



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

OLAVO PALAORO JUNIOR

**EXPERIÊNCIAS (DE UM) DOCENTE NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA
CARTOGRAFIA DO APRENDER SURDO**

SÃO CARLOS - SP

2025

OLAVO PALAORO JUNIOR

**EXPERIÊNCIAS (DE UM) DOCENTE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL: UMA CARTOGRAFIA DO APRENDER SURDO**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial, da Universidade
Federal de São Carlos, para obtenção do
título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vanessa Regina
de Oliveira Martins

SÃO CARLOS - SP

2025

Palaoro Junior, Olavo

Experiências (de um) docente no ensino de língua inglesa como língua adicional: uma cartografia do aprender surdo / Olavo Palaoro Junior -- 2026. 132f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Vanessa Regina de Oliveira Martins

Banca Examinadora: Vanessa Regina de Oliveira Martins, Lara Ferreira dos Santos, Audrei Gesser

Bibliografia

1. Educação de surdos. 2. Ensino de inglês. 3. Língua adicional. I. Palaoro Junior, Olavo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Olavo Palaoro Junior, realizada em 03/03/2026.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Audrei Gesser (UFSC)

Muitos notaram a rapidez com que Muad'Dib aprendeu as necessidades de Arrakis. As Bene Gesserit, naturalmente, sabem porquê. Para os demais, podemos dizer que Muad'Dib aprendeu rápido porque primeiro lhe ensinaram como aprender. E a primeira lição de todas foi desenvolver a confiança fundamental de que ele era capaz de aprender. É surpreendente saber quantas pessoas acreditam não ser capazes de aprender e quantas outras creem que aprender é difícil. Muad'Dib sabia que toda experiência era uma lição. – de Humanidade do Muad'Dib, escrito pela Princesa Irulan.¹

¹ HERBERT, Frank. *Duna*. Tradução de Maria do Carmo Zanini. 2. ed. São Paulo: Editora Aleph, 2017.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida e pelo privilégio de existir e caminhar sobre esta terra, neste ponto singular do continuum espaço-tempo em que experiências, encontros e afetos se tornaram possíveis. Reconheço que este trabalho é também fruto de forças que me antecedem e me atravessam, sustentando o desejo de pesquisar, aprender e permanecer em movimento.

Agradeço profundamente à minha esposa, por toda a paciência, compreensão e generosidade ao longo desses dois anos intensos, nos quais trabalho e estudo ocuparam tempos, energias e presenças. Muitas vezes, isso significou abrir mão de experiências compartilhadas, de momentos com nossos filhos pequenos e da leveza do cotidiano. Seu apoio constante, silencioso e afetuoso foi condição fundamental para que este percurso se mantivesse possível, mesmo nos dias mais exigentes.

Expresso minha imensa gratidão à minha orientadora, cujo caminho se cruzou ao meu em um encontro marcado por potência, cuidado e paciência. Após quase vinte anos distante da academia, precisei reaprender a aprender, reorganizar modos de ler, escrever e pensar. Nesse processo, encontrei uma orientação sensível, rigorosa e generosa, capaz de sustentar dúvidas, deslocamentos e reinvenções. Agradeço-te, Vanessa, por toda a luz que você carrega — em toda a densidade semântica que essa palavra comporta: espiritualidade, altruísmo, inteligência e compromisso ético com a pesquisa e com as pessoas. Este trabalho só se concretizou porque você acreditou que eu era capaz e me ajudou, aos poucos, a reconhecer essa possibilidade em mim mesmo.

Agradeço, de modo muito especial, ao meu amigo Cesar, cuja presença operou como força de deslocamento e ativação de desejo. Foi a partir de suas palavras, incentivos e provocações que o ingresso no Programa deixou de ser uma ideia distante e passou a se tornar um gesto possível e concreto. Seu apoio foi decisivo no momento inicial deste percurso e permanece inscrito em cada etapa que se seguiu.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que compartilharam comigo disciplinas, discussões, aprendizados, congressos, leituras e experiências proporcionadas pelo Programa de Pós-Graduação. Cada encontro, a seu modo, deixou marcas, produziu atravessamentos e compôs este território de pesquisa. São linhas que seguem reverberando para além deste texto e que continuam a produzir novos sentidos e possibilidades.

RESUMO

Este estudo investiga o ensino de inglês como língua adicional a estudantes surdos em uma escola pública municipal com proposta bilíngue, tomando como foco as percepções desses sujeitos sobre os encontros educativos que constituem seu aprender. A pesquisa parte da compreensão de que o ensino de línguas para estudantes surdos exige o reconhecimento de uma matriz de experiência singular, constituída pela Libras enquanto língua estruturante da subjetividade surda. Nessa perspectiva, o inglês não é compreendido como terceira língua, mas como língua adicional, aprendida em relação contrastiva com a Libras e atravessada por dimensões linguísticas, culturais, cognitivas e afetivas próprias do aprender surdo. O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as percepções de estudantes surdos sobre o processo educativo e os encontros que constituem o seu *aprender* a língua inglesa como *língua adicional*, compreendido como experiência de invenção e produção de sentidos em relação contrastiva com a Libras. Como objetivos específicos, busca-se: Discutir os conceitos filosóficos de *língua matriz* e *língua adicional* no ensino de língua inglesa para surdos, à luz das Filosofias da Diferença, problematizando as formas de pensar a língua como experiência e não como representação; analisar, a partir de pesquisas e produções existentes, os dilemas, avanços e concepções que atravessam o ensino de língua inglesa para surdos, evidenciando as tensões, desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais bilíngues, em direção a uma perspectiva plurilíngue e multimodal; e promover uma *cartografia* dos processos de subjetivação que se delineiam nas percepções de estudantes surdos acerca dos encontros vividos no *aprender* a língua inglesa como *língua adicional*, considerando as concepções de bilinguismo e plurilinguismo como base teórica para compreender tais experiências. A pesquisa fundamenta-se na filosofia da diferença, especialmente nos pensamentos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, mobilizando os conceitos de matriz de experiência, língua matriz, língua adicional, bilinguismo e plurilinguismo. A metodologia adotada é a cartografia, compreendida como método de produção de dados que acompanha processos em movimento e se constrói nos interstícios dos encontros. O material empírico é composto por entrevistas com estudantes surdos e com o intérprete educacional, além de cenas do cotidiano escolar, analisadas a partir do mapeamento de linhas molares, moleculares e de fuga. A análise evidencia que o aprender inglês, quando atravessado pela centralidade da Libras e por práticas pedagógicas sensíveis à experiência visual-gestual, desloca modelos hegemônicos de ensino de línguas e revela a potência de uma perspectiva plurilíngue, multimodal e translinguística. Ao dar visibilidade às percepções dos estudantes surdos, a pesquisa contribui para repensar o ensino de inglês como língua adicional em contextos bilíngues, afirmando a Libras como língua matriz e o aprender como processo ético, político e inventivo.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Ensino de Inglês; Língua Adicional; Libras; Cartografia.

ABSTRACT

This study investigates the teaching of English as an additional language to deaf students in a municipal public school with a bilingual approach, focusing on these students' perceptions of the educational encounters that constitute their learning. The research starts from the understanding that language teaching for deaf students requires the recognition of a unique experiential matrix, constituted by Libras (Brazilian Sign Language) as the structuring language of deaf subjectivity. From this perspective, English is not understood as a third language, but as an additional language, learned in contrast to Libras and traversed by linguistic, cultural, cognitive, and affective dimensions specific to deaf learning. The general objective of this research is to analyze the perceptions of deaf students regarding the educational process and the encounters that constitute their *learning* of English as an *additional language*, understood as an experience of invention and production of meaning in contrast to Libras (Brazilian Sign Language). Specific objectives include: discussing the philosophical concepts of *matrix language* and *additional language* in English language teaching for deaf students, in light of the Philosophies of Difference, problematizing ways of thinking about language as experience and not as representation; analyzing, based on existing research and productions, the dilemmas, advances, and conceptions that permeate English language teaching for deaf students, highlighting the tensions, challenges, and possibilities present in bilingual educational contexts, towards a multilingual and multimodal perspective; and promoting a *cartography* of the processes of subjectivation that are outlined in the perceptions of deaf students regarding the encounters experienced in *learning* English as an *additional language*, considering the conceptions of bilingualism and multilingualism as a theoretical basis for understanding such experiences.. The research is grounded in the philosophy of difference, especially the thoughts of Michel Foucault, Gilles Deleuze, and Félix Guattari, mobilizing the concepts of matrix of experience, matrix language, additional language, bilingualism, and multilingualism. The methodology adopted is cartography, understood as a method of data production that follows processes in motion and is constructed in the interstices of encounters. The empirical material consists of interviews with deaf students and the educational interpreter, as well as scenes from daily school life, analyzed through the mapping of molar, molecular, and escape lines. The analysis shows that learning English, when traversed by the centrality of Libras (Brazilian Sign Language) and by pedagogical practices sensitive to visual-gestural experience, displaces hegemonic models of language teaching and reveals the power of a multilingual, multimodal, and translinguistic perspective. By giving visibility to the perceptions of deaf students, the research contributes to rethinking the teaching of English as an additional language in bilingual contexts, affirming Libras (Brazilian Sign Language) as the primary language and learning as an ethical, political, and inventive process.

Keywords: Deaf Education; English Language Teaching; Additional Language; Brazilian Sign Language (Libras); Cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Território pedagógico em movimento: cartografia de um espaço de ensino no Ensino Fundamental

Figura 2 – Reconfigurações do território pedagógico: cartografia de outro arranjo espacial no Ensino Fundamental

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Textos selecionados para a composição desta cartografia do ensino de inglês para surdos no Brasil

Tabela 2: Quadro ilustrativo da seleção de pesquisas para a análise do campo investigado

Tabela 3: Eixos Estruturantes da Análise de Dados

Tabela 4: Descrição dos Participantes da Pesquisa

LISTA DE SIGLAS

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Libras – Língua Brasileira de Sinais

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

L1 – Primeira Língua ou Língua Materna

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

LP – Língua Portuguesa

LI – Língua Inglesa

LA – Língua Adicional

LE – Língua Estrangeira

SL – Segunda Língua

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LSU – Língua de Sinais Uruguaia

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CM – Configuração de Mãos

LSE – Legendagem para Surdos e Ensurdidos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – MEU CAMINHAR ENQUANTO EDUCADOR, PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES EM SALA DE AULA COMUM	13
CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS CARTOGRÁFICOS DO BILINGUISMO E PLURILINGUISMO: LÍNGUA MATRIZ E ADICIONAL COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	17
1.1. A Matriz de Experiência.....	17
1.2. Língua Matriz e Língua Adicional	21
1.2.1. Libras: Língua Matriz para o Sujeito Surdo.....	22
1.2.2. Noções de Língua Adicional: Entre a Técnica e o Gesto Político.....	24
1.3. Reflexões sobre bilinguismo e plurilinguismo no ensino de surdos	32
1.4. Princípios Cartográficos para Pesquisas no Campo da Educação de Surdos	38
CAPÍTULO 2 – CARTOGRAFIA DO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA EM PESQUISAS	47
2.1. Entrada no Território: quando o campo fala antes das teorias	49
2.2. Primeira dobra: a entrada por 2013 – quando o inglês encontra o corpo sinalizante.....	51
2.3. Segunda dobra: 2014 – quando o inglês é atravessado pela mediação.....	52
2.4. Terceira dobra: 2018 – quando o inglês se torna adicional e a Libras vira ponto de partida	53
2.5. Quarta dobra: 2021 – quando a Libras se afirma como base epistêmica.....	53
2.6. Quinta dobra: 2023 – quando a visualidade se torna didática e a LSE vira metáfora de mundo.....	55
2.7. Sexta dobra: 2024 – quando a Libras passa a operar como língua matriz.....	56
2.8. O desenho do mapa: o território como rizoma linguístico	56
2.9. As forças que atravessam o campo: da língua-matriz às cartografias rizomáticas	58
2.10. A língua como território existencial: <i>ethos</i> , diferença e visualidade.....	59
2.11. A emergência da língua adicional: o inglês como dobra, não como etapa.....	60
2.12. O mapa como síntese: forças, linhas, territórios	61
2.13. O ensino de inglês para surdos como campo de forças.....	62
CAPÍTULO 3 – ESPAÇOS, CORPOS E LÍNGUAS: PERCURSO CARTOGRÁFICO NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL A ESTUDANTES SURDOS	64
3.1. Revisitando os conceitos teóricos/filosóficos fundantes desta pesquisa.....	64
3.2. Esboço de um mapa: primeiros traçados do território.....	68
3.3. Estratégia cartográfica de produção de dados	69
3.4. Implicação do pesquisador e composição dos mapas cartográficos a partir de suas memórias vividas	78
Legenda – Mapeamento das forças linguísticas em um território educativo	82
Legenda – Mapeamento dos agenciamentos pedagógicos no território investigado.....	85
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E UMA PROPOSTA DE MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO DOS RESULTADOS	86

4.1. Detalhamento dos eixos estruturantes: linhas, forças e atravessamentos	86
4.1.1. Eixo 1 – Relações entre língua matriz e língua adicional: forças, agenciamentos e sentidos	87
4.1.2. Eixo 2 – Papel/Função e importância do intérprete educacional em sala: Uma força ativa no território da aula	96
4.1.3. Eixo 3 – Coexistência e movimentos entre diferentes línguas e modalidades linguísticas (plurilinguismo) no território cartografado: Libras, português, inglês e ASL em constante entrelaçamento	104
4.1.4. Eixo 4 – Disputa pelo direito ao ensino de inglês para sujeitos surdos - Entre a negação e a potência: o ensino de inglês como território em disputa.....	110
4.2. Considerações Finais: Cartografias que permanecem em movimento.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
LISTA DE ANEXOS:	124

INTRODUÇÃO – MEU CAMINHAR ENQUANTO EDUCADOR, PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES EM SALA DE AULA COMUM

É notório, e por vezes engraçado, o processo pelo qual se desenrola o pesquisar. Nasceu em mim uma ideia enquanto eu ainda estava inserido em um contexto de ensino de inglês para alunos surdos e ouvintes em uma sala de aula comum em uma escola pública municipal que trabalha com a inclusão de alunos surdos por meio de uma filosofia e um projeto de ensino bilíngue. Naquele momento, tendo que lidar com todas as demandas atribuídas a um professor regular do ensino fundamental, me pareceu muito coerente pensar em uma forma de ensinar inglês que abrangesse de maneira universal todos os encontros, todos os agenciamentos, todas as relações e práticas discursivas, todas as relações políticas, éticas e de poder e todas as subjetivações que são possíveis aflorar em uma sala de aula no contexto que já descrevi.

Entretanto, olhando daqui, deste meu ponto de vista, do momento em que começo a escrever minha dissertação, para aquele momento na história da minha vida, aquele ponto no espaço e no tempo que tentei descrever a pouco, me parece tão óbvio que, se não era algo impossível, era talvez uma empreitada de uma magnitude tal que beirava o intangível, o inalcançável. É uma dessas ingenuidades nas quais o ser humano se apegava, ou por falta de conhecimento, ou por desconhecer caminhos diferentes, ou ainda por crer que, um dia, teria como transformar em prática ideias utópicas que, por fim, iriam transformar a prática pedagógica em algo simples na vida do professor. Na época foi um tanto penoso, mas hoje entendo o porquê de esse ter sido o primeiro ponto que precisei retirar do meu projeto de pesquisa.

Comecei o mestrado propriamente dito em abril de 2024. Logo no primeiro encontro com o grupo de pesquisa do qual passei a fazer parte, me deparei com um segundo desafio – de muitos, é claro, que estariam por vir – ler e entender Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari entre outros filósofos e estudiosos da filosofia que trabalham com as teorias destes e outros filósofos da atualidade. Também neste primeiro encontro, lemos um texto sobre cartografia. *Cartografia...* lembro-me como se fosse hoje a sensação de estranhamento quando me deparei com o termo: *cartografia...* o que esta palavra estava fazendo ali, em meio a discussões sobre diferenças de gênero, surdez, inclusão, educação especial? Verifiquei se o link estava correto, se eu tinha realmente entrado em um grupo de estudos sobre educação especial.

Com o tempo, conforme fui me aprofundando nas leituras, conforme fui me afeiçoando ao estilo e conceitos dos autores, foi ficando mais clara a transposição que o termo havia sofrido e o novo sentido que a palavra havia recebido. Por sorte, ou algum outro motivo destes misteriosos que nos guiam pela vida, filosofia sempre foi um assunto do meu interesse pessoal, mesmo que nunca o tivesse estudado muito a fundo. Assim como a astronomia, a literatura, a tecnologia, a filosofia me seduzem.

Em 2013 conheci a escola municipal na qual vim a trabalhar por mais de uma década e com ela o projeto bilíngue de educação para surdos. Me lembro como muita nitidez como foi esse primeiro contato com os alunos surdos. Foi em meio a um embate que já vinha ocorrendo na escola, creio que aquele processo de resistência ao novo, natural aos seres humanos, que tendem a se acomodar em sua zona de conforto, preferindo “mais do mesmo” a provar do novo. Muitas questões foram postas pelos professores naquela época. Como fariam adaptações nas atividades ou mesmo no currículo? Como trabalhariam com alunos surdos, sem ter a quantidade adequada de intérpretes educacionais? Como seriam as avaliações? Essas dentre muitas outras... No entanto, a mim sempre vinha a mesma pergunta: Como vou ensinar uma língua estrangeira, uma terceira língua – naquela época eu ainda me prendia à ideia de que o inglês seria mesmo uma terceira língua, hoje me é muito claro que é apenas o caso de olhar com mais particularidade para esse fato, pois se trata de uma língua adicional – para crianças surdas?

Logo que saí da universidade já tive que começar a atuar como professor e meus planos de fazer um mestrado tiveram que ser adiados pela primeira vez. Posteriormente, passei por um divórcio em outro momento da minha vida em que pretendia regressar à universidade, mais uma vez meu sonho do mestrado teve de ser adiado. Em 2021 meus filhos nasceram em plena pandemia, e pela terceira vez meu sonho do mestrado teve de ser prorrogado, para somente em 2024 começou a sair do plano *ideal* para o *real*. Não sem obstáculos, nem tão pouco sem dificuldades, mas tornou-se uma realidade para mim.

Foi então que comecei a desenhar meus primeiros passos enquanto pesquisador, não como quem busca um caminho já trilhado, mas como quem topa se perder para melhor se encontrar. Desse encontro é que floresce o objetivo geral da pesquisa que consiste em analisar as percepções de estudantes surdos sobre o processo educativo e os encontros que constituem o seu *aprender* a língua inglesa como *língua adicional*, compreendido como experiência de invenção e produção de sentidos em relação contrastiva com a Libras; bem como os objetivos

específicos que são três: (i) Discutir os conceitos filosóficos de *língua matriz* e *língua adicional* no ensino de língua inglesa para surdos, à luz das Filosofias da Diferença, problematizando as formas de pensar a língua como experiência e não como representação; (ii) analisar, a partir de pesquisas e produções existentes, os dilemas, avanços e concepções que atravessam o ensino de língua inglesa para surdos, evidenciando as tensões, desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais bilíngues, em direção a uma perspectiva plurilíngue e multimodal; (iii) e promover uma *cartografia* dos processos de subjetivação que se delineiam nas percepções de estudantes surdos acerca dos encontros vividos no *aprender* a língua inglesa como *língua adicional*, considerando as concepções de bilinguismo e plurilinguismo como base teórica para compreender tais experiências.

No capítulo primeiro, delineio a trajetória teórica que sustenta esta investigação, compondo as linhas conceituais que orientam o olhar lançado sobre o território pesquisado: a sala de aula. Em diálogo com a filosofia da diferença, sobretudo a partir de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, o capítulo constrói as bases para compreender língua, sujeito e educação como produções históricas, relacionais e atravessadas por forças. Nesse percurso, mobilizo os conceitos de matriz de experiência, língua matriz e língua adicional, ancorados nas contribuições de Vanessa Martins e Priscila Soler, articulando-os ao campo da Linguística Aplicada Crítica, especialmente nas reflexões de autores como Suresh Canagarajah e Audrei Gesser, Margarete Schlatter, Ofélia Garcia entre outros, que tensionam concepções normativas de língua, ensino e aprendizagem. Dialogo, ainda, com Leonardo Peluso, ao problematizar os modelos de bilinguismo e plurilinguismo em contextos educacionais com estudantes surdos. O capítulo se encerra com a apresentação da cartografia como orientação metodológica, ética e política da pesquisa, compreendida como um modo de acompanhar processos, encontros e movimentos que se produzem no próprio ato de pesquisar, não como técnica de representação.

No capítulo segundo, desloco o olhar para o que já foi dito, escrito e pesquisado sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, esse capítulo apresenta um retrato, uma cartografia do ensino de inglês para surdos no Brasil, se propondo a fazer uma análise baseada em pesquisas, como um gesto de escuta atenta do campo. Ao percorrer teses, dissertações e artigos, cartografo um conjunto de vozes que, entre aproximações e distanciamentos, produzem sentidos sobre língua, aprendizagem, bilinguismo e inclusão. Esse mapeamento busca acompanhar os movimentos do pensamento: o que se repete, o que se consolida, o que se tensiona e aquilo que permanece à margem. Ao tornar visíveis essas linhas, o capítulo prepara o terreno para o deslocamento que se segue, abrindo passagem para uma investigação que se volta não apenas

aos discursos sobre o ensino, mas às práticas vividas, aos encontros e às forças que atravessam o cotidiano da sala de aula.

No capítulo terceiro, retorno ao território da escola e às cenas do cotidiano que deram corpo a esta pesquisa. É nele que assumo, de forma explícita, minha posição de professor-pesquisador implicado, acompanhando os movimentos, tensões e agenciamentos que atravessam a sala de aula. Apresento o percurso metodológico da investigação, fundamentado na cartografia como modo de pesquisar em movimento, e delinheio os primeiros mapas do território investigado: seus espaços, corpos, línguas e forças em disputa. Ao descrever o contexto institucional, os participantes, as estratégias de produção dos dados e as escolhas ético-políticas que orientaram o estudo, este capítulo constrói o plano de consistência a partir do qual emergem os eixos analíticos que serão explorados adiante.

No capítulo quarto, o movimento cartográfico se adensa. É nele que os mapas ganham espessura analítica, a partir da organização dos eixos que emergiram do território vivido. As falas dos *Estudantes Surdos*, do *Intérprete Educacional* e as cenas da sala de aula são tomadas como *demarcações*, traçando linhas que revelam disputas, deslocamentos e potências no ensino de inglês para sujeitos surdos. Ao acompanhar essas linhas, molares, moleculares e de fuga, o capítulo não busca estabilizar sentidos, mas tornar visíveis os regimes que atravessam o cotidiano escolar, evidenciando como Libras, português, inglês e ASL se entrelaçam em práticas plurilíngues, em disputas curriculares e em modos singulares de aprender e significar.

Ao final deste percurso, a cartografia realizada permite afirmar que o ensino de inglês para estudantes surdos não se constitui como impossibilidade pedagógica, mas como território de disputa atravessado por regimes linguísticos, escolhas metodológicas e relações de poder. A pesquisa evidencia que, quando a Libras é reconhecida como língua matriz e quando a mediação, especialmente a do intérprete educacional, é compreendida como força ativa no território da aula, abrem-se caminhos plurilíngues potentes, nos quais o inglês deixa de ocupar um lugar distante ou negado. Este trabalho afirma a necessidade de políticas e práticas pedagógicas que reconheçam o direito dos sujeitos surdos de aprender línguas adicionais a partir de seus modos próprios de significar, habitar a linguagem e produzir conhecimento. Os mapas aqui traçados se pretendem suficientes para sustentar deslocamentos concretos no modo de pensar o ensino de línguas na educação de surdos.

CAPÍTULO 1 – PRINCÍPIOS CARTOGRÁFICOS DO BILINGUISMO E PLURILINGUISMO: LÍNGUA MATRIZ E ADICIONAL COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que sustenta a presente pesquisa, articulando os conceitos de matriz de experiência, língua matriz e língua adicional para analisar as práticas educativas com estudantes surdos. A discussão teórica a seguir estabelece as bases conceituais necessárias para compreender como esses conceitos se relacionam diretamente com o objetivo geral deste estudo: *analisar as percepções de estudantes surdos sobre o processo educativo e os encontros que constituem o seu aprender a língua inglesa como língua adicional, compreendido como experiência de invenção e produção de sentidos em relação contrastiva com a Libras.*

1.1. A Matriz de Experiência

Início meu percurso teórico, que servirá de base para os estudos propostos nesta dissertação, recorrendo às reflexões feitas por Michel Foucault acerca do conceito de *experiência* e, conseqüentemente, ao de *matriz de experiência*. Essa noção, central em sua obra, permite uma maior compreensão dos conceitos de língua matriz e língua adicional², ideias que estão no cerne desta pesquisa, fornecendo embasamento teórico que orienta a presente investigação. Para esta análise teórica pretende-se levantar um mapeamento das pesquisas no campo da educação, identificando o uso do conceito de bilinguismo, evidenciando a perspectiva plurilíngue como uma articulação possível para pensar os conceitos de língua matriz e adicional.

² Esses dois conceitos, o de língua matriz, desenvolvido pelas professoras Priscila Soler e Vanessa Regina de Oliveira Martins (2022), ambas da Universidade Federal de São Carlos, em diversos estudos, mas citado majoritariamente nesta dissertação por meio do artigo *Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz*, e o conceito de língua adicional, tal como é descrito no *International Bureau of Education* – instituto ligado à UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), especializado em conteúdos, métodos e estruturas educacionais – aponta que “[o]s estudantes podem na verdade estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ se aplica a todas, exceto, claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. O termo ‘estrangeiro’ pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio – todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante.” (ELLIOT et al., 2001, p. 6), contudo, esses conceitos serão mais aprofundados adiante neste mesmo capítulo por se tratar de ideias que dialogam amplamente com o tema central desta pesquisa.

