforme afirma Pereira (2006, p. 241):

Por nascerem geralmente em famílias ouvintes, que não usam a língua de sinais, as crianças surdas, filhas de ouvintes, chegam à escola, na maioria das vezes, sem uma língua constituída, seja ela a de sinais ou a portuguesa. Por falta de uma língua partilhada na família, estas crianças têm pouco acesso às conversações que ocorrem em casa, no dia a dia, assim como às narrativas de histórias tradicionais, que são passadas de geração a geração e de outras atividades que envolvem a linguagem. É comum, também, que as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, sejam privadas do prazer de participar de atividades que envolvem livros ou outros materiais escritos.

Emerton (1998) aponta que surdos, filhos de pais ouvintes não usuários de sinais, tendem a sofrer não apenas exclusão no acesso a informações, mas também um processo de perdas culturais e linguísticas. Uma vez que, será na escola que acontecerá o seu contato com a palavra, com a cultura e a comunidade surda, onde poderão desenvolver a sua identidade e constituir-se enquanto sujeitos.

Para Lebedeff (2006), o não-acesso à língua de sinais desde o nascimento é um fator determinante, pois muitos surdos chegam à escola sem qualquer língua convencional. O não-acesso à língua implica também o não-acesso à própria história de vida, e não há como desconsiderar essa questão. Sem língua de sinais, maior o atraso na leitura e na escrita desse sujeito. “A exposição à primeira língua funciona como uma plataforma de lançamento para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas” (p. 5). Linguagem é poder, e quando uma criança surda está fora da linguagem, está excluída, desconexa das interações com os outros e da sua própria história. Não estar na linguagem implica estar à margem, fora das relações de poder.

Reportamos, ao longo desta pesquisa, a importância de as crianças surdas serem expostas a práticas e experiências linguísticas que potencializem o acesso à língua de sinais, o mais cedo possível, entendendo-a como língua matricial, reafirmada nas produções realizadas neste *espaço outro*, que operam na construção de subjetividades e alteridades surdas. A Libras, enquanto língua matriz, deve ser, portanto, a língua que rege a existência do Ser surdo, que o possibilita constituir-se e produzir sentido à vida.

O processo de aquisição de linguagem por crianças surdas, no tempo adequado, possibilita a construção de uma língua matriz indispensável à constituição plurilíngue e intercultural desses sujeitos. Nas palavras de Soler e Martins (2022, p. 8), uma língua matriz é “aquela que coloca o sujeito em funcionamento”, ademais, “é

nesse momento que o sujeito surdo se encontra com essa língua constituindo-se a partir dela, fazendo-o assumir um lugar de fala em que haja a sua aparição”. É essa língua que possibilita ao sujeito surdo dar significado e participar ativamente do meio em que vive.

As autoras reafirmam ainda, a partir de Luz (2011), que a língua de sinais é fulcral para que “o surdo apareça no mundo e que se perceba sujeito. A língua produz sujeitos, realidades e é a base para as interações com o outro e com o mundo” (p. 8).

Além disso, apontar a língua de sinais como matriz, indica que, independentemente do tempo de sua aquisição, ela estrutura o sujeito surdo na ordem da linguagem social. Sendo matriz, ela permite adicionar-lhe saberes de outras línguas e linguagens, produzindo sempre um *devenir na língua de sinais* e consequentemente, no sujeito que por ela foi matriciado (Soler; Martins, 2024, p. 10).

Na esteira dessa afirmação, somos convidados a olhar para a constituição surda como resultado das experiências que mobilizam a língua de sinais e às quais os sujeitos surdos são ex-postos. Somente a partir dessas experiências esses sujeitos passam a ter a possibilidade de reinvenção, de adicionar saberes à sua existência. Enquanto docentes, somos incumbidos de potencializar esse processo de subjetivação por meio de práticas institucionais que se valham de diferentes dispositivos de poder e dessa língua matricial.

Em Foucault, o termo “experiência” aparece em muitos momentos “experiência do próprio corpo, da loucura, da desrazão, onírica, imaginária, vivida (*vécue*), patológica, literária, de si mesmo etc.” (Castro, 2024, p.190). Carvalho e Martins (2016, p. 401) apontam que para Foucault toda experiência surge do “entrelaçamento de dispositivos que, em distintas frentes e em amplas atuações, interpenetram, ao mesmo tempo que consubstanciam, as condições históricas responsáveis pelo nascimento de uma experiência”. A noção de experiência, de pensamento (termos equivalentes) é assumida como uma forma histórica de subjetivação, sendo recorrente em sua obra, ao lançar olhar para aqueles que eram invisíveis à sociedade e encontravam-se à margem.

O conceito de experiência recebe uma elaboração foucaultiana específica: como forma histórica de subjetivação. Nesse sentido, ‘experiência’ e ‘pensamento’ terminam por ser equivalentes: ‘Por ‘pensamento’ entendo o

que instaura, em suas diferentes formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso, e que, conseqüentemente, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; o que funda a aceitação ou a rejeição da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; o que instaura a relação do indivíduo consigo mesmo e com os demais, e constitui o ser humano como sujeito ético' (Castro, 2024, p. 191).

Na elaboração foucaultiana, “uma experiência é uma coisa da qual alguém sai transformado” (Foucault, 2006, p. 41). Desse modo, os sujeitos são atravessados por certos focos de experiência dos quais não saem mais os mesmos. A experiência de si consiste no entrelaçamento de discursos que, historicamente, fabricam a existência, as verdades sobre os sujeitos, as práticas de conduta e as subjetividades, tornando-o um sujeito singular. Para Larrosa (1994, p. 8),

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Segundo Lopes e Morgenstern (2014, p. 179), as práticas “subjetivam os indivíduos e os constituem como sujeitos capazes de conjugar em si tanto as práticas de sujeição quanto as de liberdade”. Rago (2013, p. 42) aponta que o “sujeito não é condição de possibilidade de experiência, não preexiste aos acontecimentos; ao contrário, constitui-se na ação e em redes de relações em que vivencia a experiência”.

As práticas são espaços geradores de possibilidades para a produção da experiência de si. Desse modo, pensar a constituição da infância surda implica considerar a quais práticas as crianças surdas estão sendo expostas e quais materialidades fazem parte das experiências que participam, em todas as suas microrrelações. As materialidades na língua matriz dos sujeitos surdos atuam como dispositivos que os conduzem à construção e à experiência de si mesmos.

Pensar a constituição da infância surda implica romper com discursos que excluem e interditam os sujeitos duplamente, por serem crianças e por serem surdas. Historicamente, vidas infames postas à margem, atravessadas pelas muitas maneiras de viver a experiência da surdez. De acordo com Carvalho e Martins (2016), dois campos distintos e contraditórios entre si marcam os discursos

científicos sobre as práticas e estratégias que atuam sobre os corpos surdos: o clínico/patológico e o antropológico e cultural.

Os discursos inscritos no campo clínico, regido pela patologização dos sujeitos apontam como verdade incontestável a transformação/ correção do corpo surdo, tendo a infância entendida como fase crucial para tratar a “doença” surdez, traçando uma representação da criança surda meramente por sua deficiência e por estereótipos aliados a ela, “assim, a criança surda é inventada nesse discurso entre o seu processo de reabilitação e a negação do sentido de infância” (Vieira-Machado; Victor, 2015, p. 629), descaracterizando a essência do SER criança e suas potencialidades.

Pesquisas e estatísticas das mais variadas vêm mostrando que a educação precoce é a forma mais completa de se instalar as tecnologias que são criadas para adequar o corpo surdo a uma reabilitação constante. Tanto que sua infância sempre fora traçada pela Medicina desde o nascimento. Assim que a família recebe o diagnóstico dessa criança, geralmente dada por um médico, o grupo procura o profissional da área de Fonoaudiologia para, como forma de superar a decepção da notícia, lançar mão de todas as tecnologias disponíveis e possíveis para que seu filho possa ouvir (Vieira-Machado; Victor, 2015, p. 625).

Biesta (2013) aponta para a existência de expectativas tecnológicas projetadas sobre o corpo da criança surda, na tentativa de corrigi-lo o máximo possível, normalizá-lo e inseri-lo. Nesse sentido, “[...] a normalização faz com que sejam absorvidos, deixando de constituir um grupo à parte, segregado” (Couto-Lenzi, 1996, p. 18). Em contrapartida, cabe considerarmos, com Sarmiento (2005), que a infância surda pode e deve ser pensada como um processo de construção, engendrado por fatores internos e externos, no qual são indispensáveis práticas que recriam, repensam e reinventam a infância surda, para que as crianças surdas tenham a oportunidade de se tornarem “seres de palavras”, no sentido atribuído por Masschelein e Simons (2014).

Mas o que significa seres de palavras? Significa dizer que são seres falantes, mas sobretudo e antes de qualquer outra coisa, que uma palavra humana lhe foi endereçada, a qual querem reconhecer e à qual querem responder [...] na condição de homens. Assim pode-se dizer que a infância como vácuo implica uma carga (ou uma dívida) de resposta. Ademais, um ser de palavra está exposto ao outro e às palavras dos outros. [...] e que só é possível falar de alguma coisa, falando a alguém (Masschelein; Simons, 2014, p. 35).

Faz-se necessária e urgente a criação de espaços *outros*, capazes de produzir “seres de palavras” e potência no(s) sujeito(s). Vieira-Machado e Victor (2015) trazem uma analogia com o filme “Fale com ela”, de Pedro Almadóvar, feita por Góes (2008), a qual nos move a pensar na importância de a criança surda frequentar espaços em que se fale COM ELA e não apenas se fale SOBRE ELA, permitindo, assim, que ela tenha voz e vez, seja uma potência e tenha as mesmas condições humanas que outrem.

As práticas e as materialidades que trazemos, neste estudo, insurgem-se contra a experiência da patologização e da correção dos corpos surdos, ligadas a uma falta orgânica, que opera por meio de tecnologias médicas de adestramento desses corpos, por meio das quais o modo de vida do surdo sofre interferências constantes numa tentativa de normalização da audição. Não temos a pretensão de ignorar a condição clínica, mas olhamos de uma ótica que considera que “é pela falta orgânica que se constrói a singularidade de uma experiência linguística distinta das pessoas que ouvem” (Carvalho e Martins, 2016, p. 391), que se constitui uma matriz que rege as vivências culturais, linguísticas e identitárias dos sujeitos surdos, que busca ressignificar a infância surda e as experiências pelas quais essa infância pode ser construída.

Não é à toa que a perspectiva cultural abre para a surdez o convite para que ela se prolifere em modos de ser com outras possibilidades, a fim de que os surdos possam constituir suas identidades se valendo da língua de sinais em suas múltiplas vertentes e formas, além de coproduzirem a própria cultura surda, de estar na comunidade, de viver sob os seus referentes sociais, devendo ter acesso e direito a eles, conforme as demandas singulares do modo de ser surdo (Carvalho; Martins, 2016, p. 402- 403).

Assim, a fim de ressignificarmos a infância surda, entendemos a importância de haver outras possibilidades para que as crianças surdas possam constituírem-se. As materialidades bilíngues proporcionam uma experiência de si sob a regência da Libras. Elas seriam tecnologias de manobra com rica contribuição para sua subjetivação. Crianças ouvintes têm acesso às mais diversas informações que chegam até elas por um canal oral-auditivo, seja por meio de uma contação de história, assistindo a um desenho infantil ou um filme; seja por receber regras/ ordens/ comandos ou por diálogos; por meio de jogos e brincadeiras, entre outras experiências discursivas. Larrosa (1994, p. 9-10) aponta que,

Se a experiência de si é histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido. Toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos de formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra "sujeito", como seres dotados de certas modalidades de experiência de si.

Podemos perceber que essas crianças ouvintes o tempo todo estão em contato com diferentes materialidades, em matrizes de experiência distintas, assim, têm condições para estabelecer interações de linguagem, têm a possibilidade de compreender o mundo e reagir a ele, expressando-se, têm a possibilidade de se tornarem sujeitos de potência. Mas, e as crianças surdas? De quais materialidades lembrarão? Quais materialidades têm sido canais para que a língua de sinais circule nas microrrelações em que essas crianças participam? Quais experiências de si têm sido transmitidas a elas e aprendidas por elas?

Quando consideramos o público infantil surdo, deparamo-nos com o distanciamento de produções como filmes, desenhos animados, programas de televisão, programas educativos, todos produzidos e veiculados na mídia, na língua majoritária do país. As crianças surdas são interditadas quanto ao acesso a diferentes materialidades e experiências em sua língua. Schlemper (2019) aponta que há poucas produções literárias infantis, “no Brasil ainda é escasso o material literário infantil criado pelos sujeitos surdos e disponibilizado ao público”.

A literatura, por exemplo, pode operar como um dispositivo de poder que permite à criança surda, por meio dos diferentes gêneros discursivos sinalizados, desenvolver sua experiência visual e cultural e (re)contar suas histórias. “Na literatura sinalizada, a língua de sinais é aquela que desmancha (ou cria) conflitos, produz viradas narrativas e se apresenta como um importante marcador surdo” (Karnoopp; Branco; Pokorski, 2022, p. 146). Para Pokorski (2020), a narrativa em língua de sinais,

Viabiliza o encaixe de diferentes significados fragmentados ao longo da vida, possibilita dizer sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre si. Possibilita uma produção de si, uma virada na autopercepção. É potência, é ânimo, é como a oportunidade de, enfim, respirar de fato (Pokorski, 2020, p. 210).

Para Girardello (2014), em uma experiência de contação de histórias, por exemplo, com crianças ouvintes, os falsetes são recursos que estimulam a imaginação e possibilitam que ela mergulhe na narrativa. A criança surda, porém, não passa por essa sensação, uma vez que é impedida pela ausência de audição. Para Bahan (2006), o não acesso natural a histórias é um acontecimento grave, uma vez que esta falta pode lhe causar déficits em diferentes níveis (cognitivo, linguístico e emocional), além de comprometer a construção de sua identidade.

A literatura é um dispositivo que leva a criança a ascender ao mundo exterior, ao conhecimento, de expansão de seus horizontes (Morgado, 2011). Ela opera de modo a promover o encontro com a identidade surda, com a língua de sinais, com a materialização do cotidiano, com suas experiências e desafios. Práticas que partem da literatura e da visualidade possibilitam uma experiência bilíngue centrada na língua e na cultura. Junto à literatura, o brincar também desempenha papel fundamental para subsidiar a experiência do sujeito consigo mesmo, com a sua construção e descobertas de mundo, de si e do outro.

A partir da experiência com o texto sinalizado, a criança surda passa a ter a oportunidade de contato com o próprio ser, com o próprio eu. Ao receber o texto em sua própria língua sente-se desafiada a responder, a expressar o que sente e o que é por meio dessa mesma língua. É um atravessamento que faz com que o sujeito desperte a experiência de si. “A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança” (Larrosa, 1994, p. 11). Desse modo, é indispensável experiências que possibilitem que essas crianças cheguem à uma sinalização consciente de si, no sentido que Jesus (2025) constrói o conceito “sinalização de si”, a partir de sua leitura de Foucault sobre a “escrita de si” e de sua experiência enquanto sujeito surdo-mudo¹¹. “A sinalização de si é, assim, uma forma de pensar a existência surda” (Jesus, 2025, p. 162).

De que modo a língua de sinais tem ressignificado a infância surda? Essa é uma grande inquietação que nos atravessa ao pensarmos a constituição da subjetividade surda, pois “se a língua de sinais não se coloca na posição de possibilidade de enunciar conteúdos, o apagamento da surdez é inevitável, ou melhor, promove-se o silenciamento do surdo” (Carvalho; Martins, 2016, p. 394). O

¹¹ Para entender a construção do conceito surdo-mudo, leia Jesus (2025). Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/100277>.

Laboratório Bilíngue enquanto *espaço outro* irrompe, por meio de uma matriz de experiência estruturada, com esse silenciamento das crianças surdas, dando-lhes a possibilidade de identificação cultural, pertencimento linguístico e explorando sua potência.

Pensar a construção da infância surda implica pensar em um mundo de possibilidades que deveria estar presente nessa fase primordial da construção subjetiva dos sujeitos. A criança tem uma necessidade imagética e a partir do contato com o fantástico ela é conduzida à fruição, estabelecendo conexões com o que é real. A experiência a partir de histórias produzidas em Libras, por exemplo, enriquece esse processo e potencializa, influencia a construção de sua subjetividade e dá a ela a oportunidade de significar e ressignificar o meio em que vive. A contação de histórias possibilita que a criança desperte sua imaginação, amplie seu conhecimento do mundo e desenvolva habilidades importantes para toda a vida.

Somente a partir de uma língua matriz consolidada, no caso, a língua de sinais, é que ocorre um deslocamento dessa interdição e as experiências são atravessadas pela percepção visual e o momento de contação de histórias torna-se um espaço em que ela tem a possibilidade de aprimorar sua linguagem de maneira visuo- corpórea- espacial (Ribeiro, 2016). A organização de *espaços outros* com uma história bem elaborada em língua de sinais também permite que a criança surda internalize elementos fundamentais que levam ao aperfeiçoamento de sentenças e à ampliação do vocabulário em sua língua matriz e desenvolva experiências de linguagem em seus aspectos compreensivo e expressivo.

Afirmamos, contudo, que a surdez é, sim, uma experiência corporal que toma a visão como marcador primordial e produtor de cultura, pois cada corpo surdo limita-se às suas significações, aos seus processos possíveis e singulares de vida surda. E afirmar a diferença na direção de sua produção é necessário para não se cair no discurso da igualdade que gera e mantém o apagamento das diferenças (Carvalho; Martins, 2016, p. 403).

A ausência de materialidades, implica em ausência de práticas e experiências que coloquem a língua em funcionamento, de dar aos sujeitos a oportunidade de poder e isso já vem desde a infância e se espalha também na escolarização, em que ainda são recorrentes materialidades e práticas que desconsideram uma ontologia surda bilíngue, prevalecendo discursos arraigados à perspectiva oralista ou que ainda estão ligadas à uma base assistencialista de conceber os sujeitos surdos

como necessitados, carentes, coitados. Enquanto escolas, instituições referências precisamos romper com essas práticas e formular práticas que realmente tenham impacto linguístico na fabricação desses corpos surdos. Não apenas sujeitos obedientes, mas livres a ponto de não se conformarem com a própria atuação no mundo.

Nessa elaboração do sujeito a partir da experiência de si, é possível romper com uma educação presa à prática disciplinar de normalização, de controle social, de normas, condutas e preceitos que as crianças devem, o tempo todo, aprender e obedecer, com disposições ou hábitos que devem modelar. As escolas e os diferentes *espaços outros* de escolarização devem ser espaços de vigilância, não no sentido de um panoptismo, da produção de corpos dóceis ao sistema, mas numa vigilância e cuidado de si, de ser construção de subjetividades, espaços de possibilidades e de experiências que as pessoas têm “de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular” (Larrosa, 1994, p. 10).

3.2 MATERIALIDADES BILÍNGUES COMO DISPOSITIVOS DE PODER

Com base em Castro (2024), compreendemos que a noção de dispositivo, em Foucault, emerge de seu curso intitulado “O Poder Psiquiátrico” (1973), embora não haja a elaboração de uma teoria geral sobre o dispositivo. Ele falou de “dispositivos disciplinares, carcerários, de poder, de saber, de sexualidade, de aliança, de subjetividade, de verdade etc.” (p. 147), como pontos de partida para a formação de práticas institucionais. Um de seus questionamentos se dá em torno da relação entre dispositivo de poder e jogo/discurso de verdade, na maneira como o acomodamento do poder, as táticas e as estratégias podem dar lugar às mais diversas experiências envolvidas em todo um jogo de verdade.

Desse modo, a noção foucaultiana de dispositivo pode ser compreendida, sumariamente, como: rede de relações entre elementos heterogêneos; a natureza da ligação possível entre os elementos heterogêneos; a formação em resposta a uma urgência; a própria gênese do dispositivo; a sobredeterminação funcional, que sustenta a existência desse dispositivo e o efeito que ele produz. Não temos, portanto, dispositivos fixos e imutáveis, pelo contrário, “o que muda de uma época

para outra é antes o dispositivo dominante e as correlações que se estabelecem entre as diferentes formas específicas de exercício de poder” (p. 151).

A história do povo surdo é marcada pelo controle, pela punição e pela vigilância desses corpos, por um período de 100 anos, em que o poder oralista imperou como única e principal concepção para a constituição das vidas surdas. As práticas oralistas marcam um suplício cujo objetivo era apenas a docilização e o adestramento dos corpos surdos, de modo a torná-los semelhantes aos ouvintes. Uma época em que os dispositivos de poder destinavam-se à reabilitação do corpo, às materialidades destinadas ao ensino e aperfeiçoamento da audição e da fala, a consertá-lo e ajustá-lo à sociedade que ouvia, por meio de técnicas e práticas de treinamento fonoarticulatório, de intervenções cirúrgicas, de adaptação precoce a aparelhos de amplificação sonora.

Em Vigiar e Punir (1987), podemos aprofundar mais sobre o que Foucault define sobre esse processo de controle minucioso das operações do corpo, estabelecendo uma relação de docilidade-utilidade, classificada, por ele, como “disciplina”, manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. Nesse processo, os dispositivos de poder voltam-se para o corpo que precisa ser vigiado, de modo a corrigir seu comportamento e alcançar a submissão, conforme afirma Foucault:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular individualizada – o homem – como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto de saber. Das técnicas disciplinares, que são técnicas de individualização, nasce um tipo específico de saber: as ciências do homem (Foucault, 2012, p. 26).

Atualiza-se o cenário, atualizam-se também os dispositivos dominantes. Hoje, a surdez não se ocupa apenas de uma ótica patológica. Embora ainda persista a busca pela correção da perda auditiva e dos graus de surdez, esses sujeitos têm a possibilidade de serem reconhecidos por sua diferença linguística, sua cultura e sua língua. Desse modo, o povo surdo passou a protagonizar e contar sua própria história e a discursivizar o que sente na pele por ser surdo, legitimando uma história que ganhou novos contornos, novas experiências e novos modos de subjetivação.

Nesse sentido, durante esta pesquisa, imbuídos pela certeza de que a infância surda necessita de materialidades em língua de sinais que proporcionem experiências de si, passou a nos inquietar a limitação quanto às produções infantis que contemplam o público surdo, seja no âmbito da tradução, da adaptação ou da criação. Buscamos, então, por materialidades bilíngues em circulação midiática, possíveis de serem compreendidas como dispositivos de poder tanto na microrrelação escola, por meio de atividades pedagógicas e linguísticas, quanto na microrrelação família, espaço onde deveriam suscitar as primeiras experiências para a constituição de si da criança surda.

O resultado do levantamento que realizamos, em 2024, aponta para uma maior circulação dessas materialidades bilíngues a partir do ano de 2018, com aumento significativo em 2020, período em que o mundo enfrentava a pandemia da Covid-19. Na sequência, apresentamos os dados encontrados, todavia, a compilação mais detalhada encontra-se disponível para consulta no Apêndice deste trabalho, como uma forma de oferecer uma gama de arquivos que possam auxiliar nas práticas didático-pedagógico-linguísticas desenvolvidas em contextos de escolarização e em espaços outros que a infância surda circule.