Para Foucault (1998), a ideia de experiência é apresentada como uma espécie de foco ou campo de subjetivações que constitui o sujeito a partir de feixes inter-relacionados de saber-poder, operando por meio de práticas culturais e históricas, situadas em determinados contextos. Essa noção tem grande importância, por servir de base para outros estudos desenvolvidos por ele – e, também, por seus alunos – no curso que ministrou como professor da cadeira 'História dos Sistemas de Pensamento' no Collège de France. Em suas palavras, trata-se da:

instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. Em suma, tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos (...) se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (Foucault, 1998, p. 9 – aspas do autor).

Neste excerto, Foucault delineia o que, mais tarde, ele chamará de *matriz de experiência*, deixando claro ao leitor o que, para ele, constitui essa experiência, sendo uma forma mais pragmática de se referir à história.

Substituir a história dos conhecimentos pela análise histórica das formas de verificação, substituir a história das dominações pela análise histórica dos procedimentos de governamentalidade, substituir a teoria do sujeito ou a história da subjetividade pela análise histórica da pragmática de si e das formas que ela adquiriu, eis as diferentes vias de, acesso pelas quais procurei precisar um pouco a possibilidade de uma história do que se poderia chamar de “experiências”. (Foucault, 2010, p. 7 - aspas do autor)

O conceito de *experiência* não é visto por Michel Foucault como fixo, muito menos universal. Trata-se, pois, de uma construção histórica que varia conforme os discursos e as práticas sociais de cada época, que forjam os sujeitos. Nesse campo complexo articulam-se três outros conceitos fundamentais para o autor que são o cerne dessa teoria tão cara para mim e para o que trago nesta pesquisa. Tratam-se, pois, do saber, do poder e da subjetividade.

Em sua aula do dia 05 de janeiro de 1983, primeira hora, compilada juntamente com muitas outras aulas na obra *O governo de si e dos outros*, publicada no Brasil em 2010, Foucault (2010) começa a articular esses conceitos – o saber, o poder e o sujeito – que inicialmente ele intitula *foco de experiência*. São os dois eixos, saber e poder, que articulados entre si, constituem o terceiro eixo, a construção do sujeito e de sua ética, filiado às verdades que o constituiu. Sobre isso, o autor apresenta a seguinte reflexão:

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. (Foucault, 2010, p. 4 - aspas do autor)

Tratarei, agora, um pouco sobre essas três dimensões conceituais das quais o autor se vale para, posteriormente, passar a outras tão importantes quanto estas são para a compreensão das reflexões que trago neste estudo. Para Foucault (2010) a constituição subjetiva é construída na intersecção entre, saber e poder, e produto de um contexto histórico-social em suas produções normativas e de verdade. E é essa articulação que promove o campo da experimentação, os focos de experiências que constituem cada um de nós.

Foram esses três aspectos, essas três dimensões da experiência da loucura (forma de saber, matriz de comportamentos, constituição de modos de ser do sujeito), que procurei, com maior ou menor sucesso e eficácia, reunir. (Foucault, 2010, p. 5)

A primeira reflexão é sobre as “formas de saber” (Foucault, 2010, p. 6). Nesse aspecto o autor refere-se aos discursos e formas de conhecimento que estruturam a maneira como um fenômeno é compreendido em uma determinada época. Esse conjunto de discursos e práticas discursivas, que atravessam as esferas das instituições, determinam como uma sociedade entende e organiza determinados fenômenos em uma época específica. Trata-se de um sistema historicamente situado, não simplesmente um acúmulo de informações neutras sobre o mundo que influencia, e é influenciado pelas relações de poder³.

E aí me pareceu que, para estudar efetivamente a experiência como matriz para a formação dos saberes, não se devia procurar analisar o desenvolvimento ou o progresso dos conhecimentos, mas sim identificar quais eram as práticas discursivas que podiam constituir matrizes de conhecimentos possíveis, estudar nessas práticas discursivas as regras, o jogo do verdadeiro e do falso e, grosso modo, se vocês preferirem, as formas de veridicção. (Foucault, 2010, p. 6).

Foucault (2010) rejeita a ideia de um conhecimento universal ou absoluto. Pelo contrário, ele argumenta que cada época histórica tem suas próprias *formas de veridicção* – maneiras particulares de classificar, nomear e interpretar o mundo, em resumo, *formas de verdade* (Foucault, 2010). Essas formas de verdade não surgem de maneira espontânea, são, na verdade, construídas por meio da produção de um saber validado, ou seja, por discursos legitimados

³ A ideia de poder, sua influência sobre o sujeito e as formas de subjetivação, segundo Michel Foucault, será aprofundada mais adiante nesse mesmo capítulo. É importante mencionar que para o autor o poder não é uma coisa a se adquirir, mas é efeito de ações em relação: é relacional e age de forma microfísica.

científico, filosófico, religiosamente, em contextos institucionais que atravessam – ou se entrelaçam de forma rizomática – em um momento histórico específico.

Poderíamos tomar, por exemplo, que na Idade Média, a loucura era vista como uma forma, até mesmo, de *iluminação divina* ou como um castigo espiritual, passível de privar seu portador excluído do convívio social, enquanto no século XIX, com o desenvolvimento da psiquiatria, passou a ser considerada um desvio patológico, que exigia tratamento médico. O que mudou não foi necessariamente a existência da loucura, que para o autor é “considerada não, absolutamente, um objeto invariante através da história” (Foucault, 2010, p. 5), sempre esteve presente na história da humanidade, mas sim a maneira como ela é compreendida e tratada – ou seja, sua experiência é transformada pelo saber da época em que ela é analisada/observada. O que mudou foram os discursos que tratam sobre a loucura, as práticas discursivas que estão em vigor em cada um dos momentos históricos citados.

Consideremos os fatos em sua formulação mais simples, dado que o internamento dos alienados é a estrutura mais visível na experiência clássica da loucura, e dado que será ele o motivo de escândalo, quando essa experiência vier a desaparecer da cultura européia (Foucault, 1978, P. 55).

Seguindo adiante nos estudos sobre a *matriz de experiência*, Foucault (2010) envereda pelas sendas do poder que, até então, na obra já referida, ele trata como *matriz de comportamentos*.

Segundo, tratava-se de analisar em seguida, digamos, as matrizes normativas de comportamento. E aí o deslocamento consistiu, não em analisar o Poder com “P” maiúsculo, nem tampouco as instituições de poder ou as formas gerais ou institucionais de dominação, mas em estudar as técnicas e procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros. (Foucault, 2010, p. 6 – aspas do autor).

A isso estão entrelaçadas, mais uma vez, as relações e potências dos discursos vigentes em determinada época e a apropriação que os sujeitos fazem desses discursos, nas relações entre si, se impondo ou sendo impostos, e as formas como isso acontece. O autor (Foucault, 2010) nos leva a pensar em um deslocamento de análise da norma para a análise dos exercícios de poder, que não precisam, necessariamente, estar ligados às instituições, podendo entremear os próprios discursos – médico, religioso, pedagógico etc. – em vigência no momento histórico observado e que fazem emergir saberes (verdades) e sujeitos.

Por fim, trago o que Foucault (2010) nos disse sobre a constituição de modos de ser do sujeito, deslocando o foco de uma teoria do sujeito, nos levando a refletir sobre as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito de verdade. Ele revisita o

conceito de subjetivação, tratando sobre a pragmática de si enquanto ferramenta para entender como o sujeito se constitui:

Em outras palavras, tratava-se aí também de realizar um deslocamento, indo da questão do sujeito à análise das formas de subjetivação, e de analisar essas formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si. (Foucault, 2010, p. 6).

Com esses três conceitos, Michel Foucault estabelece, nas suas próprias palavras, “o que podemos chamar de focos ou matrizes de experiência” (Foucault, 2010, p. 41). Ele levanta, na ocasião em que postula o conceito, como tais matrizes a loucura, a criminalidade, a sexualidade, mas no que nos tange em educação especial, trago a matriz *língua*, que por sua vez serve como estrutura basal para tantas outras e que nos leva a pensar nas próximas reflexões sobre confrontar uma forma tradicional de se olhar para a relação entre línguas – primeira língua ou língua materna (L1), segunda língua (L2), terceira língua (L3), etc. – para um olhar inovador que considera a importância da língua para o sujeito enquanto formadora de experiências, portanto *matriz*.

Essa compreensão da matriz de experiência foucaultiana é fundamental para entendermos como a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento constitutivo da subjetividade. No caso específico dos sujeitos surdos, a língua de sinais não é simplesmente um código alternativo de comunicação, mas uma matriz que estrutura sua forma de conhecer, interagir e existir no mundo. Os três eixos da matriz de experiência (saber, poder e subjetividade) manifestam-se de maneira particular nesse contexto: o saber se constitui por meio de uma modalidade visual-gestual de apreensão do mundo; as relações de poder se estabelecem quando essa modalidade linguística se encontra em ambientes predominantemente estruturados para línguas orais-auditivas; e a subjetividade surda se forma nessa intersecção, produzindo modos específicos de ser e estar no mundo.

1.2. Língua Matriz e Língua Adicional

A partir da compreensão do conceito de matriz de experiência, podemos agora explorar como esse arcabouço teórico nos permite repensar e aprofundar as reflexões sobre os conceitos tradicionais de L1 e L2 para conceitos que podem se mostrar mais interessantes, na perspectiva filosófica aqui adotada, especialmente no contexto da educação de surdos, tais como os de língua matriz e língua adicional.

1.2.1. Libras: Língua Matriz para o Sujeito Surdo

Alguns estudos apontam uma nova forma de olhar o aprender, e paralelamente, o ensinar de sujeitos surdos a língua portuguesa (LP) escrita (a saber, estudos recentes no campo da educação de surdos no Brasil⁴). Na última década vários desses trabalhos foram realizados com perspectivas voltadas à educação de surdos no Brasil, principalmente no que diz respeito ao ensinar língua portuguesa e Libras, entretanto poucos deles trazem pesquisas realizadas sobre o ensinar a língua inglesa (LI) para sujeitos surdos. É notório ainda destacar que os textos encontrados fazem poucas referências às questões metodológicas do ensino de língua inglesa para estes, considerando as particularidades do ensino entre as diferentes modalidades (oral e gestuovisual⁵).

Entretanto, grande parte destes trabalhos trazem em seus embasamentos teóricos o referencial de ensino de língua portuguesa como uma segunda língua (L2) tendo por base a Libras como primeira língua (L1), bem como a utilização de preceitos de ensino da LP escrita com base na oralidade, como afirmam Soler e Martins. Elas afirmam haver estudos que “apontam para a apreensão da escrita por surdos alinhada ao ensino de uma segunda língua, com base nos estudos em línguas orais” (Soler; Martins, 2022, p. 3). Em trabalhos anteriores aos de Soler e Martins (2022), e que dialogam com as críticas apontadas pelas pesquisadoras, como Audrei Gesser, já indicavam a necessidade de repensar as metodologias de ensino de línguas para surdos. Gesser (2009) destaca a importância de se construir uma tradição teórico-metodológica pensada em outra dimensão de ensino-aprendizagem de línguas: a visual-gestual, isso porque há uma força universal que leva os sujeitos a se comunicarem e “podemos dizer que [...] é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é **sinalizado**.” (Gesser, 2009, p. 12), ressaltando que a educação de surdos demanda referenciais próprios que valorizem sua experiência linguística e cultural.

Muitas vezes, o ensino de L2 ou L3, no caso do ensino de Língua Inglesa (LI), frequentemente concebida como L3, parte do pressuposto de que o aluno que vai aprender a

⁴ Incluem-se, entre outros, os trabalhos de Silva (2013), Sousa (2014), Dias e Schmidt (2018), Silva e Hübner (2021), Martins e Soler (2022), Pinto e Santos (2022), Reis e Lima (2022), Peluso (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Pinto (2024), que fundamentam as reflexões aqui apresentadas.

⁵ “Libras não traz nenhum impedimento orgânico ao surdo, sendo uma apropriação mais natural, já que é uma língua de modalidade gestuovisual” (Soler; Martins, 2022, p. 6-7).

escrita da língua portuguesa a tenha como língua materna, isto é, que tenha sido exposto a essa língua desde o nascimento por meio das interações cotidianas familiares. Essa suposição, contudo, não corresponde à realidade de muitos estudantes surdos que chegam às escolas, sejam elas instituições que adotam oficialmente uma proposta bilíngue, sejam escolas comuns nas quais o bilinguismo se efetiva apenas como previsão legal. Essa lacuna se torna ainda mais evidente quando se considera a quase inexistente exposição prévia desses estudantes à língua inglesa. É justamente contra esse tipo de pressuposto homogeneizante que Gesser (2009) argumenta ao afirmar que o que o aluno surdo necessita é de “oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos surdos...” (Gesser, 2009, p. 57–58).

Pesquisas recentes no campo da Educação de Surdos têm reforçado a necessidade de compreender a linguagem não apenas como meio de comunicação, mas como dimensão constitutiva da experiência e da subjetividade surda. Nesse sentido, a tese de Milena Maria Pinto (2024) problematiza abordagens educacionais que tratam a Libras de forma instrumental ou acessória, evidenciando que o reconhecimento da língua de sinais como língua primeira implica deslocamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos. Ao assumir a centralidade da Libras na constituição dos sujeitos surdos, a autora converge com perspectivas que entendem a educação bilíngue como um campo de forças atravessado por disputas de sentidos, no qual língua, poder e diferença se produzem de maneira indissociável.

Neste trabalho, levamos a pensar sobre um território onde se dá visibilidade à expressividade surda, fazendo um avanço no modo de pensar o ensinar de alunos surdos, tomando “a língua de sinais como língua matriz, entendendo seu funcionamento distinto do das línguas orais” (Soler; Martins, 2022, p. 3). Ainda neste território, se pretende uma análise diferenciada do sujeito surdo e de sua potência como aprendiz, mudando esse olhar deste sujeito surdo como deficiente, incapaz de aprender ou de participar ativamente em diversos contextos da sociedade meramente por ter uma língua matriz de base visual-gestual, diferente daquela usada pela dos outros sujeitos na maioria nos espaços de encontros deste ser surdo tais como a família, a escola (e suas singularidades), o trabalho, a igreja, o matrimônio, entre outros.

É importante esclarecer que o conceito de *língua matriz* difere significativamente da noção tradicional de *primeira língua* ou *língua materna*. Enquanto estas últimas geralmente se referem apenas à ordem cronológica de aquisição linguística, o conceito de língua matriz

ênfatiza o papel estruturante e constitutivo que a língua desempenha na formação da subjetividade e na maneira como o sujeito experimenta o mundo. No caso dos surdos, a Libras, em situações ideais, não é apenas a primeira língua adquirida, mas a língua que estrutura seu modo de conhecer e interagir com a realidade. Essa forma de pensar, está mais próxima de uma ideia de língua materna, entendida como o primeiro território de enunciação, o primeiro chão de afetos e sentidos sobre o qual outras línguas podem se instalar, desdobrar ou se desviar, que na grande maioria dos casos, para os sujeitos surdos, não é o que acontece com a língua portuguesa.

Trago essa reflexão para podermos passar a pensar o ensinar uma *língua adicional* (LA) para um aprendiz surdo que aconteça pela perspectiva de ensinar essa língua adicional, seja ela a LP ou a LI, ou qualquer que seja essa outra língua, tendo como base as metodologias de ensino pela perspectiva de uma língua matriz de base visual-gestual e não oral. Sobre isso, Soler e Martins (2022) refletem sobre que essa diferença de modalidade linguística deve ser afirmada para que não se aposte em metodologias baseadas em estruturas e em processos daqueles realizados nas línguas orais.

1.2.2. Noções de Língua Adicional: Entre a Técnica e o Gesto Político

Sobre línguas adicionais, pode-se compreender, tangenciando a leitura de Soler e Martins (2022) que se referem a constituições de sujeitos *bi(pluri)língues* em que, a partir de uma língua matriz, àquela que lhe coloca na relação social e no funcionamento da linguagem, há o uso de outro sistema linguístico que passa a constituir também esse sujeito, adicionando-lhe, de forma relacional com sua língua matriz, novos conhecimentos de mundo e de relação.

O termo *língua adicional* emerge no cenário contemporâneo da Linguística Aplicada como uma tentativa de deslocar os significados sedimentados em expressões como Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (SL). Ambas carregam consigo marcas hierárquicas e deficitárias: a LE como aquilo que é alheio, distante, quase exótico; a SL como aquela que ocupa, inevitavelmente, um lugar de subordinação em relação à primeira. Falar em *língua adicional* é instaurar outra lógica: não a da substituição ou da hierarquia, mas a da adição, da soma de repertórios, da abertura a novas formas de participação social.

Ao transpor o conceito de LA para o campo da educação bilíngue de surdos, como discute Gesser (2006; 2009), percebe-se que o termo ganha relevância ética e política. Enquanto LE ou SL carregam marcas hierárquicas e deficitárias, já o termo língua adicional enfatiza a ideia de ampliação de repertórios e de acesso a novas formas de participação social, sem subordinar a Libras a uma posição secundária. Assim, quando estudantes surdos aprendem o português escrito ou o inglês, não se trata de substituir ou sobrepor essas línguas à Libras, mas de reconhecê-las como repertórios que se somam e se articulam em práticas discursivas plurais. Essa concepção converge com a defesa de Schlatter e Garcez (2012) de que o ensino de línguas adicionais deve estar voltado à *educação linguística*⁶ e ao *letramento crítico*⁷, ampliando os horizontes de leitura de mundo dos sujeitos. No caso dos surdos, tal perspectiva permite compreender a educação bilíngue não apenas como um arranjo metodológico, mas como política de reconhecimento da diferença e de resistência às hierarquias linguísticas historicamente impostas.

Essa discussão se torna ainda mais visível quando deslocada para o cotidiano das práticas pedagógicas, onde podemos considerar o exemplo de uma aula de inglês para estudantes surdos. Em uma abordagem tradicional, o professor poderia ensinar vocabulário de cores em inglês usando associações fonéticas entre palavras em inglês e português, método que, possivelmente, seria pouco qualificado ou mesmo ineficaz para estudantes surdos. Em contrapartida, uma abordagem que reconhece a Libras como língua matriz utilizaria recursos visuais, associações entre o sinal em Libras e a palavra escrita em inglês, e exploraria conexões semânticas por meio de imagens e contextos visuais, permitindo que o estudante construa conhecimento a partir de sua experiência visual do mundo, entendendo, então a LI como uma língua adicional.

É nessa direção que Schlatter e Garcez (2012) explicitam a relevância do ensino de línguas adicionais na escola pública brasileira. Para os autores, “*a qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento*”

⁶ Segundo Silvestre (2014), Schlatter e Garcez (2012) justificam o ensino de línguas estrangeiras/adicionais (LEs e LAs) na escola como parte da *educação linguística*, a qual tem por objetivo ‘*ensinar a ler com plenitude*’ (Schlatter; Garcez, 2012, p.50) e garantir aos estudantes melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento através – citando Luiz Percival Leme Britto, 1997, p. 14 – do acesso à língua escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

⁷ Ainda segundo Silvestre (2014), com base em Luke e Dooley (2009) trabalhar com *letramentos críticos* significa promover práticas de leitura que desestabilizem sentidos naturalizados, levando o aluno a questionar discursos hegemônicos e a produzir interpretações situadas, em diálogo com a diversidade.”

(Schlatter; Garcez, 2012, p. 40), e, portanto, cabe ao ensino de LE/LA oferecer oportunidades para que os alunos não virem as costas aos textos e discursos em que essas línguas se fazem relevantes. A justificativa para o ensino de línguas adicionais, nesse sentido, é profundamente social: trata-se de ampliar as possibilidades de participação e ação na vida cotidiana, e não apenas de alcançar uma suposta proficiência técnica. Ainda segundo os autores, o objetivo central do ensino de LEs/LAs deve ser a educação linguística e o desenvolvimento do letramento, entendidos como processos de formação crítica do leitor e do sujeito, pois:

A educação linguística em Língua Adicionais terá sido bem-sucedida se os educandos estiverem capacitados para usar o que aprenderam na aula de inglês para participar dos discursos que se organizam também em inglês. Uma vez que estiverem fazendo isso na própria aula de inglês, eles podem então entender afinal por que tanto dizem por aí que inglês é importante. (Schlatter; Garcez, 2012, p. 39).

A língua adicional, aqui, é a chave de um projeto político-pedagógico de democratização do conhecimento.

Essa perspectiva ressoa, de maneira singular, no trabalho de Suresh Canagarajah (2006), o qual descrevemos melhor aqui. Ao refletir sobre como estudantes multilíngues aprendem a escrever e a produzir conhecimento em línguas adicionais, o autor descreve o processo como um contínuo *shuttling between languages*, isto é, um movimento de trânsito, de ir e vir entre repertórios linguísticos, nas palavras do próprio autor “Multilingual students engage in a constant shuttling between languages as they compose, drawing on their entire repertoires to negotiate meaning, voice, and audience.”⁸ (Canagarajah, 2006, p. 113). Para ele, escrever em uma língua adicional não é simplesmente dominar um novo código, mas aprender a negociar gêneros, ideologias e identidades nas fronteiras do discurso. A escrita em língua adicional, assim, é mais do que técnica: é prática social, permeada por relações de poder e por disputas sobre quais vozes podem ou não ser legitimadas em diferentes comunidades discursivas:

Writing in an additional language is not a matter of internalizing a new code. It requires the negotiation of genres, ideologies, and identities across discourse communities, as writers move between the norms and expectations that shape each context.⁹ (Canagarajah, 2006, p. 114-115).

⁸ “Estudantes multilíngues engajam-se em um constante trânsito entre línguas (*shuttling between languages*) enquanto escrevem, mobilizando todo o seu repertório para negociar significado, voz e interlocutores.” Tradução livre do autor desta dissertação.

⁹ “Escrever em uma língua adicional não é uma questão de internalizar um novo código. Exige a negociação de gêneros, ideologias e identidades entre comunidades discursivas, à medida que os escritores se deslocam entre as normas e expectativas que moldam cada contexto.” Tradução livre do autor desta dissertação.

Esse ponto é ilustrado no estudo de caso que Canagarajah apresenta sobre um acadêmico multilíngue do Sri Lanka, que alterna entre o tâmil e o inglês ao circular por diferentes espaços de publicação e de circulação de saberes. O que se revela, nesse percurso, é que a língua adicional não é apenas um meio neutro de expressão, mas um espaço de invenção de si e de negociação identitária. Aprender e escrever em uma língua adicional é, para esses sujeitos, mais do que ampliar o vocabulário: é ampliar o mundo. Nesse ponto, podemos pensar de maneira muito semelhante quando fazemos a comparação do que Canagarajah (2006) exemplifica e o que acontece com sujeitos surdos fazendo uso da LP ou da LI como línguas adicionais, pois estas exercem para tais sujeitos o papel semelhante lhes ampliando o mundo.

A translanguagem, tal como pensada por García, Otheguy, Reid (2015) e Li Wei (2018), oferece uma chave potente para compreender as relações entre língua matriz e línguas adicionais no contexto da educação bilíngue de surdos. Para esses autores, os falantes não possuem *línguas* compartimentalizadas, mas um repertório integrado de recursos semióticos, continuamente mobilizado em práticas de sentido. Assim, “Translanguaging is the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.”¹⁰ (Otheguy; García; Reid, 2015, p. 281). Nessa visão, o falante não seleciona o discurso entre línguas distintas, mas ativa diferentes partes de seu repertório para produzir significado. A translanguagem não descreve o uso simultâneo de duas línguas, mas o movimento criativo pelo qual sujeitos mobilizam todos os seus recursos em direção à agência, à produção de conhecimento e à participação social.

Quando deslocamos essa perspectiva para a educação de surdos, o conceito ganha uma espessura ainda maior. A translanguagem ajuda a compreender que estudantes surdos não transitam *entre* Libras, português e inglês como sistemas fixos e separados; eles constroem sentidos a partir de um repertório multimodal que articula elementos visuais, espaciais, gráficos, gestuais e escritos. Essa articulação não é apenas linguística: é epistêmica. Segundo a definição de translanguagem de García (2009), que entende o uso fluido de todo repertório linguístico sem respeito às fronteiras *oficiais* das línguas, pode-se interpretar esse uso como um gesto político de resistência às hierarquias linguísticas:

¹⁰ “A translanguagem consiste na utilização de todo o repertório linguístico de um falante, sem se preocupar com o respeito às fronteiras sociais e políticas definidas pelas línguas (geralmente nacionais e estaduais).” (Otheguy; García; Reid, 2015, p. 281), tradução livre do autor desta dissertação.

Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. These worldwide translanguaging practices are seen here not as marked or unusual, but rather are taken for what they are, namely the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world.¹¹ (Garcia, 2009, p. 41-42)

No caso dos surdos, esse gesto é ainda mais significativo, pois a divisão rígida *entre línguas* serviu, por décadas, para negar-lhes o bilinguismo, a agência e a legitimidade epistêmica.

Desse modo, quando afirmamos que a Libras é língua matriz e que o português e o inglês são línguas adicionais, não estamos defendendo uma organização hierárquica; estamos reconhecendo que esses sujeitos constroem conhecimento por meio de um repertório integrado, e não por via de compartimentos estanques. O que se aprende adicionalmente não substitui o que já existe, portanto, expande-se. É por isso que a translinguagem converge de modo tão fecundo com a noção de língua adicional defendida na LAC: ambas deslocam a língua do campo da técnica para o campo do gesto político, ambas recusam a herança colonial que classificava línguas como *próprias* ou *estrangeiras*, ambas enxergam o sujeito como produtor e não consumidor de sentidos.