A busca que realizamos teve início com um dispositivo conhecido e, a partir das materialidades bilíngues encontradas, os demais dispositivos foram surgindo. É inegável que existam outras materialidades bilíngues e, atualmente, com a ampla divulgação em meio digital, seria possível encontrá-las em grande escala, todavia um número grande de dados daria outro rumo à nossa pesquisa, por isso delimitamos apenas 5 dispositivos e as materialidades bilíngues neles encontradas, que operam por meio do discurso, da visualidade e da sinalidade com potencial para criar sentidos e significados nos corpos surdos que tiverem acesso a elas em suas experiências.

Figura 13: Materialidades bilíngues encontradas



Fonte: A autora.

Iniciamos a busca pelo site do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por ser referência nacional e em dois canais notórios nas redes sociais por suas produções em Libras, o da #CasaLibras, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o da Fluindo Libras, produtora artística de Curitiba/ Paraná. O canal Varinha Kids foi encontrado a partir de vídeos disponíveis no #CasaLibras e no Min e as Mãozinhas, por ser veiculado nas mídias e por se caracterizar como o primeiro desenho em Libras.

1) Debasi/INES¹² - Com base nas informações encontradas no site do Ines, vamos nos deter às materialidades dispostas no Departamento de Educação Básica (Debasi), responsável por organizar e disponibilizar materiais bilíngues na internet. O site tem foco e origem no Colégio de Aplicação (CAp-INES) que é de responsabilidade do departamento. O site dispõe de materiais com atividades e conteúdos para complementar a sala de aula, além de arte, cultura, jogos e brincadeiras, com potencial para contribuir para a formação de estudantes surdos.

Além disso, são publicadas atividades realizadas no Instituto, tais como oficinas, projetos dos professores, sinalários, videolivros com contação de histórias em Libras, atividades lúdico-pedagógicas, eventos festivos, eventos escolares, exposições, visitas espaços culturais, materiais impressos em Língua Portuguesa, além de alguns programas da TV INES (Ines, 2024).

As materialidades estão organizadas da seguinte forma:

- (I) Materiais para crianças: atividades e brincadeiras.
- (II) Atividades Diversas: jogos e atividades; receita em Libras; trilhas da cultura; conexões com os alunos; coronavírus.

¹² Link para acesso direto à página do Debasi - Ines: <https://debasi.ines.gov.br/>

(III) Materiais Didáticos: ciências; simulado Enem.

(IV) Projetos Pedagógicos: DIDAPS¹³; sinalizando Química - SinQui; escritores brasileiros em Libras; simulado do Enem; oficina de Redação Argumentativa; artegestoação; núcleo de Artes; escritório de Matemática; galeria de Arte, Ciência e Tecnologia; núcleo de orientação à saúde do surdo (NOSS).

(V) TV INES: Programas - subdivididos em:

- Educação: A vida em Libras; De olho na Ciência; A história das coisas; Manuário.
- Entrevistas e documentários: Café com Pimenta; Cápsulas da Quarentena; Um dia.
- Humor: A louca Olimpíada; Comédia da vida Surda.
- Infantil: Baú do Tito; O Diário de Bel; Contação de histórias; Os Chocolix.

Das materialidades descritas acima, buscamos conhecer os conteúdos produzidos para o público infantil, uma forma de entender como o Ines, referência nacional na educação de surdos, tem pensado a infância surda, quais dispositivos têm sido utilizados para que materialidades bilíngues cheguem até essas crianças de forma compreensível, pois os discursos produzidos por essa instituição são tomados como verdade e mobilizam práticas na educação de sujeitos surdos.

Um ponto de destaque é o uso da Libras e da Língua Portuguesa (LP) escrita e oral na maioria das produções, o uso de imagens e linguagem de fácil compreensão, arquivo em PDF com material em português escrito. Como muitas das materialidades foram produzidas no período da pandemia da Covid-19, compreendemos a preocupação da instituição em proporcionar aos seus estudantes surdos não apenas o acesso à língua de sinais e também à LP, mas práticas que os direcionavam à compreensão do contexto mundial vivido, bem como, traziam instruções de autocuidado, munindo-os de informação, de forma lúdica.

Houve também, nas materialidades criadas especificamente para o período de pandemia, uma preocupação com atividades práticas, que demandam envolvimento familiar para execução, como os jogos da memória e jogos de tabuleiro, as brincadeiras e as atividades de artes.

¹³ Grupo de Pesquisa intitulado "Desenvolvimento de Instrumentos Didáticos Acessíveis na Perspectiva Surda", que tem por objetivo produzir materiais didáticos e paradidáticos acessíveis a surdos para possibilitar a aprendizagem em Ciências Naturais, numa perspectiva da educação bilíngue inclusiva (Ines, 2024).

2) #CasaLibras¹⁴ - É um programa de extensão da UFSCar, de caráter educativo e de atenção bilíngue (Libras/LP), virtual, destinado às crianças surdas, com divulgação no Youtube e no Instagram. Inaugurado em 2020, o #CasaLibras foi idealizado e é coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins e pelo Prof. Ms. Guilherme Nichols, ambos do Departamento de Psicologia (DPsi/UFSCar).

A equipe de professores é composta por 13 integrantes, além de parceiros voluntários, surdos e ouvintes de todo o Brasil, que enviam materiais em Libras. O trabalho tem como foco o apoio à ação bilíngue de entretenimento em Libras para crianças e adolescentes surdos (#CasaLibras, 2024), principalmente aqueles que representam 95% dos filhos de pais ouvintes que, em sua maioria, não têm domínio da Libras. O canal no *Youtube* conta com mais de 100 materialidades bilíngues, otimizadas do seguinte modo (dados referentes ao ano de 2024):

- (I) 7 vídeos sobre o #CasaLibras, com apresentações do projeto, dos responsáveis e da equipe, regras para o envio de materiais em Libras, boas-vindas, tutorial para o envio de vídeos e orientações complementares.
- (II) 55 Narrativas em Libras de diferentes gêneros.
- (III) 2 Traduções em Libras de diferentes gêneros.
- (IV) 18 vídeos relacionados ao Campeonato artístico- literário em Libras - apresentações das 3 edições, regras, bate-papo e vencedores.
- (V) 3 vídeos com Materiais Pedagógicos em Libras - produções com temas específicos referentes à pandemia da Covid- 19.
- (VI) 11 transmissões ao vivo anteriores referentes aos campeonatos realizados pelo #CasaLibras e uma palestra sobre educação bilíngue.

Podemos observar que a equipe do Programa #CasaLibras tem disponibilizado inúmeras produções, com destaque para os anos de 2020 e 2021, nos quais esse número foi bastante significativo. Esta crescente se deu pelas diversas parcerias que foram estabelecidas pelos responsáveis para que vídeos sinalizados fossem enviados, voluntariamente, de diferentes lugares do Brasil, para possibilitar que os lares com crianças surdas tivessem acesso a materialidades em Libras, visto que, as escolas estavam fechadas e a circulação da Libras em famílias

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@CasaLibrasdeanterioresUFSCar>.

ouvintes de surdos poderia não acontecer. Uma tentativa de disseminar a Libras e de acolher as crianças surdas.

Atualmente, além da produção de materiais sinalizados, realiza um Campeonato Artístico-Cultural, a nível nacional, entre as escolas bilíngues de surdos de todo o Brasil. Em 2024, a Escola Municipal de Instrução em Libras, de Guarapuava/PR, foi contemplada em uma categoria com um trabalho realizado com estudantes da Educação Infantil. O campeonato está em sua 4ª edição e conta com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs). Outro viés do canal é a divulgação de lives ligadas a eventos acadêmico-científicos.

3) Fluindo Libras¹⁵: No canal da Fluindo Libras, encontramos uma empresa que define-se como “tradutora e produtora de conteúdos sinalizados em Libras” (Fluindo Libras, 2024) e oferece prestação de serviços com ênfase ao contexto artístico para adultos e crianças. Além de inúmeras traduções de músicas, traduções acadêmicas, materialidades sobre arte, história, cultura, teatro e cinema em Língua de Sinais, a produtora, atualmente, divulga também a plataforma de entretenimento “Fluindo Flix”.

Nosso recorte ficará apenas nas materialidades que têm como público as crianças e adolescentes surdos, a saber: traduções de músicas infantis em Libras, com 11 produções e Histórias da Alién em Libras, com 10 produções, especificadas na sequência:

(I) Músicas infantis traduzidas: Cantando o Planeta (O Reino infantil); Fazendinha e Que Saudade que eu tô (Mundo Bitá); Pirulito que bate bate, Dona Aranha, Upa Cavalinho, O Pescoço da Girafa, Borboletinha e O sapo não lava o pé (Galinha Pintadinha); Não vou ficar doente (Palavra Cantada); Abertura Cocoricó. As traduções em Libras foram feitas voluntariamente, em 2020, período da pandemia da Covid- 19.

O trabalho teve como objetivo “fomentar a produção de materiais acessíveis em Língua Brasileira de Sinais para as crianças surdas e filhas de pais surdos (Codas) ou familiares de surdos” (Fluindo Libras, 2024).

¹⁵ Acesse em: <https://www.youtube.com/channel/UCbb12XhYaUrfgvxv8ICQ3cw>.

Pelo número de visualizações de cada produção, vemos a abrangência alcançada, visto que o menor número de visualizações foi 5.823 e o maior chegou a 82 mil (dados de 2024).

(II) As Histórias da Alién em Libras caracterizam-se como Contação de Histórias e Mediação de Leitura, com obras de autoras e autores curitibanos integrantes do Coletivo Era uma Vez. O trabalho realizado compõe o Projeto *Curitiba, Literatura e História*, realizado com recursos do Programa de Apoio e Incentivo à Cultura – Fundação Cultural de Curitiba, da Prefeitura Municipal de Curitiba e do Ministério do Turismo (Fluindo Libras, 2024).

Na descrição de cada vídeo, temos uma apresentação que conta sobre cada história contada e/ou leituras mediadas, que foram:

- Onde tem ão tem confusão - Delma Maria Lucchin;
- À espera do sol - Ana Rapha Nunes;
- A coceira de Bartolomeu - Josiane Mayr Bibas;
- Cheiros - Célia Cris Silva;
- Pitico e a Gata Branca - Rosy Greca;
- O ovo do bolo - Marilza Conceição;
- Passarinho às oito e pouco - Jaqueline Conte;
- Viagem pelo jardim - Álvaro Posselt - Haikai ou Haikai;
- Meu amigo Bóris - Verônica Fukuda;
- Coração Submarino - Lucas Buchile.

4) Min e as mãozinhas¹⁶: Primeiro desenho animado em Libras. O canal foi criado no *Youtube* em 2018 e, de acordo com os dados de 2024, conta com 48,9 mil inscritos, com uma produção de 58 vídeos distribuídos em Shorts (9 vídeos com a apresentação de um sinal em Libras), MINuto Libras (39 vídeos com a apresentação de um sinal em Libras) e Episódios Min e as Mãozinhas (10 vídeos), este último, apresentamos a seguir:

- EP01 - Cadê. Min e as Mãozinhas;
- EP02 - Presente. Min e as Mãozinhas;
- EP03 - Presente Surpresa. Min e as Mãozinhas;
- EP04 - Cores Sumiram. Min e as Mãozinhas;

¹⁶ Acesse em: <https://www.youtube.com/channel/UCJtOTvG4EvBGkvtTVVv8Lpg>.

- EP05 - Aniversário. Min e as Mãozinhas;
- EP06 - Natal. Min e as Mãozinhas;
- EP07 - Você Gosta?. Min e as Mãozinhas;
- EP08 - Brincar. Min e as Mãozinhas;
- Vegemais. EP01 - Brincando com os amigos;
- Especial - Min e o Gênio - Min e as Mãozinhas.

5) Varinha Libras Kids¹⁷: Canal criado no *YouTube* em 2020 com a finalidade de estimular o aprendizado de crianças surdas durante a quarentena decorrente da pandemia de Covid-19. Com o intuito de oferecer produções lúdicas e divertidas para crianças surdas e ouvintes e interessados em aprender Libras, a família de surdos criou três personagens: Varinha Libras (pai), Lili (mãe) e Vivi (filha).

O canal conta com 1,26 mil inscritos e tem um alcance de 23.995 visualizações das produções (Varinha Libras Kids, 2024). Cabe ressaltar que os primeiros vídeos estão somente em Libras, após um tempo, introduziu-se legenda em português. As *Playlist* e demais produções do canal estão organizadas em episódios, da seguinte forma:

- 1) Brincadeiras Divertidas - 5 vídeos intitulados: Brincar de esconde-esconde; Desafio: Os sinais dos animais; Os dentes do Crocodilo; Desafio: Jogo do Oposto; Jogo do Ferrão.
- 2) Maleta da contação de histórias 12 vídeos intitulados: A Galinha do Vizinho; Atirei o pau no gato; #CasaLibras; O Retrato; Mayumi: um encontro especial com o Papai Noel Surdo; A Banana; Feliz Dia do Surdo para crianças surdas; Música: O balão vai subindo; Música: O sapo não lava o pé.
- 3) Curiosidades - 6 vídeos intitulados: Cuidados para prevenir o Coronavírus; Parabéns para Vivi; Quem são essas personagens surdas? Quem sou eu? Bem-vindo ao canal Varinha Libras.
Feliz Dia do Surdo para as crianças surdas.
- 4) Magia do faz de conta - 2 vídeos intitulados: Receita de Cupcake (com legenda); A Penteadeira.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/@varinhalibraskids>.

5) Mundo Libras - 5 vídeos intitulados: "Aprendendo o Alfabeto em Libras"; "Vamos contar?"; Os dentes do Crocodilo; Desafio: Jogo do Oposto; Desafio: Jogo da configuração de mãos.

6) Para você - 12 vídeos intitulados: Desafio: Jogo do Oposto; Onde vivem os animais?; Adivinhe quem é o animal?; Pinote, o burrinho teimoso; Vamos contar?; A surpresa do aniversário da Mayumi (Vivi); Os dentes do Crocodilo; Vire a mesa; Tubarão Bocão; O Leão e o Rato; Vamos preparar hambúrguer?; O Retrato.

7) Vídeos - 15 vídeos intitulados: Pinote, o burrinho teimoso; Vire a mesa; Adivinhe quem é o animal?; O Leão e o Rato; Tubarão Bocão; Atividades divertidas (Frutas e Cores); Vamos preparar hambúrguer?; Desafio: Jogo do Oposto; Educação Bilíngue de Surdos; Comunicado urgente: A Educação Bilíngue de Surdos na LDB; A surpresa do aniversário da Mayumi (Vivi); Lei de Libras.

As materialidades bilíngues apresentadas são algumas das muitas produções existentes disseminadas no *Youtube*, nas redes sociais ou em sites institucionais que reverberam vontades de verdade sobre as experiências da infância surda. Temos nessas produções não apenas a circulação da Libras enquanto língua, mas uma urgência de ofertar às crianças e adolescentes surdos dispositivos que os possibilitem vivenciar a sua língua, a sua cultura e a sua identidade por meio de diferentes gêneros. Fomentando o sentimento de pertencimento, de igualdade e de protagonismo.

Com o levantamento realizado, fica evidente que nos últimos anos tivemos uma preocupação em produzir materialidades em Libras, porém, não conseguimos mensurar o alcance que esses materiais tiveram, considerando o público infantil surdo, pois o número de visualizações e compartilhamento das produções são dados gerais e não especificam quem foram os sujeitos alcançados, qual idade, se são surdos ou ouvintes. Um dado relevante é que entre os anos de 2020 e 2021 demarca-se um período de urgência em criar e disseminar essas materialidades, devido ao isolamento social e linguístico vivenciado pelos sujeitos surdos, sobretudo, as crianças surdas.

Os dispositivos criados em resposta a uma urgência não visam à repressão, mas sim à disciplina e à normalização, que moldam um novo corpo e constituem um “novo” sujeito apto a se adaptar à sociedade. O conceito de “microfísica do poder” representa um importante deslocamento na análise e na esfera em que o poder se

exerce, revelando que o poder opera como uma vasta rede de dispositivos que permeia a todos (Foucault, 2012). Assim, o período de pandemia da Covid- 19 retratou uma emergência quanto à invisibilidade das pessoas com deficiência (incluindo os surdos), dada pela ausência de acessibilidade comunicacional:

A pandemia representou um movimento retrógrado em relação às práticas direcionadas ao estudante com deficiência, uma vez que colocou sua vida diária em um paradigma ultrapassado de isolamento. A conjuntura pandêmica rememora a ausência de acessibilidade – seja arquitetônica, tecnológica, urbanística, comunicacional, etc – e uma inclusão precária ou ausente. No cenário da covid- 19, as pessoas com deficiência enfrentaram paralelamente duas pandemias – o da invisibilidade, e outra, de uma enfermidade endêmica que rapidamente se espalha (Xavier; Souza, 2024, p. 4).

Além das produções que tinham como objetivo a não interdição e marginalização da infância surda frente às barreiras de comunicação com seus pares linguísticos, durante o período determinado para quarentena, os programas infantis, os desenhos animados, a criação e tradução de histórias em Libras tornaram-se uma possibilidade para a construção da subjetividade surda, uma vez que a experiência de pensamento leva à construção de mundo e de si (Souza; Furlan, 2018).

Trazendo para a microrrelação escola e pensando nos espaços formativos bilíngues ou em *espaços outros* arquitetados para a produção dos corpos surdos, tais dispositivos podem ser entendidos como tecnologias operantes na constituição bilíngue do sujeito surdo, compondo práticas e servindo de instrumentos para as experiências que essas crianças e adolescentes terão. É indispensável incluir materialidades bilíngues no currículo das escolas bilíngues, bem como, é necessário que os docentes tenham consciência quanto à importância de práticas linguísticas para a constituição da infância surda.

Nessa microrrelação, cabe ao gestor, ao pedagogo e ao docente que atuam na educação surda, seja ela no contexto inclusivo ou bilíngue, ampliar seu olhar para além de máximas como “dar conta do conteúdo”, é urgente que as práticas extrapolem este pequeno espaço, de modo que se voltem para experiências que compreendam o sujeito em toda sua complexidade. Não é possível realizar um trabalho com foco na ontologia surda, com um pensamento limitante influenciado por perspectivas ouvintistas e/ou assistencialistas.

Citamos um exemplo de uso didático-pedagógico-linguístico de duas materialidades bilíngues que compõem nosso levantamento, as quais geraram propostas para o Laboratório Bilíngue. A primeira proposta foi inspirada no programa “Baú do Tito” (Debasi - Ines, 2024) e teve como tema de interação “Sonhos/ O que quero ser quando crescer?”, ocupando-se da principal referência: um baú. A segunda, utilizou-se de duas produções do Canal #CasaLibras - UFSCar (2024) e inspirou o tema de interação “Quem sou eu? Vincent van Gogh”, detalhadas mais à frente. Essas práticas proporcionaram aos participantes uma experiência de si, nas quais puderam participar ativamente do processo, expressando-se, construindo hipóteses, questionando e compreendendo o todo.

Como vimos em Castro (2024), para Foucault, os dispositivos de poder são pontos de partida para a formação de práticas institucionais, desse modo, as materialidades bilíngues apresentadas, tomadas como dispositivos de poder, possibilitam a formação de práticas institucionais, por meio das quais o acesso diário ao discurso sinalizado fortalece o desenvolvimento e a constituição desses sujeitos no mundo, levando-os à ex-posição de suas potências, a se tornarem “seres de palavras” (Masschelein; Simons, 2014).

Figura 14: Seres de Palavra



Fonte: A autora.

3.3 MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS PRODUZIDOS NO ESPAÇO OUTRO

Uma das premissas deste *espaço outro* é a produção de materialidades bilíngues por meio da elaboração de materiais didático-pedagógico-linguísticos para potencializar o processo de aquisição de linguagem tardia dos participantes. Desde 2021, tem demandado esforços para materializar as ideias propostas em cada encontro, elaborando diferentes materialidades bilíngues que podem ser tomadas como dispositivos de poder na fabricação dos corpos surdos participantes das experiências proporcionadas por essa matriz. Todavia, a disseminação dessas produções necessitam ser fortalecida para além desse *espaço outro*, uma vez que acreditamos serem dispositivos que vêm a somar no processo de constituição e subjetivação desses sujeitos.

Selecionamos para compor este capítulo, alguns desses materiais, organizados no período de 2024 e 2025, a fim de mostrar a vasta produção que tem se consolidado, expandido para além dos dados analisados no próximo capítulo. Cabe destacar que, no processo de criação das materialidades bilíngues, consideram-se os saberes que constituem a Libras como a língua que rege todas as práticas e experiências desenvolvidas para a subjetivação dos sujeitos. Desse modo, busca-se uma construção alicerçada na visualidade, na língua sinalizada e em sua compreensão, e na expressividade dos sujeitos. Busca-se, portanto, projetar práticas que operem como tecnologias de manobra, alinhadas à ética e ao cuidado de si, para a produção de sujeitos livres, conscientes de si e conectados consigo mesmos, com o outro e com o mundo.

Com esse caráter constitutivo de subjetividades e de organização da realidade, a visualidade é um dispositivo que potencializa a formação do pensamento e precisa ser trabalhada e desenvolvida por meio das mais diversas práticas que vão para além do uso de imagens, legendas e materiais audiovisuais. A visualidade está no registro da língua, no conteúdo, no texto, na leitura, na metodologia, no currículo, nas estratégias de ensino, nas atividades, na avaliação. É importante considerar que a aprendizagem dos sujeitos surdos ocorre integralmente de forma visual (Faria-Nascimento et al., 2021). Por meio de uma experiência pautada na visualidade, os sujeitos surdos:

Organizam o mundo linguístico e enunciativo no plano visual e, a partir dessa perspectiva, pode-se considerar que o caráter visual dos surdos não é externo, mas constitutivo de sua subjetividade e da forma como organizam a realidade [...]. Por meio da língua de sinais e dessa experiência visual que constitui os sujeitos surdos, narrativas são produzidas e circulam em comunidades surdas, adentrando espaços educacionais. Algumas dessas narrativas são contadas e recontadas em comunidades surdas e tornam-se histórias compartilhadas em diferentes tempos e espaços (Karnopp; Branco; Pokorski, 2022, p. 145-147).

Para Campello (2009, p. 21), “o respeito ao processamento cognitivo da visualidade” deve ser “condição essencial à escolarização dos sujeitos surdos”; todavia, ainda não ocorre com a intensidade e a dimensão necessárias à produção de significados. Ribeiro (2024) ressalta a relevância da visualidade para além de seu aspecto fundamental para a linguagem e a cultura visual dos sujeitos, ela destaca que a produção de uma material didático com uma identidade visual atrativa é vantagem cognitiva e motivacional. A autora faz uma crítica também ao uso dessa visualidade, que muitas vezes parece ser óbvio, porém, ainda está mais em um campo discursivo defendido, do que realmente executado. Ela afirma que:

Muito se fala sobre os surdos serem sujeitos visuais, mas pouco se faz além de oferecer algumas imagens como suporte à aprendizagem. E mesmo nessas ocasiões, vemos muitas imagens mudas, em preto e branco, que pouco agregam à produção de sentidos (Ribeiro, 2024, p. 140).

Mas não apenas a visibilidade, mas também as experiências com a língua sinalizada. A sinalidade é fundamental nesse processo, pois retrata os movimentos históricos e de resistência do povo surdo, por meio de diversas narrativas que indicam as possibilidades da vida surda. De acordo com Fernandes (2024, p. 66), “as experiências visuais e a linguagem dos surdos são formas materializadas em sua corporeidade, com inesgotáveis significados que ganham vida na formulação do discurso”. A autora destaca ainda alguns gêneros da sinalidade, tais como a tradição folclórica das comunidades surdas que englobam envolvem humor, contos, mitos, literatura surda, traduções de clássicos literários, gêneros escolares como os instrucionais, debates, poesias (Fernandes, 2024).

A sinalidade deve estar presente como princípio fundador nas práticas realizadas com crianças surdas, tal como a oralidade permeia as práticas de alfabetização com crianças ouvintes. É por meio dela que a criança irá elaborar estratégias, criar conflitos, produzir narrativas, enfim, irá potencializar a sua forma de

expressão, por meio da língua. É a língua de sinais que:

viabiliza o encaixe de diferentes significados fragmentados ao longo da vida, possibilita dizer sobre o mundo, sobre os sentimentos, sobre si. Possibilita uma produção de si, uma virada na autopercepção. É potência, é ânimo, é como a oportunidade de enfim respirar de fato (Pokorski, 2020, p. 210).

A visualidade e a sinalidade integram uma rede de saberes, construída por meio da língua de sinais, que favorece a inserção das crianças surdas em relações de poder, a partir de suas experiências de linguagem, possibilitando que se expressem em sua língua. Na concepção de Pereira (2011) é essencial que essas crianças tenham contato direto com o texto escrito e que o adulto interlocutor estabeleça conexões entre o que está escrito e o que é sinalizado. Somente dessa forma poderão construir suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita, que, diferentemente das crianças ouvintes, serão formuladas com base visual (Pereira, 2011).

Neste percurso, temos compreendido cada vez com mais clareza que, embora o surdo seja visual, a visualidade precisa ser desenvolvida, aguçada e aprimorada, por meio de dispositivos como a contação de histórias e/ou a sinalização de diferentes gêneros em Libras, o uso de materiais concretos produzidos, conteúdos sinalizados (ou temas de interação, como é o caso do Laboratório Bilíngue), práticas em Libras, registros da língua por meio de vídeos. Esta forma de trabalho não apenas valoriza a língua de sinais e torna os participantes sujeitos ativos e protagonistas, como também estabelece uma rede de relações que leva ao exercício do poder. A visualidade e a sinalidade são pontos cruciais que sustentam a produção de materialidades bilíngues da matriz de experiência, de modo que os materiais criados possam não apenas contribuir durante as práticas desenvolvidas, mas que também venham a contribuir com uma educação surda bilíngue.

Para as atividades desse *espaço outro* são produzidas materialidades bilíngues que vão ao encontro da temática abordada, como materiais audiovisuais, materiais específicos para os jogos ou brincadeiras, materiais em escrita de sinais e/ou materiais que explorem a língua adicional. Em sua maioria, são bastante visuais e com sinais reais, fotos dos próprios docentes, com personagens das histórias e, até mesmo, fotos dos participantes. Como temos crianças com baixa

visão e consideradas surdocegas, também há o cuidado de que os materiais impressos, por exemplo, tenham um tamanho adequado, de modo que possam ser visualizados de longe. Outra característica é de serem materiais atrativos, coloridos, com sinais claros, com setas que indicam o movimento correto do sinal, para que cumpram a função de potencializar o processo de aquisição de linguagem das crianças.

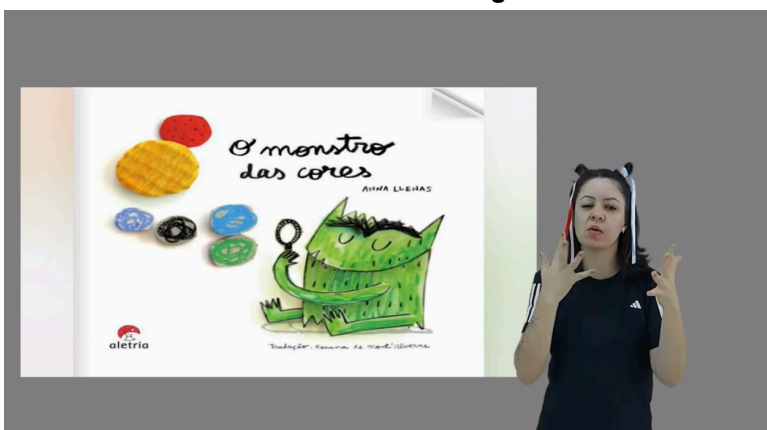
Apontamos algumas materialidades audiovisuais desenvolvidas, nos anos de 2024 e 2025, período que compreende, respectivamente, a produção de 11 e 13 materiais audiovisuais. Também foram utilizadas produções de anos anteriores e materiais de outras instituições encontrados no *Youtube*. Selecionamos algumas das materialidades produzidas para exemplificar de que modo os conceitos de visualidade e de sinalidade são operacionalizados nas práticas realizadas na matriz de experiência e que legitimam a concepção de educação surda bilíngue.

- 1) Bibó na escola - Tradução do livro de Silvana Rando, Editora Brinque-Book, a história foi escolhida para compor o tema de interação “Nossa nova escola” (2024), projetado para abordar com os participantes sobre a mudança para a nova escola, no caso, a Escola Bilíngue. A partir da história de Bibó, foi possível dialogar não apenas sobre o enredo apresentado, mas, também sobre o que estavam achando do novo espaço, sobre a mudança de escola, os novos amigos e os que já eram conhecidos, o que eles viam como novidades. Além disso, foi comprado um coelho de pelúcia para ser mascote da turma, que recebeu o nome de Bibó, e os participantes puderam atribuir-lhe um sinal identificador na comunidade surda. Bibó atuou como mascote durante todo o ano de 2024, participando de algumas práticas e visitando, semanalmente, a casa de cada criança. Utilizando a sequência da história foi possível explorar tanto a linguagem compreensiva quanto a linguagem expressiva (ordenar a história, recontar a história, contar a sua própria história), bem como, ampliar o vocabulário em Libras sobre o espaço escolar e organizar brincadeiras e circuitos.

Figura 15: Bibo na escola

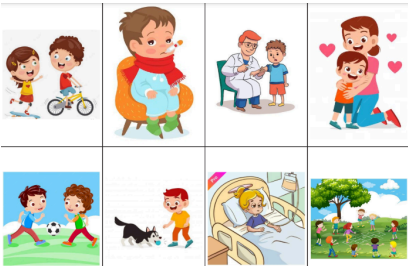
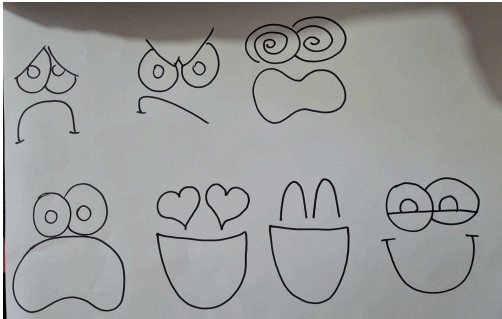
Fonte: CAS Guarapuava. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_hM7VLGbg4

- 2) O monstro das cores - Tradução realizada para o tema de interação “Minhas emoções”. A partir da história sinalizada foi possível dialogar sobre sentimentos e sobre como podemos organizar nossas emoções. As práticas oportunizaram aos participantes materializar, nomear sentimentos em diferentes momentos, como por exemplo, a construção de garrafinha colorida, com cor correspondente ao que cada um estava sentindo no momento e os potinhos das emoções, nos quais puderam colocar as situações expostas em imagens no potinho que remetia à emoção sentida (alegria, tristeza, medo etc.). A proposta também contemplou brincadeiras e práticas de escrita (para um grupo).

Figura 16: O Monstro das cores

Fonte: CAS Guarapuava. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ICr71eK-gkQ&t=19s>

Quadro 4: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: emoções

Garrafinha das emoções	Potinhos para organizar as emoções	Brincadeira: expressões nas costas
	 	 Com os participantes organizados em fila, colar uma folha de sulfite nas costas de cada um e entregar a eles um lápis ou uma canetinha. A professora realiza uma das expressões, demonstradas no cartaz e a criança deverá reproduzi-lo (ou tentar) na folha que está nas costas de seu colega, isso se fará até que se chegue ao colega da ponta. Comparar como ficaram os desenhos entre o primeiro e último e, depois, os demais desenhos. Explorar a interação entre os participantes.

Fonte: A autora.

- 3) O material “Experiência em Libras” foi produzido para explorar o Gênero Injuntivo, tipo textual destinado a oferecer instruções e recomendações aos seus leitores, com um passo a passo. A partir do vídeo e com as práticas propostas, possibilitando que os participantes compreendessem o processo de organização da experiência partindo da escolha dos materiais, da ordem que cada um seria utilizado e no passo-a-passo e de como seria executado. Por meio da linguagem expressiva, os participantes puderam contar a construção e execução das experiências. A proposta contou também com uma brincadeira de “Caça aos materiais”.

Figura 17: Experiências em Libras

Fonte: CAS Guarapuava. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gnjsUs0RG_E

Além da produção de materiais audiovisuais, em algumas práticas utiliza-se a encenação para que os participantes tenham a experiência da história contada pessoalmente, mais próxima de si, possam também interagir e formular suas ideias. O *tema de interação* “Sonhos/ O que quero ser quando crescer?” foi elaborado a partir de uma materialidade bilíngue disponível no site do Ines “O Baú de Tito”. Na tabela a seguir, apresentamos a organização do cenário e dos materiais utilizados, bem como a atuação das professoras bilíngues que conduziram a atividade. Esta proposta possibilitou muita interação, as crianças surdas puderam se expressar contando seus sonhos, o que querem ser quando crescer e encenar a profissão.

Quadro 5: Baú dos sonho

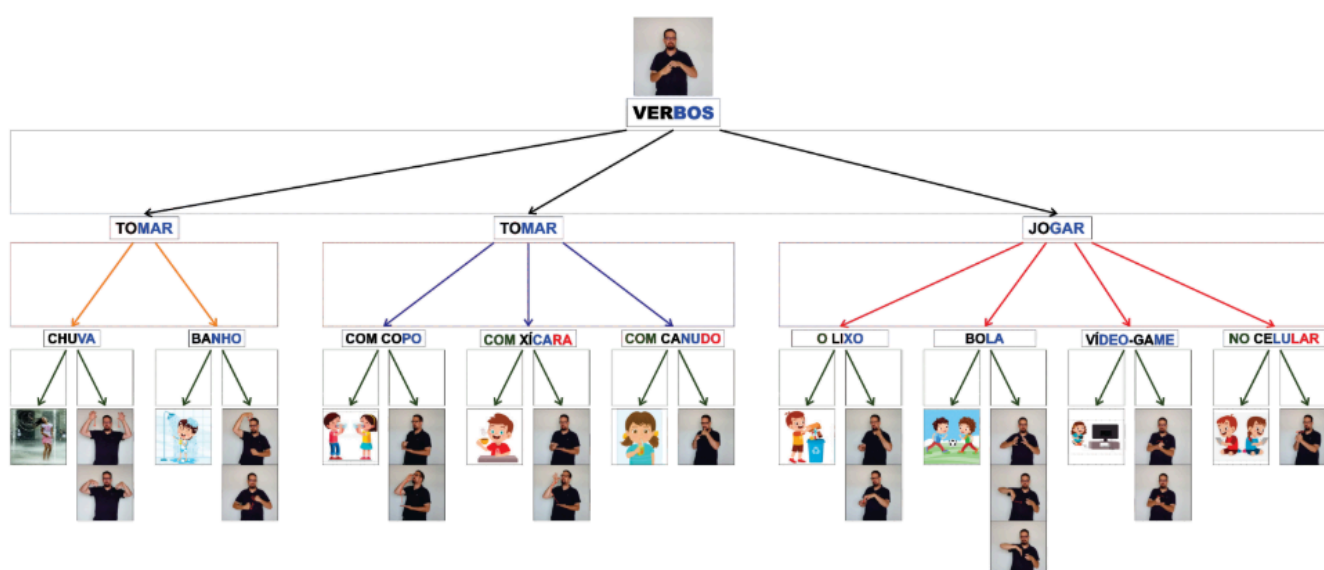
Fonte: A autora.

Para Quadros (2014), a prática pedagógica visual: (i) possibilita a internalização das culturas e identidades surdas pelo domínio da Libras; (ii) auxilia no desenvolvimento gramatical da Libras; (iii) proporciona o acesso às diferentes funções e usos da Libras (contextos informal, formal, poético e diferentes tipos de narrativas surdas); (iv) direciona textualidade nas produções sinalizadas; e, (v) direciona a textualidade nas produções escritas em português. Considerando algumas possibilidades mobilizadas nessa matriz de experiência, temos algumas materialidades bilíngues voltadas à língua portuguesa incorporadas à proposta em 2024, especificamente com o grupo que contemplava os participantes maiores (SP desta pesquisa). Seleccionamos três materiais didático-pedagógico-linguísticos para exemplificar as possibilidades desse trabalho complementar com a língua adicional.

Exemplo 1: Esquema visual para o trabalho com “Verbos”.

Foi utilizado para explorar alguns verbos em língua portuguesa, após terem sido abordadas suas possibilidades de construções em Libras. O esquema foi construído a partir de imagens, realizadas por um docente surdo, para demonstrar diferentes usos do verbo. Depois de bem explorados em Libras, realizar no quadro, de forma coletiva, a escrita dessas possibilidades do verbo sinalizadas.

Figura 18: Material didático-pedagógico-linguístico: Verbos



Fonte: CAS Guarapuava (2024).

Exemplo 2: Livrinho das emoções.

Realizado para registro das produções sinalizadas que surgiram com o tema de interação “Minhas emoções”. Após expressar em Libras, os participantes fizeram a produção escrita, em língua portuguesa, de situações que provocam determinados sentimentos/ emoções, finalizando com a organização de um livrinho de suas emoções. Como material de apoio, foram utilizadas as imagens e os potinhos das emoções, para quem teve alguma dificuldade de se expressar naturalmente.

Figura 19: Material didático-pedagógico-linguístico: Livrinho das emoções

EU ME SINTO ALEGRE QUANDO...	EU ME SINTO TRISTE QUANDO...	EU ME SINTO CONFUSO QUANDO...

EU SINTO AMOR QUANDO...	FICO BRAVO OU COM RAIVA QUANDO...	MEU MAIOR MEDO É...

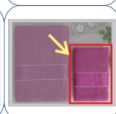
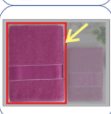
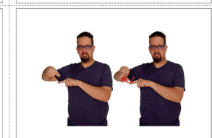
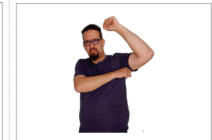
EU ME SINTO CALMO OU ESPERANÇOSO QUANDO...

Fonte: CAS Guarapuava (2024).

Exemplo 3: Bingo.

O material foi preparado como brincadeira após a exploração do tema de interação “Produtos de higiene pessoal”. Além das cartelas e fichas, o material contempla imagens em tamanho maior dos itens, dos sinais em Libras e das palavras em português para a organização de uma lista visual montada no quadro para auxiliar os participantes. Foram realizadas várias rodadas, explorando todo o potencial do material.

Quadro 6: Materiais didáticos-pedagógicos-linguísticos: Bingo

Cartela para o jogo	Fichas - imagens dos itens	Fichas - sinais em Libras	Fichas - palavras em português																								
BINGO			<table><tr><td>CONDICIONADOR</td><td>ESCOVA PARA OS CABELOS</td><td>DESODORANTE AEROSOL</td></tr><tr><td>SHAMPOO</td><td>DESODORANTE ROLL ON</td><td>TOALHA DE BANHO</td></tr><tr><td>ESCOVA DE DENTE</td><td>CORTADOR DE UNHAS</td><td>TOALHA DE ROSTO</td></tr><tr><td>PASTA DE DENTE</td><td>TALCO PARA OS PÉS</td><td>PENTE PARA OS CABELOS</td></tr><tr><td>GEL PARA CABELOS</td><td>ABSORVENTE</td><td>FIO DENTAL</td></tr><tr><td>SABONETE</td><td>ESMALTE</td><td>COTONETES</td></tr><tr><td>HIDRATANTE LABIAL</td><td>ESPONJA PARA BANHO</td><td>PROTETOR SOLAR</td></tr><tr><td>LIXA DE UNHAS</td><td>PERFUME</td><td>BATOM</td></tr></table>	CONDICIONADOR	ESCOVA PARA OS CABELOS	DESODORANTE AEROSOL	SHAMPOO	DESODORANTE ROLL ON	TOALHA DE BANHO	ESCOVA DE DENTE	CORTADOR DE UNHAS	TOALHA DE ROSTO	PASTA DE DENTE	TALCO PARA OS PÉS	PENTE PARA OS CABELOS	GEL PARA CABELOS	ABSORVENTE	FIO DENTAL	SABONETE	ESMALTE	COTONETES	HIDRATANTE LABIAL	ESPONJA PARA BANHO	PROTETOR SOLAR	LIXA DE UNHAS	PERFUME	BATOM
CONDICIONADOR	ESCOVA PARA OS CABELOS	DESODORANTE AEROSOL																									
SHAMPOO	DESODORANTE ROLL ON	TOALHA DE BANHO																									
ESCOVA DE DENTE	CORTADOR DE UNHAS	TOALHA DE ROSTO																									
PASTA DE DENTE	TALCO PARA OS PÉS	PENTE PARA OS CABELOS																									
GEL PARA CABELOS	ABSORVENTE	FIO DENTAL																									
SABONETE	ESMALTE	COTONETES																									
HIDRATANTE LABIAL	ESPONJA PARA BANHO	PROTETOR SOLAR																									
LIXA DE UNHAS	PERFUME	BATOM																									
			<table><tr><td>ESMALTE</td><td>GEL PARA CABELOS</td></tr><tr><td>LIXA DE UNHAS</td><td>ABSORVENTE</td></tr><tr><td>BATOM</td><td>SABONETE</td></tr><tr><td>PERFUME</td><td>ESPONJA PARA BANHO</td></tr><tr><td>TALCO PARA OS PÉS</td><td>HIDRATANTE LABIAL</td></tr><tr><td>CREME PARA O CORPO</td><td>PROTETOR SOLAR</td></tr></table>	ESMALTE	GEL PARA CABELOS	LIXA DE UNHAS	ABSORVENTE	BATOM	SABONETE	PERFUME	ESPONJA PARA BANHO	TALCO PARA OS PÉS	HIDRATANTE LABIAL	CREME PARA O CORPO	PROTETOR SOLAR												
ESMALTE	GEL PARA CABELOS																										
LIXA DE UNHAS	ABSORVENTE																										
BATOM	SABONETE																										
PERFUME	ESPONJA PARA BANHO																										
TALCO PARA OS PÉS	HIDRATANTE LABIAL																										
CREME PARA O CORPO	PROTETOR SOLAR																										

Fonte: A autora.

Cabe ressaltarmos que essas materialidades bilíngues produzidas com a intencionalidade de se trabalhar a língua portuguesa como língua adicional, foram projetadas a partir de práticas contextualizadas na língua matriz - Libras. Não temos a pretensão de estabelecer uma supremacia entre as línguas, muito menos de utilizar a Libras apenas como um recurso para chegar à LP, mas de possibilitar aos participantes experiências com a língua que permeia o contexto social de cada um, de modo a realizar uma manobra que contribua para sua constituição bilíngue.

O interessante dessa abordagem está exatamente na percepção que se tem das línguas, ou seja, que constituem os sujeitos e são instâncias não

somente social, mas pessoal também. Elas não estão separadas em si, pois funcionam de modo amplo na realidade de cada sujeito e nas diferenças existentes entre os contextos de uma dada comunidade. A partir da língua materna, a língua adicional metodologicamente valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo do aprender (Soler; Martins, 2024, p. 130).

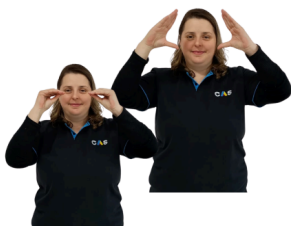
Esse processo de construção de práticas com a língua adicional vem se construindo paulatinamente, e alguns fatores têm sido preponderantes para que isso aconteça, como o tempo e a regularidade destinados às atividades do Laboratório Bilíngue, a redução no número de integrantes da equipe, as limitações quanto ao espaço físico e a falta de articulação com a escola e com a família, de modo que essas práticas sejam incorporadas também por estas microrrelações. Faz-se necessário, ainda, o fortalecimento desse trabalho de modo complementar e constituinte dos sujeitos por meio do funcionamento da língua.

3.3.1 A Escrita de Sinais como materialidade inserida à matriz de experiência

Outra estratégia incorporada às práticas, em 2025, foi o uso Escrita de Sinais (por meio do sistema SignWriting)¹⁸ como um dispositivo de poder, de modo a proporcionar aos participantes a experiência de contato com a língua de sinais em sua versão escrita. Com base nas pesquisas encontradas, acredita-se que embora ainda seja pouco explorada na escolarização de surdos, o uso da escrita de sinais pode levar à superação de descontinuidades entre os sistemas de representação linguística vivenciados pelas crianças surdas.

¹⁸ Criado em 1974, por Valerie Sutton, o SignWriting foi inspirado em um sistema escrito que ela utilizava para escrever e notar os movimentos de dança. Tal fato tornou-se interesse de pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que buscavam uma forma de registrar, por meio da escrita, os sinais. Esse acontecimento marca a Dinamarca como precursora na elaboração de um sistema de escrita para línguas de sinais. Tornou-se um sistema de escrita possível de representar qualquer língua de sinais do mundo, utilizado em cerca de 40 países. Países como Nicarágua, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Bélgica e Espanha utilizam o sistema para ensinar estudantes surdos a ler e escrever (Sutton e Frost, 2006).

Quadro 7: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Corrida diária

Manhã	Tarde	Noite
		
		

Fonte: A autora.

Em defesa do trabalho com a escrita de sinais, Stumpf (2011, p. 63) assume um lugar de fala, enquanto pesquisadora surda, precursora e defensora da escrita de sinais demonstra- compreendemos a importância que se atribui a uma representação gráfica, que não está relacionada à reprodução dos sons, de quem sente na pele as relações linguísticas, afirma: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir”. O discurso como meio de proporcionar aos sujeitos surdos a experiência da escrita em sua língua. De acordo com Capovilla, Raphael *et al.* (2000, p. 33- 34, grifo nosso):

a criança surda encontra-se numa situação peculiar de **descontinuidade entre os sistemas primário e secundário** de representação linguística, entre a sinalização interna visual e quiro-articulatória com que ela faz processamento interno, e o sistema de escrita alfabético fonológico com que se espera que ela se expresse. [...] A descontinuidade entre os sistemas não só **aumenta a dificuldade de aquisição de leitura e escrita e o esforço necessário para ela**, como também **reduz o efeito benéfico que tal aquisição deveria ter sobre a reestruturação e aperfeiçoamento da língua de sinais**.