Aqui, o movimento descrito por Canagarajah (2006) como *shuttling between languages* encontra seu par conceitual. O sujeito surdo, assim como o escritor multilíngue examinado pelo autor, desloca-se continuamente entre diferentes recursos de seu repertório linguístico para negociar significados, assumir posições discursivas e responder às expectativas dos diversos públicos com os quais interage (cf. Canagarajah, 2006, p. 113). Mas o faz a partir de um repertório que não é apenas interlinguístico, mas intermodal. A escrita em LI para um aluno surdo não nasce da tradução direta entre códigos, mas do uso, simultâneo e criativo, de diferentes recursos semióticos: sinais, imagens, espaço, corpo, escrita. Este processo exemplifica o que Li Wei (2018) chama de *translanguaging space*¹², um espaço de criação

¹¹ A translinguagem, ou o engajamento em práticas discursivas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem do bilinguismo centrada não nas línguas, como tem sido frequentemente o caso, mas nas práticas dos bilíngues que são facilmente observáveis. Essas práticas de translinguagem em escala global não são vistas aqui como marcantes ou incomuns, mas sim consideradas como o que são: o modo normal de comunicação que, com algumas exceções em enclaves monolíngues, caracteriza comunidades em todo o mundo. (Garcia, 2009, p. 41-42) – Tradução livre do autor desta dissertação

¹² O conceito de *translanguaging space* (Li Wei, 2011; 2018) descreve um espaço social e semiótico em que falantes multilíngues mobilizam todo seu repertório linguístico e extralinguístico, ultrapassando fronteiras de línguas “nomeadas” e gerando novos sentidos, identidades e práticas discursivas.

identitária e epistêmica em que os sujeitos reconfiguram suas próprias possibilidades de significar.

Assim, quando Schlatter e Garcez (2012) advogam por uma educação linguística voltada ao letramento crítico, afirmando que, nas línguas adicionais, a qualidade da educação pode resultar em melhores condições de acesso ao universo do conhecimento, é possível ler tal afirmação à luz da translanguagem: não se trata de ensinar inglês ou português como códigos externos ao sujeito, mas de ampliar seu espaço translíngue de participação¹³. A língua adicional, portanto, não é apenas um adendo curricular; é abertura para que outros mundos de sentido se tornem acessíveis e negociáveis.

A experiência dos surdos materializa isso com intensidade particular. Como mostram Soler e Martins (2022), o ensino da LP ou da LI só ganha sentido quando reconhece “a escuta sinalizada dos corpos surdos” (p. 4), isto é, quando reconhece que os sentidos são produzidos por meio da visualidade, da espacialidade e das práticas corporais que constituem a ontologia da surdez. A translanguagem, nesse caso, não é apenas operador teórico; é descrição precisa do que ocorre quando um estudante surdo articula Libras, escrita em português, imagens, vídeos legendados, dicionários visuais e gestos para apropriar-se do inglês. Ele não alterna códigos: ele compõe mundos.

Nessa direção, a língua adicional deixa de ser uma *terceira língua* (L3) ou um objeto externo a ser incorporado e passa a ser um gesto de expansão do território do sujeito. A Libras, como matriz, oferece o solo sobre o qual esse território pode crescer; o português e o inglês funcionam como linhas que se acoplam, que se conectam ao repertório visual do sujeito, que surgem como possibilidades novas de atuação no mundo. A translanguagem ajuda a ver isso com radicalidade: não há um *entre* línguas, há fluxo. Não há fronteiras a respeitar, há repertórios a mobilizar. Não há deficiências, há potências.

Ao integrar a translanguagem à noção de língua adicional, o quadro conceitual da LAC se fecha e se fortalece entendendo a língua adicional como gesto de ampliação, não substituição, a língua matriz como fonte ontológica e epistêmica, tendo a translanguagem como

¹³ A expressão “espaço translíngue de participação” é aqui empregada de maneira autoral, inspirada no conceito de *translanguaging space* formulado por Li Wei (2018), para destacar que a participação social dos sujeitos bilíngues/surdos se dá em espaços construídos pela mobilização integrada de seus repertórios linguísticos.

descrição do repertório integrado e multimodal, a educação linguística como prática de crítica e de resistência, e a aprendizagem como negociação de sentidos e identidades.

Neste entrecruzamento, encontra-se o lugar preciso da educação bilíngue de surdos: não como técnica, mas como política; não como metodologia, mas como reconhecimento da diferença; não como imposição de códigos, mas como abertura de repertórios.

No contexto brasileiro, essas discussões encontram eco na reflexão de Gesser (2006; 2009) sobre o bilinguismo surdo e o ensino de línguas para sujeitos historicamente marginalizados. Embora nesses textos a autora ainda não utilize a expressão *língua adicional*, já se percebe uma crítica contundente às concepções tradicionais de bilinguismo e à negação da condição bilíngue aos surdos. Como ela aponta, “bem pouco tempo os surdos não eram reconhecidos como bilíngues; e esse status lhes era negado exatamente por serem continuamente vistos como ‘deficientes’” (Gesser, 2006, p. 51). Ao tensionar tais discursos, Gesser (2006) propõe compreender a Libras como língua plena e matriz, a partir da qual o português escrito e o inglês podem ser aprendidos não como línguas substitutivas, mas como repertórios adicionais que se somam à experiência linguística e cultural dos sujeitos.

Se a língua inglesa está inserida, hoje, nas produções cotidianas das pessoas surdas (na mesma medida em que está na vida dos ouvintes), fazendo parte de sua vida e subentendida nos diversos contextos que proporcionam encontros dessas pessoas com situações nas quais o conhecimento desta língua se faz necessário, ela deve, pois, ser entendida como uma língua adicional.

Soler e Martins (2022), afirmam que o ensinar “da LP pode ganhar novos contornos se houver o cuidado de uma *escuta sinalizada* sobre o que os corpos surdos alertam sobre suas diferenças na experimentação com a escrita de uma língua que é oral-auditiva, mas, que para si, é processada visualmente” (Soler; Martins, 2022, p. 4). Podemos transpor esse raciocínio para qualquer outra língua adicional ensinada para (ou aprendida por) esses corpos surdos, considerando-se que a lógica se faz recíproca, não importando se essa língua adicional é a LP ou a LI, ou qualquer outra que seja, a abordagem pode e deve ser a mesma.

As autoras afirmam, ainda, que “[...] o ensino e a aprendizagem da LP ao surdo na escola têm se dado, em muitas experiências, com a mesma base conceitual e metodológica que para as crianças ouvintes.” (Soler; Martins, 2022, p. 4). Nessa abordagem não se considera a subjetividade inerente à surdez nem às necessidades metodológicas que esse aprendiz surdo

apresenta e que, quando vistas pela ótica de uma língua visual sinalizada, faz mais sentido para uma criança surda que tenha como língua matriz a Libras. Pois “[...] para a pessoa surda, a LP [assim como o LI – notas minhas] deve ser entendida como uma segunda língua, porque não é uma língua que se adquire naturalmente, nas relações familiares” (Fernandes, 2006, p. 15). “Essa posição marca a distinção do processo de apropriação entre surdos e ouvintes.” (Soler; Martins, 2022, p. 5). No encontro dessas línguas, a matriz e a adicional, naquilo que elas apresentam de semelhanças e diferenças, na hibridização dessas línguas, pode-se fazer surgir a possibilidade de colocar esses corpos surdos, enquanto sujeitos existentes, participativos, integrantes de uma sociedade, interagindo com ela a partir de sua diferença.

Por fim, as condições nas quais uma língua de base visual é apresentada a um sujeito surdo, como se dá o acesso deste sujeito a uma língua que lhe seja de convívio social e familiar, determinam que ela seja socialmente significativa, seja basal, *matriz* de interação social, intermediária dos encontros aos quais esses sujeitos serão expostos e que deveria ser oferecida a esses sujeitos, primeiramente, por intermédio da família. Nessa direção, portanto, “[...] apresentada pelos sujeitos que socialmente são vistos como os responsáveis por compartilhar uma língua (de uso comum) aos seus filhos, isso na fase inicial da infância, até os cinco anos, na aquisição de uma língua em tempo típico” (Conceição; Martins, 2019, p. 6).

Essas “diferenças experienciais de surdos e ouvintes reforçam a noção de singularidade e da necessária construção conceitual e filosófica desse ser surdo: nomeamos por perspectiva ontológica da surdez.” (Soler; Martins, 2022, p. 5). Nesse sentido é que afirmo essa necessidade de se trabalhar os conceitos da Libras como uma língua matriz para os aprendizes surdos, bem como a LI como uma língua adicional, tendo em vista que o acesso à escrita dessa língua, para os surdos, se dá de maneira distinta do que ocorre aos ouvintes. Segundo Fernandes (1999, p. 5) “o acesso à escrita desta língua, para o surdo, é outro, sendo por meio gráfico-visual, já para o ouvinte é gráfico-visual-auditivo”. Essas distinções metodológicas, longe de serem detalhes técnicos, apontam para uma diferença estrutural na experiência linguística do sujeito surdo. Partindo desta premissa, o ensinar deve trilhar, também, outros caminhos, que sejam de maior significação para eles, que lhes sejam mais familiares.

Com base nos princípios e fundamentos mencionados, especialmente no ensino de língua portuguesa, por ser a língua inglesa entendida como uma língua adicional para os sujeitos surdos, esses aportes serão utilizados em minha pesquisa para identificar estratégias específicas e favoráveis para o ensino tendo em vista que o primeiro objetivo específico deste trabalho é

discutir os conceitos filosóficos de língua matriz e língua adicional no ensino de língua inglesa para surdos, à luz das Filosofias da Diferença, problematizando as formas de pensar a língua como experiência e não como representação. Sempre pensando que tenho como objetivo geral deste estudo: analisar as percepções de estudantes surdos sobre o processo educativo e os encontros que constituem o seu aprender¹⁴ da língua inglesa como língua adicional, compreendido como experiência de invenção e produção de sentidos em relação contrastiva com a Libras.

1.3. Reflexões sobre bilinguismo e plurilinguismo no ensino de surdos

Após compreendermos os conceitos de língua matriz e língua adicional, é fundamental analisarmos como esses conceitos se relacionam com as abordagens bilíngue e plurilíngue na educação de surdos. Embora o modelo bilíngue tenha representado um avanço significativo em relação às abordagens oralistas, veremos a seguir como a perspectiva plurilíngue pode oferecer um horizonte ainda mais amplo para pensar a educação linguística de estudantes surdos em um mundo cada vez mais conectado e multimodal.

Neste momento do capítulo 1, discorro sobre as tensões entre modelos bilíngues e plurilíngues no ensino de surdos, buscando articular os conceitos de multimodalidade tecnológica e políticas linguísticas de ensino. Tendo por base, como já citado anteriormente, que o primeiro objetivo específico proposto para essa pesquisa é *discutir os conceitos filosóficos de língua matriz e língua adicional no ensino de língua inglesa para surdos, à luz das Filosofias da Diferença, problematizando as formas de pensar a língua como experiência e não como representação*, considero relevante evidenciar o quanto uma abordagem estritamente bilíngue pode limitar a compreensão dos encontros e atravessamentos linguísticos que ocorrem, no cotidiano escolar, entre as diversas línguas e linguagens que compõem a vida dos sujeitos surdos.

Na tese de doutorado de Pinto (2024), que analisa contextos educativos no Brasil e no Uruguai, a autora oferece importantes contribuições para a compreensão das práticas bilíngues

¹⁴ O conceito de ‘aprender’ aparece nos estudos de Gilles Deleuze (2010) mantendo esse processo com o verbo no infinitivo, indicando uma ação corrente. O autor menciona que aprendemos por meio de encontros com signos e que o aprendizado só se efetiva quando algo nos mobiliza e nos afeta diretamente. O aprendizado, portanto, decorre do aprender, produto de um acontecimento e de uma experiência, ativado por um encontro. Esse conceito será chave-de-leitura para este trabalho.

voltadas à educação de surdos, ao evidenciar como diferentes arranjos institucionais e concepções de linguagem produzem modos distintos de articulação entre as línguas. No caso brasileiro, o estudo revela desafios persistentes na integração entre Libras e língua portuguesa, frequentemente organizadas de forma segmentada, o que tensiona a constituição de práticas mais integradas de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, a análise do contexto uruguaio permite vislumbrar outras possibilidades, marcadas por uma abordagem mais plurilíngue e por uma circulação ampliada entre diferentes línguas. Inserido em um território com maior mobilidade linguística e menor extensão territorial, o contexto uruguaio favorece atravessamentos entre línguas e práticas educativas mais abertas à diversidade linguística. Esses elementos apontam para caminhos potentes na valorização da multiplicidade linguística nas interações escolares e oferecem subsídios relevantes para repensar as práticas voltadas à educação de surdos em diferentes contextos.

A educação bilíngue de surdos surgiu como uma resposta às práticas discursivas hegemônicas que, historicamente, invisibilizaram a comunidade surda e impuseram modelos oralistas de instrução. Sua regulamentação se dá a partir do Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005), como desdobramento do reconhecimento da Libras, em 2002, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas (Brasil, 2002). Mais recentemente, esse modelo foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a inclusão da modalidade bilíngue para surdos (Brasil, 2021). Todavia, considerando a oficialidade da língua portuguesa no Estado brasileiro e sua centralidade nas políticas educacionais, a implementação de ações pedagógicas que utilizem outras línguas – para além da língua portuguesa – ainda representa um desafio significativo.

A partir dessas informações, cabe refletir que o Brasil, por ter uma língua reconhecida em todo o território como idioma oficial, pode enfrentar maiores barreiras ao lidar com o desenvolvimento de outras línguas e grupos linguísticos. Isso o diferencia do Uruguai, no que diz respeito ao tratamento e à existência de outras línguas. Embora o espanhol seja o idioma mais utilizado e protagonista em diversos meios sociais, ele não possui um status definido como “língua oficial”. A questão do plurilinguismo no Uruguai é abordada não apenas no contexto da educação de surdos, mas também como uma representação da diversidade linguística presente no país, especialmente em regiões como a fronteira com o Brasil (Pinto, 2024, p. 53).

Reis e Lima (2022) destacam que os marcos políticos e culturais protagonizados pela comunidade surda conduziram a avanços institucionais significativos; entretanto, evidenciam-se falhas quando se observa a inserção, ao mesmo tempo, de alunos surdos e ouvintes em atividades que envolvam o ensino da língua inglesa sem adaptação às necessidades específicas dos primeiros. Exemplos contemporâneos, como vídeos em inglês legendados em

português com janela de Libras, ilustram tanto o potencial das mídias multimodais quanto os riscos de uma abordagem bilíngue não contemplar integralmente a língua de sinais como meio inclusivo de ensino de línguas. Reis e Lima afirmam sobre isso:

A este respeito da trajetória do movimento político e cultural da comunidade surda foi construída pela maioria dos Surdos que protagonizaram vários marcos históricos nesta luta como surdos, representantes e intelectuais. Pois, os Surdos, assim como nós, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade de escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “identidade linguística da comunidade surda”, como garante e expressa a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 1998). (Reis; Lima, 2022, P. 763)

De todo modo, é importante reconhecer que o modelo bilíngue, no Brasil e no mundo, representou um avanço histórico fundamental ao valorizar a língua de sinais e contestar a hegemonia oralista. No entanto, antes de avançarmos para a perspectiva plurilíngue, devemos compreender claramente os limites do modelo bilíngue tradicional, especialmente quando aplicado ao ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos.

Segundo Reis e Lima (2022), a trajetória do movimento surdo foi e continua sendo caracterizada pela resiliência e pela resistência, elas afirmam que “nenhum outro ator nesse contexto sabe dizer melhor como devem aprender os Surdos do que aqueles que têm a Libras como L1.” (p. 763). Solicito licença aos leitores para fazer uma breve digressão: neste ponto cabe dizer que, inserida neste contexto, é de minha preferência entender a Libras como língua matriz¹⁵, tendo em vista que as autoras, logo em seguida em seu texto, dizem ser a Libras a língua de instrução, interação e comunicação para o surdo citando a Lei n.º 14.191/2021. Elas ainda citam outros autores que elevam a ideia do bilinguismo ao nível cultural:

Fernandes (2003, p. 55) deixa claro que a “‘educação bilíngue’ é mais do que um domínio puro e simples de uma ou outra língua como mero instrumento de comunicação”. O uso dessa modalidade veio para dar uma qualificação apropriada para tal educação; porém Quadros (1997) relata que não é suficiente

¹⁵ Esse conceito de *língua matriz* é desenvolvido e discutido por Soler e Martins (2022), em suas reflexões as autoras dizem que “Pode ser que, em algum momento da vida, a sua interação linguística fundante seja substituída pela gestualidade e visualidade oro-facial da LP para a língua de sinais, tornando-se a sua língua do coração ou aquela que lhe traz maior conforto subjetivo. A isso chamaremos de língua matriz, aquela que coloca o sujeito em funcionamento. É nesse momento 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. Ela produz sentido na vida do sujeito surdo.” (p. 08).

que a escola seja apenas bilíngue, ela precisa ser bicultural, para que os Surdos também tenham acesso à comunidade ouvinte, mesmo pertencendo à comunidade surda. (Reis; Lima, 2022, p. 772).

Martins (2024, p. 101) utiliza o termo ‘língua matriz’ ao se referir à Libras para afirmar que esta é “língua do coração, aquela que ‘veste’ o falante e que promove aconchego/conforto ao sujeito que, por ela, é *matriciado*¹⁶ e passa a perspectivar o mundo pelos seus agenciamentos” (p. 101). Agora, imaginemos um cenário no qual um sujeito surdo se vê permeado por não uma, nem duas, mas diversas línguas em um universo multimodal tecnológico. Vai se tornando cada vez mais complexo pensar apenas em relações entre Libras/língua portuguesa. Não é apenas com a língua portuguesa que o sujeito surdo precisa interagir em seus encontros no seu dia a dia, mas sim com uma pluralidade de outras línguas/linguagens que, hoje, nossa cultura se utiliza nos mais diversos meios de comunicação, por exemplo.

O cenário contemporâneo, caracterizado pela globalização e pelo avanço tecnológico, expõe os sujeitos surdos a múltiplas línguas e sistemas semióticos. Nas redes sociais, em jogos online, em plataformas de *streaming* e em diversos outros ambientes digitais, os surdos interagem com conteúdo em diferentes línguas, especialmente em inglês. Essa realidade multimodal e multilíngue desafia a concepção tradicional de educação bilíngue (Libras-português) e demanda uma abordagem que reconheça e valorize essa complexidade linguística.

Em seu texto, Peluso (2022) trata de como vem aumentando a importância de termos como translinguagem, práticas translinguísticas e pedagogia translinguística e de uma prática de ensino de língua que não se dissocie da língua em si:

Actualmente, en el ámbito de la pedagogía lingüística han cobrado fuerza los conceptos de translenguaje, prácticas translingüísticas y pedagogía translingüística (CUMMINS, 2008; GARCÍA, 2009), que enfatizan en la importancia de no mantener las lenguas separadas en los procesos de enseñanza de lengua; sino, por el contrario, de tender puentes entre ambas, colocando como central la competencia lingüística de los estudiantes. Inclusive, para algunos investigadores, las prácticas translingüísticas suponen ir más allá del propio concepto de lengua como estructura¹⁷. (Peluso, 2022, p. 858).

¹⁶ Matriciado – Que se refere ou faz referência à *matriz*.

¹⁷ Atualmente, no campo da pedagogia de línguas, os conceitos de translinguagem, práticas translinguísticas e pedagogia translinguística têm ganhado destaque (CUMMINS, 2008; GARCÍA, 2009). Esses conceitos enfatizam a importância de não manter as línguas separadas nos processos de ensino de línguas; ao contrário, defendem a construção de pontes entre elas, colocando a competência linguística dos alunos no centro. Além disso, para alguns pesquisadores, as práticas translinguísticas vão além do próprio conceito de língua como estrutura (Peluso, 2022, p. 858).

Peluso (2022) traz ainda que no Uruguai a perspectiva plurilíngue já é um marco conceitual na atual Lei Geral de Educação. Nela se estabelece que “A educação terá como propósito [...] formação plurilíngue através do ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras.” (Peluso, 2022, p. 859 – Tradução livre feita pelo autor desta dissertação). Ele define, ainda, o plurilinguismo da seguinte maneira:

Por un lado, el plurilingüismo enfatiza en que los hablantes posmodernos globalizados no están en contacto solamente con dos lenguas, sino que, por el contrario, manejan múltiples lenguas, con diferentes funcionalidades y dominio/proficiencia, tanto minoritarias y de identidad, como mayoritarias y de participación global (FAIRCLOUGH, 2006). A partir de esto, la propuesta plurilingüe deja de subrayar que el objetivo de toda enseñanza de segunda lengua sea el aprendizaje de esta, lo más cercanamente posible al modelo nativo, y pasa a centrarse en la competencia nativa en la lengua materna de los aprendices. Haciendo foco en la competencia lingüística como hablante de una lengua materna, se propone la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras desde una perspectiva comunicativa funcional, es decir, según el uso comunicativo que cada aprendiz le quiera dar, así como del grado de proficiencia que quiera y pueda alcanzar.¹⁸ (Peluso, 2022, p. 858)

Na perspectiva de uma educação plurilinguística, observa-se uma ruptura com o rigor tradicional de se aprender apenas duas línguas. Essas questões são abordadas na pesquisa de Pinto (2024), especialmente a partir da observação das práticas educacionais em uma escola de surdos localizada na região de Salto, no Uruguai. Nessa mesma direção, Peluso (2022) também contribui para essa discussão ao refletir sobre o plurilinguismo, destacando que os falantes pós-modernos, inseridos em um contexto globalizado, estão em constante contato com múltiplas línguas. No que se refere à aprendizagem de uma língua adicional (seja ela o espanhol, no caso analisado por Peluso, seja a língua portuguesa para surdos brasileiros ou ainda uma língua estrangeira em ambos os contextos), observa-se o enfraquecimento da exigência de domínio na modalidade escrita (ou falada) com o mesmo grau de competência de um falante nativo. Em vez disso, passa-se a compreender esse aprendizado como um processo funcional, que valoriza a fluência e a capacidade comunicativa de cada sujeito, respeitando suas necessidades específicas.

¹⁸ Por um lado, o plurilinguismo enfatiza que os falantes pós-modernos globalizados não estão em contato apenas com duas línguas, mas que, ao contrário, manejam múltiplas línguas, com diferentes funcionalidades e níveis de domínio/proficiência, tanto línguas minoritárias e de identidade quanto línguas majoritárias e de participação global (FAIRCLOUGH, 2006). A partir disso, a proposta plurilíngue deixa de sublinhar que o objetivo de todo ensino de segunda língua seja a aprendizagem dessa língua o mais próximo possível do modelo nativo e passa a centrar-se na competência nativa na língua materna dos aprendizes. Ao colocar em foco a competência linguística enquanto falante de uma língua materna, propõe-se o ensino de segundas línguas e de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva comunicativa funcional, isto é, de acordo com o uso comunicativo que cada aprendiz deseja atribuir à língua, bem como com o grau de proficiência que queira e possa alcançar. (Peluso, 2022, p. 858) – Tradução livre do autor desta dissertação.

Nesse ponto, Peluso (2022), esclarece sobre as diferenças entre os modelos bilíngue e plurilíngue dizendo que “El modelo bilingüe desarrollado de la comunidad sorda organiza su currículo lingüístico haciendo foco en la enseñanza del español escrito, como objetivo principal, y la meta última es que los estudiantes sordos lean y escriban de forma similar a los estudiantes oyentes”¹⁹ (Peluso, 2022, p.861) apontando ainda que a ruptura com esse modelo “supone tener en cuenta dos aspectos: el repertorio lingüístico de la comunidad sorda actual y el abandono del modelo estándar como modelo opresor”²⁰ (Peluso, 2022, p. 861).

Um aspecto crucial da perspectiva plurilíngue é a valorização dos diferentes níveis de proficiência que um aprendiz pode desenvolver em cada língua. Em diálogo com concepções contemporâneas de bilinguismo, como as discutidas por Nora (2016), o bilinguismo deixa de ser compreendido como o domínio pleno e equivalente de duas línguas e passa a ser entendido como a capacidade de mobilizar repertórios linguísticos diversos, de forma funcional e situada, ao longo da vida. Nessa direção, a abordagem plurilíngue reconhece que cada língua pode desempenhar funções específicas na experiência do sujeito e que diferentes níveis de competência são legítimos e produtivos. Para estudantes surdos, isso significa que o aprendizado do inglês escrito, por exemplo, pode ser orientado para finalidades específicas – como navegação na internet, comunicação em redes sociais ou acesso à literatura técnica – sem a exigência de um domínio total de todas as habilidades linguísticas.

Outro ponto que considero importante ressaltar tendo sido ressaltado por Peluso (2022) versa que, geralmente, nos casos em que acontece a educação bilíngue, apenas são consideradas a língua nativa do país (espanhol ou língua portuguesa) e uma língua de sinal (Língua de Sinais Uruguaia (LSU) ou Libras) mesmo em casos em que o currículo da escola abarque uma língua adicional estrangeira, como acontece com o inglês, por exemplo, nesse caso desconsiderando o ensino de outra língua de sinais que não seja a uruguaia o ainda, em localidades nas quais o país possua fronteiras com países falantes de outras línguas. Com esse enfoque, destacando a importância de se ensinar em uma perspectiva plurilinguística, o autor afirma:

Al tiempo que se produce el proceso de letramento en LSU, una educación pluriletrada y plurilingüe para los sordos tiene que aspirar a que los estudiantes

¹⁹ “O modelo bilíngue desenvolvido pela comunidade surda organiza seu currículo linguístico com foco no ensino do espanhol escrito como objetivo principal, tendo como meta última que os estudantes surdos leiam e escrevam de forma semelhante aos estudantes ouvintes”. (Peluso, 2022, p.861) – Tradução livre do autor desta dissertação.