Essa descontinuidade entre a língua de sinais e a língua portuguesa opera, em sua maioria, de forma excludente no processo de alfabetização, levando a criança surda a não despertar gosto por ler e escrever, muito menos compreender a função social da leitura e da escrita.

O Signwriting é um sistema de escrita com características gráfico-esquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais (Costa *et al.*, 2004, p. 254).

O SignWriting foi essencialmente projetado para que sujeitos surdos façam uso em sua rotina diária, embora tenha sido recorrentemente usado em tarefas de análise linguística, por pesquisadores da área. Foi concebido para ser “usado na escrita de línguas de sinais para os mesmos propósitos que pessoas ouvintes comumente usam as línguas orais escritas: tomar notas, escrever cartas, ler livros e jornais, aprender na escola, fazer contratos, etc.” (Costa; Dimuro, 2004, p. 2, tradução nossa). Enquanto escrita representa a língua de sinais em suas dimensões: fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Para Quadros e Karnopp (2004 p. 47) “as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos”.

De acordo com Stumpf (2019), seja em uma língua oral ou uma língua de sinais, as línguas são representações simbólicas, constituídas ao longo da história, conforme os povos se evoluem e se organizam, tais construções coletivas resultam em sistemas de representação. Para a autora, a escrita é uma forma de a criança se expressar graficamente, todavia espera-se que se tenha compreensão do funcionamento desse sistema. “Construir a escrita significa conseguir criar os elementos adequados à expressão das ideias e estabelecer entre eles a relação apropriada que reflita no texto a gramaticidade da língua” (Stumpf, 2019, p. 8).

Seus estudos apontam para a aquisição do sistema de escrita SignWriting por meio de uma metodologia que visa possibilitar o desenvolvimento da escrita da língua de sinais a partir do interesse das crianças em conversas sinalizadas. A aplicação do sistema de escrita contemplou momentos de interação, e a inspiração para o desenvolvimento da prática se deu por meio do “método de exploração crítica

das situações experimentais, objetivando incorporar os conhecimentos das crianças nas atividades de aquisição do sistema SignWriting” (Stumpf, 2019, p. 10-11).

Para ela:

Ao trabalhar a leitura e a escrita dos sinais pelo sistema SignWriting as crianças precisam tanto interpretar, como produzir os elementos e suas relações, a partir da reconstrução do sistema. A forma de fazer isso é adquirir a representação simbólica por meio da observação dos sinais escritos. Trabalhamos conjuntamente a escrita para que a criança atue, não somente lendo, mas também, desenhando e escrevendo no quadro e no caderno. Pela produção escrita das crianças, podemos identificar as primeiras tentativas de associar o desenho das mãos sinalizando a uma representação correspondente no sistema SignWriting. Como o sistema tem referências também ideográficas, muitos sinais escritos são reconhecidos rapidamente. A identificação começa a acontecer também em relação aos eixos quantitativo e qualitativo quando começam a perceber as diferenças existentes entre os diversos elementos que compõem um sinal escrito (Stumpf, 2019, p. 13).

Stumpf (2019) pontua ainda que, por não estar exposta à escrita em sua língua, é essencial que a proposta de aprendizagem da escrita de sinais inclua a sensibilização, com participação ativa da criança surda, seja por meio de uma contação de história ou pela execução de atividades direcionadas pelo docente, de modo a possibilitar aos aprendizes a compreensão da necessidade de uma escrita que represente os sinais. Para ela, a tarefa de sensibilização conduz ao ensino formal da escrita, com interação efetiva das crianças surdas, ampliando, gradativamente, a compreensão sobre o sistema. Além disso, em seu processo de alfabetização, buscam distinguir entre os modelos básicos de representação gráfica, especificamente, a escrita e o desenho (Stumpf, 2004).

Sobre o processo de leitura da criança surda, de acordo com Bózoli (2015, p. 23), “o que está escrito é decodificado e expresso pelas mãos e corpo, como um processo de leitura, sem complicações”. Silva (2009, p. 51) aponta sobre a relevância de os surdos “serem ótimos leitores em sua própria língua”, para que “sejam bons leitores da língua oficial de seu país”. O autor ressalta ainda que “é importante que se amplifiquem os estudos sobre a forma escrita da língua de sinais para que se permita um aproveitamento cognitivo maior e de melhor qualidade”.

Para ele,

O uso do sistema de escrita signwriting, assim como outras escritas, constitui uma estratégia de construção de significados e um método

de estudo, pois facilita a lembrança e a recuperação da informação guardada na memória. Atualmente a maioria dos surdos têm acesso aos conteúdos escolares por meio da tradução por um intérprete de Libras; porém, os conteúdos são escritos em língua portuguesa, o que não favorece a memorização, a lembrança e a associação com outros conhecimentos. Não há uma forma de registro acessível que se possa consultar (Silva, 2009, p. 53, grifo nosso).

Os estudos de Silva (2009) apontam para a importância e urgência do aprendizado do SignWriting o mais cedo possível, para que os surdos desenvolvam uma leitura em sua língua com coerência e coesão, tornando-se fluentes na língua de sinais. Todos os participantes da pesquisa, devido à experiência com a escrita de sinais, conseguiram realizar uma leitura direta em língua de sinais, sem necessidade de tradução ou mediação da língua portuguesa escrita.

Nesse processo de escolarização, quando o surdo se apropria de sua própria língua e passa a dominá-la de modo que consegue se expressar naturalmente, “o desenvolvimento sobre leitura e escrita flui com mais rapidez e facilidade, porque traz significado em sua aprendizagem, originando sentido, dessa forma vão se constituindo sujeitos letrados” (Lima; Alves; Stumpf, 2011). As autoras ainda ressaltam que cabe aos profissionais que atuam na educação de surdos a busca por estratégias para o ensino da escrita de sinais, como aulas sinalizadas, o trabalho com literaturas, o uso de datilologia, de classificadores, de imagens, de vídeos e do registro escrito da língua de sinais e da língua portuguesa.

Figura 20: Prática com Escrita de Sinais (1)



Fonte: CAS Guarapuava (2025).

Figura 21: Prática com Escrita de Sinais (2)



Fonte: CAS Guarapuava (2025).

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS OPERACIONALIZADAS NA MATRIZ DE EXPERIÊNCIA

Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (Larrosa; Kohan, 2013, p.5).

Neste capítulo, concebemos analiticamente a constituição dos sujeitos surdos, a partir das formulações que sustentam uma matriz de experiência em Foucault, permite-nos olhar para a relação de saber-poder que (re)configura a si e à sua história, uma vez que não se considera os acontecimentos de forma linear, mas, a partir dos modos de objetivação/subjetivação que interpelam esses sujeitos e os constituem, rompendo com discursos normatizadores, que tentam determinar a verdade sobre as vidas postas à margem, e voltando-se para a singularidade, para o que não era convencional, deslocando todo um padrão social ao apresentar rupturas e liberdade de pensamento. É por meio dessa relação saber-poder que o SER aparece. Esse processo de subjetivação implica na capacidade de atuação desse sujeito sobre si mesmo, incorporando comportamentos e atitudes que forjam seu modo de ser, por meio dos saberes mobilizados nesse *espaço outro* e das práticas de si que levam à condução da conduta, possibilitando sua transformação em algo que não era antes, no caso dessa pesquisa, em “seres de palavra”.

4.1 AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS NA RELAÇÃO SABER-PODER-ÉTICA

Neste estudo, pudemos compreender como essa matriz de experiência tem sido operacionalizada com base em saberes sobre educação surda bilíngue, o que tem grande potencial para gerar novas proposições para a educação de surdos no Paraná. Sua organização não se prende às formalidades de um currículo, de conteúdos a serem seguidos semanalmente, com o compromisso de uma determinada carga horária a ser cumprida. Outra característica desse *espaço outro* é a busca por atender as especificidades linguísticas de cada participante e as suas singularidades enquanto sujeitos.

Tratamos, pois, de um *espaço outro* onde temos a possibilidade de produzir práticas que operam como tecnologias de manobra sobre os corpos surdos, a partir da Libras como língua matricial, que potencializam a língua e inserem os participantes em um novo campo discursivo, ocupando o lugar de “seres de

palavras”, “seres de potência”. A matriz de experiência aciona um *modus operandi* que fabrica determinadas formas de vida dos sujeitos que dela participam, por meio das três dimensões (saber-poder-ética) que produzem forças subjetivantes.

O corpo surdo que, historicamente, foi posto em evidência pela ausência de audição, discursivizado como corpo patológico e deficiente, ganha espaço como lugar de inscrição de novas experiências, dá visibilidade a uma língua que o coloca em evidência, por meio da expressão. Olhar para o corpo “é o mesmo que observar tudo o que cerca os indivíduos e os contextualiza, como os seus modos de vida e de produção, as suas práticas sociais, a sua cultura” (Gomes Junior, 2020, p. 13). Não se trata, portanto, de olharmos apenas para o corpo material, mas para sua constituição como um todo, para os discursos que o formam. Um corpo disponível a mudanças, que admite a invenção de novos corpos e de novas subjetividades.

Logo, se vivemos neste novo século um contexto de questionamento dos essencialismos, de ruptura com as estruturas e de invenção de novas linguagens, é plausível admitir a invenção de novos corpos que produzem identidades e subjetividades outras, modificadas, com distintas formas de estar no mundo, novas tecnologias sociais e representações discursivas particulares de si (Junior, 2020, p. 20).

Os saberes acionados na matriz funcionam como verdades que conduzem a conduta dos sujeitos participantes, produzindo modos de Ser Surdo, a partir de técnicas de dominação e técnicas de si, ou seja, de governamentalidade. Embora os sujeitos estejam inseridos no mesmo espaço, ao mesmo tempo e nas mesmas práticas, não temos controle sobre a forma como os saberes atuam na constituição de cada um. É por meio do contato com a verdade que os sujeitos se relacionam numa experiência de si e com o outro, promovendo uma relação de sujeição e de subjetivação.

As experiências desenvolvidas neste *espaço outro* mostram a potência das produções didático-pedagógico-linguísticas incorporadas às práticas institucionais, permitindo que os participantes estabeleçam uma ligação, uma espécie de pertencimento e identificação com o Laboratório Bilíngue e, nesse jogo de troca, construam uma relação recíproca entre seus pares linguísticos, de modo a compreender que, pelo cuidado de si, “formar-se e cuidar-se são atividades solidárias” (Foucault, 2020, p. 17).

Trouxemos três práticas institucionais (1), (2) e (3), descritas no segundo capítulo, para que, por meio delas, possamos entender como o poder opera sobre os corpos surdos, permitindo que as discursividades se manifestem pelo movimento da linguagem e que o corpo se torne alvo de novos mecanismos de poder e de novas formas de saber. “Assim, ao ser introduzido nos novos mecanismos, os novos saberes multiplicam os métodos, as estratégias e as condições pelas quais a disciplina produz o corpo capaz do gesto perfeito” (Foucault, 2009, p. 132).

As práticas institucionais reportam como esse *espaço outro* tem se estruturado e se consolidando como uma matriz de experiência que conjuga saberes e poderes, a partir de uma concepção de educação surda bilíngue e do olhar para surdo por uma ótica identitária e cultural. A metodologia desenvolvida dá lugar à Libras como língua matricial, que rege todo o ser surdo e à língua portuguesa como língua adicional, que aparece de modo complementar à língua não-primeira. Todos os focos de experiência realizados partem dessa língua matriz, porém, nem todos têm seus desdobramentos em produções voltadas à língua portuguesa escrita. Cabe ressaltar que o planejamento dessas práticas ainda esbarra em algumas barreiras, como: o tempo e a regularidade para/de execução das atividades e por acontecer como um fator isolado (sem uma conexão entre as microrrelações que os sujeitos participam - família, escola e Laboratório Bilíngue).

Essa metodologia é composta por práticas ora concebidas de forma individual (como é o caso de produções sinalizadas), ora realizadas em grupos menores (organizados por níveis linguísticos) e outras no grande grupo, com interação de todos (prática mais concebida em 2025). A partir de um *Tema de interação* as atividades são organizadas coletivamente pela equipe CAS Guarapuava e cada encontro pode contemplar uma *interação inicial*, *hora da história!*, por meio de vídeo ou contada presencialmente, *hora da brincadeira!*, uma *produção de atividade*, que pode ser em Libras, em língua portuguesa e/ou em escrita de sinais. Outros focos de experiência são também os *encontros e passeios*, atividades externas que, por vezes, são realizadas.

A partir da analítica foucaultiana podemos compreender estes momentos que compõem a metodologia dessa matriz de experiência como regimes de verdade, no sentido que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' da verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 2023, p. 12).

Contar histórias ou outros gêneros discursivos em Libras é uma prática institucional que organiza regimes de verdade que levam à produção dos corpos surdos, a partir de formas específicas de experiência. Compreendemos, pois, essa *hora da história!* para além de um recurso pedagógico, mas como um acontecimento discursivo que contribui para a constituição de valores e de posições-sujeito, a partir da relação entre saber, poder e ética. Sobre o brincar, nessa matriz de experiência, também trazemos como um regime de verdade, uma prática social que enquanto uma tecnologia de manobra ligada ao poder opera sobre os corpos surdos como uma estratégia para governá-los. Na *produção de atividade*, destacamos a língua matriz, por meio da qual a sinalização é concebida como uma tecnologia de si, que reformula os sujeitos e produz modos de existência.

Todas as práticas operam como técnicas/ tecnologias de manobra sobre os corpos surdos, colocando-os em um movimento linguístico, oportunizando que sejam sujeitos ativos nesse processo. A valorização da literatura surda, de materialidades com destaque visual, das brincadeiras em Libras, das produções sinalizadas, da inserção da ES e das práticas com a língua adicional realizadas remetem à centralidade da cultura surda. Além disso, transgridem os modos de funcionamento e reconfiguram o espaço comum da escola. Desse modo, concordamos com a afirmação de Carvalho e Martins (2016, p. 391), ao apontarem que:

Embora a língua de sinais tenha reconhecimento legal e maior visibilidade social, há processos capilares de captura que diluem ou estriam os diferentes usos desta língua pelos surdos. A promoção de uma escola outra, heterotópica, sobrevive ou resiste na insurreição de novos saberes e de forças surdas que reivindicam outras formas de vida. Na constante refacção dos conceitos gastos para a palavra inclusão, por exemplo, pela reconfiguração do espaço comum escolar transgredindo-o em outros modos de funcionamento.

As práticas institucionais selecionadas para análise foram construídas a partir da insurreição de novos saberes voltados para as singularidades que este *espaço outro* contempla, um espaço de produção de saberes que reconfigura os modos de pensar a língua, o corpo surdo e o processo de escolarização. Dessa forma, as experiências de si produzidas nessa matriz de experiência evidenciam como saber, poder e subjetivação se articulam na produção de novos modos de ser surdo, de novas formas de existência surda.

- (1) Quem sou eu? Vincent van Gogh: Desenvolvida em dois encontros, proporcionou momentos de interação inicial, hora da história e releitura sinalizada, por meio de material em vídeo, acesso a obras de arte, produção sinalizada, atividade externa, produção de obra de arte, acesso a materiais concretos para diferentes experiências de comunicação. Os sujeitos foram postos em jogos de produção, não somente de atividades, de materiais, mas em jogos de produção de si mesmos. Além de conhecerem a história de um pintor famoso e o contexto de criação de suas obras de arte, puderam ter a experiência de serem artistas, de criar e de expressar-se sobre suas próprias criações. Conhecer os diferentes meios de comunicação também chamou bastante atenção dos participantes, principalmente, a experiência de conversarem por vídeo chamada.

Quadro 8: Experiências - Meios de comunicação

(continua)

Experiência 1: escrita no papel	Experiência 2: máquina de escrever
	

Quadro 8: Experiências - Meios de comunicação

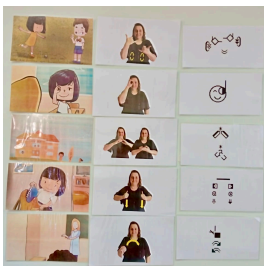
(conclusão)

Experiência 3: notebook	Experiência 4: vídeo chamada
	

Fonte: A autora.

- (2) O Extraordinário mundo de Miki: prática institucional composta por seis encontros, por meio da qual se deu início à inserção de um novo dispositivo de poder: a escrita de sinais. Um destaque nesta prática é para a produção de materiais didático-pedagógico-linguísticos que ela mobilizou, materiais visuais e interativos contemplando a escrita de sinais e materiais em vídeos, brincadeiras e produções sinalizadas: história sinalizada “O Extraordinário Mundo de Miki; materiais didático-pedagógico-linguísticos; materiais para prática de construção em Escrita de Sinais; produção sinalizada livrinho; brincadeiras.

Quadro 9: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Miki

Sinal - Miki	Imagem	Escrita de Sinais	Atividade realizada pelos participantes
			

Fonte: A autora.

- (3) Minha rotina: prática institucional desenvolvida ao longo de cinco encontros. Nessa proposta utilizou-se um material produzido em 2021, a história “A Lagarta Comilona”. Damos destaque ao fato de se tratar de uma produção de anos anteriores, pois isso nos leva a entender que as materialidades bilíngues produzidas na matriz de experiência têm caráter dinâmico e atemporal, com diversas possibilidades de proposição a partir de seu uso. Por meio dos materiais didático-pedagógico-linguísticos, explorou-se tanto a escrita em LP quanto em ES, com recursos bastante visuais, também nas brincadeiras.

Quadro 10: Materiais didático-pedagógico-linguísticos: Minha Rotina

Calendário Lagarta	Calendário mês de agosto	Organizando a semana
		

Fonte: A autora.

Articulando saber-poder-ética, as práticas institucionais desenvolvidas nessa matriz de experiência colocam esse *espaço outro* em um status para além de ser um ambiente apenas pedagógico. Sob a ótica foucaultiana, podemos considerá-lo como espaço estratégico de produção de saber, poder e subjetividades, marcado por uma estrutura que configura um campo discursivo que reverbera vontades de verdade sob a constituição dos sujeitos surdos que não mais se prendem à uma condição clínica, mas a partir de uma experiência linguística e cultural, pela qual passa também toda produção didático-pedagógico-linguística dessa matriz, tomadas como materialidades bilíngues com grande potencial para contribuir com o processo de escolarização de pessoas surdas.

Nessas práticas institucionais, às quais os sujeitos que participam dessa matriz de experiência são colocados, semanalmente, têm a possibilidade de produzir

novos saberes em Libras, de exercitar formas de relação consigo mesmo, com seu corpo, sua língua, sua cultura, e, com o outro, seus pares linguísticos, por meio da linguagem como uma tecnologia de si. Essas práticas validam a Libras e o papel central que ela exerce como língua matriz; a língua portuguesa é vista como complementar à vida desses sujeitos, de modo a romper com a condição de supremacia linguística; a organização do espaço e das materialidades pauta-se pela visualidade, que é fundamental para os sujeitos surdos; a circulação de narrativas e de diferentes gêneros em Libras.

Ao trazermos as experiências dos cinco sujeitos participantes (SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5), buscamos compreender como esses sujeitos atuam no interior dessa rede de práticas institucionais que fabrica formas possíveis de ser surdo, a partir de uma matriz de experiência que tem a Libras como a língua de saber e de produção de si. Não temos a pretensão de apresentarmos os sujeitos como identidades fixas ou de colocá-los dentro de um padrão de desenvolvimento, pois, “o sujeito não é uma substância; é uma forma, e essa forma nem sempre é idêntica a si mesma” (Foucault, 2023, p. 275). Desse modo, cada participante ocupa uma posição única enquanto participante desse *espaço outro*.

4.2 PRODUÇÕES SINALIZADAS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Quando pontuamos que um dos aspectos estruturantes das atividades da matriz de experiência é o desenvolvimento da linguagem compreensiva e da linguagem expressiva, colocamos os sujeitos como produtores de uma “sinalização de si”, no sentido atribuído por Jesus (2025), a partir da escrita de si de Foucault (1981-1982). Assim, esse registro da língua sinalizada opera como uma tecnologia de subjetivação.

Como apontado por Foucault (1981, 1982), a prática da escrita de si – que pode ser compreendida, em um horizonte mais amplo, também como sinalização de si – não se reduz a um simples exercício de registro, mas constitui uma tecnologia de subjetivação. Ao escrever ou registrar, o sujeito instaura um movimento de poder que se volta sobre si próprio, instaurando uma relação de governo de si e, ao mesmo tempo, de constituição de si. Trata-se de um processo no qual a escrita assume o estatuto de prática de constituição subjetiva, pois nela o indivíduo se transforma simultaneamente em objeto e efeito das relações de poder que atravessam sua existência. Desse modo, a hermenêutica do sujeito foucaultiana evidencia que a escrita

não é neutra, mas se configura como um campo privilegiado de produção de si e de inscrição das forças que modulam identidades (Jesus, 2025, p.161).

O autor cita ainda a metáfora da prática da costura, atribuída por Foucault, “em que fazemos um bordado observando um molde; os pontos-cruz vão sendo bordados no tecido e tomando forma, à medida que são costurados”. Assim ocorre também nas experiências de si “a partir das observações que são absorvidas na relação entre um corpo surdo (físico) e seus pensamentos registrados na sinalização de si: os sentidos vão sendo tecidos, retomados e transformados ao longo da vida” (Jesus, 2025, p. 162). Desse modo, nessas produções sinalizadas, os sujeitos não apenas se expressam para que o professor faça as intervenções linguísticas necessárias, mas também se colocam, atribuindo sentidos ao que internalizaram durante um determinado encontro ou ao longo dos encontros proporcionados pela matriz de experiência, sendo, portanto, a sinalização de si uma forma de pensar a existência surda (Jesus, 2025).

No quadro abaixo, apresentamos a participação de SP1 na prática institucional (1), que contou a história de Vincent van Gogh e suas obras de arte.

Quadro 11: Produção sinalizada - Obra de Arte

Descrição de obra de arte realizada por SP1. 	 Disponível em: https://youtu.be/81jFLKYE_Gtk	Transcrição: <i>Casa plantações, esse plantações, igreja três casa.</i>
---	--	---

Fonte: A autora.

SP1 participa das atividades desde a criação do Laboratório Bilíngue (ainda no formato remoto), quando tinha 6 anos. Sua família é bastante participativa e sempre buscou auxiliá-lo nas práticas, que, inicialmente, eram voltadas à aquisição da linguagem. Os registros dispostos no arquivo do CAS Guarapuava (2021 - 2023)

apontam características de um sujeito tímido, pouco responsivo e que apresentava uma sinalização restrita, expressando-se poucas vezes, que, com o passar do tempo, conforme torna-se matriciado pela Libras, passa ao status de sujeito mais atuante, com notável progresso, mostrando-se mais desenvolvido e sinalizando com maior recorrência, porém ainda sendo mais observador do que questionador.