²⁰ “supõe levar em consideração dois aspectos: o repertório linguístico da comunidade surda atual e o abandono do modelo padrão enquanto modelo opressor.” (Peluso, 2022, p. 861) – Tradução livre do autor desta dissertação.

también transiten por el proceso de letramento en español (segunda lengua) y en lenguas extranjeras, tanto de señas como orales.²¹ (Peluso, 2022, p. 860)

Peluso (2022) nos mostra com suas reflexões a necessidade de mudanças na visão bilíngue que, dentro de sua relevante importância no processo de ascensão das línguas de sinais com línguas matrizes no interior do processo de letramento em detrimento à visão oralista ou ainda, nas palavras de Peluso (2022) “*escriturocéntrica*”²² (p. 862 – itálico meu) que enfatiza as línguas orais escritas como objetivo do processo do ensino de línguas, possui falhas e precisa de renovação tendo em vista a pluralidade de línguas às quais estudantes, e sujeitos, surdos se deparam em seu processo de subjetivação. Nos mostra, ainda, como o contato com outras línguas de sinais ou línguas estrangeiras, bem como o contato com vídeos produzidos em língua de sinais, tornam a ideia de ensino *plurilíngue*.

As seções anteriores evidenciaram que, embora o modelo bilíngue tenha sido crucial para a valorização da Libras e para os avanços da comunidade surda, apresenta limitações na integração de mídias multimodais e de múltiplos códigos linguísticos. A adoção de uma perspectiva plurilíngue e translíngüística amplia o letramento e a competência comunicativa dos sujeitos surdos, movendo-se além do pressuposto de equivalência com nativos de línguas orais. A seguir, será feito um aprofundamento nos conceitos de cartografia enquanto instrumento de análise em pesquisas na área da educação especial.

1.4. Princípios Cartográficos para Pesquisas no Campo da Educação de Surdos

Após explorarmos os conceitos de matriz de experiência, língua matriz, língua adicional e as abordagens, bilíngue e plurilíngue, chegamos à descrição de princípios teórico-metodológicos que orientaram nossa investigação: a perspectiva cartográfica. Esta seção apresenta como a abordagem cartográfica se articula com os conceitos anteriormente discutidos, oferecendo um caminho analítico metodológico interessante para captar as nuances

²¹ Ao mesmo tempo em que se produz o processo de letramento em LSU, uma educação *pluriletrada* e plurilíngue para surdos devem aspirar a que os estudantes também transitem pelo processo de letramento em espanhol (segunda língua) e em línguas estrangeiras, tanto de sinais quanto orais (Peluso, 2022, p. 860) – Tradução livre do autor desta dissertação.

²² *Escriturocéntrica* – Escritocéntrica, que tem a escrita como centralidade. Tradução livre e notas do autor desta dissertação.

dos processos de ensino-aprendizagem em contextos plurilíngues envolvendo estudantes surdos.

Para iniciar minha fundamentação teórica sobre o conceito de *cartografia*, faço minhas as palavras de Silva e Paraíso (2023) quando afirmam o seguinte, citando Gilles Deleuze:

A cartografia apresentada neste artigo se constitui em uma prática investigativa produzida nos interstícios dos encontros, conectando matérias díspares, compondo com as sensações e com os processos em curso, operando com a 'ética da experimentação'. A cartografia é um modo de investigar um processo em produção, de acompanhar um traçado incerto, um certo tempo que dura. (Silva e Paraíso, 2023, p. 2 - destaques dos autores)

A perspectiva anunciada anteriormente pelos autores indica que a cartografia, diferentemente de pesquisas que delineiam traçados meramente geográficos, pode ser utilizada em investigações que analisam forças, conexões e relações sociais que traçam linhas subjetivas e constituem processos de subjetivação em diferentes sujeitos. A ênfase recai sobre as experiências corporais que agenciam encontros e produzem modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o delineamento cartográfico tem sido mobilizado, com base nos princípios teóricos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pensar contextos e espaços educativos, mapas, territórios, como os que se constituem objeto de interesse nesta pesquisa.

Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o mapa é mutável, não tem modelos prontos, são criados para acompanhar movimentos, conexões, intensidades e agenciamentos de um território vivido, não pressupõe estruturas fixas nem categorias prévias:

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (Deleuze & Guattari, 1995, p. 20)

Essa definição inicial pode ser complementada com a perspectiva de Oliveira e Paraíso (2012), que aprofundam o entendimento da cartografia como processo e percurso:

Para nós, a palavra 'método' não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163)

Seguindo tais pressupostos, trago em minha pesquisa, as práticas do investigar *nos interstícios dos encontros*, que irão, no curso das relações formadas entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa (discutir os conceitos filosóficos de língua matriz e língua adicional no ensino de língua inglesa para surdos) ir *compondo com as sensações e com os processos em curso*, que farão acontecer o investigar de um processo em produção. Nas experiências obtidas das práticas que serão estabelecidas com os estudantes surdos e suas subjetividades, um traçado incerto, é que se formará o material a ser pesquisado, coletado cuidadosamente em *um certo tempo que dura*. Essa abordagem se alinha ao que Oliveira e Paraíso (2012) descrevem como a essência da cartografia:

A cartografia é um meio possível de desatar esse novelo para deslocá-la na trajetória de uma questão que nos parece cara ao território educacional. Não que possa ser tomada como um articulador do vocabulário conceitual de Deleuze e Guattari; lançaremos mão, daqui para frente, apenas de alguns dos seus modos de conceituação que nos parecem solidários e potentes para dispor a cartografia na pesquisa em educação. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 162)

A escolha da cartografia como princípio e modos de investigar, para esta pesquisa, não é arbitrária. Ela se alinha perfeitamente com a natureza fluida e processual dos conceitos de matriz de experiência e língua matriz, permitindo captar os movimentos, as tensões e as potências que emergem nos encontros educativos com estudantes surdos. Diferentemente de princípios metodológicos mais tradicionais que buscam representar uma realidade estática, a cartografia nos permite acompanhar processos em curso, mapeando as linhas de força, os *affectos* e as transformações que ocorrem no território investigado.

Para mobilizar a cartografia como possibilidade metodológica de análise de dados em uma pesquisa em educação, Oliveira e Paraíso (2012) enfocam suas reflexões em apenas alguns dos modos de conceituação que lhes pareceram solidários e potentes para dispor a cartografia na pesquisa em educação. Eles afirmam que arriscaram:

um caminho de encontro: a conceituação de cartografia, implicada na filosofia da diferença de Deleuze e na sua parceria com Guattari, faz eco ao que há de ser pensado sob uma pesquisa em educação: a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais. (Oliveira e Paraíso, 2012, p. 163).

Essa vida que pulsa nos territórios educacionais, especialmente no contexto da educação de surdos, exige uma lente teórica e uma abordagem metodológica que reconheça sua natureza dinâmica e imprevisível, como apontam os autores. Educar para a vida é se colocar no percurso com o outro e as imprevisibilidades do processo. E, estar aberto ao acontecimento educativo, nem sempre é uma tarefa fácil.

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 160)

Estar à deriva, eis aí um dos princípios que tive que construir ao pesquisar com a filosofia da diferença. Não se pode perder de vista que os pensamentos, ideias e proposições de Deleuze não foram por ele postulados tendo-se a educação como base, o filósofo desenvolveu seus pensamentos tendo por base as relações de poder que ocorrem nos encontros entre os corpos, entre muitas outras, mas não o fez pensando especificamente em tópicos relacionados à educação. No entanto, arrisco-me a fazer traçados, pelos estudos do autor e de pesquisadores contemporâneos que tomam seu pensamento, ao campo da educação, na análise das práticas educativas. Nesse sentido, Oliveira e Paraíso (2012) propõem quatro movimentos que compõem a “coreografia do desassossego” da cartografia: discutindo a produtividade dessa coreografia do desassossego, esboçamos quatro movimentos que denominamos: olhares-ciganos, noite de núpcias, pintar um quadro, linhas bailarinas. (p. 160).

O primeiro movimento, denominado *olhares-ciganos*, refere-se à disposição do pesquisador para se deixar afetar pelo campo, permitindo-se experimentar e arriscar-se no processo de pesquisa, de modo a abrir-se às mudanças e deslocamentos. Como explicam os autores, esse movimento implica em:

Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. No meio do caminho, irrompem muitos universos díspares provocadores de perplexidade, surpresas, temores, mas também de certa sensação de alívio e de liberdade do tédio. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 160)

O segundo movimento, *noite de núpcias*, sugere um encontro íntimo com o pensamento do outro, não para reproduzi-lo, mas para criar algo novo a partir dele e, sobretudo, com ele. Trata-se de: “Compreender um pensador não é chegar a coincidir com o seu centro. É, ao contrário, deportá-lo, conduzi-lo a uma trajetória em que articulações se afrouxam e permitem um jogo”. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 162).

O terceiro movimento, *pintar um quadro*, relaciona-se à dimensão criativa e transformadora da cartografia, que não apenas descreve, mas intervém e modifica o campo pesquisado, em sua obra *Proust e os signos*, Gilles Deleuze reflete sobre a gênese, o criar, afirmando que isso “implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar,

desenvolver, decifrar, traduzir um signo.” (p. 92). Ora, se a gênese cria movimento, ela acaba por levar à prática, à quebra da inércia. Em outras palavras, leva a criar o quadro daquilo que se está pesquisando, pois essa gênese é o poder de “Traduzir, decifrar, desenvolver” que para o autor “são a forma da criação pura” (p. 92).

Por fim, o quarto movimento, *linhas bailarinas*, refere-se ao traçado de linhas que compõem a cartografia, especialmente as linhas de fuga que permitem escapar das estruturas rígidas e criar novos territórios. É nesse momento que o pesquisador-cartógrafo aparece porque ele terá que criar linhas ao traçá-las a partir de suas percepções do objeto analisado:

Tomar um corpo, uma língua, uma alma a contrapelo. No mesmo movimento, esse caminho transversal inventa sua própria condução para um lugar inimaginável, 'por meio de uma imóvel viagem que nos leva da identidade à multiplicidade'. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 166, citando Doel, 2001, p. 92 – aspas dos autores).

Os autores, Oliveira e Paraíso (2012), refletem, ainda, sobre como olhar a cartografia enquanto um método, já que ela não foi pensada em sua origem para ser usada como tal. Os já citados autores refletem sobre o conceito de *método*, adotando a crítica ao processo fechado, e ousam propor uma metodologia como procedimento de investigação aberto que vai se modulando no próprio fazer da pesquisa. Nesse sentido, tenho alguns princípios, algumas perspectivas do que farei, mas, dada essa abordagem usada, reconheço que parte do procedimento metodológico será produzido no território investigativo, enquanto os encontros ocorrem. A esse respeito estes autores afirmam:

Para nós, a palavra “método” não designa exatamente essa disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento. A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração. Desdobramos, então, nas duas primeiras seções, como a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação. Por fim, exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva. (Oliveira e Paraíso, 2012, p. 163 – aspas dos autores).

No contexto específico da educação de surdos, a cartografia se mostra particularmente valiosa por permitir mapear as complexas interações entre diferentes modalidades linguísticas (visual-gestual e oral-auditiva) e entre diferentes línguas (Libras, português, inglês). Ela nos permite acompanhar como os estudantes surdos navegam por esses diferentes territórios linguísticos, como constroem pontes entre eles e como desenvolvem estratégias próprias de aprendizagem. Além disso, a cartografia nos ajuda a identificar os pontos de tensão, as

resistências e as potências que emergem nesses encontros educativos, oferecendo percepções valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e potencialidades dos estudantes surdos.

Os referidos autores passam, então, a mostrar como se dá o processo de territorialização na cartografia. Nas palavras de Oliveira e Paraíso (2012) “Uma das coisas mais fascinantes e mais difíceis de fazer na pesquisa em educação talvez seja, mesmo, multiplicar as formas de conexão, de linguagens, de abordagens” (p. 163) e que esse processo é essencial para que se subtraia da pesquisa em educação a “vontade de verdade” (p. 163) que, segundo os autores, é o que mais a aprisiona. Nas palavras de Deleuze e Guattari, territorialidade é um conceito fundamental ligado à maneira como os corpos, seres, signos e forças se organizam e se fixam em determinado espaço ou domínio simbólico. No entanto, como costuma ser recorrente na filosofia destes autores, esse conceito é dinâmico, relacional e está em constante tensão com seus contrários – como a desterritorialização e a reterritorialização:

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. (Deleuze & Guattari, 1995, p. da edição francesa 16).

Nesse contexto, é fundamental compreender os diferentes tipos de linhas que compõem uma cartografia:

Há pelo menos três delas: de segmentaridade dura e bem talhada, de segmentação molecular e em seguida a linha abstrata, a linha de fuga, não menos mortal, não menos viva. Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí “literalmente”, de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranquila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 242)

As linhas de segmentaridade dura ou de corte molar representam as estruturas mais rígidas e estabelecidas, aquelas que definem territórios fixos e identidades estáveis. Como explicam Oliveira e Paraíso (2012): As duas primeiras são as linhas de territorialização, estratificação, significação, as que tentam definir, dar uma rota segura, uma essência estática a um território.” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 166).

No contexto da educação de surdos, podemos identificar essas linhas molares nas políticas educacionais tradicionais, nas estruturas curriculares rígidas e nas concepções fixas sobre surdez e as formas de uso da linguagem nos processos educativos.

As linhas de segmentação maleável ou de fissura molecular, por sua vez, representam movimentos mais sutis, pequenas variações e desvios nas estruturas estabelecidas. Embora ainda operem dentro de certos limites, essas linhas já indicam possibilidades de transformação. Na educação de surdos, podemos observar essas linhas nas adaptações curriculares, nas práticas pedagógicas diferenciadas e nas negociações cotidianas entre diferentes modalidades linguísticas.

Já as linhas de fuga representam rupturas mais radicais, movimentos de desterritorialização que abrem espaço para novas possibilidades e experimentações:

Já as últimas, as linhas de fuga ou de ruptura são linhas de desterritorialização pelas quais um pensamento foge sem parar, uma linha pela qual se foge e se 'faz fugir todo um sistema como se arrebenta tubos. Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia'. (Deleuze; Parnet, 1998, p.47 – aspas do autor).

Na educação de surdos, essas linhas de fuga podem ser identificadas nas propostas educacionais inovadoras que rompem com o binarismo surdo-ouvinte, nas práticas translinguísticas e nas experiências pedagógicas que valorizam a multiplicidade e a diferença.

É importante ressaltar que esses três tipos de linhas não existem isoladamente, mas se entrelaçam e se afetam mutuamente. Segundo Oliveira e Paraíso (2012) elas não são fáceis de se desenredar, cada uma trabalhando nas outras, interagindo entre si. “Trigêmeas siamesas” (p. 77). Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995) “as três linhas não param de se misturar” (p. 242). Dizem ainda se tratar de “uma questão de cartografia. Elas nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma” (p. 248).

A cartografia, enquanto método de pesquisa em educação, oferece possibilidades valiosas para o estudo da educação de surdos, especialmente quando consideramos a complexidade das relações entre diferentes modalidades linguísticas, identidades culturais e práticas pedagógicas. Como afirmam Oliveira e Paraíso (2012):

Tudo bem que seja o primado das linhas de fuga que a cartografia convoca, quando elas parecem tão sufocadas diante da dominância, da regularidade e do controle que impregnam os territórios educacionais. Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se; indicar vazamentos

diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação. (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167)

Nesse sentido, a cartografia não apenas nos permite compreender melhor os processos educacionais envolvendo estudantes surdos, mas também nos convida a imaginar e construir novas possibilidades educativas que valorizem a diferença, a multiplicidade e a potência criativa dos encontros entre diferentes línguas, culturas e formas de estar no mundo.

Ao longo deste capítulo, foram explorados um conjunto de conceitos fundamentais que constituem o arcabouço teórico desta pesquisa. Partindo do conceito foucaultiano de matriz de experiência, com seus três eixos interconectados (saber, poder e subjetividade), para compreender como a língua não é tão somente um instrumento de comunicação, mas um elemento constitutivo da experiência e da subjetividade.

A partir dessa base, foram desenvolvidos os conceitos de língua matriz e língua adicional, destacando-se como a Libras, enquanto língua matriz para os sujeitos surdos, estrutura sua forma de conhecer e interagir com o mundo. Essa compreensão nos leva a questionar as abordagens tradicionais de ensino de línguas para surdos, que frequentemente se baseiam em metodologias desenvolvidas para línguas orais.

Em seguida, foram analisadas as tensões entre os modelos bilíngue e plurilíngue na educação de surdos. Foi reconhecida a importância histórica do modelo bilíngue como avanço em relação às abordagens oralistas, mas também foram identificadas suas limitações diante da complexidade linguística do mundo contemporâneo. A perspectiva plurilíngue, com sua ênfase na funcionalidade comunicativa e no reconhecimento de diferentes níveis de proficiência, oferece um horizonte mais amplo para pensar a educação linguística de estudantes surdos.

Por fim, foi apresentada a cartografia como método de investigação que se alinha com a natureza processual e fluida dos conceitos anteriormente discutidos. A abordagem cartográfica nos permitirá mapear as complexas interações entre diferentes modalidades linguísticas e diferentes línguas no contexto educativo, acompanhando os processos em curso e identificando potências e tensões.

Este arcabouço teórico, em seu conjunto, fornece as bases conceituais necessárias para analisar as práticas educativas com estudantes surdos, buscando identificar estratégias que promovam o aprendizado da língua inglesa como língua adicional a partir da Libras como

língua matriz. Nos próximos capítulos, veremos como esses conceitos se articulam com a metodologia da pesquisa e como orientam a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2 – CARTOGRAFIA DO ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS NO BRASIL: UMA ANÁLISE BASEADA EM PESQUISAS

O ensino de LI para estudantes surdos tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo fértil de investigação, impulsionado tanto pelos marcos legais que reconhecem a Libras como língua de instrução quanto pela ampliação de pesquisas voltadas à compreensão das especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desses aprendizes. No contexto brasileiro, esse campo tem ganhado crescente atenção, especialmente a partir do reconhecimento oficial da Libras pela Lei n.º 10.436/2002 e de sua regulamentação pelo Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2002; 2005). Tais dispositivos legais consolidaram a Libras como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, fomentando debates acerca de abordagens e metodologias de ensino de línguas adicionais que respeitem a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Tais iniciativas encontram respaldo em marcos normativos como o próprio Decreto n.º 5.626/2005, que estabelece a Libras como meio legal de instrução e prevê adaptações curriculares, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que orienta a ampliação da educação bilíngue em todas as etapas da escolarização. Mais recentemente, a Lei n.º 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente (BRASIL, 2021).

Embora essas legislações avancem no reconhecimento da Libras e da LP como línguas de instrução e acesso ao conhecimento, a efetivação da política bilíngue exige a reformulação dos conteúdos curriculares, com ênfase na Libras como língua de instrução e na adequação de práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes surdos. Nesse cenário, a disciplina de inglês, enquanto língua adicional, muitas vezes é relegada ou questionada, especialmente em contextos nos quais a aquisição da Libras ocorre tardiamente e a aprendizagem da língua portuguesa enfrenta obstáculos históricos e estruturais. Surge, então, a dúvida: o contato com uma terceira língua comprometeria os processos de letramento do aluno surdo?

É nesse ponto que os conceitos de *multiletramento*, *translinguagem* e *plurilinguismo* se mostram fundamentais para o avanço das discussões. Conforme destaca Peluso (2022), o plurilinguismo não deve ser compreendido apenas como a acumulação de competências em diferentes línguas, mas como a capacidade de transitar entre diferentes repertórios linguísticos

e culturais, mobilizando-os de modo situado e estratégico. Essa perspectiva rompe com visões hierarquizadas de línguas e valoriza as experiências linguísticas singulares dos sujeitos, como no caso dos estudantes surdos, cujas trajetórias de aquisição linguística são historicamente marcadas por exclusões e desafios. Pensar a educação de surdos a partir do plurilinguismo implica reconhecer a Libras, a língua portuguesa e outras línguas estrangeiras como partes de um repertório linguístico e cultural legítimo, em constante construção, que pode ser fortalecido em contextos escolares comprometidos com práticas inclusivas, visuais e significativas.

Nesse contexto, de inserção do sujeito surdo na escola e da defesa de uma educação plural e equitativa tanto para surdos quanto para ouvintes, emerge uma questão fundamental: como conceber o ensino de inglês para estudantes surdos considerando a complexa relação entre as línguas envolvidas nesse processo? Tradicionalmente, a literatura tem abordado essa questão a partir da nomenclatura de L1, L2 e L3, classificando a Libras (ou a LP) como L1, a LP (ou a Libras) como L2 e a LI como L3. Entretanto, essa classificação linear pode não capturar adequadamente a complexidade das relações entre essas línguas e as experiências linguísticas dos sujeitos surdos.

A partir deste cenário, este segundo capítulo propõe uma reflexão sobre o ensino de inglês para alunos surdos a partir de uma perspectiva alternativa, que reconhece a Libras como língua matriz e o inglês como língua adicional, conforme discutido por Soler e Martins (2022). Tal abordagem se fundamenta no conceito de *matriz de experiência*, proposto por Michel Foucault, segundo o qual, para as autoras, como visto no capítulo primeiro desta dissertação, língua matriz é aquela que estrutura o pensamento e a experiência do sujeito, colocando-o em funcionamento e possibilitando sua aparição no mundo. A língua adicional, por sua vez, é entendida como aquela que se insere na matriz linguística do sujeito, estabelecendo relações de complementaridade e hibridização, sem obedecer, necessariamente, a uma ordem cronológica ou hierárquica de aquisição. Embora seja esse o referencial teórico que nos interessa mobilizar, faz-se necessário investigar as diferentes linhas teóricas que orientam as práticas educativas voltadas ao ensino de inglês para surdos, já que o segundo objetivo específico desta pesquisa é *analisar, a partir de pesquisas e produções existentes, os dilemas, avanços e concepções que atravessam o ensino de língua inglesa para surdos, evidenciando as tensões, desafios e possibilidades presentes nos contextos educacionais bilíngues, em direção a uma perspectiva plurilíngue e multimodal.*

2.1. Entrada no Território: quando o campo fala antes das teorias

Adentrar o campo do ensino de inglês para surdos no Brasil não é apenas elaborar uma revisão bibliográfica com análise desse contexto de pesquisa. É deslocar-se para dentro de um território denso, atravessado por camadas históricas, políticas, epistemológicas e sensoriais. Um território onde línguas não são apenas códigos, mas linhas de inscrição da vida, onde nem sempre é possível distinguir onde termina uma língua e onde começa outra, onde forças operam subterraneamente, nas brechas, produzindo subjetividades, modos de aprender e modos de existir.

O que segue não é, portanto, um panorama organizado por categorias estáveis, mas um mapa em movimento, desenhado a partir das intensidades encontradas nos textos que compõem o corpus selecionado para esse momento da pesquisa. Assim como propõem Deleuze e Guattari (2011), não busco aqui uma árvore do conhecimento, mas um rizoma: uma superfície em que cada estudo é menos um *objeto* e mais um nó pulsante, um território por onde algo passa, algo insiste, algo está em devir.

O conhecimento, nessa perspectiva, não é absorvido ou decodificado, mas ativamente produzido. Os artigos e teses selecionadas não são tomados como fontes neutras, mas como agenciamentos. É nesse sentido que assumo a cartografia como método, deslocando o foco da análise *do que é* para a compreensão *do como se faz*, examinando os processos de força e saber que criam as linhas de fuga e as dobras que constituem as novas possibilidades de subjetivação buscando as forças que produzem as ideias.

Assim, o que este capítulo apresenta é um retrato, uma cartografia do ensino de inglês para surdos no Brasil, se propondo a fazer uma análise baseada em pesquisas. Um mapa composto pelos três tipos de linhas descritos por Deleuze e Guattari (2011), a saber: as linhas molares que se mostram como aquelas que endurecem, organizam, normatizam – como a insistência na tríade L1–L2–L3 e a centralidade metodológica da escrita como ponte obrigatória; as linhas moleculares, que são aquelas que emergem nas pequenas variações, hesitações, bifurcações, nuances que abrem frestas para modos outros de ensinar e aprender; e, por fim, as linhas de fuga que resultam como os pontos em que os estudos escapam do já dado

e inventam novos arranjos: quando, por exemplo, a Libras deixa de ser apenas L1 e se torna *língua matriz, língua de conforto, ponto de partida, base cognitiva*²³.

Tabela 1: Textos selecionados para a composição desta cartografia do ensino de inglês para surdos no Brasil²⁴

N.º	Autor(es)	Título	Ano	Periódico
1	Silva, M. C. C.	Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes	2013	Tese (Doutorado) – PUCRS
2	Sousa, A. N.	Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem	2014	Revista Brasileira de Linguística Aplicada

²³ Os termos em itálico - *língua de conforto, ponto de partida, base cognitiva* - foram retirados dos textos que fundamentam esse capítulo e aparecem com maior detalhamento mais adiante neste mesmo capítulo.

²⁴ Os trabalhos aqui mobilizados foram selecionados a partir de um levantamento bibliográfico que, longe de pretender abarcar a totalidade das pesquisas produzidas no campo, constitui antes um gesto de leitura situado. Como pesquisador, reconheço que todo recorte implica uma tomada de posição: não se trata de reunir todas as vozes possíveis, mas de acompanhar certos discursos que, ao serem colocados em relação, passam a delinear um campo de saber. Nesse sentido, os estudos selecionados não são apresentados como representação exaustiva das pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa para sujeitos surdos, mas como expressões de concepções, problematizações e modos de pensar que atravessam esse território investigativo. A organização cronológica adotada na apresentação desses trabalhos corresponde, portanto, a uma escolha metodológica e analítica. Ao acompanhar as produções ao longo do tempo, torna-se possível observar não apenas o surgimento de novos enunciados, mas também a persistência de certas questões que retornam, se transformam ou se deslocam em diferentes momentos históricos. O olhar lançado sobre esse conjunto de pesquisas buscou, assim, identificar aquilo que emerge como novidade em determinado período, bem como aquilo que permanece operando como força de continuidade no interior do campo. Contudo, as relações entre esses saberes não se configuram de forma linear ou estável. Ao contrário, trata-se de relações frequentemente tensionadas, nas quais diferentes perspectivas disputam modos de compreender o ensino e a aprendizagem de línguas em contextos de educação de surdos. Desse modo, a organização aqui proposta não pretende fixar uma narrativa definitiva, mas acompanhar movimentos de composição e deslocamento entre discursos que se constituem historicamente. A própria passagem do tempo, nesse sentido, não opera apenas como sucessão cronológica, mas como condição que produz variações, deslocamentos e devires nos modos de pensar e pesquisar esse campo.

3	Dias, O. B.; Schmidt, A. P. C.	Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos	2018	Linguagens & Cidadania
4	Silva, M. C. C.; Hübner, L. C.	Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas	2021	Revista Fórum Linguístico
5	Monteiro, S. M. M.; Vieira, P. A.; Sousa, A. N.	A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática	2023	Revista Linguagem em Foco
6	Silveira, K. S. D. S.; Barros, M. R. B.	Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva	2024	Revista Discursividades

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

2.2. Primeira dobra: a entrada por 2013 – quando o inglês encontra o corpo sinalizante

O território em construção se abre pela primeira vez, em 2013, com a tese de Maria Clara Corsini Silva. O estudo é o primeiro ponto duro, uma linha molar que tenta organizar o campo dentro da classificação convencional: Libras como L1, português como L2, inglês como L3. A princípio, é um território que tenta se estabilizar em nomenclaturas, escalas, hierarquias.

Mas é justamente nesse território que surgem as primeiras vibrações moleculares. Silva (2013) detecta o que chama de *transferência léxico-semântica* entre Libras e inglês e aponta haver evidências claras de que a Libras exerce influência direta na aprendizagem da língua inglesa escrita por estudantes surdos, especialmente no nível lexical. Como demonstra a autora, os dados empíricos revelaram a “existência de transferência parcial entre línguas de modalidades distintas, quais sejam, a LIBRAS (L1) e a LI (L3)” (Silva, 2013, p. 8), indicando que a língua de sinais opera como base semântica a partir da qual o aprendiz busca construir significados em inglês. Essa influência aparece de forma concreta quando alguns participantes produzem palavras em inglês associadas ao campo semântico correto, mas não à escrita correspondente, fenômeno que, segundo Silva, “Esses dados provavelmente demonstram que

os alunos [...] conheciam as palavras relacionadas ao campo semântico de animais, porém não tinham certeza da representação escrita em LI dos sinais PEIXE e MORCEGO.” (Silva, 2013, p. 193). Assim, as tentativas de escrita – como *fish* para o sinal PEIXE ou *bat* para o sinal MORCEGO, evidenciam que o aprendiz mobiliza recursos conceptuais advindos da Libras para acessar a L3, reafirmando o papel estruturante da língua de sinais no processo de construção de sentido em inglês.

É nessa fissura que a cartografia encontra o seu ponto de entrada: a Libras não apenas influencia; ela fundamenta, ela opera como sustentação cognitiva, não importando se o estudo a nomeia L1.

Em sua tese a autora tenta segurar as coisas com categorias estáveis, mas aquilo que ela descobre escapa das mãos: a Libras funciona não como uma etapa cronológica, mas como um plano de consistência, um chão epistemológico. Aqui nasce a primeira linha de fuga: o inglês começa a ser aprendido não apesar da Libras, mas a partir dela. O território começa a tremer.

2.3. Segunda dobra: 2014 – quando o inglês é atravessado pela mediação

Aline Nunes de Sousa (2014) entra no mapa com outra força. Seu texto é denso, metodológico, intensivo e, a meu ver, profundamente foucaultiano no modo como observa as práticas. Se Silva olha para o nível lexical, Sousa olha para o campo das relações pedagógicas.

Ela afirma, citando Lane (1992) que “quando as crianças vão à escola com uma língua já consolidada, terão muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em segunda língua.” (Sousa, 2014, p. 9 – página 1023 no livro). Aqui, a Libras deixa de ser apenas um instrumento: ela torna-se solo de subjetivação, meio de pensar, de habitar o mundo. Sousa é clara: a Libras não é somente L1, ela é a mediadora do processo inteiro, “[...] a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino/aprendizagem de inglês [...] pois é ela quem dá real significação a essas práticas.” (Sousa, 2014, p. 1 – página 1015 no livro).

Nesse ponto, o mapa registra outra dobra: a mediação deixa de ser técnica e torna-se epistêmica. O inglês só faz sentido porque algo transita entre Libras e o mundo, numa espécie de *shuttling* sutil, antecipando Suresh Canagarajah, mas no plano da visualidade. É aqui que o território ganha textura: o inglês aparece como prática atravessada, nunca isolada.

Sousa (2014) abre uma fissura importante: o professor e o intérprete não são apenas funções, mas dispositivos que podem fortalecer ou bloquear a aprendizagem. A linha rígida, molar da escolarização, encontra nas práticas descritas pela autora uma forte linha molecular: micro movimentos que mostram que não há ensino de inglês sem o corpo visual do sujeito surdo.

2.4. Terceira dobra: 2018 – quando o inglês se torna adicional e a Libras vira ponto de partida

É em 2018, com Dias & Schmidt, que o campo sofre uma virada conceitual. Pela primeira vez nos textos do corpus, o inglês deixa de ser chamado “L3” e passa a ser nomeado língua adicional. E essa escolha não é trivial: ela cria uma abertura teórica que reorganiza todo o território.

Os autores escrevem: “Propomos material didático visual que visa [...] desenvolver a formação de vocabulário em Inglês como Língua Adicional à LIBRAS.” (Dias & Schmidt, 2018, p. 1). Essa frase é uma ruptura. Aqui, Libras não é mais apenas anterior, ela é central, de base, de partida. Não se trata mais de uma escala hierárquica, mas de uma articulação rizomática: o inglês emerge ao lado da Libras, com a Libras, e não após ela.

A pesquisa confirma empiricamente o que o campo vinha pressentindo, primeiro que os alunos aprendem melhor quando o material é visual, na sequência que a Libras cria pontes diretas com o inglês e, por fim, que o português deixa de ser o *porto obrigatório*.

Nesse ponto, o mapa se intensifica: há uma força de ruptura, uma linha de fuga claramente traçada. Quando Dias & Schmidt chamam o inglês de *adicional*, escancararam a possibilidade de pensar a Libras não mais como etapa, mas como matriz, ainda que não utilizem o termo.

2.5. Quarta dobra: 2021 – quando a Libras se afirma como base epistêmica

O ano de 2021 inaugura outro movimento importante no campo. Silva & Hübner (2021) escrevem não apenas sobre L3, mas sobre o que significa aprender inglês tendo a Libras como língua primeira e estruturante. É um texto que organiza, mas que também desorganiza as

certezas. Ele tenta permanecer no vocabulário tradicional (L1, L2, L3), mas aquilo que o texto revela escapa dessa moldura.

As autoras afirmam em seu artigo que a Libras, como língua natural e primeira língua do surdo, funciona como base para a aprendizagem tanto do português quanto do inglês, como vemos em:

Refletindo sobre as características do aprendiz surdo, como a importância dos aspectos visuais para seu aprendizado, vale destacar que os professores devem utilizar as imagens e os recursos visuais como elementos essenciais no processo de construção do conhecimento de seus alunos. Dada a relevância da imagem e da visualidade, o professor de LI deve pautar suas estratégias de ensino em uma alfabetização visual, explorando ao máximo esses aspectos na leitura-escrita da LI como a forma das letras, a relação com a CM da Libras com a letra inicial da palavra em LI, quando houver e, se possível, as semelhanças gráficas com a LP. Diversos (Silva & Hübner, 2021, p. 8 – página 6161 no original)

Há aqui algo mais: a palavra base faz surgir uma camada ontológica do problema. Base não é início cronológico; é fundamento, é solo de pensamento, é matriz. E mesmo sem usar o vocabulário foucaultiano, o texto parece tocá-lo. A Libras estrutura, estabiliza, organiza o campo semântico e cognitivo e cria possibilidades de significação antes que qualquer outra língua entre em cena.

E mais, elas afirmam que a Libras interfere positivamente no aprendizado de inglês. É uma inversão profunda: a língua de sinais deixa de ser vista como obstáculo e torna-se potência.

Aqui, formam-se linhas moleculares que anunciam uma mudança mais profunda: a aquisição de L3 não depende da oralidade, não depende da fonologia do português, não depende da audição. A aprendizagem do inglês emerge como expansão visual: como jogo, gesto, escrita, interferência quirêmica.

A pesquisa de Silva & Hübner (2021) não apenas constata fenômenos cognitivos, mas insinua algo maior: existe, na trajetória do aluno surdo, um eixo que não se orienta pela ordem $L1 \rightarrow L2 \rightarrow L3$, mas por um jogo de modalidades que se tocam, de territórios sensoriais que se cruzam. O campo começa a vibrar em outra frequência: a Libras torna-se matriz de linguagem, ainda sem esse nome, mas com essa função.

2.6. Quinta dobra: 2023 – quando a visualidade se torna didática e a LSE vira metáfora de mundo

Com Monteiro, Vieira & Sousa (2023), o território ganha uma nova textura. Aqui, a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) se torna ferramenta pedagógica, mas não apenas isso: torna-se metáfora do modo como o surdo lê o mundo.

É um texto em que a noção de *língua de conforto* aparece pela primeira vez quando os autores afirmam que “A comunidade surda urbana do Brasil, em geral, tem a Libras como sua língua de conforto, e esta foi reconhecida por meio da Lei Federal de no 10.436, em 2022.” (Com Monteiro, Vieira & Sousa, 2023, p. 80). A expressão língua de conforto é uma *miniexplosão* teórica. Ela desloca o problema do campo técnico para o campo afetivo e existencial. Ela marca aquilo que Guattari (1992) chamaria de *território existencial*²⁵, aquilo que orienta as sensações de pertencimento, de estabilidade e de enunciação.

É também um retorno às genealogias de Foucault: aquilo que funda o sujeito não é uma língua abstrata, mas a língua que o atravessa, que lhe dá corpo, a saber, um a priori histórico-vivencial.

A LSE, então, aparece como linha de fuga didática que transforma o inglês em visualidade, cria camadas entre texto e imagem, reorganiza o sentido no espaço e permite que o aluno surdo *veja* o inglês, antes de lê-lo. Acaba não sendo apenas uma técnica, mas sim, um modo de cartografar o inglês no corpo surdo.

Aqui, o mapa se dobra em duas direções. Por um lado, o inglês passa a ser acessado não por tradução, mas por composição multimodal; por outro, a Libras consolida-se como língua de partida, como matriz sensorial.

A LSE funciona como prova empírica de algo que os estudos vinham intuindo: para aprender inglês, o aluno surdo precisa ativar suas potências visuais, não as driblar.

²⁵ Nessas condições, parece indicado forjar uma concepção mais transversalista da subjetividade, que permita responder ao mesmo tempo, as suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existenciais) e suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais) com implicações sociais e culturais. (Guattari, Caosmose, 1992, p. 11)

2.7. Sexta dobra: 2024 – quando a Libras passa a operar como língua matriz

O texto de Silveira e Barros (2024) marca um ponto de inflexão no território. As autoras não inauguram um conceito novo, mas fazem ressoar, com força inédita, aquilo que vinha sendo preparado em silêncio: a Libras deixa de ocupar uma posição funcional – como recurso ou etapa intermediária – e passa a organizar o próprio campo do ensino de inglês para surdos, constituindo-se como condição das práticas pedagógicas e da acessibilidade cognitiva.

Ainda que o termo não seja empregado explicitamente, a ideia se manifesta de modo inequívoco quando as autoras afirmam a Libras como indispensável ao processo educativo, condição para o ensino de inglês, organizadora das estratégias pedagógicas e eixo da acessibilidade cognitiva.

Trata-se da primeira vez, em mais de uma década de publicações (daquelas que foram trazidas para esse momento da dissertação), em que a Libras emerge como núcleo e não como etapa. As autoras reforçam, ainda, a necessidade de materiais visuais, tecnologias assistivas, professores bilíngues e estratégias pedagógicas próprias para sujeitos surdos.

Nesse deslocamento, o português deixa de operar como ponto obrigatório, assim como o inglês não precisa mais entrar depois de nada. As línguas passam a coexistir como camadas, zonas e territórios, compondo uma cartografia em que não se subordinam, mas se atravessam.

Embora Silveira e Barros (2024) não utilizem explicitamente o termo *língua matriz*, o modo como constroem o papel da Libras em seu estudo permite compreendê-la, no âmbito desta pesquisa, como aquilo que Foucault (2010) denomina *matriz de experiência*: a condição que coloca o sujeito em funcionamento e possibilita sua aparição no mundo.

2.8. O desenho do mapa: o território como rizoma linguístico

Ao reunir essas dobras, o mapa mostra algo que a análise bibliográfica tradicional não daria conta de mostrar: que não há linearidade, não há hierarquia, não há etapas universais e não há língua que preceda obrigatoriamente outra.

O campo se apresenta como um rizoma, em que a Libras se torna matriz não por cronologia, mas por intensificação, o inglês se torna adicional não por quantidade, mas por transversalidade, o português se desloca, ora mediando, ora não, a visualidade atua como

operador ontológico, não apenas pedagógico, o corpo surdo reorganiza o espaço linguístico em todas as direções.

Há linhas duras (as categorias L1/L2/L3), linhas flexíveis (mediadora, de conforto, de base), e linhas de fuga (adicional, matriz, plurilinguismo visual).

Tabela 2: Quadro ilustrativo da seleção de pesquisas para a análise do campo investigado:

Trabalho	Abordagem Metodológica	Papel da Libras	Resultados Principais
Silva (2013)	Experimental, tarefas lexicais	Língua de partida (L1)	Transferência lexical parcial, Libras influencia mais que o português.
Sousa (2014)	Estudo de caso, observação	Mediadora de ensino/aprendizagem (L1)	Libras é essencial para ensino de inglês, integração com o ECL.
Dias e Schmidt (2018)	Abordagem visual, material didático	Língua de partida (L1)	Desenvolvimento de vocabulário em inglês, metodologia inovadora e bem recebida pelos alunos.
Silva e Hübner (2021)	Teórico-reflexiva, análise bibliográfica	Língua de base (L1)	A Libras como base para a aprendizagem do inglês, importância da interlíngua.
Monteiro et al. (2023)	Atividades didáticas com legendagem	Língua de conforto (L1)	Uso da LSE como ferramenta pedagógica no ensino de inglês, adaptação visual necessária.
Silveira e Barros (2024)	Pesquisa bibliográfica, qualitativa	Língua matriz (L1)	Estratégias eficazes para o ensino de inglês para

			surdos, formação docente em Libras.
--	--	--	-------------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

2.9. As forças que atravessam o campo: da língua-matriz às cartografias rizomáticas

O território do ensino de inglês para surdos não se apresenta como um espaço homogêneo ou estável, mas como um campo atravessado por múltiplas relações de força. À maneira do que propõe Michel Foucault, trata-se de compreender esse território como um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que se organizam em redes de poder-saber²⁶, nas quais não há um centro único de determinação, mas uma multiplicidade de forças em permanente tensão (Foucault, 1979; 1988). Cada texto acadêmico, cada proposta didática, cada definição de língua e cada gesto pedagógico operam, assim, como práticas que produzem realidades, instituem modos de subjetivação e regulam as possibilidades de dizer, ensinar e aprender. Nesse sentido, as concepções de língua mobilizadas nos estudos sobre o ensino de inglês para surdos não são neutras: elas participam da constituição dos sujeitos, delimitam regimes de verdade e definem quais formas de enunciação se tornam legítimas. E ainda, que permanecem silenciadas, no interior desse campo.

Ao olhar para esse campo – território – sob a perspectiva cartográfica, torna-se possível ver que a Libras emerge como matriz de experiência, não por consenso político, mas por necessidade ontológica. Soler e Martins (2022) iluminam esse movimento quando afirmam que “a apropriação de uma língua inscreve o sujeito em práticas sociais de uso da linguagem e é constituída em situações favoráveis para que seja uma experiência matricial.” (Soler; Martins, 2022, p. 5).

A matriz deixa de ser algo que se aprende primeiro e passa a ser aquilo que torna possível aprender. Ela não é a língua da cronologia, é a língua da constituição.

²⁶ Para Foucault, o poder não se localiza em uma instância central, mas circula em redes, manifestando-se nas práticas cotidianas, nos discursos e nos saberes que produzem os sujeitos e organizam os campos de experiência (FOUCAULT, 1979; 1988).

Se Foucault (cf. 2008) vê a matriz como aquilo que coloca o sujeito em funcionamento, Deleuze e Guattari (1995) ampliam esse gesto. Para eles, o sujeito não é centro, mas ponto de passagem de fluxos, de linhas que se cruzam, se sobrepõem e se dissipam, compõem territórios. O aprender uma língua, seja ela Libras, português ou inglês, não é um processo linear, mas um agenciamento: um encontro entre corpos, tecnologias, práticas, desejos, políticas e materiais.

É por isso que, quando Dias e Schmidt (2018) escrevem que “desenvolver a formação de vocabulário em Inglês como Língua Adicional à LIBRAS” (Dias; Schmidt, 2018, p. 1), eles não apenas nomeiam o inglês como *adicional*. Eles colocam a Libras como centro gravitacional do processo, ponto de onde irradiam e para onde retornam as linhas do aprender. Esse ponto não é estático: está imbuído de dinamismo, é pulsante.

2.10. A língua como território existencial: *ethos*, diferença e visualidade

Pagni e Martins (2019) auxiliam na compreensão daquilo que está em jogo quando falamos em língua matriz. Eles não tratam a surdez como categoria funcional, mas como *ethos*, como modo de existir, “como constituidores de um *ethos*, como um povo ou como uma comunidade que [...] vociferam ruidosamente, com suas petições e diferenças, na esfera pública.” (Pagni & Martins, 2019, p. 4). Esse *ethos* é visual, gestual, corporal. Não é suplementar: é fundante.

Por isso, quando os estudos de 2013 a 2024 insistem na visualidade (materiais visuais, LSE, atividades gestuais, cartelas ilustradas), não estão apenas sugerindo *adaptações pedagógicas*. Estão, mesmo sem o dizer diretamente, reconhecendo que o surdo aprende com o corpo todo, e que esse corpo é atravessado pela visualidade como força que institui pensamento.

Nessa direção, não se trata apenas de adaptar metodologias de ensino já consolidadas, mas de acompanhar movimentos que desestabilizam o próprio campo pedagógico. Em termos deleuzianos, o que está em jogo não é a adequação do ensino a um modelo previamente dado, mas o acompanhamento de linhas de fuga que atravessam o território educativo, forçando-o a se reorganizar a partir da visualidade e de outras formas de produção de sentido que escapam à centralidade da oralidade (Deleuze; Guattari, 1995). A visualidade, nesse sentido, não é um recurso acessório, mas uma força que desloca o regime dominante de significação e faz emergir outras possibilidades de ensinar e aprender.

Do mesmo modo, a partir de Michel Foucault, esse deslocamento não pode ser compreendido apenas como uma escolha técnica ou metodológica. Trata-se da instauração de outro regime de verdade, no qual diferentes modos de enunciação e de subjetivação tornam-se possíveis (Foucault, 1971; 1979). Ao alterar as condições de visibilidade, de dizibilidade e de legitimação dos saberes, o ensino de inglês para surdos produz também outros modos de aparecimento do sujeito surdo no espaço escolar – não mais como aquele que precisa ser ajustado a uma norma linguística dominante, mas como sujeito que emerge em práticas discursivas atravessadas por relações de poder, saber e resistência.

E os estudos confirmam quando vemos em Sousa (2014) ao afirmar – trazendo a tona a opinião dos participantes de sua pesquisa - que a Libras é a *língua natural dos surdos*, aquela que lhes permite desenvolver-se cognitivamente, em Silva & Hübner (2021) quando mostram que a Libras interfere positivamente na aquisição do inglês, mesmo sendo de outra modalidade, em Monteiro, Vieira e Sousa (2023) quando nomeiam a Libras como *língua de conforto*, reconhecendo sua dimensão afetiva e ontológica e em Silveira & Barros (2024) quando defendem metodologias que só fazem sentido quando a Libras é tomada como eixo estruturante. Cada uma dessas afirmações acaba funcionando como um movimento de desterritorialização da forma como a educação tradicional pensa as línguas.

2.11. A emergência da língua adicional: o inglês como dobra, não como etapa

O que os estudos revelam, mesmo de modo indireto, implícito, é que o inglês, quando acessado por sujeitos surdos, não aparece como terceira língua (L3) no sentido tradicional, mas como *língua adicional*, isto é, como dobra na matriz visual, como expansão do repertório, como camada que não se sobrepõe, mas se encaixa no território da Libras. Dias & Schmidt (2018) o dizem explicitamente.

Os estudos posteriores, mesmo sem usar o termo, operam a mesma lógica. O inglês permeia não como língua que compete, não como língua que substitui, que exige a mediação do português, mas como língua que se soma, que se acopla, que se translada. É, no sentido mais deleuziano, uma língua que faz rizoma com a Libras.

É por isso que a noção, como apontada por Silva (2013), de *transferência léxico-semântica* deve ser lida não como interferência negativa, mas como prova de que as línguas se contaminam, se atravessam, se tocam. A transferência não é erro, mas sim movimento, fluxo,

plasticidade inerente dessa relação entre as línguas. O aluno surdo faz inglês com o corpo da Libras, não apesar dele.

2.12. O mapa como síntese: forças, linhas, territórios

O que a análise das pesquisas selecionadas neste estudo revela, visto cartograficamente, é um campo composto por linhas molares, representados por políticas linguísticas duras (L1/L2/L3), por expectativas curriculares, pelas concepções normativas de bilinguismo, pela centralidade histórica do português e pelo oralismo residual.

Já as linhas moleculares surgem na forma de metodologias visuais, legendagem como estratégia didática, materiais auto-visualizados, transferências intermodais, experiências com LSE ou mesmo com articulações diretas Libras–inglês.

Por fim, as Linhas de fuga emergem na forma da Libras como língua matriz, do inglês como língua adicional, na ontologia surda, no *ethos* visual, no plurilinguismo não hierárquico, na aprendizagem rizomática e no deslocamento do português como mediador obrigatório.

Essas linhas não são abstratas. Elas se tornam visíveis nas vozes dos autores dos textos quando afirmam que *a Libras teve o papel de principal mediadora*, ou que *teve o papel de língua natural e permite à criança surda desenvolvimento linguístico-cognitivo*, ou ainda que *ela é*, para o sujeito surdo, *língua de conforto, base para a aprendizagem e*, por fim, *língua adicional*. Essas enunciações funcionam como marcadores de território, como coordenadas do mapa.

Quando colocadas lado a lado, elas revelam algo que não estava claro para os autores individualmente, mas que a cartografia evidencia: o ensino de inglês para surdos no Brasil pode estar migrando de um modelo bilíngue (ou trilingue) hierárquico para um modelo plural rizomático. Libras parece estar emergindo como língua matriz não por definição doutrinária, mas por força empírica e ontológica e o inglês está se demonstrando estar se constituindo como língua adicional porque não ocupa posição de disputa, mas de acoplamento.

2.13. O ensino de inglês para surdos como campo de forças

Ao percorrer os seis estudos analisados, o que se desenha não é um campo homogêneo, tampouco um conjunto estável de consensos e dissensos, mas um território atravessado por linhas que, em certos pontos, convergem, e em outros, se afastam, tensionando continuamente o modo como o ensino de inglês para estudantes surdos vem sendo pensado no Brasil. Ainda assim, algumas forças se mostram particularmente insistentes, reaparecendo de diferentes formas ao longo das produções.

A mais evidente delas é a centralidade atribuída à Libras. Independentemente das nomenclaturas mobilizadas: língua materna, L1, língua matriz ou língua de conforto. A Libras emerge, em todos os textos, como o solo a partir do qual os processos de significação se organizam. Não se trata apenas de reconhecê-la como meio de acesso ao conteúdo, mas como língua estruturante do pensamento, da experiência e da aprendizagem dos sujeitos surdos. Essa recorrência não aponta exatamente para um consenso teórico fechado, mas para uma regularidade discursiva: ensinar inglês a estudantes surdos implica, necessariamente, passar pela Libras, ainda que os modos dessa passagem variem.

Nesse mesmo movimento, os estudos analisados evidenciaram uma crítica aos modelos tradicionais de mediação linguística, especialmente àqueles que colocam a língua portuguesa como eixo obrigatório entre a Libras e o inglês. Em diferentes graus, os textos tensionam a ideia de uma progressão linear Libras–Português–Inglês e passam a admitir – ou mesmo defender – a legitimidade de uma relação direta entre Libras e inglês. Quando isso ocorre, não se trata de uma simples substituição de línguas ou de um atalho metodológico, mas da emergência de zonas de contato em que sentidos são produzidos a partir de articulações híbridas, atravessadas por dimensões corporais, visuais, afetivas e expressivas. Nesse ponto, a aprendizagem do inglês deixa de ser pensada como tradução ou transferência linear e passa a ser compreendida como experiência de circulação entre repertórios, o que se aproxima da compreensão da surdez como diferença ontológica e expressiva, tal como proposto por Pagni e Martins (2019).

A visualidade aparece, nesse território, não como um recurso didático entre outros, mas como uma força transversal que reorganiza o campo. Todos os estudos, de modos distintos, reconhecem que práticas centradas exclusivamente na oralidade e na escrita alfabética são insuficientes para responder às formas de apreensão do mundo que constituem a experiência surda. A ênfase em recursos visuais, gestuais e multimodais não é, portanto, uma adaptação

pedagógica, mas a afirmação de um regime outro de produção de sentido, no qual a experiência visual ocupa lugar central.

Também atravessa os textos a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, e não como déficit. Essa perspectiva, alinhada aos estudos antropológicos da surdez, sustenta as propostas pedagógicas analisadas e desloca o ensino de inglês do campo da compensação para o campo da afirmação da diferença. Ensinar inglês, nesse contexto, não significa ajustar o estudante surdo a metodologias pensadas para ouvintes, mas produzir práticas que reconheçam e partam de suas formas próprias de existir nas línguas.