Na prática destacada acima, não apresenta muitos elementos linguísticos em Libras e constrói uma sentença sem referentes no espaço e com sinais empilhados, ou seja, coloca a *casa*, as *plantações* e a *igreja* em um único ponto; indica o plural (com o número três), porém não marca esse plural no objeto *casa*. Vejamos outro exemplo de produção sinalizada referente à prática institucional (2) de 2025.

Quadro 12: Produção sinalizada - Livrinho

SP1 contando sobre seu livrinho.   Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/gIABuRNMpf0	Recado da autora Miki   Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=khgvaDkQdyQ
Transcrição da sinalização de SP1: <i>Já esse Miki. Mochila. Estudar. Professor@ tchau Miki. Sinal professor@ Miki. Nilo. (Demonstra indignação e não saber o que sinalizar). Nilo Nilo. Brincar. (Sinal não compreendido). Chegar casa.</i>	

Fonte: A autora.

Na produção sinalizada apresentada, SP1 realiza uma construção denotativa (Quadros; Cruz, 2011), ou seja, uma sinalização direta sem produzir uma narrativa dos fatos. Todavia, incorpora elementos da sinalização realizados pela autora Miki, no recado que mandou para os participantes, como brincar de se esconder atrás do livro, sendo esse o ponto de partida da apresentação que faz do livrinho que organizou. Desse modo, podemos considerar que, embora sua narrativa tenha sido

linguisticamente pobre, mostrando sinais isolados, buscou inspiração na sinalização da autora Miki, reforçando a condição *sine qua non* de que crianças surdas tenham modelos linguísticos fluentes.

De acordo com os relatórios do IALS (2024 - 2025), SP1 está em processo de aprimoramento de seu desenvolvimento linguístico. As análises dos referidos anos apontaram para um avanço em suas construções sentenciais em Libras, apropriando-se de elementos gramaticais, utilização de espaço com mais propriedade, uma produção mais organizada visualmente.

Quanto à linguagem compreensiva, apresenta boa compreensão de sentenças compostas por participante-verbo-objeto, tanto na estrutura sintática simples quanto na complexa com dois participantes, o que indica que a sintaxe espacial está sendo adquirida conforme o esperado para a sua faixa etária. Na linguagem expressiva, dos 15 fatos contou 14, o que demonstra um grande avanço em relação às avaliações anteriores (2023 narrou 12 fatos; 2024 narrou 9 fatos), principalmente no que diz respeito à construção sintática, uso do espaço para indicar diferentes ações, constrói uma referência para a TOCA DO RATO, outra referência para o personagem que está dormindo, apresentou recorrente uso de Classificadores durante a expressão da narrativa, com construções mais ricas, como por exemplo o classificador que utiliza para representar “o boi chifrando o gato”. Apresentou uma construção espacial bem distribuída no campo de sinalização. Utilizaram-se também os Classificadores e os elementos não-manuais (expressões) em vários momentos da narrativa. Apresentou uma narrativa descritiva, coerente e coesa, fluida (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

Nessas experiências de linguagem, em que o poder atravessa o corpo e transforma a forma de sinalizar, de se expressar dos sujeitos, sua desenvoltura, sua postura quanto ao uso da língua de sinais, vemos como a sinalização de si opera como uma tecnologia de manobra, manifestando que “o indivíduo não é o vis-à-vis do poder; ele é um de seus principais efeitos” (Foucault, 2009, p. 98), de modo que esse corpo, esse sujeito, torna-se uma construção das relações de poder às quais está exposto, o poder produz subjetividades. Podemos, com Foucault, deslocar a ideia do poder repressivo, que produz apenas sujeitos surdos normalizados, que marcou a história dos surdos por um longo tempo.

As práticas institucionais realizadas possibilitam ressignificar os modos pelos quais esses sujeitos são subjetivados, produzindo-os não por um poder que simplesmente reprime, mas por meio de sua inserção na ordem do discurso. O contato com a língua em circulação, com pares linguísticos, com materialidades bilíngues passam a ser dispositivos de poder que proporcionam uma aquisição,

mesmo que tardia, da Libras. A ação dessas técnicas, que chamamos de tecnologias de manobra, leva à transformação do corpo surdo, como no caso do nosso SP 2.

Quando iniciou sua participação nas atividades do Laboratório Bilíngue, presencialmente, em 2021, SP2 não tinha língua, ou seja, não se expressava nem em Libras nem dominava a escrita em língua portuguesa, e demonstrava comportamentos agressivos e rigidez diante das tentativas de comunicação. Todavia, o último relatório da equipe CAS Guarapuava 2025, referente à aplicação do IALS, apontou que SP2 é *muito curioso e expressivo. Demonstrou interesse e foi responsivo aos questionamentos da avaliadora, teve bastante atenção aos vídeos e às imagens. Era ágil e sempre tentava selecionar a imagem antes do vídeo terminar* (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

Além disso, os resultados apontaram para uma compreensão da linguagem excelente, quando lhes são apresentadas sentenças simples em Libras. Porém, quanto à sua linguagem expressiva, os resultados do IALS 2025 apontaram para uma diferença com relação ao que havia apresentado em 2024, pois narrou apenas 5 dos 15 fatos da história, sendo que, em 2024, havia sinalizado 11 fatos. Na concepção da equipe, este resultado evidencia ainda mais a necessidade de colocar esse sujeito em práticas institucionais que proporcionem essa produção sinalizada com a mediação de um professor bilíngue fluente.

Realizar práticas que aumentem a complexidade da estrutura em Libras, com construções simples e complexas (mais de um sujeito na ação), que explorem o uso de classificadores, de direcionalidade e de concordância espacial. O professor bilíngue tem um papel fundamental nesse processo e deve orientar e ajustar a produção sinalizada, garantindo que o estudante compreenda e execute corretamente a expressão em Libras, adotando, durante todo o processo, estratégias de correção, modelagem e aprimoramento da sinalização, assegurando que o estudante desenvolva fluência, clareza e organização no espaço sinalizado. Além disso, é importante incentivar o uso da Libras em diferentes funções comunicativas, como descrever experiências, formular perguntas, expressar sentimentos, fornecer informações, realizar julgamentos, formular hipóteses e previsões, entre outras. Esse estímulo favorece não apenas a expansão do vocabulário, mas também o desenvolvimento da competência discursiva e narrativa em Libras (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

Na prática de produção sinalizada, abaixo, SP2 realiza uma construção mais simples, sem muitos detalhes e sem uso de classificadores descritivos que, na língua de sinais, é uma forma de representar visualmente características de seres

animados e inanimados acrescentando detalhes como forma, tamanho, volume e textura, que seriam adequados para representar a obra de arte que realizou “um vaso em cima de uma mesa”, todavia, sua construção deu-se apenas por apontamentos para a mesa e para o vaso. SP2 procura realizar suas atividades sempre de forma rápida, sem muita concentração, e não gosta de repetição, o que, algumas vezes, influencia as produções que requerem ajustes linguísticos para alcançar uma sinalização mais refinada.

Quadro 13: Obras de Arte

SP2 sinalizando sua obra de arte.	Obras de arte expostas no 3º Encontro Cultural Bilingue (2024).	Professoras do CAS Guarapuava entregando as obras de arte como lembrança de encerramento das atividades de 2024.
  Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/UF0liL1uegM		
Transcrição: <i>Esse (aponta para uma parte do desenho) mesa. Esse (aponta para outra parte do desenho) em cima. Tchau.</i>		

Fonte: Elaboração própria, com base em CAS Guarapuava (2024).

Neste *espaço outro*, que se constrói subjetividades, não buscamos padronizar ou determinar um tipo de ser surdo, pelo contrário, o que caracteriza esta matriz de experiência são as relações de saberes que não descaracterizam a individualidade dos sujeitos, compreendendo que “o indivíduo, com suas características, sua

identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 1979, p. 92), tornando-os livres. Esta liberdade consiste também em respeitar o tempo de cada participante em todas as atividades, seu processo de aquisição de linguagem, seu desejo (ou não) de produzir.

SP3, por exemplo, é mais retraída, advém de um processo de aquisição de linguagem tardia, seu contato com a língua de sinais se deu a partir dos 7 anos de idade. Permaneceu em um contexto de escola inclusiva até final do 2º ano do EF I (2023), iniciando na escola bilíngue em 2024. É um pouco resistente às atividades de produções sinalizadas e em língua portuguesa, quando propostas. É bastante participativa e demonstra gostar das brincadeiras realizadas na área externa. Desde o seu processo inicial até agora, tem apresentado grandes avanços linguísticos e nas relações interpessoais. Com base no relatório realizado a partir da aplicação do IALS (2025), tem se expressado com mais propriedade da língua no que diz respeito a sentenças simples, sem elementos mais rebuscados da língua, sem marcação de referentes no espaço, apresentando uma defasagem na linguagem expressiva para sua idade. Todavia, reconhecemos seus esforços para tornar-se um ser de palavra, ativo nas experiências de linguagem que lhes são apresentadas.

Comparando sua avaliação com a do ano anterior (2024), é notável o avanço em sua linguagem expressiva. Nesta avaliação, ao narrar a história, consegue contar 10 dos 15 fatos apresentados, porém, sua sinalização ainda necessita de ajustes nos aspectos fonológicos, semânticos, morfológicos e sintáticos da Libras. Apesar de fazer o uso do espaço sub-rogado, ou seja, da incorporação de personagens, não faz marcações de referentes em sua organização espacial, na construção da sentença. Faz uso de narração descritiva, mas ainda posiciona as informações todas no mesmo espaço de discurso, não sendo possível entender quem é o sujeito que realiza a ação. Nesse caso, é indispensável que tenha um modelo linguístico com domínio da Língua de Sinais, para realizar as correções necessárias em suas construções em Libras. Após análise de sua narrativa, considera-se que ela apresenta defasagem na linguagem expressiva em relação ao esperado para sua faixa etária (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

No quadro abaixo, trazemos um outro exemplo de prática desenvolvida, na qual tivemos a participação de três sujeitos participantes (SP2, SP3 e SP4). Podemos destacar duas questões: a construção sinalizada, com base na imagem que cada participante recebeu; e, a construção escrita, que se deu a partir do movimento de visualização do próprio vídeo gravado em Libras. Com este grupo

foram realizadas diversas práticas nessa estrutura de sinalizar, assistir à produção sinalizada, nova construção sinalizada, a partir das intervenções e produção escrita, porém, elas não acontecem de forma linear, mas sofre influência de muitos fatores, principalmente do tempo que delibera uma atividade estruturada dessa forma.

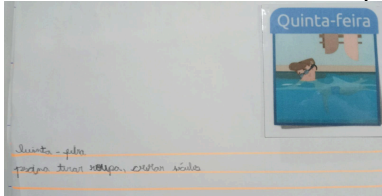
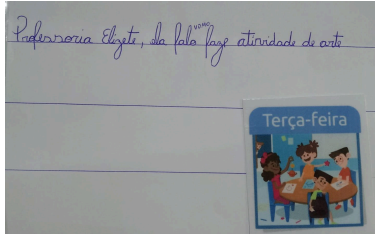
Em alguns momentos, não foi possível realizar a prática por completo por vários fatores como o horário do transporte que leva os participantes para casa; o número de encontros seguidos para desenvolvê-la, o que se torna, algumas vezes, inviável para o formato do Laboratório Bilíngue; falta de um local adequado para desenvolver tal atividade; a necessidade de ajuste na divisão da equipe de professores e não se torna possível momento individual com o grupo para retomar uma atividade do encontro anterior. Cabe ressaltar que, no formato organizado durante o ano de 2025, não foi possível retomar as produções (sinalizada ou escrita) aos participantes que, eventualmente, faltavam no dia do Laboratório Bilíngue.

Quadro 14: Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Rotina

(continua)

SP2	SP3	SP4
 Transcrição: <i>Sábado (aponta para imagem) sinal árvores homem caminhar rabo macaco passarinho elefante vários animais.</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NYGX6GrYkrQ	 Transcrição: <i>Piscina dois (corrige a configuração de mão) na quinta-feira.</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QQ8ccHVZh6A	 Transcrição: <i>Terça-feira professora surda falou caderno pegar caderno arte todos sim pegar mochila caderno escrever desenhar arte desenhar.</i> Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=csNJFxXML_s

Quadro 14: Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Rotina

(conclusão)		
Obs: Não realizou a produção escrita.		
	<i>Quinta-feira pscina tirar roupa, crirar (?)éculos</i>	<i>Professora Elizete, ela falo (vomo) faze atividade de arte</i>

Fonte: A autora.

Quanto à participação dos sujeitos na prática, temos em SP2 uma produção sinalizada condizente com a imagem que havia recebido e uma narrativa simples apontando o dia da semana (sábado) e uma descrição da cena: *Sábado (aponta para imagem) sinal árvores homem caminhar rabo macaco passarinho elefante vários animais*. Neste dia, não foi possível chegar à produção escrita, por conta do horário do transporte. SP3 fez uma construção pobre em Libras, ocupando-se somente de dois elementos da figura (a piscina e o dia da semana): *Piscina dois (corrige a configuração de mão) quinta-feira*. Na produção escrita, apresenta alguns erros de grafia: *pscina* (piscina), *crirar* (ficou indefinido se remete a *criar* ou a *colocar*) e *(?)éculos* (que remete à ideia de *óculos*). Em sua produção sinalizada, SP4 realiza a seguinte sentença: *Terça-feira professora surda falou caderno pegar caderno arte todos sim pegar mochila caderno escrever desenhar arte desenhar*. No entanto, ao transpor para a escrita em LP, ela reduz a sentença para: *Professora Elizete, ela falou (vou) fazer atividade de arte*. Cabe lembrarmos que esse sujeito tem uma outra relação com a língua portuguesa, visto que tem como característica a bimodalidade, enquanto SP2 e SP3 advém de contexto de aquisição de língua tardia.

Esta prática de produção escrita é um exemplo que reverbera o modo como a língua portuguesa tem sido abordada nesta matriz de experiência, partindo de uma construção que não expõe a Libras como uma mera técnica linguística para a elaboração da escrita. Na relação entre Libras como língua matriz e língua

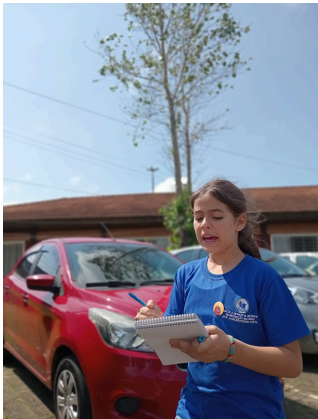
portuguesa como língua adicional, embora tenham objetivos distintos e singularidades próprias, essas duas línguas coexistem numa relação mais harmônica ou mais tensionada, a depender do momento. “Elas se complementam e funcionam em contextos distintos de funcionamento da vida do sujeito surdo” (Soler; Martins, 2024, p. 70). As autoras ainda reforçam que:

Construir a ideia da especificidade da LP escrita por pessoas surdas como uma língua adicional faz com sejam asseguradas possibilidades outras de refletir sobre a língua como algo que vem para agregar conhecimentos àquilo que já pertence ao sujeito, adicionando-a ao meio, às relações cotidianas e às identidades que transpassam o ser durante diversos períodos de sua existência (Soler; Martins, 2024, p. 70).

Pensar a construção da língua portuguesa como língua adicional não é uma forma de invalidar todas as outras perspectivas de trabalho, pelo contrário, todas as contribuições teóricas para o campo são legitimadas, validadas e utilizadas como estratégias para que os surdos alcancem sucesso em seu processo de escrita. Todavia, é indispensável compreendermos, conforme apontam Soler e Martins (2024), a urgência de lançarmos um olhar sobre as práticas institucionais de escrita a partir de uma ontologia surda, de modo que as experiências às quais esses sujeitos serão submetidos considerem suas realidades e suas interações com a LP, “concebendo o aprender na singularidade e efeito do ato de criação do sujeito em seus percursos” (p. 71).

Cada sujeito estabelece uma relação única, advinda de suas experiências iniciais com a Libras. À medida que são matriciados e vão se apropriando da língua de sinais passam por um deslocamento do que eram e começam a estabelecer relações com os pares linguísticos (professores e colegas), com os temas abordados e com o espaço.

Quadro 15: Experiências - “Quem sou eu? Vincent van Gogh

Registro de sujeito participante da pesquisa em experiência ao ar livre para contato com a natureza.	Obra produzida por sujeito participante.	SP4 sinalizando sua obra de arte.
		 Disponível em: https://youtu.be/SV4l0nXacsA
Transcrição: <i>Meu sinal (realiza seu sinal identificador na comunidade surda). Título casa pintar. Eu pintar casa bonita. (Aponta para o desenho). Casa azul. (Classificador do formato da casa). Cinza. Nuvem no céu. Cinco nuvens. Árvore aqui (aponta para o desenho), igual à flor bonita. Sol escrever.</i>		

Fonte: A autora.

SP4 apresenta uma sentença construída com base na estrutura da LP, característica comum em sujeitos que são atravessados desde a infância pelas duas línguas (Libras/LP - LP/Libras). Dependendo da forma como esse bimodalismo é compreendido no processo de escolarização do sujeito surdo, pode trazer algumas implicações como fragilizar a aquisição da Libras, levar a uma confusão gramatical, dar centralidade ao português oral e tentativas de adaptação à norma ouvinte, são fatores que levam a um empobrecimento linguístico e favorecem uma subjetividade marcada pela insuficiência. Cabe ressaltar que falamos de línguas que possuem modalidades distintas e gramáticas próprias, não sendo apenas meras traduções entre si, desse modo, a simultaneidade pode comprometer a consolidação da Libras como base linguística.

Na presente análise, observou-se que a estrutura do sistema de sinais em Libras apresentou prejuízos, principalmente devido ao uso simultâneo da oralidade e da Libras durante a narrativa. Essa combinação pode gerar confusão e interferência, dificultando a construção adequada dos sinais e a organização linguística necessária

para uma produção mais fluente. A alternância entre oralidade e sinalização fez com que a precisão dos sinais e a clareza da estrutura frasal fossem comprometidas, em alguns momentos. Apesar dessas dificuldades, a estudante demonstrou avanços importantes: conseguiu narrar a história em sequência lógica, organizar os eventos de forma coerente e utilizar classificadores, ainda que com algumas limitações. Esses elementos mostram que há compreensão da estrutura narrativa e potencial de evolução linguística, especialmente se houver intervenções que priorizem o uso consistente da Libras, promovam práticas de expressão visual e favoreçam a construção autônoma de sinais e enunciados (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

No quadro abaixo, temos a participação de SP1, SP2, SP4 e SP5, que narram a história da lagarta após uma sequência de momentos que exploram a história e relacionam os dias da semana à organização da rotina que tinham na escola bilíngue. Dentre estas narrativas, destaca-se a construção realizada por SP5, que, no período de um ano, apresentou avanço significativo no vocabulário em Libras, utilizando estratégias linguísticas que lhe permitem sinalizar com mais propriedade. Desse modo, compreendemos que “ao apropriar-se da Libras, esta vai lhe entranhando de modo mais afetivo, matriciando as suas experiências por meio dessa materialidade linguística” (Soler; Martins, 2024, p. 121).

Quadro 16: Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Lagarta¹⁹
(continua)

SP1	SP2	SP4	SP5
 Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/yk9ay1UqlvM	 Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/oq_G8oAHd0E	 Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/oR2Godhv2tA	 Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/MfPLt1rirE8

¹⁹ Neste quadro, na transcrição, leia-se: CL - Classificador; CM - Configuração de Mão.

Quadro 16: Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Lagarta

(continua)

Transcrição: <i>Lagarta segunda-feira maçã encontrar subir (em algo) ruim (negativa com a cabeça) lagarta descer pera depois tarde terça-feira lagarta árvore subir (negativa com a cabeça) ruim quarta-feira tarde dormir andar encontrar árvore lagarta subir laranja comer laranja (CL) não gostar ruim lagarta descer (CL incompleto) andar Quinta-feira morango árvore lagarta subir (outro CL) comer (CL) morango ruim (negativa com a cabeça) sexta-feira sinal (questiona que sinal é) ponkan enrolar casulo soltar (sentido de sair para fora/explodir) borboleta voar.</i>	Transcrição: <i>*Realizou com auxílio de outro SP. Lagarta (repensa a CM e retoma na CM que estava) lagarta [pausa]. Lagarta andar (CL) segunda-feira lagarta andar (CL) maçã árvore lagarta subir comer (CL) (expressão + negativa com a cabeça) não querer árvore descer segunda ou terça-feira (não ficou clara qual CM usou) lagarta andar (CL) amanhecer pera árvore subir comer (CL) (expressão + negativa com a cabeça) mais ou menos não querer árvore descer quarta-feira amanhecer lagarta andar (CL) sábado árvore lagarta subir comer (CL) (expressão + negativa com a cabeça) não querer árvore descer quinta-feira amanhecer horas vontade horas lagarta andar (CL) comer algo (sentido de experimentar) (expressão + negativa com a cabeça) não querer sexta-feira (sinal com CM e LOC. errados) amanhecer sexta-feira (corrigiu o sinal) ponkan</i>	Transcrição: <i>Laranja não (negativa com a cabeça) maçã comer (CL) (expressão negativa) ruim lagarta caminhar (CL) satisfeita nada fome mais lagarta caminhar árvore pera (expressão de espanto) pera comer (expressão + negativa com a cabeça) lagarta caminhar (CL) terça-feira quarta-feira laranja árvore (expressão espanto) lagarta caminhar (CL) apontar (expressão) comer laranja bom quinta-feira lagarta caminhar (expressão) árvore vermelho (vai fazer morango, mas não conclui o sinal) algo plantado na terra (CL) morango criar comer (CL) (expressão negativa) lagarta andar (CL) ponkan (expressão negativa) lagarta andar (CL) sábado folha (expressão de quem aprecia) lagarta andar (CL) comer (CL) satisfeita dormir girar (sentido de girar no casulo) borboleta voar joia.</i>	Transcrição: <i>Esquecer. Lagarta ir lagarta andar (CL) procurar comer. Segunda-feira lagarta ver árvore ver subir maçã comer (CL) não querer árvore descer lagarta andar (CL). Terça-feira lagarta subir pegar pera comer (CL) não querer ruim lagarta descer árvore lagarta andar (CL) quarta-feira subir árvore subir sábado pegar comer (CL) não querer árvore descer lagarta andar (CL) ir quinta-feira ir árvore lagarta subir árvore morango comer (CL) não querer. Sexta-feira árvore lagarta subir ponkan não querer ir sábado ir árvore subir (outro CL) folha bom comer (CL) girar apagar domingo acordar aparecer (sentido de algo que surge grandioso) borboleta voar.</i>
--	---	--	---

Quadro 16: Produções sinalizadas dos sujeitos participantes - Lagarta

(conclusão)

	<i>(expressão sentido de experimentar + negativa com a cabeça). Sábado árvore lagarta subir folha delícia folha entrar no casulo e ficar (CL) sair (sentido de abrir-se) borboleta voar feliz</i>		
--	---	--	--

Fonte: A autora.