As variações entre os estudos não se organizam exatamente como divergências excludentes, mas como diferenças de inflexão teórica. Elas se manifestam, por exemplo, nas terminologias adotadas para nomear as línguas em jogo – L1, L2, L3 ou LA – e nos lugares atribuídos à língua portuguesa no processo de aprendizagem do inglês. Enquanto alguns trabalhos ainda a mantêm como língua de mediação privilegiada, outros a deslocam, abrindo espaço para relações mais diretas entre Libras e inglês. O mesmo ocorre no plano metodológico: bilinguismo articulado à educação crítica, multiletramentos, linguística sistêmico-funcional ou uso da LSE aparecem menos como modelos concorrentes e mais como tentativas de responder, a partir de diferentes pontos do território, a um mesmo problema: como ensinar inglês sem silenciar a diferença surda.

O quadro que se pinta, assim, é o de um campo em movimento, no qual certas forças tais como a centralidade da Libras, a pedagogia visual ou a recusa da deficiência como paradigma se mostram relativamente estáveis, enquanto outras permanecem em disputa. Longe de representar fragilidade teórica, essa multiplicidade aponta para um território em processo de invenção, no qual as práticas pedagógicas ainda estão sendo testadas e tensionadas. E nesse espaço de variação, e não na busca por modelos fechados, se inscreve a potência do ensino de inglês para estudantes surdos.

CAPÍTULO 3 – ESPAÇOS, CORPOS E LÍNGUAS: PERCURSO CARTOGRÁFICO NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL A ESTUDANTES SURDOS

3.1. Revisitando os conceitos teóricos/filosóficos fundantes desta pesquisa

Neste capítulo apresento meu percurso metodológico adotado na realização desta pesquisa, a qual se inscreve no campo das investigações qualitativas de natureza descritiva. Diante da temática proposta – *Experiências (de um) docente no ensino de língua inglesa como língua adicional: uma cartografia do aprender surdo* – optei por mobilizar a cartografia como método de pesquisa, tal como proposta por Deleuze e Guattari (1995), tendo em vista que o objetivo é compreender a complexidade dos processos educativos a partir de seus movimentos, rupturas, afetos e singularidades.

A cartografia proposta aqui está orientada pela perspectiva filosófica da diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari, bem como os princípios da matriz de experiência de Michel Foucault. Também trago como base metodológica orientadora de tais investigações a visão ontológica da pessoa surda e da Libras que, juntamente com os já citados conceitos de Michel Foucault, norteiam a noção de língua matriz e língua adicional propostas por Priscila Soler e Vanessa Martins. E trago ainda o conceito de plurilinguismo tal como descrito por Leonardo Peluso. Todos esses princípios me são caros e me guiam nessa trajetória, servindo como estrutura basal para minhas futuras análises.

Retomo agora, brevemente, tais conceitos, trilhando um percurso rumo a descrição de como se deu minha pesquisa de campo. Dou início falando sobre esses dois autores, pois, em todo o decorrer do meu texto, eles se fazem muito presentes.

A parceria entre Gilles Deleuze e Felix Guattari não aconteceu da simples soma de saberes individuais compartilhados por ambos, mas sim pela criação de um pensamento em fluxo, que se produz no entre, no encontro que faz emergir um “terceiro”. Como afirma Deleuze (1992, p. 170–171 - aspas do autor), “não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos, que se juntam para ‘um’ terceiro, que teria sido nós”. Essa imagem traduz a própria lógica rizomática da filosofia da diferença, que rejeita autorias fixas, modelos lineares e totalizações. Ao mobilizar essa perspectiva no campo educacional, especialmente na cartografia como método, assumo sobretudo essa forma de compor: mais do que lançar mão de

conceitos prontos, trata-se de deixar-se atravessar por fluxos de pensamento que nascem no encontro entre práticas, afetos e experiências vividas no campo:

Uma filosofia é o que tentamos fazer, Félix Guattari e eu, em *O anti-Édipo* e em *Mille Plateaux*, sobretudo em *Mille Plateaux* que é um livro volumoso e propõe muitos conceitos. Cada um de nós tinha um passado e um trabalho anterior: ele em psiquiatria, em política, em filosofia, já rico em conceitos, e eu com *Diferença e repetição* e *Lógica do sentido*. Mas não colaboramos como duas pessoas. Éramos sobretudo como dois riachos, que se juntam para “um” terceiro, que teria sido nós. (Deleuze, 1992, p. 170–171)

Optei por utilizar como base metodológica a cartografia, inspirada nas obras dos dois já referidos autores, para usá-la como um modo de pesquisar que se dá junto aos processos em movimento, em suas linhas e rupturas que compõem territórios: no caso desta pesquisa, o território escolar com surdos, no ensino da língua inglesa. Ela permite compreender a pesquisa como movimento, como criação de mapas parciais, provisórios e sensíveis, desenhados a partir das linhas de potência, dos afetos e dos encontros que se produzem entre sujeitos, linguagens, práticas e instituições. Trata-se de mapear e não representar; de seguir rastros e não estabilizar categorias. Nesse contexto, o campo investigado não é tomado como cenário fixo, mas como território em constante devir – composto pelas políticas linguísticas da escola, pelas práticas docentes, pela presença dos intérpretes, pelos desejos dos alunos, pelas resistências institucionais, pelas materialidades da língua e pelos atravessamentos do próprio pesquisador implicado.

Tendo já passado pelo *Olhar-cigano*²⁷, desterritorializado a cena que vivenciava na escola em que trabalhei, desconfiando do que via, surgiu a ideia para a pesquisa. Desses olhares oblíquos, tive um encontro, uma *Noite de núpcias*²⁸, e segundo Oliveira e Paraíso (2016) é nesses movimentos cartográficos, porque os elementos de determinado território de investigação estão em constante relação de movimento, que me fiz indagações, e comecei a buscar as questões insaciáveis de uma cartografia “por que essa forma de existência e não outra? Com que outras forças, linhas, elementos, nossas formas de existir nos territórios educacionais podem entrar em relação? Que novas formas podem surgir daí?” (p. 172)

²⁷ Os olhares ciganos da cartografia vão desterritorializando as formas e os territórios de uma vida, abrindo-a ao encontro com os devires. Surgem como um exercício de erosão de nossas vidas, do tempo e da história, que não permite às coisas se assentarem e persiste e insiste no meio delas. (Oliveira e Paraíso, 2012, p. 170)

²⁸ Uma cartografia encontra-se com um território, “entra em núpcias” (Deleuze; Parnet, 1998).

Esse é o momento, segundo Oliveira e Paraíso (2013), no qual me vejo no movimento de *Pintar um quadro*²⁹. Diferentemente de abordagens que buscam representar a realidade por meio de categorias fixas e previamente definidas, a cartografia se propõe a acompanhar os movimentos do real em sua potência de variação, exigindo do pesquisador uma atitude atenta, implicada e sensível às forças que atravessam os campos de experiência.

A cartografia, tal como mobilizada neste trabalho, não opera pela neutralidade ou pela objetividade clássica da ciência moderna, mas sim pela presença conjunta do pesquisador com os territórios que mapeia, compondo com eles, sofrendo seus afetos e deixando-se afetar. Lembrado sempre que a cartografia é um dos princípios do rizoma. Silvio Gallo (2003) nos traz uma definição clara sobre esse conceito:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiei forme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo, 2003, p. 93).

Essa concepção está em profunda sintonia com a filosofia da diferença, especialmente nos termos propostos por Michel Foucault (2003), ao compreender os processos sociais e educativos como campos de força atravessados por relações de poder, saber e subjetivação e nos termos propostos por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) ao romperem com os modelos fixos de identidade e proporem pensar o real como multiplicidade, movimento, devir. Ambos os pensamentos se interseccionam na recusa do sujeito unitário e em valorizar a diferença como potência criadora, fazendo, assim, deslocamentos nas formas de existir, conhecer e educar. Assim, mais do que descrever um objeto previamente dado, o caminho metodológico por mim trilhado busca dar visibilidade a linhas de emergência, zonas de entrelaçamentos e devires que escapam às classificações tradicionais. Linhas de fuga.

²⁹ É nesses momentos que o cartógrafo se põe a pensar que alquimias de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende cartografar. (Oliveira e Paraíso, 2013, p. 173)

Trata-se, portanto, de mapear e não modelar; de acompanhar os processos e não os delimitar; de seguir os rastros da experiência e não os capturar em totalidades fechadas. Para tal, temos que a cartografia é um dos seis princípios que compõem o rizoma e sobre esse conceito Silvio Gallo (2003) traz o seguinte:

Princípio de cartografia – o rizoma pode ser mapeado, cartografado, e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território. Já o paradigma arborescente remete ao mesmo porque “toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução”. O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas. (Gallo, 2003, p. 94).

Nesta pesquisa a intenção é de cartografar os territórios que se instalam em uma escola pública, atravessada por um projeto de ensino bilíngue de surdos, mapeando as relações que coexistem dentro deste ambiente de sala de aula, expondo os encontros que ali acontecem, as subjetividades que afloram da disputa dos poderes, microfísicos, forças e interesses latentes por que, para Deleuze e Guattari (1995), um “rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (p. edição francesa 14). Quais linhas se cruzam e se interligam através dos bulbos gerando devires, ou ainda, linhas de fuga desterritorializando e reterritorializando essa paisagem em profusão? Forças agindo, vida pulsando, movimento, turbilhão que vai agitando vidas, colocando-as em atrito, colisão (de ideias, discursos, culturas, línguas) e extrair disso tudo uma cena ou várias e nelas olhar *o aprender surdo*.

Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995) lemos o que dizem sobre a relação intrínseca dessas linhas componentes de territórios:

Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas duas segmentariedades ao mesmo tempo: uma molar e outra molecular. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós - mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 260)

E com o intuito de me ajudar a visualizar e compor esse território para o qual meu olhar oblíquo foi atraído, procurei melhor entender também as especificidades da língua que, para os sujeitos surdos, ali incluídos naquele contexto de sala de aula, é mais significativa enquanto língua de comunicação gesto-visual e que se diferencia daquelas de base oral. Tendo em vista

que, segundo Soler e Martins (2022), mesmo que o surdo seja em alguma medida apresentado primeiramente à língua portuguesa, mesmo que em sua modalidade escrita, essa deixa de lhe ser, de certa forma, a língua constitutiva de sentido, pois lhe falta tudo aquilo que poderia ser capitado pelo som inerente a essa língua, sendo assim:

Pode ser que, em algum momento da vida, a sua interação linguística fundante seja substituída pela gestualidade e visualidade oro-facial da LP para a língua de sinais, tornando-se a sua língua do coração ou aquela que lhe traz maior conforto subjetivo. A isso chamaremos de língua matriz, aquela que coloca o sujeito em funcionamento. É nesse momento 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. Ela produz sentido na vida do sujeito surdo. (Soler & Martins, 2022, p. 9)

E nas relações dessa língua matriz, para o sujeito surdo, a Libras, com as demais línguas que lhe possam ser ou terem sido apresentadas, ou por convívio, ou por ocasião do advento da escola é que surge a necessidade de se entender que esses encontros se dão não por ocasião de uma cronologia, mas sim por aquilo que lhe seja significativo e faça parte de sua subjetivação. Soler e Martins (2022) afirmam que para “isso ocorrer, há que se explicar o conceito de adicional e matriz, não levando apenas a ordem cronológica de aprendizagens, mas como produção de diferenças nos corpos surdos” (p. 10).

3.2. Esboço de um mapa: primeiros traçados do território

O campo de pesquisa constitui-se em uma escola de Ensino Fundamental localizada em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo, caracterizado por indicadores socioeconômicos e educacionais elevados em relação à média nacional. Trata-se de uma instituição atravessada por práticas de escolarização bilíngue de estudantes surdos, implementando práticas inclusivas em diferentes etapas da educação básica.

No âmbito dessa organização, a escola oferta, nos anos iniciais, classes bilíngues multisseriadas e, no Ensino Fundamental, ciclo II, insere os estudantes surdos em turmas regulares, contando com o apoio de profissionais como intérprete educacional de Libras-português, instrutor surdo, professor de língua portuguesa como segunda língua e coordenação pedagógica com experiência na educação bilíngue.

O território cartografado compreende, portanto, um espaço escolar atravessado por múltiplas línguas, corpos e dispositivos pedagógicos, no qual a surdez é institucionalmente

reconhecida como diferença linguística e cultural. Ainda assim, tal reconhecimento não elimina as tensões cotidianas que emergem do encontro entre a proposta bilíngue e a estrutura escolar hegemônica. Nesse contexto, a pesquisa acompanhou, ao longo do segundo semestre letivo de 2024, um grupo de estudantes surdos do Ensino Fundamental, ciclo II, usuários de Libras como língua matriz, acompanhados por intérprete educacional em suas aulas regulares.

Enquanto pesquisador, atuando também como professor regente das turmas envolvidas, assumi essa dupla posição, não como obstáculo à pesquisa, mas como elemento constitutivo da própria cartografia. Foi a partir da implicação direta com o campo, dos encontros com os sujeitos e das práticas vivenciadas cotidianamente que se tornaram possíveis os mapeamentos aqui apresentados. A relação construída com os estudantes e com o intérprete educacional ao longo de anos anteriores favoreceu um ambiente de confiança e de escuta sensível, condição fundamental para a realização das entrevistas e para a produção dos dados analisados no capítulo seguinte.

Com vistas à preservação da identidade dos participantes e da instituição, informações específicas sobre localização geográfica, dados estatísticos do município e características singulares da escola foram deliberadamente generalizadas ou omitidas, conforme orientações do CEP.

3.3. Estratégia cartográfica de produção de dados

A produção de dados nesta pesquisa não foi orientada por um modelo linear de coleta, com etapas rígidas e previamente definidas, mas constituiu-se como parte do próprio movimento cartográfico, no qual o dado não é coletado, mas nos agenciamentos, nas relações entre forças que coexistem nos territórios, ele é acompanhado em sua emergência, como traço deste território em devir. Inspirada na proposta metodológica de Deleuze e Guattari (1995), a produção de dados aqui se dá no entrelaçamento de forças, afetos, linguagens e posições subjetivas que atravessam o campo, compondo aquilo que os autores chamam de plano de consistência.

A principal ferramenta utilizada para a produção de dados, mas não a única, pois como já discorri anteriormente, estar presente, fazer parte do território enquanto uma potência, linha que também compunha, agia em conjunto com todas as outras subjetividades presentes no

território descrito, me possibilitou observar de perto, e por muito mais tempo do que se apenas fosse pesquisador, os encontros e agenciamentos que construíram e moveram as relações no interior de uma sala (assunto que tratarei em breve como parte integrante do mapa que estou desenhando) foi a entrevista semiestruturada realizada individualmente com cada um dos participantes: três estudantes surdos e um intérprete educacional³⁰ de Libras (que os acompanha nas aulas).

As entrevistas ocorreram presencialmente nas dependências da própria escola, tendo sido gravadas em áudio e vídeo, com o consentimento dos participantes e de seus responsáveis legais. Todas as perguntas foram formuladas oralmente pelo pesquisador em Língua Portuguesa e traduzidas para Libras por um intérprete que acompanhava esses encontros. Na sequência, as respostas dos estudantes surdos foram produzidas em Libras e, em tempo real, interpretadas para a Língua Portuguesa pelo mesmo profissional. Desse modo, o material linguístico transcrito corresponde à produção oral do intérprete, que atuou como mediador entre as línguas envolvidas no processo interacional. Para fins de transcrição, recorreu-se a recursos digitais que auxiliaram na conversão dos registros audiovisuais em texto, os quais foram posteriormente revisados pelo pesquisador. Essa opção metodológica foi assumida de forma consciente, considerando-se que a mediação do intérprete constitui parte integrante do território investigado e das condições de produção dos discursos analisados.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, fundamentada nos pressupostos da filosofia da diferença, na qual o pesquisador assume simultaneamente o papel de professor-investigador, a construção dos dados ocorreu ao longo de um semestre letivo, no interior das aulas regulares de língua inglesa por mim ministradas, embora o projeto já viesse sendo desenvolvido desde o início do ano letivo. Durante esse período, nas duas aulas semanais que compunham minha carga horária com a turma (aproximadamente 100 minutos semanais, equivalentes a duas aulas de 50 minutos), foram vivenciados os encontros pedagógicos que constituíram o campo da pesquisa, totalizando cerca de vinte semanas letivas. As aulas foram desenvolvidas com uma turma do oitavo ano do ensino fundamental, composta por estudantes

³⁰ O conjunto de entrevistas incluiu também o intérprete educacional, uma vez que sua presença se mostrou central no território cartografado. Para além da mediação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, o intérprete atuou como agente fundamental na produção das interações que possibilitaram aos estudantes surdos acessar as atividades propostas. Nesse sentido, sua participação também se insere no conjunto de “encontros” que compõem o território investigado e que orientam o objetivo geral desta pesquisa. Além disso, sua atuação foi decisiva para viabilizar a própria realização das entrevistas com os estudantes, considerando o domínio ainda limitado da Libras por parte do pesquisador/professor.

com idades entre 13 e 14 anos, com nível básico de proficiência em língua inglesa, incluindo um pequeno grupo de alunos surdos e uma turma numerosa de alunos ouvintes, regularmente matriculados na escola em que atuo como docente. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa³¹ e contou com autorização da Secretaria de Educação para que a construção dos dados ocorresse em sala de aula, no contexto das atividades pedagógicas regulares, bem como para a realização de entrevistas com os participantes em horários distintos das aulas. Houve ainda a obtenção do consentimento formal dos pais ou responsáveis e do assentimento livre e esclarecido dos estudantes envolvidos.

As atividades desenvolvidas consistiram, fundamentalmente, na condução das aulas regulares previstas para o bimestre, com a aplicação de uma atividade específica de gamificação³² realizada em grupos mistos de estudantes surdos e ouvintes (aqui os grupos eram compostos, em média por cinco alunos, sendo quatro deles surdos e um ouvinte). Como estratégia central de coleta de dados, busquei manter uma postura crítica investigativa, procurando interferir o mínimo no andamento das aulas, de modo a não reduzir o conteúdo acadêmico proposto na programação didática das aulas, mas, simultaneamente, mantive-me atento, com olhar de investigador dos acontecimentos educativos por mim vivenciados e interessados: as ações e reações dos alunos no aprender da língua inglesa. Essa abordagem permitiu fazer parte das dinâmicas espontâneas de interação plurilíngue e das estratégias desenvolvidas pelos estudantes no processo educativo. O momento mais específico da coleta ocorreu nos últimos encontros, quando convidei os participantes a integrarem as entrevistas individuais, que se constituíram como espaço privilegiado para aprofundar as questões emergentes das observações em sala de aula.

O foco dessas entrevistas foi compreender as experiências linguísticas e afetivas dos estudantes em relação à Libras, à língua portuguesa e ao inglês, bem como mapear a percepção do intérprete³³ educacional sobre os desafios e as potencialidades dos estudantes, envolvidas também na mediação interpretativa das aulas de língua adicional.

³¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer n.º 7.187.691

³² Essa atividade é descrita com mais detalhes logo após o Tabela 4: Eixos Estruturantes de Análise de Dados

³³ É importante esclarecer que, embora a pesquisa tenha sido ampliada para incluir um estudante surdo de outra turma, manteve-se o foco no intérprete educacional que atuava especificamente na turma inicialmente definida como campo principal de investigação, por concentrar o maior número de estudantes surdos, conforme o planejamento metodológico original. A pesquisa foi concebida, desde o início, para ser desenvolvida exclusivamente com os estudantes surdos dessa turma. No entanto, contingências próprias do campo – entendidas

Tais entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de vinte minutos cada, seguindo um roteiro semiestruturado (Anexo 1 e Anexo 2) que contemplava questões organizadas em seis blocos temáticos principais: 1. Experiências e percepções sobre o ensino-aprendizagem de inglês (aspectos eficazes das atividades no aprender surdo, motivação, progresso e desafios específicos); 2. Dinâmicas plurilíngues e interação entre línguas (relação entre Libras, português e inglês, estratégias de equilíbrio entre as três línguas e influências mútuas); 3. Trabalho colaborativo e interação entre estudantes surdos e ouvintes (experiências em grupos mistos, desafios e vantagens da colaboração); 4. Aspectos culturais e identitários (papel dos marcadores culturais surdos (como o uso da Libras, a disposição espacial centrada na visualidade, a nomeação gestual (nome-sinal), as práticas comunicativas próprias e os vínculos comunitários que funcionam como expressões visíveis da diferença surda, afirmando uma identidade linguística e política que tensiona a norma ouvinte), influência do inglês na visão de mundo e importância para a comunidade surda); 5. Mediação pedagógica e papel do intérprete educacional (estratégias interpretativas, comunicação em sala de aula e suporte necessário); 6. Metodologias e recursos didáticos (gamificação de conteúdos gramaticais, atividades colaborativas e sugestões de melhoramento). Com os estudantes surdos, as entrevistas foram conduzidas em Libras, com mediação de intérprete educacional para fazer a tradução entre a voz do entrevistador/pesquisador e a sinalização dos estudantes, enquanto a entrevista com o intérprete foi realizada em português oral e, posteriormente, transcrita para que pudessem analisadas. Todas as sessões foram gravadas em áudio e vídeo mediante consentimento dos participantes e responsáveis legais.

A partir da escuta, da transcrição das entrevistas e da vivência no campo de pesquisa, emergiram quatro eixos estruturantes que orientaram o processo analítico cartográfico. Esses eixos não foram estabelecidos a priori, mas se configuraram como *planos de consistência*³⁴,

como variáveis não controláveis – demandaram ajustes ao longo do processo: dois dos quatro estudantes surdos da turma de referência enfrentaram situações pessoais que resultaram em ausências frequentes durante o período de desenvolvimento das atividades práticas, comprometendo sua participação na pesquisa. Diante desse cenário, optei por estender o convite a um estudante surdo de outra turma, que já havia participado de uma atividade de gamificação no ano anterior, assegurando, assim, a continuidade das investigações. Ainda que essa ampliação envolvesse a atuação de outros intérpretes educacionais, a escolha foi a de manter o foco analítico no intérprete que já havia aderido à pesquisa, preservando a coerência com o desenho metodológico original e considerando seu conhecimento aprofundado das dinâmicas da turma na qual a investigação foi inicialmente planejada e majoritariamente desenvolvida.

³⁴ O conceito de *plano de consistência*, em Deleuze e Guattari, refere-se a uma superfície não organizadora, mas aglutinadora, onde elementos heterogêneos – afetos, gestos, falas, forças sociais – se conectam sem serem totalizados. Ao contrário de uma estrutura rígida, o plano de consistência não impõe forma, mas acolhe a multiplicidade em suas variações e intensidades. É nesse plano que os agenciamentos se dão, que os fluxos se encontram, que o rizoma se desenha. No contexto desta pesquisa, pensar os eixos de análise como planos de

formados pelo entrelaçamento de afetos, discursos, silêncios e práticas escolares que compõem o território pesquisado. Na tabela quatro, faço uma prévia dos eixos estruturantes das análises tais como os desenvolverei no próximo capítulo:

Tabela 3: Eixos Estruturantes da Análise de Dados:

Eixo de Análise	Aspectos Observados
Eixo 1 – Relações entre língua matriz e língua adicional	- Libras como ponto de partida para o aprender da língua inglesa; - Trânsito direto Libras–Inglês, sem mediação do português; - Estratégias visuais e corporais de aprendizagem; - Hibridizações linguísticas e ressignificações a partir da Libras;
Eixo 2 – Papel/Função e importância do intérprete educacional em sala de aula	- Intérprete como força ativa no território da aula; - Linhas de fuga ao modelo curricular normativo; - Ponte na tradução entre línguas de modalidades diferentes; - Intérprete atuando não apenas como mediador linguístico;

consistência significa reconhecer que eles não recortam o real, mas o acompanham em sua instabilidade, deixando que falas, silêncios e resistências componham mapas móveis e provisórios. (Cf. Deleuze; Guattari, 1995, *Mil Platôs*.)

Eixo 3 – Coexistência e movimentos entre diferentes línguas e modalidades linguísticas (plurilinguismo) no território cartografado	- Libras, português, inglês e ASL em constante entrelaçamento; - Estratégias coletivas e intuitivas de tradução; - Corporeidade como meio de expressão e aprendizado; - Mapeamento de formas próprias de significar, habitar e significar as línguas;
Eixo 4 – Disputa pelo direito ao ensino de inglês para sujeitos surdos	- Ausência de estrutura para garantir acessibilidade plena? - Discursos que negam a importância do inglês para a comunidade surda; - Afirmação dos surdos como sujeitos plurilíngues em potência; - Rupturas entre discurso da inclusão e a prática escolar;

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Esses eixos não se fecham em categorias rígidas, mas funcionam como superfícies onde as forças do campo se aglutinam e se deslocam. São mapas em movimento, desenhados no próprio processo de acompanhar os sujeitos e as práticas em sua singularidade.

Seguindo a lógica cartográfica de que o território investigado não se limita aos dados formalmente coletados, mas abrange todo o conjunto de forças e relações que o compõem, embora outras atividades tenham sido desenvolvidas durante o semestre letivo no qual ocorreu a produção dos dados, como uma atividade de gamificação na qual propus aos alunos, divididos em grupos formados por cinco pessoas, criarem um jogo de tabuleiro como uma forma de facilitar o aprender, uma linha de fuga que lhes permitisse maior compreensão de conceitos gramaticais presentes no currículo (para mim, visto como uma linha dura, estriada, de natureza molar, que se impõem aos sujeitos presentes no território: *sala de aula, alunos surdos, alunos ouvintes, professor de inglês, intérprete educacional*), que na ocasião tratava-se do conceito gramatical de *comparative adjectives* que, vale lembrar, trata-se de um conceito abstrato no estudo linguístico, daí a necessidade da linha de fuga ao que foi proposto no livro didático como

suficiente para tal compreensão. Essas experiências não compõem diretamente o corpus empírico analisado, uma vez que optei, enquanto pesquisador, me debruçar analiticamente sobre as entrevistas. No entanto, tais práticas não são desconsideradas; ao contrário, são entendidas como forças ativas no território investigado, capazes de produzir deslocamentos, agenciamentos e novos arranjos entre os sujeitos, suas línguas e seus modos de se relacionar com a escola: linhas de fuga. A cartografia, nesse sentido, não separa vivência e dados, nem estabelece fronteiras rígidas entre o que é observado e o que é analisado – tudo compõe o mapa em construção, o quadro que está sendo pintado.

Antes de descrever com mais detalhes os participantes, realizo uma breve incursão em documentos institucionais que orientam o funcionamento da escola, entre eles o Projeto Político-Pedagógico (PPP), compreendido aqui como um dispositivo discursivo que também atravessa o campo investigado. Nesse documento inscrevem-se concepções sobre inclusão, políticas linguísticas, organização do trabalho pedagógico e funções atribuídas aos diferentes profissionais envolvidos no atendimento a estudantes surdos. Tal documentação foi mobilizada como elemento complementar para a leitura do território, permitindo que os mapas construídos nesta pesquisa incorporem não apenas os relatos individuais, mas também os discursos institucionais que sustentam, ou tensionam, a prática educativa cotidiana.

Em vez de partir de hipóteses fixas ou categorias pré-estabelecidas, esta pesquisa opta por trabalhar com *demarcações* – zonas intensivas de sentido que emergem ao longo do percurso e agenciam elementos do campo de maneira singular. Longe de organizar o campo de forma linear, as demarcações funcionam como superfícies de inscrição provisórias, nas quais afetos, discursos e experiências se condensam, tornando-se visíveis como marcas sensíveis do processo investigativo. Elas atravessam, tensionam e deslocam o território analisado – a sala de aula, a escola pública, o projeto bilíngue de educação de surdos – revelando tramas de forças que não seriam capturadas por modelos tradicionais de análise.

Cada demarcação assinala um acontecimento – um gesto, uma fala, uma pausa – que afeta a escuta do pesquisador e inaugura uma zona de visibilidade e de sentido. Nas palavras de Silva e Paraíso (2023), uma demarcação se estabelece “não como um recorte arbitrário, mas como um ponto de inflexão na experiência do pesquisador com o campo” (p.6), articulando-se como movimento cartográfico que “[...] não se dá como totalidade [...] buscando presentificar, com isso, momentos condensados da pesquisa em que alguma coisa se passa” (p. 6). Ainda segundo os autores, uma demarcação carrega em si uma potência analítica: é um acontecimento que

suspende o fluxo, aglutina sentidos e intensifica um plano. Ela rejeita a fixidez das categorias, não preexiste ao percurso – mas nele emerge, carregada de *afectos*³⁵, desvios e deslocamentos.

A seguir, apresento os participantes desta pesquisa. São sujeitos reais, com histórias vivas, mas aqui comparecem por suas iniciais – não por apagamento, mas por cuidado: o cuidado ético de resguardar quem se deixou atravessar e compor este território. A seleção foi realizada com base em critérios previamente estabelecidos, considerando o perfil linguístico e educacional dos sujeitos envolvidos. Todos os participantes foram convidados a integrar o estudo de forma livre, espontânea e esclarecida, com a anuência formal de seus responsáveis legais no caso dos menores de idade – conforme Parecer aprovado pelo CEP da UFSCar (Anexo 3). Os estudantes são, em sua maioria, surdos usuários de Libras como língua matriz, alfabetizados em língua portuguesa escrita, com idades entre 12 e 15 anos, matriculados no ciclo II do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal. Além dos estudantes, a pesquisa contou com a participação de um intérprete educacional de Libras, profissional concursada, fluente na língua de sinais e atuante diretamente nas aulas, em alguns dos componentes curriculares, mas especialmente nas aulas de língua inglesa.

Na tabela abaixo descrevo os participantes da pesquisa trazendo elementos que considero relevantes para esse momento da pesquisa:

Tabela 4 - Descrição dos Participantes da Pesquisa

Participantes	Descrição das características e papel do participante no território
Estudante surdo A	Estudante do Ensino Fundamental II, usuário de Libras como língua matriz e com trajetória de escolarização em contexto bilíngue. Utiliza a Libras como principal meio de comunicação e expressão, tendo a língua portuguesa como língua adicional, acessada prioritariamente pela modalidade escrita. Sua relação com as línguas evidencia a centralidade da visualidade e da

³⁵ *Afecto*, aqui, é utilizado em seu sentido filosófico, conforme desenvolvido por Spinoza e posteriormente por Deleuze e Guattari, distinguindo-se de uma emoção ou sentimento subjetivo. O *afecto* é uma variação na potência de agir de um corpo em relação com outros corpos, uma modulação do campo de forças que não se reduz à representação mental do sujeito. Em uma pesquisa cartográfica, o *afecto* é aquilo que toca, que altera, que desloca o pesquisador – é menos sobre o que se sente e mais sobre o que se passa entre os corpos. Ele instaura uma zona de intensidade que permite ver, pensar e criar de outro modo.

	gestualidade nos processos de significação e aprendizagem.
Estudante surdo B	Estudante do Ensino Fundamental II, usuário de Libras como língua matriz, com percurso escolar marcado por desafios cognitivos que impactam os processos de aprendizagem. Apresenta relação fragmentada com as línguas no início de sua escolarização, tendo a Libras assumido papel estruturante em sua constituição subjetiva e no acesso aos conteúdos escolares.
Estudante surdo C	Estudante do Ensino Fundamental II, usuário de Libras como língua matriz, com trajetória de escolarização bilíngue consolidada. Demonstra elevado engajamento nas atividades escolares, bom desempenho acadêmico e sensibilidade criativa, especialmente em produções artísticas e visuais, evidenciando formas singulares de apropriação do inglês como língua adicional.
Intérprete Educacional	Profissional intérprete educacional de Libras–português, atuante no contexto escolar pesquisado, responsável pela mediação linguística entre estudantes surdos e professores nas aulas regulares, incluindo a língua inglesa. Sua atuação ultrapassa a tradução literal, configurando-se como força ativa no território pedagógico, participando da organização das interações, dos fluxos comunicativos e das estratégias de acessibilidade ³⁶ .
Pesquisador/Professor	Professor de língua inglesa das turmas participantes e pesquisador-cartógrafo implicado no território investigado. Sua dupla inserção – como docente e pesquisador – possibilitou o acompanhamento prolongado das práticas pedagógicas, das dinâmicas linguísticas e dos agenciamentos produzidos no cotidiano escolar, assumindo uma postura de escuta sensível e de composição com os sujeitos da pesquisa.

³⁶ Como já esclarecido em nota anterior, as contingências do campo exigiram a inclusão de um estudante do nono ano devido às ausências frequentes de dois alunos surdos da turma original. Optei por manter a entrevista com o intérprete do oitavo ano para preservar a coerência metodológica e aproveitar seu conhecimento específico sobre a turma onde a pesquisa foi prioritariamente desenvolvida.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

3.4. Implicação do pesquisador e composição dos mapas cartográficos a partir de suas memórias vividas

A sala de aula que compõe este território de pesquisa não pode ser representada apenas por seus elementos organizacionais: quadro branco, carteiras, professor, intérprete, estudantes, currículo. Em uma abordagem cartográfica, rizomática, ela é compreendida como um espaço intensamente atravessado por linhas: segmentações institucionais, afetos em deslocamento, forças de controle e desejos de fuga. Entre a grade horária das disciplinas e o silêncio de um aluno, entre o gesto do intérprete e o olhar desejoso do estudante surdo, entre a política educacional que impõem um currículo e o conflito religioso, familiar, algo pulsa e se desloca – é ali que o mapa se desenha.

Esse campo é habitado por subjetividades, corpos em transição: adolescentes, em fase de constituição identitária, vivendo a experiência escolar como palco de disputas, aprendizagens e invenções. Cartografar esse território implica reconhecer suas tensões, suas margens e suas potências, abrindo espaço para que o comum da escola se revele em sua força política e estética.

Vejo molaridade. Linha dura. Braço institucional. Mão do Estado. Quando olho para a sala – vista lá da frente, na minha posição de educador – muitas vezes me sinto oprimido entre o quadro e uma sala com mais alunos do que deveria (ou caberia) ter. Percebo, às vezes invisível por sua obviedade, o currículo como linha estriada, impondo grande parte do que deve ser ensinado. Vejo a configuração da sala de aula – a mesma há séculos – com carteiras perfiladas, uma atrás da outra. A divisão formal entre o professor regente e os “outros” elementos constitutivos da aula.

Digo *outros* porque, à minha direita, salta-me aos olhos outra configuração (de carteiras) formando um microcosmo no universo da sala de aula: um intérprete de Libras virado de frente para os alunos surdos, dispostos de modo tal que o possam ver, e ler, o que está sendo gesticulado (falado). Penso no tempo que tenho para ministrar o que foi proposto (ou imposto)

para aquela aula. A rigidez da grade horária. Nós, sujeitos humanos, encaixados nela, como peças, componentes orgânicos daquela força *maquinica*³⁷.

Ainda nessa fração de tempo, observo que alguns alunos surdos tentam oralizar – será que por opção ou imposição da família? – enquanto outros usam implante coclear: foi por vontade própria ou porque alguém, alguma força externa àquele corpo, assim o desejou? Alguém ou alguma crença – religiosa, científica, tecnológica – que viu no implante uma solução para algo que continua sendo visto como deficiência?

Começo a chamada. Penso em quanto tempo me resta, quantas aulas terei até que precise, de algum modo, avaliar cada um daqueles sujeitos – únicos, distintos – mas que, ali, estão classificados como oitavo ano do ensino fundamental.

Olho novamente para o lado e percebo a molecularidade no posicionamento do intérprete. Ela se ajusta, muda de lugar, se posiciona ali ao meu lado para alinhar-se ao campo visual dos alunos surdos. Organizou a sala sem alarde, apenas com o gesto. Os alunos reorganizam o corpo para ver o intérprete, o que ela lhes está dizendo em Libras e, simultaneamente, o professor escrevendo no quadro. Não consigo deixar de notar os ajustes corporais que esses adolescentes precisam fazer para que isso tudo aconteça. Reparo em dois deles – alheios à aula, gesticulam entre si e riem. Adolescentes. É possível que não falassem sobre o conteúdo da aula. Apontavam para outro lado da sala, riam juntos.

Uma aluna surda conversa com uma colega ouvinte. Essa ouvinte é daquelas poucas que se dispuseram a aprender uma nova língua para se comunicar com a amiga. Devo intervir? Chamar a atenção? Ou entendo esse movimento como *devir* e deixo fluir?

Escuto os risos dos alunos surdos. Percebo laços se formando. Puberdade. Desejo. Insegurança. Temas como gênero e religião atravessam os corpos, mesmo que não façam parte do currículo.

³⁷ Em Deleuze e Guattari, o termo *máquina* não define um mecanismo técnico, nem tampouco algo artificial ou separado da vida. Máquina, para os autores, é aquilo que faz passar fluxos, que interliga diferenças, que produz realidades – sensíveis ou políticas, linguísticas ou desejantes. Toda máquina é um agenciamento, um modo de funcionamento que escapa à lógica orgânica ou hierárquica. O *maquinico* é esse campo de forças em conexão, é o entre que vibra, é o que atravessa e compõe. Uma sala de aula, uma criança, um gesto, uma língua, um desejo – tudo isso pode ser máquina, quando age, se move, se liga a algo e faz surgir o novo. O maquinico não se fecha: ele se propaga, se contamina, se faz devir. (Cf. Deleuze; Guattari, 1995.)

O intérprete se desloca mais uma vez, levanta-se e posiciona-se um pouco mais à direita da sala para se alinhar melhor ao olhar do aluno – um gesto pedagógico e político. Uma linha de fuga ao que a configuração padrão da sala impunha. As duas alunas continuam dialogando. A amizade entre surdo e ouvinte subverte a lógica da inclusão como favor ou adaptação. Nessa amizade, vejo outra linha de fuga.

Começo a perceber que o ensino de inglês acontece não apesar da Libras, mas a partir dela. A hierarquia entre línguas se desestabiliza quando o intérprete sinaliza em Libras uma tradução do inglês em vez de me solicitar escrevê-la em português no quadro. É nesse movimento, numa perspectiva rizomática, que compreendo a sala como um campo intensivo - feita de linhas, zonas de passagem, territórios móveis e forças em constante recomposição:

Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. (Deleuze; Guattari, 1995, p. edição francesa 13)

Assim sendo, a sala de aula é, também, rizoma.

Ao ampliar o olhar para além da sala de aula, busquei ativar a leitura das forças sociais, econômicas e políticas que atravessam o entorno da escola e que, de modo indireto, compõem o território subjetivo e educativo dos estudantes atendidos. Trata-se de um espaço urbano marcado por processos históricos de ocupação ligados ao trabalho e à circulação cotidiana de famílias de diferentes perfis socioeconômicos, cujas trajetórias se entrecruzam no cotidiano escolar.

Ao longo do tempo, esse território passou por reconfigurações decorrentes de transformações urbanas e políticas de planejamento municipal, resultando em um espaço heterogêneo, atravessado por distintos regimes de moradia, circulação e pertencimento. Tal heterogeneidade produz efeitos diretos na vida escolar, configurando um campo de forças no qual convivem desigualdades sociais, expectativas educacionais e modos diversos de relação com a escola pública.

Esses atravessamentos territoriais não operam como pano de fundo neutro, mas como linhas ativas que influenciam as práticas pedagógicas, as dinâmicas institucionais e as

experiências dos sujeitos. No caso da escola cartografada, a implementação de um projeto bilíngue para estudantes surdos inscreve-se nesse contexto como uma política de afirmação da diferença linguística, frequentemente tensionada pelas estruturas hegemônicas da escolarização e pelas desigualdades que atravessam o espaço urbano.

Desse modo, o território aqui mapeado não se restringe à materialidade da escola ou de seu entorno imediato, mas se constitui como um espaço político em disputa, no qual o direito à educação bilíngue emerge como prática de resistência e invenção, produzida no cotidiano por meio de arranjos institucionais, gestos pedagógicos e alianças entre sujeitos.

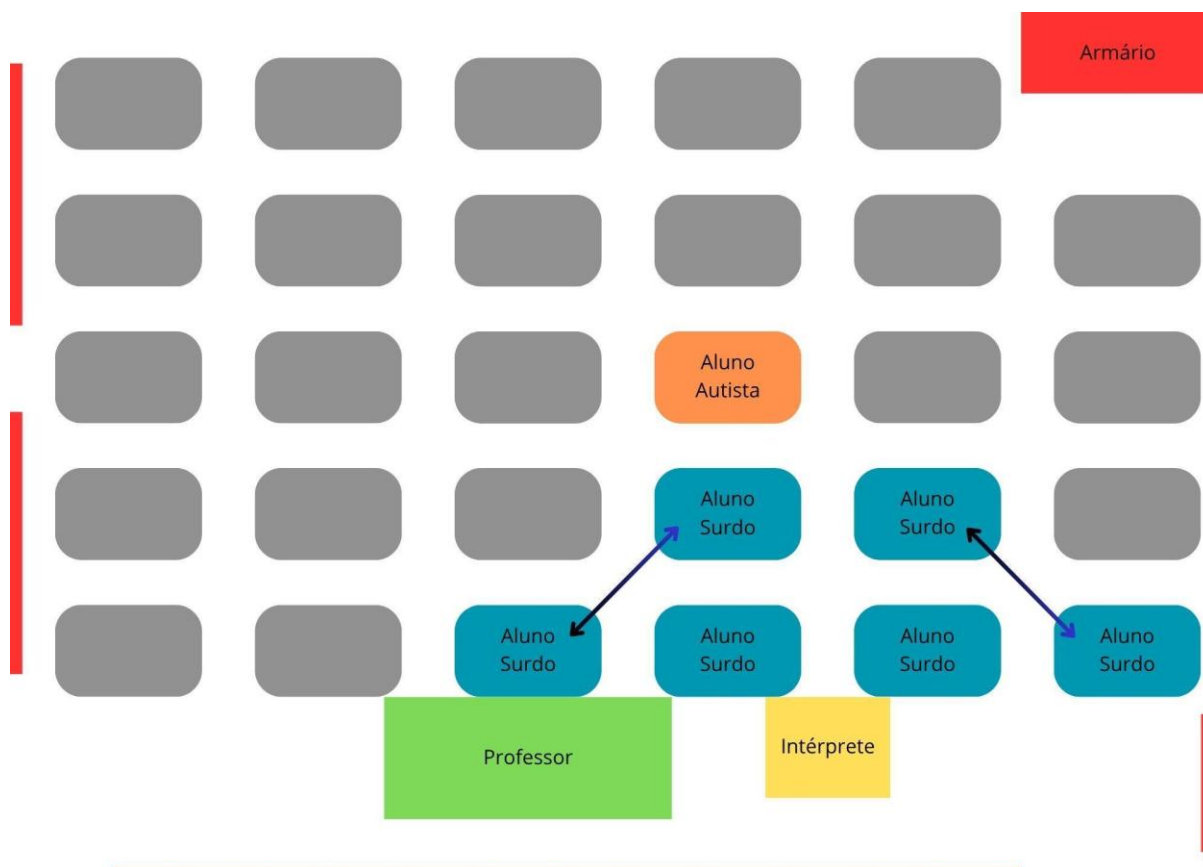
Busquei mapear, mais especificamente, as salas de aula nas quais os alunos surdos estão inseridos, procurando visibilizar o espaço físico enquanto território afetado, tensionado, moldado e refeito continuamente pelas relações que nele se inscrevem. A planta a seguir, referente à sala do oitavo ano, não representa apenas uma organização arquitetônica, ela funciona como um plano de consistência visual, onde linhas molares, moleculares e de fuga se entrecruzam no movimento do cotidiano escolar.

Posição das carteiras, a presença do professor à frente, a localização estratégica do intérprete de Libras ao lado direito, e o agrupamento dos alunos surdos na parte frontal da sala – todos esses elementos compõem uma cartografia viva, em que o visível (cadeiras, corpos, janelas) e o invisível (gestos, silêncios, resistências, fluxos de desejo) coexistem em tensão.

A intenção, ao trazer esse mapeamento, é expandir a compreensão da sala de aula como espaço pedagógico para sua dimensão territorial e rizomática: um campo onde políticas institucionais, relações linguísticas, afetos juvenis, conflitos éticos e microinvenções se encaixam e se deslocam. Aqui, o território não é apenas chão e parede: é o próprio mapa em devir, habitado por forças que o constituem e o transbordam.

As figuras a seguir não operam como registros descritivos do espaço escolar, mas como dispositivos cartográficos que materializam visualmente os eixos analíticos da pesquisa, tornando visíveis as forças, os agenciamentos e as zonas de visibilidade que se distribuem, se cruzam e se tensionam no território da sala de aula.

Figura 1 – Território pedagógico em movimento: cartografia de um espaço de ensino no Ensino Fundamental



Fonte: Imagem elaborada pelo autor

Legenda – Mapeamento das forças linguísticas em um território educativo

Mapa cartográfico do território de uma sala de aula, indicando a posição do professor, do intérprete educacional e dos estudantes, incluindo aqueles que demandam mediações específicas no espaço da sala. O agrupamento dos alunos surdos na parte frontal e à direita da sala, voltados para o intérprete e para o quadro, compõe uma zona de visibilidade e de agenciamento comunicativo, produzida pela necessidade de leitura corporal e gestual da Libras.

As setas azuis entre os estudantes surdos indicam fluxos entre os lugares ocupados pelos alunos surdos que variam conforme o dia, o tema da aula e outras questões que atravessam o espaço escolar para além do conteúdo da aula – linhas moleculares que escapam ao controle curricular. A posição do intérprete, ao lado do professor, reforça sua presença como elo entre línguas e sujeitos, tensionando a centralidade do docente e reconfigurando os modos de ensinar e aprender.

O espaço não é neutro: a disposição das carteiras, a lateralidade das janelas, o silêncio do armário ao fundo, elemento fixo da sala, que participa da composição material do território – e o campo de visão necessário para a comunicação gesto-visual são todos elementos que participam da composição do território. Este mapa não representa – ele se inscreve como linha de leitura do vivido, uma tentativa de captar o que pulsa entre corpos, línguas, dispositivos e desejos.

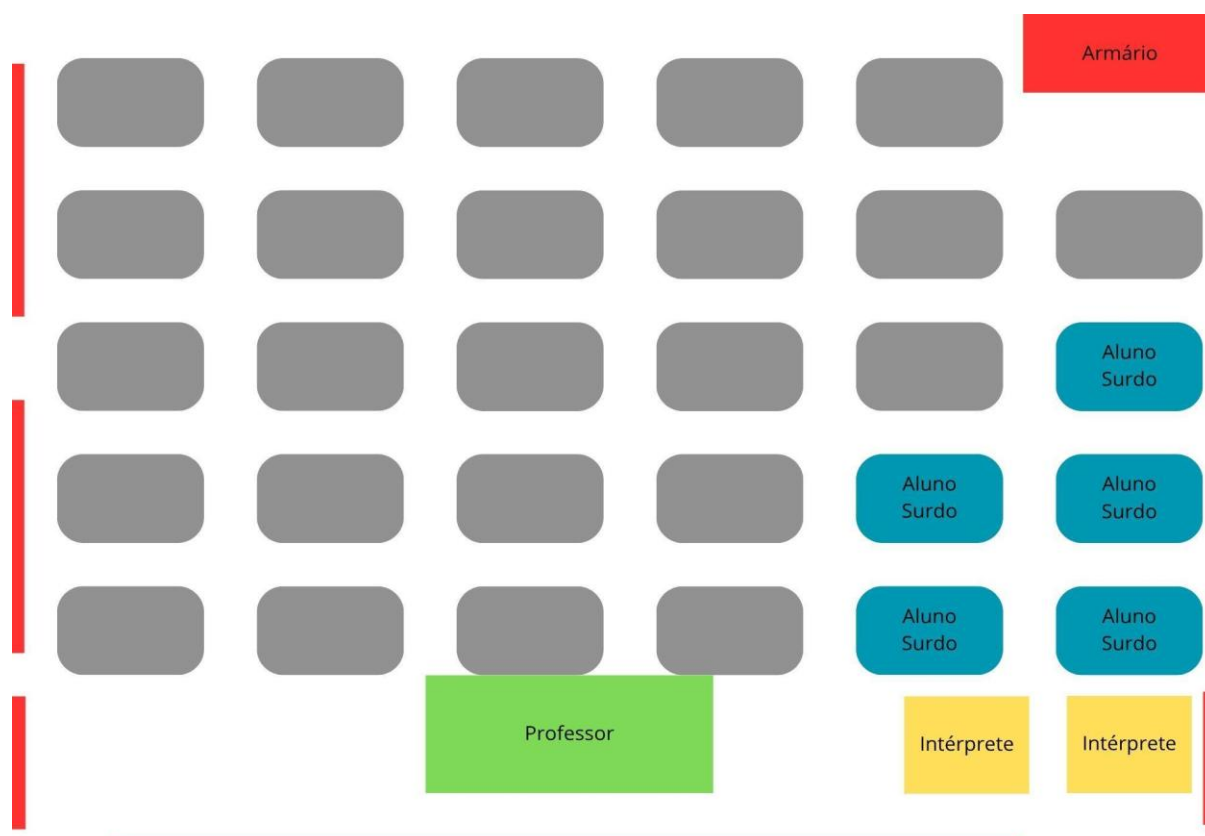
Se a primeira sala delineou um território onde as linhas da inclusão, da escuta e da invenção já haviam deixado seus rastros, é preciso agora voltar o olhar para outra configuração espacial – também atravessada por forças, encontros e tensões. A seguir, passo a descrever a segunda sala analisada, mapeando seus elementos constituintes, suas disposições e as relações que nela se dão entre sujeitos, línguas e práticas escolares.

A imagem a seguir apresenta o mapeamento cartográfico de outra sala de aula. Tal como no mapa anterior, a intenção não é apenas representar a disposição física dos corpos e objetos, mas ativar a visualização do território como campo de forças. Este novo espaço reitera a configuração frontal da escola tradicional – carteiras enfileiradas, professor ao centro, quadro à frente – mas revela também uma reconfiguração silenciosa: os alunos surdos novamente se reúnem à frente, próximos ao intérprete, constituindo uma zona de visibilidade própria, marcada por gestualidades, olhares e deslocamentos corporais.

A presença de dois intérpretes em sala indica uma linha de tensão recorrente: a exigência de revezamento conforme previsto na Lei 14.704 de outubro de 2023 que altera a Lei 12.319 de 2010 onde lemos que “O trabalho de tradução e interpretação superior a uma hora de duração deverá ser realizado em regime de revezamento, com, no mínimo, dois profissionais.” (Brasil, 2023), frente ao desgaste físico e cognitivo implicado na atuação tradutória intermodal. Contudo, nem sempre é possível cumprir esse revezamento em todas as aulas, tornando evidente os limites práticos e estruturais do modelo escolar vigente. Nesses contextos, emerge

uma prática adaptativa, descrita como regime de apoio interpretativo, que consiste em formas de cooperação entre os intérpretes para garantir a continuidade do trabalho mesmo sem as condições ideais. Essa prática aponta para reterritorializações táticas, no qual o compromisso com a acessibilidade se realiza por meio de arranjos cotidianos que tensionam a norma sem a abandonar, compondo o território com linhas moleculares de cuidado, negociação e invenção. Cada elemento no espaço – o armário, o posicionamento das janelas, o silêncio entre carteiras – compõe o plano rizomático da aula, onde a diferença se inscreve como força constitutiva do território.