Temos nesta prática institucional uma produção de atividade que leva os participantes à sinalização da história “A Lagarta Comilona”. Esta mesma história foi materialidade para outras propostas desenvolvidas no Laboratório Bilíngue, em anos anteriores, sendo, portanto, conhecida de quase todos os SP. Destacamos esse ponto, no sentido de enfatizarmos que este não foi o primeiro contato com o gênero. A prática institucional que teve como tema de interação “Minha Rotina”, surgiu após a equipe perceber que uma das dificuldades encontradas pelos participantes era quanto à noção temporal (dias da semana, meses, anos, horas, minutos, período - manhã, tarde e noite), fator que não atravessa somente os menores, mas, também os participantes de faixa etária mais elevada. Pontuamos essa questão, pois três dos quatro SP da análise (SP1, SP2 e SP4) demonstram essa temporalidade não definida ao longo da narrativa sinalizada.

Alguns elementos linguísticos são observáveis, pois impactam diretamente na construção das sentenças, a execução de unidades mínimas (nível fonológico) com algum parâmetro executado erroneamente, como por exemplo, o sinal de *sexta-feira* em que SP2 realiza a configuração de mão (CM) em 6 e a localização na região temporal, seguindo a lógica dos sinais que representam os outros dias da semana (segunda a quinta-feira), realizando o sinal correto após intervenção da professora. O sinal de laranja foi localizado no nariz e não na boca por SP2 e SP5, ambos realizaram o sinal de sábado executando-o no mesmo ponto de articulação, sem perceber a diferença entre os sinais. Ampliando para o nível sintático da Libras, todos os sujeitos necessitam de intervenção para que possam se apropriar das referências no espaço (localizando melhor o próprio corpo para expressar sua

ideia), dos espaços real, *token* e subrogado, elementos gramaticais que levam à apropriação e ao domínio da Libras.

Destacamos a atuação de SP5, que desenvolveu uma narrativa em Libras, demonstrando domínio. Em 2024, quando chegou à escola bilíngue e, conseqüentemente, ao Laboratório Bilíngue, não sinalizava de forma espontânea, apenas quando lhe era requerido, copiando a sinalização de alguém (professores ou colegas), demonstrando vocabulário limitado, em Libras. SP5 tem como característica a Libras como língua adicional, constituindo-se diariamente como bilíngue. Em conversas durante as atividades, relatou várias vezes que gosta de aprender Libras e se comunicar com os colegas surdos, porém, não compreende o porquê precisa dessa língua. Em 2024, a equipe CAS Guarapuava considerou que não era viável realizar o IALS com SP5, devido ao seu contato inicial com a Libras e ao fato desta não ser sua língua matriz. Em 2025, aplicou-se o IALS como parâmetro para mensurar sua compreensão e expressividade em Libras.

Com relação à sua linguagem compreensiva, em um recorte da sentença mais complexa, considerou-se que seu desenvolvimento linguístico para Libras como língua adicional está dentro do esperado, visto que:

Na Fase III A e B, em que há um aumento significativo do vocabulário, da extensão das sentenças, da complexidade sintática, da quantidade de ações e da variação de participantes sentenciais, de referência no espaço, com usos sistemáticos dos espaços token e sub-rogados. Obteve 100% de acertos tanto na seleção quanto na organização das fichas apresentadas, o que demonstra que o processamento de informações linguísticas discursivas complexas está sendo adquirido conforme o esperado, considerando que a Libras é sua segunda língua. Quanto à sua linguagem expressiva, destaca-se que narra a história com sequência lógica e, em alguns momentos, utilizou classificadores; contudo, ainda não demonstrou domínio pleno da forma correta de empregá-los. Considerando que a Libras é sua segunda língua e se fará necessária em seu processo de escolarização, na escola inclusiva, aponta-se a necessidade de práticas que potencializem a sua linguagem expressiva (Excerto do relatório individual - IALS 2025).

4.2.1 A Escrita de Sinais como prática de si

A escrita de sinais é uma forma de arquivar a língua visual e o que é expresso pelo corpo, por meio do deslocamento de algo que era efêmero e passa a ser fixado graficamente. Uma forma de tornar a Libras um objeto linguístico formal e de inseri-la como um regime de verdade ao pensarmos as línguas e a surdez, reforçando a ideia de que há legitimidade linguística. A governamentalidade bilíngue

passa, então, a operar também pela grafia. A escrita não serve apenas para registrar, mas também para trabalhar sobre si. Nas práticas institucionais (2) e (3), podemos observar como a ES, enquanto dispositivo de poder, passa a compor a produção das materialidades de forma mais atenuada.

Para Stumpf (2011), primeiramente, a criança surda deve ser alfabetizada em Libras e adquirir a escrita de sua língua, para que, depois, tenha condições de permear outros caminhos linguísticos verbais escritos. Dessa forma, é indispensável estímulo correto e materiais adequados para que os surdos desenvolvam o seu sistema gráfico e compreendam a estrutura de sua língua de modo a romper com a descontinuidade imposta pela obrigatoriedade de escrita da língua oral, possibilitando ao surdo não apenas estruturar seu pensamento em Libras, mas se expressar por meio da fala e, também, da escrita.

Na prática institucional “O Extraordinário Mundo de Miki”, SP1, SP2, SP3, SP4 e SP5 tiveram a experiência da construção em escrita de sinais dos personagens Nuno, mãe, Nilo, Miki e Bibi, e do objeto mochila. Como se tratava de um contato introdutório da escrita de sinais, o manuseio de um material concreto, confeccionado em peças grandes, possibilitou que os participantes refletissem sobre como indicar a direcionalidade da mão e do movimento para executar o sinal, bem como, perceber como escrever a parte do corpo onde é realizado. Fabricar sujeitos livres, com a possibilidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, também é uma manobra por meio da qual a matriz de experiência opera.

Figura 22: Construção em Escrita de Sinais



Fonte: CAS Guarapuava (2025).

Quadros (2003) afirma que escrever a língua de sinais é uma forma de captar as relações que a criança surda estabelece com sua língua e de construir suas hipóteses a respeito da escrita, se esse sistema fosse ofertado a essas crianças, a alfabetização seria uma consequência do processo, garantindo seu letramento, ao longo de seu processo de escolarização. Tal afirmativa corrobora os apontamentos de Carneiro, Lombardi e Ayres (2019), ao apresentarem os resultados de algumas práticas pedagógicas que utilizam o sistema de escrita de sinais. Eles enfatizam que o aprendizado da língua portuguesa por meio da escrita de sinais tem obtido resultados exitosos, de acordo com os relatos de alunos e professoras participantes da pesquisa desenvolvida pelos autores, o que possibilita autonomia aos sujeitos surdos e interesse em representar sua própria língua.

4.2.2 A experiência do brincar

O brincar constitui-se, nesta matriz de experiência, a partir do *Cuidado de Si* (Foucault, 1980), que desloca o foco da governamentalidade para as práticas de si e para a ética, possibilitando que o sujeito se torne agente de sua própria constituição. Nessa ótica, o brincar pode ser analisado como um espaço de experimentação de si, que leva os sujeitos à imaginação, à superação de limites, à execução de diferentes papéis, mas também auxilia nas relações, na regulação das emoções e na compreensão das normas. Trata-se de um espaço que opera na prática da condução das condutas infantis e nas formas de subjetivação dos sujeitos. Concebemos o brincar como um espaço de reinscrição do corpo surdo como potência linguística, uma vez que a Libras é valorizada como língua matriz. O brincar ensina aos sujeitos surdos mais do que regras, coloca-os em um lugar de fala e de poder, que historicamente foi disciplinado e normatizado às regras e ao padrão ouvinte. Cada brincadeira, cada jogo, é uma possibilidade de constituição de si, um dispositivo de prática de liberdade, de expressão de si e dos modos de ser surdo.

Quadro 17 : Brincadeiras**Zig Zag****Rastejar****Bola ao cesto****Carrinho de mão**

Fonte: A autora.

“A maior ou menor ex-posição do sujeito ocorre a depender do outro. É na interação e na abertura permitida para ser quem se é, que a potência do aprender e das trocas ocorrem (Soler; Martins, 2024, p. 153). Na esteira dessa afirmação, entendemos que as experiências do brincar são práticas que possibilitam essa troca com o outro e a modulação de si mesmo. As tecnologias de manobra que operam a

subjetivação de sujeitos concebem o brincar como um espaço estratégico para a produção de corpos e de suas identidades.

Nesses momentos, opera-se sobre a postura, a ordem, a compreensão de regras, de espaço e tempo, de respeito ao próximo, de saber esperar, de atenção, de construção coletiva, aprender a ganhar e perder, mas, principalmente, sobre o desenvolvimento linguístico dos participantes, uma vez que o brincar na matriz de experiência se constitui a partir do tema de interação abordado, com uso de materiais didático-pedagógico-linguísticos, a partir da Libras. Não se trata de repressão, de fabricar corpos dóceis, mas de orientação estratégica dos comportamentos, de contemplar elementos que operem para a compreensão do que é ser surdo e ser bilíngue, para atuarem como sujeitos livres.

Quadro 18: Aplicações das brincadeiras

Reunindo o grupo	Jogo da velha gigante	Passar a bola
		
Disponível em: https://www.youtube.com/shorts/QFVgCSmpl-I	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nWkneiAT9Qs	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BDIRXRfC4tE

Fonte: A autora.

A experiência do brincar, sob a analítica foucaultiana, expande aspectos de desenvolvimento cognitivo, motor ou emocional, ela trata de uma dimensão que envolve o corpo como inscrição política e ontológica na constituição de sujeitos, integrando as práticas institucionais como práticas de liberdade e possibilidades de invenção de si. Trata-se de compreender o brincar sob uma visão estratégica, de reconhecê-lo como um jogo de verdade, que leva todos a experimentar resistências e produzir modos de existência.

A partir das produções sinalizadas, das práticas com ES e da experiência do brincar, trouxemos um pouco da atuação de nossos sujeitos participantes na matriz de experiência, por meio das quais apresentamos pontos importantes quanto ao desenvolvimento linguístico desses participantes, com base nos relatórios individuais do IALS (2025), realizados pela equipe CAS Guarapuava, articulando os saberes, as normas e os modos de subjetivação, ou seja, as três dimensões indissociáveis da matriz de experiência que os atravessam e os constituem.

Temos nas práticas institucionais apresentadas a Libras operando como língua matriz e a língua portuguesa como língua adicional, estrutura que coloca as duas línguas em posição de mesmo *status* linguístico, deslocando uma hierarquia entre as línguas que foi, historicamente, tomada como regime de verdade. A centralidade da Libras é caráter essencial que legitima as práticas desenvolvidas neste *espaço outro*. A operacionalidade dessa matriz de experiência ultrapassa o repasse de conteúdos pré-determinados em um currículo, ela evidencia a subjetividade surda por sua potência linguística. As práticas que interpelam os sujeitos participantes resistem à lógica da falta de algo, reconhecendo-os como seres de palavra, bilíngues, em processo, que encontram no Laboratório Bilíngue experiências que ampliam os modos de ser surdo.

4.3 A MATRIZ DE EXPERIÊNCIA QUE SE FORTALECE NO ESPAÇO OUTRO

Para Holcomb (2011, p. 139), “o compartilhamento de informações pode ser considerado como um dos valores culturais mais importantes dos surdos”, uma vez que, para os sujeitos ouvintes a informação faz parte de seu cotidiano. Desse modo, esse *espaço outro* atua também como um espaço para o compartilhamento de experiências de si e conhecimentos para a construção do sujeito surdo cidadão, possibilitando-o “navegar pelo que podem ser considerados ambientes difíceis e opressivos em casa, na escola e na sociedade como um todo” (Holcomb, 2011, p. 148).

A partir da noção foucaultiana de matriz de experiência, as tecnologias de manobras, desenvolvidas neste *espaço outro*, operam não como tecnologias opressoras, de correção do corpo surdo, mas como modos de constituir sujeitos livres que, por meio de uma língua matriz, têm a oportunidade de adentrar a linguagem, de tomar a língua como objeto de poder e, ao mesmo tempo, ser

tomados por ela. Essa matriz de experiência se articula em três principais dimensões: i) dos saberes epistemológicos em torno de uma educação surda bilíngue; ii) dos poderes que atuam como técnicas/tecnologias que organizam o uso da Libras e da língua portuguesa, conjugando parâmetros institucionais; e, iii) dos modos de subjetivação, que compreendem a existência surda e as formas pelas quais os sujeitos surdos se reconhecem e são reconhecidos como sujeitos linguísticos e culturais.

De acordo com Foucault (2009, p. 30), “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”, na esteira dessa afirmação foucaultiana, o Laboratório Bilíngue consolida-se como uma matriz de experiência que reforça esse entrelaçamento entre saber-poder como regimes de verdade, que tornam a educação surda bilíngue possível, de políticas linguísticas, identitárias e culturais surdas que deslocam a surdez de um campo clínico-terapêutico para um campo linguístico-cultural; e, os mecanismos que regulam as práticas e organizam as condutas, como as tratativas educacionais por espaços bilíngues, a formação de professores e o anseio por uma formulação curricular da Libras.

Pelo cuidado de si, como parte indissociável dessa relação, pudemos dar dimensão ética à análise, bem como, tivemos a oportunidade de problematizar a constituição dos sujeitos surdos por meio de práticas institucionais que levam os sujeitos a experiências de produção de si mesmos. Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010a, p. 11) afirma que “é preciso ocupar-se de si mesmo”. Desse modo, entendemos que este *espaço outro* cria condições para esse cuidado de si ao oferecer um espaço em que a língua do sujeito é reconhecida, legitimada e valorizada. Essa produção de si abre possibilidades para novas formulações sobre como a criança surda pode se reconhecer como sujeito linguístico e conceber-se como um sujeito de linguagem, de cultura, de palavra, um sujeito político, em diálogos vindouros.

Nesse sentido, essa matriz de experiência constitui nesse *espaço outro* uma insurreição dos saberes subjugados concretizados por meio da prática cotidiana de produção de verdade. Ao reconhecer a Libras como matriz e ao organizar a experiência bilíngue, por meios didático-pedagógico-linguísticos, o Laboratório Bilíngue instaura condições para que a subjetividade surda não seja pensada a partir

da falta, mas da potência linguística e cultural. A Libras opera como tecnologia de si, todavia, difere-se das tecnologias disciplinares centradas na normalização oralista, possibilitando que os sujeitos surdos constituam-se eticamente. Essa matriz de experiência aponta, ainda, para uma governamentalidade que busca produzir autonomia, protagonismo e pertencimento surdo.

A Libras desempenha papel central ao ser concebida como língua matriz. As materialidades bilíngues, projetadas a partir da produção de materiais didático-pedagógico-linguísticos que inserem-se em uma concepção que respeita as singularidades linguísticas, culturais e identitárias do sujeito surdo bilíngue, com ênfase para a visualidade e a sinalidade. As práticas colocam os sujeitos em movimento, possibilitando que adentrem à linguagem, subjetivando-os e tornando-os sujeitos livres, a partir da experiência e cuidado de si.

Figura 23: Síntese da análise

A matriz de experiência tem sido operacionalizada a partir de saberes sobre uma educação surda bilíngue com grande potencial para gerar novas proposições na educação de surdos do Paraná.
A matriz de experiência aciona um <i>modus operandi</i> que fabrica determinadas formas de vida dos sujeitos que dela participam, por meio das três dimensões (saber-poder-ética) que produzem forças subjetivantes.
O corpo surdo que, historicamente, foi posto em evidência pela ausência de audição, discursivizado como corpo patológico e deficiente, ganha espaço como lugar de inscrição de novas experiências, dá visibilidade a uma língua que o coloca em evidência, por meio da expressão.
Práticas institucionais como possibilidades de produzir novos saberes em Libras, de exercitar formas de relação consigo mesmo, com seu corpo, sua língua, sua cultura, e, com o outro, seus pares linguísticos, por meio da linguagem como uma tecnologia de si.

Fonte: A autora.

Assim, defendemos a tese de que é possível construir/produzir *espaços outros* que se constituam como uma matriz de experiência, no campo da educação surda bilíngue, capazes de romper com uma concepção tradicional sobre o ensino de sujeitos surdos, a partir de saberes e poderes que se inserem em uma ótica que reestrutura o que é SER surdo, concebendo a Libras como língua matriz que fortalece todas as experiências de linguagem e de si proporcionadas aos sujeitos surdos, desde a mais tenra idade. Desse modo, imbuídos pelo compromisso de olharmos para a escolarização de crianças surdas sem as atribuições do trabalho de sala de aula, temos a possibilidade de (re)pensar, discutir, analisar e

(re)posicionar esse processo. O Laboratório Bilíngue enquanto *espaço outro* não é apenas de um espaço físico, mas de um “espaço vivido” que organiza um modo de constituição e de subjetivação dos sujeitos surdos. Cada prática institucional a que os sujeitos participantes são submetidos opera como uma tecnologia de manobra sobre os corpos surdos, inserindo-os em jogos de linguagem e reposicionando-os no jogo discursivo.

CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Trazemos, neste espaço de considerações, alguns pontos importantes para que o diálogo iniciado sirva de ponte para novas discussões, reflexões e proposições. Problematisamos o Laboratório Bilíngue não como um espaço de escolarização de crianças surdas que replica práticas educacionais alicerçadas em tecnologias disciplinares ao sujeito surdo, em uma linha ouvintista que atua como biopoder para “tratar” o surdo e alinhá-lo ao mundo ouvinte, mas o consideramos como um *espaço outro* propulsor de uma matriz de experiência em Libras, na condução foucaultiana que mobiliza a tríade saber–poder–ética pela qual buscamos compreender, por meio dos dispositivos de poder como as práticas institucionais produzem as subjetividades surdas.

A discussão traçada, neste estudo, evidencia como essa matriz de experiência conjuga saberes-poderes, governamentalidade e práticas de cuidado de si na subjetivação dos sujeitos surdos e na fabricação de modos de existências surdas. A invenção da surdez, que tomamos aqui, desloca-se de saberes clínicos e constitui-se a partir de saberes linguísticos, culturais e identitários que atuam diretamente na consolidação de uma educação surda bilíngue. Entendemos a escolarização de pessoas surdas não como um dado natural, mas como um dispositivo historicamente produzido, no qual se governa não apenas a deficiência ou a diferença, mas também as possibilidades de existência.

A Libras, na matriz de experiência produzida, foi concebida como a língua pela qual os sujeitos são matriciados, ou seja, todas as práticas institucionais produzidas partem dessa língua matriz, não sendo apenas um recurso para chegar à língua majoritária, mas aquela que é central e que expõe as potencialidades dos sujeitos, tornando-os seres de palavra, que opera nessa matriz de experiência como uma tecnologia de manobra que atravessa os sujeitos e os inscreve nas relações de linguagem. Não se trata, meramente, de ter uma língua para ministrar conteúdos, mas de uma língua que rege a existência dos sujeitos surdos participantes, considerando a singularidade de cada um. As experiências linguísticas vivenciadas tornam-se práticas de significação de si mesmo, do outro e do mundo.

A metodologia desenvolvida nesta matriz de experiência, que contempla interação, histórias/gêneros sinalizados, jogos ou brincadeiras, produção sinalizada,

produção escrita, bem como, as materialidades bilíngues produzidas como materiais didático-pedagógico-linguísticos, em Libras e em escrita de sinais, com o uso de personagens reais e/ou efeitos para torná-los mais dinâmicos, carregam vontades de verdade que articulam pertencimento cultural e linguístico. As práticas institucionais colocam os sujeitos em movimento, em um verdadeiro jogo de linguagem, no sentido que Foucault trata a linguagem não como um sistema, mas, sim, como prática que governa, produz regimes de verificação e formas de subjetivação e de cuidado de si.

Nesse cuidado de si, o sujeito estabelece uma relação reflexiva consigo mesmo, a partir da aquisição e apropriação da Libras, da construção de pertencimento e da narrativa de suas experiências surdas. Esse *espaço outro* constitui-se como espaço de experimentação, que não apenas reproduz políticas, mas as atualiza, numa governamentalidade bilíngue que se concretiza por meio do governo das condutas e da emergência de práticas de cuidado de si, das quais emerge o corpo surdo. Assim, ao tomarmos o Laboratório Bilíngue como *espaço outro* no qual se operacionaliza uma matriz de experiência em Libras, compreendemos a invenção da surdez como campo de produção ética e política.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a analítica foucaultiana possibilita um deslocamento de uma análise estritamente linguística ou pedagógica para lançar olhar às formas de constituição do sujeito, a partir de uma matriz de experiência que interroga como se dá a constituição dos modos de ser surdo, possibilitando um debate que articula surdez, língua, produção de si e educação surda bilíngue, reconhecendo que essas realidades não são fixas, ou seja, estão em permanente reconfiguração. Ao compreendermos a Libras como língua matriz, temos um deslocamento do eixo da deficiência para a diferença linguística, que possibilita evidenciar que os corpos surdos são produzidos no entrelaçamento de saberes linguísticos, relações de poder e práticas éticas.

Como vimos, este *espaço outro* pode ser compreendido como um dispositivo estratégico de valorização de uma existência linguística e de constituição de subjetividades surdas, além de sua potencialidade didático-pedagógico-linguística e de suas práticas institucionais, como uma proposta possível para a escolarização de crianças surdas. De modo geral, desconstruir a educação ou um recorte dela, no caso, a educação de pessoas surdas, implica sair da zona de conforto e olhar de

fora para o processo sem se acomodar e esperar que as leis, normas e diretrizes venham prontas e colocadas como regimes de verdades. Este movimento, embora, ao ser descrito, pareça linear e tranquilo, requer sujeitos dispostos a criar em meio ao caos, capazes de gerir novas matrizes de experiência que dialoguem e inspirem novas práticas. Sujeitos estes em condição de ex-posição de existência, em que ser ex-posto possibilita estar sempre em relação para que sujeitos *outros* possam ter novas experiências.

Em cada prática institucional projetada e realizada nessa matriz de experiência enxergamos um cuidado de si e uma ética da existência, no sentido de que pudemos ver, semana a semana, o anseio de cada participante em estar nas relações, em cada esforço para compreender e significar o que antes não só era desconhecido, mas estava na dimensão da nebulosa, na escuridão da ausência da linguagem, desconexa do mundo. Ver uma criança surda realizar seu primeiro sinal, mesmo que este seja uma tradução de outrem, é sensacional. Ver uma criança surda se expressar naturalmente, expor suas ideias e interagir com seus pares, ocupando espaços, embora seja objeto de pesquisas, de inúmeros artigos, dissertações e tese, é, sobretudo, indescritível.

Neste estudo, operamos uma apropriação epistemológica de inspiração foucaultiana, não com a finalidade de doutrina, mas como gesto metodológico e político, por meio do qual tentamos convocar cada leitor a exercer uma posição ativa nesse jogo, a fim de visualizar a experiência de cada prática e dialogar também a partir de seus conhecimentos, de seus saberes e das relações de poderes que vivencia em sua realidade de educação surda bilíngue, de modo que aproximando-se de nossas vontades de verdade pudesse se apropriar delas, deslocá-las ou até mesmo refutá-las. Acreditamos que é nesse movimento crítico que se abre a possibilidade de reverberar outras formas de articulação entre saber, poder e ética, capazes de reinventar as condições de constituição e subjetivação dos sujeitos surdos e de problematizar os modos como sua escolarização tem sido historicamente produzida.

Assim, finalizamos esta parte do trabalho, mas não o diálogo, compreendendo com Foucault (2023, p.12-13) que

Toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa, que aceita seus limites, seu inacabado, sua

parcialidade, formulando conceitos que esclarecem os dados - organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo suas implicações -, mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos com base em novo material trabalhado.

Desse modo, se esta investigação produziu algum efeito, ele não está na formulação das respostas finais, mas na ampliação da discussão iniciada. Concluir, portanto, não é fechar, mas reconhecer que as reflexões tecidas permanecem abertas às forças que as atravessam.

REFERÊNCIAS

A TERRA É REDONDA. *A nave dos loucos*. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

BAHAN, Benjamin J. Face-to-face tradition in the American Deaf community: dynamics of the teller, the tale, and the audience. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (org.). *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006. p. 21-50.

BASONI, Tatiele; WITCHES, Pedro Henrique. A docência em tempos de crise: reflexões sobre as experiências formativas de professores. *Revista Eletrônica Saberes da Educar*, Santa Catarina, v. 8, n. 2, p. 27-42, dez. 2020.

BENEDICT, Betty; MARSCHARK, Marc (eds.). *Deaf education: theory to practice*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em uma escola bilíngue para surdos*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BUTTURI JUNIOR, Atilio; SEVERO, Cristine Gorski (orgs.). *Foucault e as linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual na educação dos surdos*. 2009.

Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 895-918, jul./set. 2014.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; LOMBARDI, Mariane Pereira; AYRES, Alessandra. Os processos de alfabetização e letramento de alunos surdos a partir da escrita da língua de sinais no sistema SignWriting. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, UFMA/Campus III, dossiê especial, p. 24-43, 2019. ISSN 2525-3441. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11679>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CARVALHO, A. F. de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Anunciação e insurreição da diferença surda: contra-ações na biopolítica da educação bilíngue. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 391-415, maio/ago. 2016.

CENTRO DE APOIO AO SURDO E AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DO PARANÁ – CAS GUARAPUAVA. *Acervo institucional*. Guarapuava, 2024.

CENTRO DE APOIO AO SURDO E AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DO PARANÁ – CAS GUARAPUAVA. *Acervo institucional*. Guarapuava, 2025.

CAS GUARAPUAVA. *Redes sociais*. [S. l.], [s. d.].

CAS GUARAPUAVA. *Lagarta comilona*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AoZYvhOFWmM>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAS GUARAPUAVA. *Livro tradução da história Bibó na escola*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s_hM7VLGbg4. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAS GUARAPUAVA. *Experiência em Libras*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gnjsUs0RG_E. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAS GUARAPUAVA. *O extraordinário mundo de Miki*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1L2ltMIISdY>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAS GUARAPUAVA. *O monstro das cores: adaptação em Libras*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ICr71eK-gkQ&t=19s>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CAS GUARAPUAVA. *WebCas informativo: depoimento das mães do Laboratório Bilíngue – Mãe Ana Cristina*. Vídeo. YouTube, CAS Guarapuava PR, 2023.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phD7lctw7H0&t=1s>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Luis Reyes Gil. 3. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. *Educação*, Santa Maria, v. 44, e95, p. 1-24, dez. 2019. DOI: 10.5902/1984644438319.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Antonio Carlos da Rocha; DIMURO, Graçaliz Pereira; BARBOSA, Jorge Luís Victória et al. SignWriting: características e possibilidades de representação computacional. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 24., 2004, Salvador. *Anais [...]*. Porto Alegre: SBC, 2004. p. 253-262.

COUTO-LENZI, Maria Inês. *Formação de professores de surdos: saber, linguagem e identidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DALL'ALBA, Maria Cristina; SARTURI, Rosane Maria. Formação de professores e profissionalidade docente: dimensões constitutivas. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 321-334, maio/ago. 2014.

DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. 2. ed. London: Sage, 2010.

DINIZ, Debora; RIBEIRO DA SILVA, Janaína. Educação bilíngue para surdos: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240045, 2019.

E-BOOK CONTAÇÃO DE HISTÓRIA. *Portal Libras Dashboard*. E-book de contação de história: sugestões de práticas pedagógicas a partir de histórias em Libras para crianças surdas [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://app-hmg-libras.levantelab.com.br/ver-material/ebook-contacao-de-historias-sugestoes-de-praticas-pedagogicas-a-partir-de-historias-em-libras-para-criancas-surdas-2025>. Acesso em: 18 fev. 2026.

EMERTON, Robert G. A experiência surda. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia et al. *Educação bilíngue de surdos: fundamentos linguísticos, políticos e pedagógicos*. Brasília: MEC/SECADI, 2021.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Ensino de português para alunos surdos: interfaces com a educação bilíngue de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro,

v. 19, n. 58, p. 629-649, 2014.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. Disponível em:

http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_lettramentos+surdos_2006.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima; TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 9 dez. 2025.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli de Fátima; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (orgs.). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024. p. 45-76.

FERNANDES, Sueli de Fátima; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (orgs.). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FLUINDO LIBRAS. YouTube. 1 out. 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCbb12XhYaUrfgvxv8lCQ3cw>. Acesso em: 10 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 234-263.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: *Ditos e Escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France*

(1981-1982). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. Entre o amor e os estados de paixão: conversa com Werner Schroeter. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; FGV, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação e infância: o que as crianças nos ensinam. In: GIRARDELLO, Gilka. *Infância, imaginação e cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

GIRKE, Ityara. Quem sou eu? – Van Gogh. In: #CasaLibras. Vídeo (6min04s). São Carlos: UFSCar, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SRPkidTFdmc&t=0s>. Acesso em: 19 out. 2024.

GOMES JÚNIOR, Ewerton Rafael Raimundo. *O corpo na História: representações e discursos nos estudos históricos*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/26135/1/PDF%20-%20Ewerton%20Rafael%20Raimundo%20Gomes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 2, n. 19, p. 7-27, dez. 2011. DOI: 10.11606/issn.1517-0128.v2i19p7-27.

GUIMARÃES, Jorge Sergio L. *Até onde vai o surdo*. Rio de Janeiro: Gráfica Tupy, 1961.

KENDRICK, Denielli. *Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: a constituição de um laboratório bilíngue*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) —

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3990>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

LIMA, Marleide Francisco de; ALVES, Edneia de Oliveira; STUMPF, Marianne Rossi. *Escrita de Sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1*. Revista Prática Docente, v. 3, n. 1, p. 140-157, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3237>. Acesso em: 23 fev. 2025.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 171-193, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407409>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Materiais de estudo e planejamento das escolas bilíngues de surdos do Paraná*. Escola Digital – Professor [recurso eletrônico]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 de novembro de 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa por alunos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali (org.). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *A aquisição da leitura e da escrita por alunos surdos: desafios e perspectivas bilíngues*. São Paulo: Plexus, 2011.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação no campo da docência*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. *Literatura surda, visualidade e práticas pedagógicas na educação bilíngue*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Ribeiro. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242258822_Educacao_de_surdos_efeitos_de_modalidade_e_praticas_pedagogicas. Acesso em: 25 abr. 2023.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Implante coclear: normalização e resistência*

surda. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. *A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras: uma proposta com foco na formação de TILS*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177579>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli de Fátima; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org.). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024. p. 117-144.

SCHLEMPER, Michelle. As traduções infantis em Libras: o uso da literatura no processo de aquisição sinalar de crianças surdas. *Revista Re-Produção*, v. 6, 2019. Disponível em: <https://www.casaguilhermedealmeida.org.br/revista-reproducao/ver-noticia.php?id=11>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SEVERO, Cristine Gorski (org.). *Políticas e direitos linguísticos: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SILVA, F. I. *Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da Língua Brasileira de Sinais: SignWriting*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

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

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. *Revista Educação Especial*, v. 35, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>.

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Língua matriz & língua adicional: relações entre línguas e a experiência do aprender surdo*. São Paulo: Editora Dialética, 2024. E-book (Kindle).

SOUZA, Pedro Fernandez de; FURLAN, Reinaldo. A questão do sujeito em Foucault. *Psicologia USP*, v. 29, n. 3, p. 325-335, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420170057>. Acesso em: 3 set. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais escrita como sistema de representação*. 2004. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9717>. Acesso em: 11 maio 2025.

STUMPF, Marianne Rossi. *Escrita de língua de sinais*. Indaial: Uniasselvi, 2011.

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de sinais e letramento de surdos: desafios contemporâneos. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos VI*. Petrópolis: Arara Azul, 2019.

SUTTON, Valerie; FROST, Richard A. *SignWriting: the study of writing for signed languages*. La Jolla: Center for Sutton Movement Writing, 2006.

VARINHA LIBRAS KIDS. YouTube, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/@varinhalibraskids>. Acesso em: 5 nov. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação: outros estudos foucaultianos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 7-28, jul./dez. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. *Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas*. Vitória: EDUFES, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VICTOR, Sonia Lopes. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 623-634, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X18874>.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; TEIXEIRA, Keila Cardoso. A educação bilíngue para crianças surdas: surdez como experiência e infância como potência. *Educação e Fronteiras On-line*, Dourados, v. 9, n. 27, p. 59-68, set./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/12624>. Acesso em: 18 fev. 2026.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. *A produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo: o dispositivo da mestiçagem em análise*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WIEVIORKA, Michel. *A diferença*. Lisboa: Fenda, 2002.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Surdez como matriz de experiência. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 43, p. 31-47, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1287>. Acesso em: 02 maio 2024.

WITCHES, Pedro Henrique. *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do

Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em:
<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6926>. Acesso em: 23 fev. 2026.

WRIGLEY, Owen. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, L. de S. N.; SOUZA, C. T. R. de. Educação de surdos e pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática acerca das questões que permeiam a realidade do ensino remoto. *Revista Saber Incluir*, v. 1, n. 1, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.24065/rsi.v1i1.2547>.

#CASALIBRAS UFSCAR. YouTube, 25 ago. 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/@CasaLibrasUFSCar>. Acesso em: 2 out. 2024.

APÊNDICE A - SÍNTESE DAS PRODUÇÕES BILÍNGUES - DEBASI - INES

MATERIAIS PARA CRIANÇAS	Materiais para crianças e adolescentes (SEDIN e SEF - 1²⁰)	Atividades e brincadeiras: - Brincando com cores; - Brincando de desenhar as sombras; - Brincando de papel; - Brincando com papel - nosso corpo; - Eu daqui, você daí e o INES entre nós²¹; - Brincadeira do desenho; - Brincadeira sinal e soma; - Atividade de coordenação motora; - Brincando com as expressões faciais; - Brincadeira do Pezinho; - Brincadeira para percepção do corpo e do espaço; - Vamos brincar de cruzadinhas e caça-palavras?; - Histórias e massinhas (DISOP)²²; - Histórias, meu corpo e carrinho de sucata (DISOP); - História em Libras e vai e vem de sucata (DISOP); - Alfabeto em Libras e sacola surpresa (DISOP); - Jogo da velha e boliche (DISOP); - Cabaninha e mímica (DISOP); - Quebra-cabeça e Fora do lugar (DISOP); - Colagem e mágica (DISOP); - Costura, contando fios e telefone sem fio (DISOP); - Passa anel e circuito (DISOP); - Experiência de Ciência e jogo da argola (DISOP); - Caça ao tesouro e bola na lata (DISOP).	Descrição: 24 materialidades bilíngues lúdicas e didáticas voltadas à artes, desenho, coordenação motora, massinha, mímica, alfabeto em Libras, entre outros. As produções foram realizadas pelos docentes do CAP-INES que atuam no SEDIN e SEF-1. Destas, 11 são vídeos, 1 conjunto de cruzadinhas, 10 materiais em PDF, mais vídeos com explicação em Libras, e 2 materiais apenas em PDF. A maioria das propostas foi elaborada durante a quarentena da Covid-19, para que os pais pudessem realizá-las com as crianças, conforme pontuado nos materiais em PDF. Link de acesso às produções: https://debasi.ines.gov.br/materiais-para-crian%C3%A7as.
--------------------------------	--	--	--

²⁰ Serviço de Educação Infantil e Serviço de Ensino Fundamental - 1º Segmento, respectivamente.

²¹ Apenas este material contém vídeo somente em Libras, os demais são compostos por vídeos em Libras com legendas e áudios em Língua Portuguesa.

²² DISOP é a sigla que corresponde à Divisão Socio-Psicopedagógica, a qual presta assessoria à Associação de Pais do INES (APINES) e ao Grêmio Estudantil do INES (GINES).

ATIVIDADES DIVERSAS	Jogos e atividades	Alfabeto em Libras - configuração de mão: - Poesia "Bebê de A a Z". Atividades de Língua Portuguesa: - Sustentabilidade; - Copa do mundo. Cruzadinhas: - Profissões; - Sentimentos. Jogo da memória: - Sentimentos; - Vacinação. Jogo de tabuleiro: - Trilhas; - Personagens. Jogo das cores Caça-palavras sobre as receitas em Libras - Caldo Verde; - Sopa de Espinafre; - Abacaxi gelado; - Mousse de abacate; - Comidas típicas de festa junina - Equipe de Língua Estrangeira.	15 materialidades bilíngues subdivididas em 7 temáticas. Destas, 2 são apenas vídeos sinalizados, 10 são apenas materiais em PDF disponíveis para impressão, 3 são vídeos sinalizados acompanhados de materiais em língua portuguesa escrita. Na poesia, incentiva-se os alunos a criarem seus próprios vídeos em Libras, unindo a configuração de mãos à criação poética. Nas Cruzadinhas, no jogo da memória e no jogo de tabuleiro, evidenciam-se os cuidados necessários com o Coronavírus. As receitas, por sua vez, vêm acompanhadas de vídeos sinalizados e de caça-palavras dos ingredientes. Link para acesso: https://debasi.ines.gov.br/atividades-diversas/jogos-e-atividades
		Baú do Tito (5 episódios) - Corpo humano; - Dinossauros; - Mar; - Formigas; - Viagem espacial. O Diário de Bel (9 episódios) - Abertura; - Família; - Animais domésticos; - Animais selvagens; - Brinquedos; - Férias; - Cores; - Lendas 1; - Lendas 2.	O “Baú do Tito” é um programa infantil para surdos, que usa e abusa da Computação Gráfica para divulgar, de forma lúdica, os princípios da Libras, a partir de uma grande parceria entre Tito, Tuca e a imaginação. Link para acesso: https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/ba%C3%BA-do-tito No episódio de abertura, Bel vai conhecer seu famoso tio Tobias, de quem sempre só ouviu falar. Eles conversam sobre as relações familiares e os sinais em Libras de mãe, pai, filho, primo, tio, entre

TV INES	Programas - Infantis	Contação de histórias (28 episódios) - Gato Viriato; - Os morangos; - Mãe; - A camisa do homem feliz; - O dinheiro enterrado; - Eros e Psiquê; - A lenda do Minotauro; - Narciso; - Zeus; - O aniversário de Margarida 1; - O aniversário de Margarida 2; - A onça e o gato; - O menino Nito 1; - O menino Nito 2; - Pedraca, o menino que sabia voar; - O dono da bola 1; - O dono da bola 2; - Os dedos; - A Primavera da lagarta 1; - A Primavera da lagarta 2; - O mentiroso; - Vanju 1; - Vanju 2; - Camilão comilão; - Romeu e Julieta 1; - Romeu e Julieta 2; - Romeu e Julieta 3; - A árvore de natal. Os Chocolix (9 episódios) - Os Chocolix chegam à Chokolândia!; - Aventura no Aquário; - No Reino dos Monstros; - A exposição dos Animais em Extinção; - O Lago de Chocolate Azul; - Uma Festa Mágica; - A Fadinha Florida; - Um Objeto Muito Especial; - O Presente de Caramelo.	outros, são apresentados. Link para acesso: https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/o-di%C3%A1rio-de-bel A série Contação de Histórias visa tornar a literatura infantil e juvenil acessível à comunidade surda de todas as idades. Link para acesso: https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/conta%C3%A7%C3%A3o-de-hist%C3%B3rias Os Chocolix são uma família de chocolates de cores variadas que vivem no esplêndido Reino de Chokolândia. Dona Branca, Don Cacao e seus filhos, Chocomark e Chocholyne, vivem grandes aventuras e ensinam conceitos de amizade e a importância da família.
---------	----------------------	--	--

			Link para acesso: https://debasi.ines.gov.br/tv-ines/os-chocolix
--	--	--	--

Fonte: A autora, com base em INES (2024).

APÊNDICE B - PRODUÇÕES #CASALIBRAS

NARRATIVAS EM LIBRAS				
Título	Ano de publicação	Número de visualizações	Referência	Link para acesso

Narrativas em Libras - Além dos limites: Uma homenagem ao Amor Incondicional.	2024	172	Nichols, Guilherme. Além dos limites: Uma homenagem ao Amor Incondicional. In: #CasaLibras. [Poesia publicada em vídeo, 5m35s]. São Carlos: UFSCar, 2024.	https://youtu.be/AjSe-OxplMI?si=e3wvHrOeOJRlr-j3
Narrativas em Libras - Esta cidade é minha! - Quinho e seu cãozinho	2023	1.148	Girke, Ityara Aguiar. Esta cidade é minha. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 32m48s]. São Carlos: UFSCar, 2023.	https://www.youtube.com/watch?v=fw1J4jTxqbs&t=0s
Narrativas em Libras - Fufa Formiga em Maior e Menor	2023	436	MENDES, Davson Soares. Fufa Formiga em Maior e Menor. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 10m08s]. São Carlos: UFSCar, 2023.	https://www.youtube.com/watch?v=nfi_bhEcvdA&t=0s
Narrativas em Libras - A Cigarra e a Formiga	2023	2.307	NASCIMENTO, João Pedro de Oliveira. A Cigarra e a Formiga. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 4m52s]. São Carlos: UFSCar, 2023.	https://www.youtube.com/watch?v=lePHz9mmwjl&t=0s
Narrativas em Libras - Vizinha Nova	2022	509	GIRKE, Ityara Aguiar da Silva Pinto. Vizinha Nova. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 6m25s]. São Carlos: UFSCar, 2022.	https://www.youtube.com/watch?v=ZVrVM6rlylE&t=0s
Narrativas em Libras - A menina e o espelho	2022	1.085	CARVALHO, Daniel Junqueira. A menina e o espelho. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 17m58s]. São Carlos: UFSCar, 2022.	https://www.youtube.com/watch?v=Dz1QFEnoEal&t=0s
Narrativas em Libras - Narrativas em Libras	2022	418	CAPPELLINI, Michele Toso. História do	https://www.youtube.com/watch?v=rw

			Joca. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 07m23s]. São Carlos: UFSCar, 2022.	hNINwPeos&t=0s
Narrativas em Libras - A menina das cores	2021	822	CÂNDIDO, Rita; PROJETO GIGI. A menina das cores. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 14m55s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=igQ88PexnF4&t=0s
Narrativas em Libras - História Real por Ingridy Nazário	2021	310	NAZÁRIO, Ingridy. História Real. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 14m55s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=hek6b0-mFmc&t=0s
Narrativas em Libras - A bruxa Salomé	2021	613	SANTOS, Denis Pereira dos. A bruxa Salomé. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 12m35s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=NKxLwN_BKq0&t=0s
Narrativas em Libras - O lobinho e a porta	2021	380	MENDES, Davson Soares. O lobinho e a porta. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 6m21s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=W5MXfQWXwHg&t=0s
Narrativas em Libras - A história de Luzinha	2023	173	Martins, Vanessa Regina de Oliveira; Nichols, Guilherme; Nascimento, João Pedro de Oliveira. A história de Luzinha. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 10m35s]. São Carlos: UFSCar, 2023.	https://www.youtube.com/watch?v=TiFn7GoY1vo&t=0s
Narrativas em Libras - Poesia Setembro Azul por Wilson Santos	2021	556	SANTOS, Wilson. Poesia Setembro Azul. In: #CasaLibras . [Conto publicado em	https://www.youtube.com/watch?v=_eCQI2p-9go&t=0s

			vídeo, 4m39s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	
Narrativas em Libras - A formiguinha J que queria voar	2021	185	SOUZA, Jonathan et al. A formiguinha J que queria voar. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 9m20s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=1CYIRID44OA&t=0s
Narrativas em Libras - Animais em Libras	2021	92	ROCHA, Igor de Andrade. Animal em Libras. In: #CasaLibras . [Material didático em Libras publicado em vídeo, 6m28s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=cJ9RMBbqc2s&t=0s
Narrativas em Libras - O cão e o osso	2021	719	SÁ. Fábio de. O cão e o osso. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 3m29s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=urlTmWKc6wI&t=0s
Narrativas em Libras - Uma lagarta muito comilona	2021	546	NOVAES, Ana Claudia Paviani Casalli. Uma lagarta muito comilona. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 5m02s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=PmXmF-apHq4&t=0s
Narrativas em Libras - A casa e seu dono	2021	114	FERRAREZI. Lilian Merez Remanaschi. A casa e o seu dono. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 5m19s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=qNI0ppiLo_Q&t=0s
Narrativas em Libras - A moça tecelã	2021	100	OLIVEIRA. Ellen Cristina Celestino Tomas de. A Moça tecelã. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo,	https://www.youtube.com/watch?v=8oMGPZ9d0ho&t=0s

			0m00s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	
Narrativas em Libras - Os três porquinhos	2021	721	NASCIMENTO. João Pedro de Oliveira. Os três porquinhos. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 8m30s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io&t=0s
Narrativas em Libras - O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	2021	197	RABELO. Ariane Silva. O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado. In: #CasaLibras . [Fábula publicado em vídeo, 4m40s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=cJ9RMBbqc2s&t=0s
Narrativas em Libras - O Cravo e a Rosa	2021	87	NICHOLS, Guilherme; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O Cravo e a Rosa. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 7m32s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=IYZ7vwePLak&t=0s
Narrativas em Libras - Confusão no aeroporto	2021	1.123	QUADROS, Ronice. Confusão no aeroporto. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 9m43s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=6oDvolUxQm8&t=0s
Narrativas em Libras - Agora nós somos os caras	2021	366	ANAMI. Aline. Agora nós somos os caras. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 10m12s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=06nblohGC90&t=0s
Narrativas em Libras - O que é Folclore?	2021	2.953	MOREIRA. Jéssica Leite Pereira; PEDROSA, Luiza; OKUMURA, Leonardo Garcia. O que é Folclore. In:	https://www.youtube.com/watch?v=jfM3BtQtp4U&t=0s

			#CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 04m02s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	
Narrativas em Libras - O Gato Xadrez	2021	2.792	KAKIUCHI, Roberta M. Seabra. O gato xadrez. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 03m22s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=VbdEthyOJ3I&t=0s
Narrativas em Libras - O som de arrepiar	2021	410	BONFIM. Tatiane Cristina . O som de arrepiar. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 10m36s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=iy_ovtdXGLo&t=0s
Narrativas em Libras - Bioma Pantanal	2021	160	MARTINS, Nicolý; GARBELOTO, Maíra. Bioma Pantanal. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 07m49s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=OTwbOm_XSbc&t=0s
Narrativas em Libras - Conto de natal brasileiro	2021	111	NICHOLS, Guilherme. MARTINS. Vanessa R.O, TOSTES, Raissa Siqueira. Conto de Natal Brasileiro. In: #CasaLibras. [Conto de Oriental publicado em vídeo, 7m28s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=Nlygznr3CmQ&t=0s
Narrativas em Libras - Patinho Surdo	2021	254	SILVA, Wilson Santos; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. Patinho Surdo. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 11m54s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=5fG-xm493I4&t=0s
Narrativas em Libras - O rato do	2021	250	NICHOLS,	https://www.youtube

campo e o rato da cidade			Guilherme; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. O rato do campo e o rato da cidade. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 10m07s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	e.com/watch?v=UQywroo2k1I&t=0s
Narrativas em Libras - Festa Junina	2021	94	COUTINHO, Gislaine. Festa Junina. In: #CasaLibras . [Curiosidade publicado em vídeo, 5m32s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=6tfXR3UiF6I&t=0s
Narrativas em Libras - Lenda Filosofia Africana UBUNTU	2021	83	MENDONÇA, Patrícia. Filosofia Africana "UBUNTU". In: #CasaLibras . [Lenda publicado em vídeo, 6m39s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=1txq4B025YA&t=0s
Narrativas em Libras - A Raposa e a cegonha	2021	84	UMEMOTO. Amanda Lais Tanji. A Raposa e a cegonha. In: #CasaLibras . [Fábula publicado em vídeo, 7m9s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=u3Kiakyhy8&t=0s
Narrativas em Libras - A Casa Feia	2021	114	SILVA, Wilson Santos; MAYUMI, Vanessa; MIDORI, Viviane. A Casa Feia. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 10m48s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=JuMyOqjCuuY&t=0s
Narrativas em Libras - A mulher e sua galinha	2021	168	NASCIMENTO. João Pedro de Oliveira. A Mulher e sua galinha. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 4m52s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=F6eAoM9a0DE&t=0s

Narrativas em Libras - Boi BumBa	2021	108	LIOLI, Amanda; TALITA, Brunna; ALBANO, Li. Boi BumBá. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 8m43s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=KLqZEM4-9LM&t=0s
Narrativas em Libras - Porco mau e os três lobinhos	2021	274	ROSA, André Luis Matioli. Porco mau e os três lobinhos. In: #CasaLibras . [Contos publicado em vídeo, 15m32s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=XPqnuqXtU4Q&t=0s
Narrativas em Libras - Os sapatinhos vermelhos	2021	67	SANTOS, Denis Pereira dos. Os sapatinhos vermelhos. In: #CasaLibras . [Contos publicado em vídeo, 10m17s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=pJjOrFisu_c&t=0s
Narrativas em Libras - A Semente da Verdade	2021	193	NICHOLS, Guilherme. A semente da verdade. In: #CasaLibras . [Conto de Oriental publicado em vídeo, 13m12s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=EGm6N7nxXV0&t=0s
Narrativas em Libras - Pinóquio em Libras	2021	331	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Pinóquio. In: #CasaLibras . [Contos publicado em vídeo, 26m19s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=Su7UpUvy4VI&t=0s
Narrativas em Libras - O Coelho que não era de Páscoa	2021	171	FALKOSKI, Fernanda Cristina. O coelho que não era de páscoa. In: #CasaLibras . [Contos publicado em vídeo, 6m43s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=24JCIF6uTkg&t=0s
Narrativas em Libras - A vaca que	2021	295	IRIARTE, Anne	https://www.youtube.com/watch?v=24JCIF6uTkg&t=0s

botou um ovo			Caroline. A vaca que botou um ovo. In: #CasaLibras . [Conto publicado em vídeo, 8m14s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	e.com/watch?v=AEfMzz_p2M&t=0s
Narrativas em Libras - O patinho feio	2021	174	NICHOLS, Jason John. O patinho feio. In: #CasaLibras . [Fábula publicada em vídeo, 9m52s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=r43e6VDI6W0&t=0s
Narrativas em Libras - Cachinhos dourados e os três ursos	2021	437	MARTINS, Kaike de Almeida Martins. Cachinhos dourados e os três ursos. In: #CasaLibras . [Contos publicados em vídeo, 8m51s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=dwpnju3y6ak&t=0s
Narrativas em Libras - O Sapo e a cobra, lenda africana	2021	121	SANTOS, Patrícia Mendonça. O sapo e a cobra. In: #CasaLibras . [Lenda Africana publicada em vídeo, 8m00s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=RRh3MfcEvTY&t=0s
Narrativas em Libras - A reunião geral dos ratos	2021	91	TOSTES, Raissa Siqueira. A reunião geral dos ratos. In: #CasaLibras . [Fábula publicada em vídeo, 8m25s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=r0MPewdGNYc&t=0s
Narrativas em Libras - O leão e o ratinho medroso	2021	89	SILVA, Lorena Caroline Carvalho da. O leão e o ratinho medroso. In: #CasaLibras . [Fábula publicada em vídeo, 7m39s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=lrHmmyV_XqQ&t=0s
Narrativas em Libras - A casa sonolenta	2021	154	BONFIM, Tatiane Cristina. A casa sonolenta. In:	https://www.youtube.com/watch?v=goGQ_pmQ3o4&t=0s

			#CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 6m33s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	s
Narrativas em Libras - Rapunzel	2021	81	MELO, Daniela Farineli Melo. Rapunzel. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 10m10s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=rqLM5UVvRzo&t=0s
Narrativas em Libras - Quem soltou o Pum	2021	148	FONSECA, Alexssandro Silva de. Quem soltou o PuM?. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 8 m52s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=4YS1nd2LGy4&t=0s
Narrativas em Libras - Lua de mel	2021	150	FREITAS, Thais Carolina Lavrini de. Lua de Mel. In: #CasaLibras. [Piada publicado em vídeo, 3m57s]. São Carlos: UFSCar, 2020.	https://www.youtube.com/watch?v=AxYoJJ0d9jU&t=0s
Narrativas em Libras - Vicente e a enchente	2024	815	Soler, Priscila. Vicente e a enchente. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 9m12s]. São Carlos: UFSCar, 2024.	https://www.youtube.com/watch?v=X_ZnPGJLqEg&t=0s
Narrativas em Libras - Quem sou eu? - Van Gogh	2024	563	Girke, Ityara. Quem sou eu? - Van Gogh. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 6m04s]. São Carlos: UFSCar, 2024.	https://www.youtube.com/watch?v=SRPkidTFdmc&t=0s
O Campo de Girassóis de van Gogh em poesia: releitura sinalizada	2024	1.166	Mourão, Cláudio. O Campo de Girassóis de Van Gogh em poesia: releitura sinalizada. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo,	https://www.youtube.com/watch?v=cZwZWwEdmCs&t=0s

			7m45s]. São Carlos: UFSCar, 2024.	
TRADUÇÕES EM LIBRAS				
Tradução - Hino de Campinas - versão em Libras	2023	564	Oliveira, Rafaela Anarelli de; Rodrigues, Samuel Fernando; Carvalho, Michele Agnes Pilar de; Gomes, José Antônio. Hino de Campinas - versão em Libras. In: #CasaLibras . [Conteúdo publicado em vídeo, 06m07s]. São Carlos: UFSCar, 2023.	https://www.youtube.com/watch?v=2liZMIQETYk&t=0s
Canções em Libras - Canção Infantil - Cesar MC	2021	3.718	NICHOLS, Guilherme. Canção Infantil - Cesar MC. In: #CasaLibras . [Clipes Musical publicado em vídeo, 6m59s]. São Carlos: UFSCar, 2021.	https://www.youtube.com/watch?v=H_6R4NAk8b4&t=0s

Fonte: A autora, com base no canal [#CasaLibras](#) (2024).

APÊNDICE C - EPISÓDIOS MIN E AS MÃOZINHAS

Desenhos animados em Libras				
Título	Ano de publicação	Número de visualizações	Descrição	Link para acesso
EP01 - Cadê. Min e as Mãozinhas	2018	718.301	Primeiro episódio de Min e as Mãozinhas, o primeiro desenho animado inteiramente em Libras! Cada um tem a sua língua, o gato fala gatês, o elefante fala elefantês, e por aí vai, mas com tantas línguas diferentes, é difícil um entender o outro! Mas a Min está pronta para ensinar Libras a todos, uma língua que vai incluir e aproximar esses mundos!	https://youtu.be/zNCczm3jzgo?si=DTRAf3ezdD3tOoYQ
EP02 - Presente. Min e as Mãozinhas	2019	118.006	Segundo episódio de Min e as Mãozinhas, o primeiro desenho animado inteiramente em Libras! A Min trouxe presentes para seus amigos! Será que eles vão gostar dos presentes? Vão ficar felizes? Vão agradecer? Vamos assistir! Nesse episódio, você vai aprender os sinais para: Agradecer; Resposta a agradecimento (de nada); Presente; Dormir; Meu/Seu; e rever alguns sinais do episódio anterior!	https://youtu.be/Rgphn9dLAz4?si=bxjz7rNd1xKEaG-7
EP03 - Presente Surpresa. Min e as Mãozinhas	2019	152.376	Terceiro episódio de Min e as mãozinhas, o primeiro desenho animado inteiramente em Libras! A Min vai receber uma visita muito especial e quer comprar um presente para seu amigo! Vamos assistir! Nesse episódio você vai aprender os sinais para: Bom dia; Boa tarde; Boa noite; Comprar; Segredo; Surpresa. e rever alguns sinais do episódio anterior!	https://youtu.be/3THhbtzyw_Y?si=J3tB2sztJPWteGfb
EP04 - Cores Sumiram. Min e as Mãozinhas	2020	184.261	O Esquilo fez uma grande confusão, mas Min e seus amigos vão ajudar a colorir tudo de novo! Nesse episódio você vai aprender	https://youtu.be/IFGtxNYiGAc?si=A1lI1m_cgZ_il2pV

			os sinais para: Azul; Amarelo; Vermelho. Branco; Marrom; Verde; Cores.	
EP05 - Aniversário. Min e as Mãozinhas	2020	118.788	É o aniversário do irmão do esquilo! Vamos participar dessa grande festa e convidar todo mundo! Nesse episódio você vai aprender os sinais para: Mãe; Pai; Irmão; Desculpa; Letras A, M, X.	https://youtu.be/azV5_OWsxCI?si=jC_D0PPpDsgCGdaz
EP06 - Natal. Min e as Mãozinhas	2021	43.680	Nesse episódio você vai ver os sinais para: Natal; Papai Noel; Trenó; O quê?; Quebrou; Árvore; Bonita/bonito; Ajuda; Esqueci.	https://youtu.be/qRbJGCsD8BA?si=T8EUVnU_z1t3K5i7
EP07 - Você Gosta?. Min e as Mãozinhas	2022	56.942	Nesse episódio você vai aprender os sinais para: Gosto; Não gosto; Maçã; Banana; Uva; Bolo/Doce.	https://youtu.be/OaXxlwOZIYk?si=qjIUTWWMerYyUqYf
EP08 - Brincar. Min e as Mãozinhas	2022	60.464	Vem nessa nova aventura com a Min e a seus amigos! Nesse episódio você vai aprender os sinais para: Brincar; Bola; Pular corda; Boneca; Carrinho (Brinquedo); Gosto/Não gosto.	https://youtu.be/bU2nAKxnpvs?si=SHk3VKUJ6NwVKYrl
Vegemais. EP01 - Brincando com os amigos	2020	5.006	Primeiro episódio de Vegemais, nesse episódio aqui conhecemos os personagens principais, aprendemos: Tudo o que fazemos tem influência nas outras pessoas, como o Papagaio que pegou a bola da Ratanete e por isso ela ficou triste. Aprendemos também que não devemos pegar as coisas dos outros sem pedir. E a socializar, na hora de brincar, chamar os amigos para deixar a brincadeira muito mais legal!	https://youtu.be/-yokmlvPvHI?si=4xRnskTiDRz4v3YA
Especial - Min e o Gênio - Min e as Mãozinhas	2024	8.627	Episódio especial de Min e as mãozinhas! O Esquilo encontrou algo mágico! Vamos descobrir o que é!	https://youtu.be/1RX12xORxFE?si=eD41sma3QSYNLwUT

			Nesse episódio temos os sinais: Lâmpada mágica; Pão; Gostoso; Desculpa; Brincar; Pode; Letras G,E,N,I,O e acentuação.	
--	--	--	--	--

Fonte: A autora, com base no canal Min e as Mãozinhas (2024).

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)
PESQUISAS COM SERES HUMANOS²³**

²³ Termo sinalizado em Libras para os responsáveis surdos, encaminhado via WhatsApp, em respeito à sua condição linguística.

Participante

PREZADO/A

Eu, SUELLEN FERNANDA DE QUADROS SOARES, portadora do RG _____, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (PPGE-UEPG), residente à _____, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada: **A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILÍNGUE: limites e possibilidades no ensino de L2, no Laboratório Bilíngue**, com o objetivo geral de: Analisar como as práticas de ensino do *Laboratório Bilíngue* (do CAS Guarapuava) corroboram para a constituição do sujeito surdo bilíngue. A pesquisa terá início após ser aprovada pelo Comitê de Ética da instituição proponente, a saber: Universidade Estadual de Ponta Grossa, com previsão de início em outubro de 2024 e término em junho de 2025, sob a orientação do Prof. Dr. GILMAR DE CARVALHO CRUZ, PPGE-UEPG. Ao assinar o presente termo, o/a senhor/a autoriza o uso de sua imagem, seja por vídeos, fotografias, áudios ou impressos, bem como, o uso de seu nome na apresentação dos resultados da pesquisa e para fins acadêmicos científicos. Para maior clareza, apresento, a seguir, os riscos e os benefícios envolvidos em sua participação. **Riscos:** Com a divulgação dos resultados da pesquisa, pode ocorrer que terceiros venham a replicar indevidamente, em alguma plataforma, sites ou redes sociais, as imagens e os nomes apresentados na pesquisa, sem autorização prévia da pesquisadora ou sem que o objetivo seja de cunho acadêmico-científico. Caso isto ocorra, comprometo-me em tomar as medidas cabíveis para resguardar os direitos de uso de sua imagem, por medidas legais. **As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresenta um potencial de risco; nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e anonimato, para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº**

466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018, Art. 13. Benefícios: Sua participação contribuirá para o avanço de estudos na área da educação de surdos. A sua participação é voluntária e gratuita, ou seja, nenhuma taxa poderá ser cobrada e nenhum valor lhe será pago. Sua assinatura traz o comprometimento com a participação na pesquisa, todavia, se em qualquer momento julgar pertinente deixar de participar, isso poderá ser feito sem nenhuma restrição, ônus ou medida punitiva. Enquanto pesquisadora, firmo o compromisso de seriedade na utilização e na divulgação dos dados coletados, utilizando-os somente para fins de pesquisa e de divulgação dos resultados, por meio de publicações em revistas científicas, livros e eventos acadêmicos. Todas as dúvidas que surgirem poderão ser esclarecidas diretamente com a pesquisadora. Em caso de dúvidas referentes às questões éticas da pesquisa, poderá livremente entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Uvaranas. CEP: 84030- 900, Ponta Grossa/ PR Horário: das 8:30 às 11:30hs. E-mail: propepssecretaria@uepg.br. Telefone: (42) 3220-3282.

Meus contatos: e-mail: suellenquadros@unicentro.br ou telefone (43) 9 9960-2383. Dessa forma, mediante os termos de que tomei conhecimento (por meio da leitura ou da sinalização em Libras), declaro ciência do que descreve a pesquisa intitulada **"A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILÍNGUE: limites e possibilidades no ensino de L2, no Laboratório Bilingue"**. Comuniquei a doutoranda SUELLEN FERNANDA DE QUADROS, que participo de forma livre e voluntária de sua pesquisa. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. E ainda, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que meu nome e imagem podem ser utilizados na apresentação dos resultados da pesquisa e que posso sair do estudo a qualquer momento, sem penalidade, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido. Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que,

será acordado em duas vias, sendo uma de posse do/a participante da pesquisa e outra da pesquisadora.

Assinatura do/a participante da pesquisa Assinatura da pesquisadora
responsável RG _____
Fone _____
Endereço _____
Data ____/____/____

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)²⁴

²⁴ O presente termo foi sinalizado em Libras, presencialmente, a cada sujeito participante, respeitando o nível linguístico de cada um, de modo que as informações ficassem esclarecidas.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILÍNGUE: limites e possibilidades no ensino de L2**", no *Laboratório Bilíngue*. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se tiver dúvidas, qualquer pergunta.

Neste estudo pretendemos com o objetivo geral de: Analisar como as práticas de ensino do *Laboratório Bilíngue* (do CAS Guarapuava) ajudam para a constituição do sujeito surdo bilíngue. As atividades do *Laboratório Bilíngue* acontecerão semanalmente, com duração aproximada de 4h. Para maior clareza, apresento, a seguir, os riscos e os benefícios envolvidos em sua participação. **Riscos:** As atividades desenvolvidas no *Laboratório Bilíngue* apresentam um caráter diferenciado com práticas pedagógicas e linguísticas que exploram além do espaço de sala de aula, ao participar de práticas com atividades dinâmicas, lúdicas e com brincadeiras, pode ser que você venha a cair ou a se machucar de alguma forma, se isso acontecer, responsabilizo-me por prestar os cuidados necessários para o seu bem-estar físico e emocional. **Benefícios:** Com o seu envolvimento e participação nas atividades propostas, você contribuirá para com os estudos realizados na área da educação de surdos, o que ajudará outras crianças surdas também. A participação é voluntária e gratuita, você não receberá nenhum pagamento e também não deverá pagar nada para participar das atividades e da pesquisa.

Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer aspecto que desejar e o responsável por você deverá autorizar assinando um termo. Caso seu responsável autorize sua participação, você poderá recusar, ficando livre para participar ou não. Você e/ou seu responsável poderão deixar de participar a qualquer momento, sem problemas.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias: uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Eu, _____, data de nascimento ____/____/____ declaro que concordo em participar desse estudo.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) PARTICIPANTE

Nome do Pesquisador responsável pelo assentimento

Assinatura do Pesquisador responsável pelo
assentimento

Pesquisador Responsável: SUELLEN FERNANDA DE QUADROS SOARES, portadora do RG 10.525.216-1, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (PPGE-UEPG), residente à Rua _____, E-mail: suellenquadros@unicentro.br. Contato: (43) 9 99602383.

Em caso de dúvidas referentes às questões éticas da pesquisa, poderá livremente entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Uvaranas. CEP: 84030- 900, Ponta Grossa/ PR Horário: das 8:30 às 11:30hs. E-mail: propespsecretaria@uepg.br. Telefone: (42) 3220-3282.

APÊNDICE F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILÍNGUE: desafios e possibilidades no ensino de L2, no Laboratório Bilingue.

Pesquisador: SUELLEN FERNANDA DE QUADROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83503524.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.175.774

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO BILÍNGUE: desafios e possibilidades no ensino de L2, no Laboratório Bilingue. A presente pesquisa se dará sem apoio financeiro de instituições.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, pelo viés dos Estudos Discursivos Foucaultianos (EDFs), como se estrutura a fase de transição (Libras - Português escrito) do Laboratório

Bilingue do CAS Guarapuava e como essa fase impacta na constituição do sujeito surdo bilíngue.

Objetivo Secundário:

Discutir sobre os marcos de poder e resistência para a ascensão do Ser Bilingue; Apresentar o Laboratório Bilingue e o espaço que ocupa na

educação de surdos; Discutir sobre a escolarização de surdos, com ênfase nos saberes que constituem o aprendizado de uma segunda

língua. Analisar as práticas plurais desenvolvidas no Laboratório Bilingue do CAS Guarapuava e

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.175.774

de que
modo colaboram para a constituição da
subjetividade surda

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Mediante à divulgação dos resultados da pesquisa, pode ocorrer que terceiros venham a replicar indevidamente, em alguma plataforma, sites ou redes sociais, as imagens e nomes dispostos na pesquisa, sem autorização prévia da pesquisadora ou sem que o objetivo seja de cunho acadêmico científico. Caso isto ocorra, comprometo-me em tomar as medidas cabíveis para resguardar os direitos de uso de sua imagem, por medidas legais.

As resoluções 466/2012 e 510/2016 informam que toda pesquisa em seres humanos apresentam um potencial risco, nesse caso, as informações obtidas devem ser mantidas em sigilo e no anonimato para preservação da privacidade e da confidencialidade dos dados dos participantes. Todos os dados dos protocolos de pesquisa em análise devem estar sob sigilo, em razão do compromisso de confidencialidade, respeito à proteção da individualidade, observância aos direitos e obrigações relativos à propriedade industrial (Lei nº 9.279/1996) e em cumprimento ao §1º do art. 13 e artigo 11, Resolução CNS nº 446/2011; item X.1, 3, a, Resolução CNS nº 466/2012 e item 2.1 da Norma Operacional CNS nº 001/2013. Sigilo das informações: Dando atendimento a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 Art. 13.

Benefícios:

Sua participação contribuirá com o avanço de estudos na área da educação de surdos. A sua participação é voluntária e gratuita, ou seja, nenhuma taxa poderá ser cobrada e nenhum valor lhe será pago. Sua assinatura traz o comprometimento com a participação na pesquisa, todavia, se em qualquer momento julgar pertinente deixar de participar, isso poderá ser feito sem nenhuma

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.175.774

restrição, ônus ou medida punitiva. Enquanto pesquisadora, firmo o compromisso de seriedade na utilização e divulgação dos dados coletados, fazendo uso somente para fins de pesquisa e divulgação dos resultados, por meio de publicações em revistas científicas, livros e eventos acadêmicos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Neste trabalho, propõe-se realizar uma análise de enunciados $\bar{z}$ verbais e verbo-visuais - que tratam, discursivamente, da constituição desse sujeito surdo bilíngue e possibilitam traçar um caminho teórico-analítico em torno dos processos de subjetivação, das relações de poder-saber, de dominação e de luta dentro das quais os discursos se estabelecem, funcionam e produzem sujeitos. O corpus analítico constitui-se de enunciados materializados em documentos/ registros dispostos no arquivo do CAS Guarapuava, acessado por meio de análise documental. Os colaboradores da pesquisa são 6 participantes surdos, com faixa etária de 10 a 12 anos, que frequentam o Laboratório Bilíngue e 8 profissionais que compõem a equipe CAS Guarapuava (3 professores surdos; 4 profissionais intérpretes de Libras; 1 profissional ouvinte).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22		
Bairro: Uvarararas	CEP: 84.030-900	
UF: PR	Município: PONTA GROSSA	
Telefone: (42)3220-3282	E-mail: propespsecretaria@uepg.br	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.175.774

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2389205.pdf	13/10/2024 01:32:46		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7107744.pdf	09/10/2024 02:36:54	SUELLEN FERNANDA DE QUADROS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/10/2024 02:36:28	SUELLEN FERNANDA DE QUADROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/10/2024 02:33:58	SUELLEN FERNANDA DE QUADROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TALE.pdf	09/10/2024 02:32:28	SUELLEN FERNANDA DE QUADROS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/10/2024 01:48:10	SUELLEN FERNANDA DE QUADROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 22 de Outubro de 2024

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (41)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br