Figura 2 – Reconfigurações do território pedagógico: cartografia de outro arranjo espacial no Ensino Fundamental



Fonte: Imagem elaborada pelo autor

Legenda – Mapeamento dos agenciamentos pedagógicos no território investigado

Planta cartográfica representando o território de outra sala de aula, com destaque para a posição do professor, dos estudantes surdos e dos intérpretes educacionais em regime de alternância. O agrupamento dos alunos surdos permanece à frente, no lado direito, indicando uma tentativa de manter a comunicação visual fluida com os intérpretes e com o quadro.

A presença duplicada de intérpretes sugere a sobrecarga da função e o esforço para garantir continuidade, revelando não apenas uma organização logística, mas uma ética de cuidado. As carteiras, novamente em fileiras, delimitam uma espacialidade estriada.

A descrição apresentada nesta seção tem como propósito iniciar uma analítica das forças que agenciam o cotidiano escolar dos sujeitos participantes surdos do estudo, bem como das linhas, saberes e relações de poder que atravessam suas existências na escola. Com elas, emergem também as forças de resistência, que insistem em se manifestar mesmo em contextos marcados por processos excludentes e pela marginalização de determinados corpos.

Nesta pesquisa, os dados não são compreendidos como registros neutros a serem coletados e analisados a posteriori, mas como produções que emergem no próprio encontro entre pesquisador, sujeitos e território. As entrevistas com os *Estudantes Surdos* e com o *Intérprete Educacional*, assim como as situações vividas no cotidiano da sala de aula, constituem-se como material empírico na medida em que fazem vibrar o campo, produzindo deslocamentos, tensões e sentidos. As chamadas *demarcações* operam, nesse contexto, como pontos de intensidade do território cartografado: não representam a totalidade das falas, nem funcionam como evidências ilustrativas, mas como recortes que condensam movimentos significativos, linhas de força e de fuga que atravessam a experiência investigada. É a partir dessas demarcações que se torna possível acompanhar os agenciamentos em curso e compor os mapas analíticos que estruturam os eixos desta pesquisa.

É a partir dessas leituras que conduzo a escrita do capítulo seguinte, no qual problematizo, por meio de uma leitura analítica, os agenciamentos descritos e os conceitos que vêm mobilizando e fundamentando algumas das reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E UMA PROPOSTA DE MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO DOS RESULTADOS

4.1. Detalhamento dos eixos estruturantes: linhas, forças e atravessamentos

A cartografia, tal como mobilizada nesta pesquisa, exige o abandono da ilusão de neutralidade científica e convoca o pesquisador a assumir sua posição no campo – não como observador externo, mas como sujeito implicado nos processos que acompanha. Assim, a produção do conhecimento ocorre não *sobre* um objeto de estudo, mas *com* os sujeitos e os territórios envolvidos, em um processo relacional e situado. Neste trabalho, a minha posição enquanto pesquisador se entrelaça com a função docente, uma vez que eu atuava como professor regente das turmas investigadas e acompanhava, desde o início, o percurso escolar dos estudantes surdos participantes.

A ação de cartografar não se deu de fora, mas de dentro do território vivido. Essa dupla inserção – como educador e como pesquisador – não representou para mim um obstáculo à investigação, mas foi incorporada como elemento constitutivo do mapeamento. A relação contínua com os alunos e com o intérprete possibilitou um ambiente de confiança, escuta e observação sensível, favorecendo o acompanhamento de forças que, muitas vezes, escapariam a uma pesquisa pontual ou externa. Contudo, a familiaridade com o campo também exigiu um exercício ético constante: evitar a parcialidade dos sentidos e manter uma postura de abertura à emergência do inesperado, àquilo que desloca, tensiona e desafia a prática cotidiana.

Nesse contexto, a composição dos mapas cartográficos não se deu a partir de um diário de campo sistemático, mas foi sendo produzida em camadas, ao longo das experiências vividas no segundo semestre letivo de 2024. As entrevistas, os afetos produzidos em sala, as atividades realizadas, as tensões percebidas no discurso institucional e as resistências encontradas – tudo isso constituiu linhas a serem traçadas nos mapas. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), mapear é acompanhar as linhas que passam por nós e nos atravessam; é fazer da pesquisa um campo de experimentação.

Os mapas gerados nesta pesquisa são, portanto, provisórios e parciais, e não têm a pretensão de representar totalidades. Eles operam como dispositivos de visibilidade de certas forças (como a resistência ao ensino de inglês para surdos, a importância da presença da Libras como língua matriz, os deslocamentos provocados pela presença do intérprete, os

conflitos/encontros entre línguas visuais e orais) e como modos de pensar as práticas pedagógicas em sua dimensão micropolítica. Trata-se de cartografar não apenas o que está dado, mas o que pulsa, o que se move, o que insiste – mesmo quando não está plenamente formulado ou previsto. Isso tudo, guiado pelo terceiro objetivo específico deste trabalho, para *promover uma cartografia dos processos de subjetivação que se delineiam nas percepções de estudantes surdos acerca dos encontros vividos no aprender a língua inglesa como língua adicional, considerando as concepções de bilinguismo e plurilinguismo como base teórica para compreender tais experiências.*

4.1.1. Eixo 1 – Relações entre língua matriz e língua adicional: forças, agenciamentos e sentidos

O primeiro eixo, denominado *Relações entre língua matriz e língua adicional*, contempla as experiências dos alunos surdos no trânsito entre a Libras, enquanto língua primeira, matriz, corpo e cultura, e o inglês como LA. Em vez de se organizar a partir de um encadeamento linear que institui a língua portuguesa como passagem obrigatória para a língua estrangeira, as falas dos participantes e as práticas cotidianas tornam visível a possibilidade, e a potência, de um trânsito direto entre Libras e inglês, configurando outros modos de circulação entre as línguas no território escolar. Esse trânsito é marcado por hibridizações, ressignificações e estratégias visuais que não passam, necessariamente, pela mediação do português, indicando um modo singular de aprender línguas que parte do corpo e da experiência visual-gestual do sujeito surdo. Esse eixo evidencia os modos como essas línguas se cruzam, se afetam e, por vezes, se tensionam na dinâmica escolar, revelando desejos de aprender, obstáculos tradutórios e formas inventivas de acesso ao significado.

Ao descrever cenas vividas em sala de aula, opto por uma escuta atenta dos gestos cotidianos, dos deslocamentos, das tensões sutis que atravessam o território educacional. Trata-se de uma escrita comprometida com o detalhe, com aquilo que escapa aos registros mais rígidos da observação sistemática. Como afirma Antônio Carlos Gil, “este é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia a dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência” (Gil, 2002, p. 35). Assim, é a partir dessas relações em estado bruto, frágeis, móveis, não

previstas, que começo a cartografar a experiência, deixando que o cotidiano me proponha suas próprias perguntas e direções.

É nesse terreno de circulações, hibridizações e tensões que se inscrevem as cenas narradas a seguir. Ao invés de funcionar como ilustrações de um eixo analítico previamente estabelecido, tais cenas constituem o próprio material a partir do qual o eixo se delinea, se adensa e se transforma. A narrativa, portanto, não vem depois da análise: ela é o modo pelo qual a análise se produz, acompanhando os movimentos singulares que emergem no cotidiano da sala de aula.

Após orientar a turma sobre a divisão em grupos – e enfrentar as turbulências silenciosas que esse tipo de reorganização costuma provocar, como as preferências veladas, os laços afetivos não correspondidos, os desafetos cultivados em silêncio, os pequenos preconceitos que brotam entre as carteiras – ajudei-os a ocupar o espaço físico da sala da maneira mais harmônica possível. Impus, com o gesto firme da pedagogia, que os grupos fossem mistos: meninos e meninas, ouvintes e surdos, amigos e não tão amigos assim. Pode parecer uma tarefa trivial, mas esse instante carrega uma tensão quase tectônica: obriga as linhas que sustentam aquele território a se cruzarem em pontos que, em outras circunstâncias, seriam contornados por movimentos mais sutis, mais moleculares. Esta missão, por ora, estava cumprida.

A proposta para os grupos era a criação de um jogo de tabuleiro – instrumento lúdico que serviria de suporte para o aprendizado de um conceito gramatical relativamente abstrato: os *comparative adjectives*. A aposta era simples, embora ousada: se pudessem transformar gramática em jogo, seriam também capazes de transformar regras em experiência viva. Apresentei dois modelos como inspiração: um em formato de circuito, em que os jogadores percorrem voltas acumulando pontos ou tentando chegar ao fim da trilha antes dos demais, e outro no estilo *snakes and ladders*, onde atalhos e armadilhas ritmavam o percurso rumo à linha final.

Ofereci materiais de apoio: listas de adjetivos organizadas por tipo (pessoas, lugares, objetos) e sugestões para elaboração das regras. A ideia não era formar designers de jogos, mas criar um ambiente no qual o inglês pudesse ser experimentado, manipulado, incorporado de forma sensível e coletiva. Nenhuma dessas ações teria sido possível sem a presença ativa do intérprete educacional, que, com delicadeza e firmeza, atuava junto ao grupo em que estavam os alunos surdos, tecendo as pontes necessárias entre os mundos que ali coexistiam.

Caminho por entre as bancadas improvisadas a partir das carteiras. Escuto fragmentos de ideias: regras em formação, cartões sendo desenhados, cartolinas riscando trilhas, discussões sobre o uso do dicionário eletrônico. Até que me aproximo do grupo dos alunos surdos. Um redemoinho gestual me chama a atenção. Há movimento, intensidade, desejo. Pergunto ao intérprete o que está sendo discutido. Ela me responde que estão considerando usar imagens nos cartões, em vez de palavras traduzidas. Curioso, questiono o motivo. Ela sorri e me diz: “Eles acham que a imagem é um caminho mais curto para o significado. Faz mais sentido assim.”

Ali, diante daquele gesto, percebo uma linha de fuga se abrindo. Eles não querem apenas saber o que a palavra significa – querem ver o que ela provoca, tocar o sentido com os olhos, desenhar a gramática com o corpo. Sem que o português se apresentasse como passagem necessária, propõem um desvio poético: da Libras diretamente para o inglês, passando pela imagem – esse outro idioma que não precisa ser traduzido. É nesse instante que a pedagogia se despe de sua roupagem dura e cede lugar à escuta: o jogo começa a acontecer antes mesmo de estar pronto.

É a partir de cenas como essa, aparentemente simples, mas densas de decisões linguísticas e corporais, que este primeiro eixo analítico se constitui. O que se apresenta aqui não é apenas uma escolha metodológica dos alunos, mas um modo de fazer língua que se inventa no próprio acontecimento pedagógico. A recusa da tradução verbal, a aposta na imagem e o trânsito direto entre Libras e inglês não são exceções pontuais, mas sinais de um funcionamento recorrente que atravessa as práticas e as falas dos sujeitos da pesquisa.

Este primeiro eixo analítico emerge das entrevistas com os alunos surdos e com o intérprete educacional e está centrado nas experiências de transição entre a Libras, concebida aqui como língua matriz, e o inglês, tomado como língua adicional. Os dados desta pesquisa

Demarcação 1 - (#Part. Estudante surdo B)

Estudante surdo B - Pra Libras direto é mais fácil.

Estudante surdo B - Sem ter que passar pela língua portuguesa ou passando o mínimo possível dessas regras que são diferentes.

Estudante surdo B - Não, eu acho difícil que o português seja mais fácil.

Estudante surdo B - Sim, eu acho que a comparação direto com a Libras fica mais fácil.

(Transcrição de entrevista, *Estudante surdo B*, 2024)

tornam visível a potência de um trânsito direto entre Libras e inglês. Esse percurso não se organiza de modo linear ou hierárquico, mas se configura de forma rizomática, por linhas que se bifurcam, se cruzam e se desviam, produzindo sentidos plurais a partir da corporeidade visual-linguística da pessoa surda.

O que se passa na cena descrita não permanece restrito ao espaço da atividade. Ele reaparece, deslocado, na entrevista com o *Estudante surdo B*, quando afirma: “Pra Libras direto... Sem ter que passar pela língua portuguesa ou passando o mínimo possível.” (Transcrição de entrevista, *Estudante Surdo B*, 2024)

A fala do estudante não formula uma teoria sobre o ensino de línguas, mas faz emergir uma linha de deslocamento em relação à organização pedagógica dominante, que tradicionalmente posiciona a língua portuguesa como mediação obrigatória no acesso ao inglês. Trata-se de uma linha de fuga no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995): um movimento que escapa ao território estabelecido e abre “uma linha [...] criadora, um espaço liso de deslocamento” (p. 109).

Ao afirmar a comparação direta entre inglês e Libras como mais acessível, o Estudante surdo E não apenas tensiona uma lógica tradutória binária, mas reinscreve a Libras como eixo de sentido do processo de aprendizagem. Nesse gesto, a Libras opera como língua matriz, aquela que, segundo Martins e Soler (2022), “coloca o sujeito em funcionamento” (p. 9), não apenas na comunicação cotidiana, mas também no aprender de línguas adicionais, entendidas pelas autoras como aquilo que se agrega ao repertório do sujeito, atravessando suas relações, práticas e modos de existir (p. 10). Aqui, a Libras não é apenas ponto de partida, é também território³⁸ de chegada.

O que se delineia, portanto, não é a negação da língua portuguesa, mas o seu deslocamento: de centro organizador para uma etapa possível, variável, por vezes dispensável. Nesse movimento, insinua-se a possibilidade de uma aprendizagem do inglês ancorada no gesto, na visualidade e na experiência corporal da Libras, sem que a LP precise ocupar o lugar de mediação central.

³⁸ Formado, segundo Deleuze e Guattari (1995), por “linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 9 da edição francesa)

Assim, a fala do *Estudante surdo B* não funciona como evidência ilustrativa, mas como uma demarcação cartográfica: ela marca um ponto do território em que se torna visível um modo outro de aprender línguas: um modo que se ancora no corpo, no espaço visual e nas articulações entre línguas de modalidades distintas, afirmando a diferença surda como potência epistemológica e pedagógica.

É possível ler esse movimento, portanto, como o traço de uma cartografia didática em formação na qual os caminhos entre as línguas não se organizam por vias hierárquicas, mas se conectam por afetos, inteligibilidades visuais e estratégias de significação próprias da experiência surda – “O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 22). Nesse deslocamento, o inglês deixa de ocupar o lugar de língua “estrangeira” no sentido alienado e distante, para se configurar como uma língua estrangeira desejada, possível e acessível, desde que percorrida por caminhos que façam sentido para o corpo e para a visualidade do sujeito surdo.

Esse mesmo movimento reaparece, sob outra inflexão, na fala do *Estudante surdo C*, quando comenta sobre sua relação com o inglês:

Demarcação 2 - (#Part. *Estudante surdo C*)

Estudante surdo C – Na verdade, quando comecei minha adolescência, eu sempre me interessei por aprender inglês. Ler, entender o que estava escrito. Não tinha muita confusão. Tinha, sim, algumas barreiras, tudo, mas é, eu me esforçava, tudo. E eu sei que é uma língua importante, né, o mundo todo fala (cachorro latindo), que a minha primeira língua é, eu sei que é... a Libras, a minha segunda língua é o português, e assim, nunca pensei muito sobre o inglês não, mas é, eu tenho alguns amigos que têm muito mais interesse pelo inglês, então, tudo bem.”

(Transcrição de entrevista, *Estudante surdo C*, 2024)

O que se inscreve nessa fala não é o efeito de uma exigência escolar ou de uma expectativa familiar, mas a emergência de um desejo que se constitui ao longo da adolescência: o interesse em ler, compreender e circular por meio da língua inglesa. Quando o *Estudante surdo C* afirma que “sempre se interessou por aprender inglês” e associa esse interesse à possibilidade de entender o que está escrito, ele situa o inglês como uma língua de acesso ao mundo, marcada pela circulação global e pela possibilidade de pertencimento já que a “língua, neste contexto,

não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade” (Skliar, 2013, p. 13)

Esse reconhecimento desloca um imaginário ainda recorrente no campo da educação de surdos, no qual o inglês aparece como inalcançável, excessivamente complexo ou mesmo desnecessário. Aqui, o estudante não apenas reconhece o valor social e cultural da língua inglesa, mas a inscreve em seu próprio projeto de aprendizagem, fazendo dela parte de seu território de desejos.

Ao organizar sua trajetória linguística, nomeando a Libras como língua matriz e o português como segunda língua, o *Estudante surdo C* não posiciona o inglês como uma derivação obrigatória do português. Ele aparece, antes, como uma língua que se aproxima por interesse, por curiosidade e por necessidade simbólica, abrindo a possibilidade de um trânsito direto entre Libras e inglês, sem que a língua portuguesa precise ocupar, necessariamente, o lugar de mediação central. Isso porque a experiência de uso do português se dá, como afirmam Soler e Martins (2022), não como uma escolha do sujeito, mas como uma condição imposta para sua inserção social.

Mesmo ao reconhecer a presença de barreiras no processo (“tinha, sim, algumas barreiras”), o *Estudante surdo C* enfatiza seu próprio movimento de insistência e engajamento. Trata-se de uma linha molecular³⁹ que atravessa o território da sala de aula: a força do desejo que escapa à rigidez curricular, que não se submete a trajetórias lineares e que reivindica modos singulares de aprender.

Quando ele menciona outros colegas com interesse ainda maior pelo inglês, amplia-se o mapa: o desejo pela língua adicional não se apresenta como exceção individual, mas como parte de um campo de experiências compartilhadas entre estudantes surdos. O que se desenha, assim, é um território rizomático, tal como descrito por Deleuze e Guattari (1995, 2011), de aprendizagens, atravessado por múltiplas intensidades, no qual o inglês passa a integrar a paisagem cotidiana de interesses, afetos e possibilidades.

³⁹ Na filosofia de Deleuze e Guattari (1995, 2011), as organizações sociais e linguísticas não se reduzem a uma única linha rígida: há articulações molares, que fixam e estratificam, e articulações moleculares, que fluem, se bifurcam e escapam a estruturas rígidas — o que sustenta nossa leitura de trajetórias linguísticas como formas rizomáticas e não hierárquicas

O *Intérprete Educacional* também oferece uma perspectiva importante:

Demarcação 3 - (#Part. *Intérprete Educacional*)

Intérprete educacional - “Então, nas explicações e nas traduções, nas explicações, a gente usava a língua de sinais, que é a língua que eles têm mais facilidade para compreender, como é uma coisa mais explicativa, que demanda mais, precisa de uma melhor compreensão, a língua materna deles.”

Intérprete educacional - “Exatamente o desafio de ser escrita. Se fosse assim, como a língua visual deles, a língua de sinais, né, Libras, ela é visual, aprender uma outra língua visual é mais fácil. Então, eles já fazem o português escrito como segunda língua. Então, o maior desafio é exatamente isso, a escrita. Tanto que eles não gostam de fazer a tradução do inglês. Mas, se não é visual, eles gostam.”

(Transcrição de entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024)

A presença do *Intérprete Educacional* introduz uma camada decisiva nesse mapa. Não como figura acessória, mas como corpo que se move entre vozes e gestos, habitando o *entre*⁴⁰ das línguas. Em suas mãos e em seu olhar, a tradução deixa de ser mera equivalência de palavras e se afirma como prática situada⁴¹, atravessada pelas condições concretas da sala de aula.

Ao relatar os momentos em que os alunos surdos se engajam mais intensamente nas atividades, o *Intérprete Educacional* não se refere apenas à clareza da explicação, mas à necessidade de que ela aconteça em Libras, língua na qual os estudantes demonstram maior facilidade de compreensão, por se tratar de uma língua que se distingue, como relatam Soler e Martins (2022), das línguas orais. Nesse movimento, não se trata apenas de entender melhor, mas de se reconhecer no que está sendo dito. A escuta, nesse caso, acontece pelo olhar; o sentido não atravessa prioritariamente o português, mas se constitui no corpo sinalizante. Essa ideia, de escuta pelo olhar, se aproxima do que Skliar (2016) descreve como uma experiência visual da linguagem, na qual a produção de sentido se ancora no corpo, no espaço e no gesto, e não na centralidade da oralidade ou da escrita.

⁴⁰ Esse “entre” não corresponde a um espaço neutro ou de passagem, mas a uma zona de produção de sentidos, um espaço de devir, conforme problematizado por Deleuze e Guattari (1995, 2011) ao tratarem das zonas de vizinhança entre formas de linguagem.

⁴¹ Nesse sentido, a tradução não se configura como simples operação técnica de equivalência entre línguas, mas como prática situada, atravessada por relações de poder, corporalidades e regimes de sentido, como problematiza Skliar (2016) ao discutir os modos hegemônicos de mediação na educação de surdos.

A Libras aparece, assim, não apenas como mediação entre línguas, mas como língua a partir da qual o pensamento pedagógico se organiza. É desde ela que os deslocamentos para o português e para o inglês se tornam possíveis. Essas línguas não são recusadas, mas passam a ocupar posições móveis, ajustadas às curvas da experiência visual-gestual do sujeito surdo. Tal compreensão dialoga com Perlin (2016 *apud* Skliar, 2016), ao afirmar que a língua de sinais não opera apenas como instrumento de comunicação, mas como espaço de constituição do sujeito surdo e de organização de sua experiência no mundo.

Ao comentar as dificuldades que emergem quando o português escrito é imposto como via obrigatória de acesso ao inglês, o *Intérprete Educacional* relata efeitos recorrentes observados em sala de aula: o fluxo se interrompe, o interesse diminui, o gesto perde força. Não por incapacidade dos alunos, mas porque o percurso proposto desconsidera a lógica visual-gestual que sustenta seus modos de aprender. O que se instala, nesse ponto, é um desalinhamento entre metodologia e experiência.

É também nesse território que surgem as fissuras. Quando o *Intérprete Educacional* mobiliza materiais visuais e estratégias que articulam diretamente Libras e inglês, sem a mediação normativa exclusiva do português, outra configuração começa a se desenhar. Abre-se uma cartografia possível, marcada pela visualidade, pela hibridização e pela invenção pedagógica.

A partir de sua prática cotidiana, o *Intérprete Educacional* permite entrever uma crítica implícita às abordagens centradas em uma única língua de mediação. O inglês, nesse arranjo, não é negado, mas reinscrito no território surdo por meio da Libras, chegando ao aluno pela via que lhe é mais íntima: a experiência visual, corporal e gesto-espacial da linguagem. A atuação do deste profissional pode ser compreendida como uma linha molecular que atravessa o território da aula, produzindo fissuras no modelo pedagógico molar e abrindo possibilidades de invenção didática, nos termos propostos por Deleuze e Guattari (1995, 2011).

O que se evidencia, portanto, é o caráter ativo da mediação linguística. O intérprete não opera apenas entre códigos, mas entre regimes de sentido e modos de estar-no-mundo. Nesse trânsito, a Libras não funciona como etapa intermediária, mas como campo de enunciação que torna possível um encontro sensível e potente entre o sujeito surdo e a língua inglesa.

Demarcação 4 – (#Part. Estudante Surdo A)

Estudante Surdo A - “Quando a intérprete explica, eu entendo melhor.”

Estudante Surdo A - “Se não tiver intérprete, fica difícil.”

Estudante Surdo A - “Às vezes o professor fala, fala... mas com a intérprete eu consigo acompanhar.”

(Entrevista, *Estudante Surdo A*, 2024)

Diferentemente das falas de outros estudantes, que enfatizam a possibilidade de um trânsito direto entre Libras e inglês, a experiência narrada pelo *Estudante Surdo A*⁴² evidencia que esse trânsito não se efetiva de modo abstrato ou automático. Trata-se de um processo que depende de condições concretas de mediação pedagógica, nas quais a presença do *Intérprete Educacional* não se restringe à tradução de conteúdos, mas atua na organização do próprio campo de inteligibilidade da aula.

Conforme aponta Martins (2013), em sua pesquisa de doutorado, o *Intérprete Educacional* ocupa uma posição-mestre, na medida em que ativa os processos de aprendizagem ao promover o encontro entre o signo-conhecimento, produzido em sua sinalização, e o estudante surdo. Nesse movimento, o intérprete intermedeia o percurso da aprendizagem, produzindo conexões, deslocamentos e condições de acesso ao conhecimento. Tal relação, conforme a autora destaca, encontra-se ancorada nas filosofias da diferença, em diálogo com os conceitos deleuzianos mobilizados neste estudo, permitindo compreender a mediação interpretativa não como um ato neutro, mas como uma prática produtiva, inventiva e constitutiva do próprio processo educativo. Essa perspectiva será melhor trabalhada no Eixo 2.

⁴² Embora a pesquisa tenha contado com a participação de mais de um estudante surdo (no caso, foram 3 participantes surdos), observa-se que as demarcações mobilizadas na análise recorrem com maior frequência às falas do *Estudante Surdo A*. Tal recorrência não decorre de um critério de representatividade quantitativa, mas da própria lógica cartográfica que orienta a investigação. À luz de Deleuze e Guattari (1995), pode-se compreender esse movimento a partir do conceito de *afectos*, nome dado às “relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afectos são devires” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 314 – Edição francesa), entendidos não como sentimentos individuais, mas como variações de potência que emergem nos encontros. As falas do *Estudante Surdo A* produziram maior intensidade *afectiva* no campo, operando como analisadores capazes de fazer ver e dizer forças, tensões e deslocamentos do território investigado. Nesse sentido, a maior presença desse participante nas demarcações não implica hierarquização entre os sujeitos, muito menos aleatoriedade, mas indica que determinados encontros, por sua potência de *afecção*, tornam-se pontos de condensação analítica dos processos de subjetivação acompanhados ao longo da pesquisa.

Com o *Estudante Surdo A*, o Eixo 1 se dobra: a Libras permanece como língua matriz, mas sua potência se atualiza na relação, no encontro, na mediação. A potência não reside em um polo isolado, mas emerge no entre, nas conexões que se produzem nos encontros (Deleuze; Parnet, 1998). Essa compreensão aproxima-se da noção deleuziana de potência, entendida não como atributo fixo, mas como algo que se atualiza nos encontros e nas relações que atravessam os corpos (Deleuze, 1988). É nesse ponto que o papel do intérprete deixa de ser acessório e passa a operar como força constitutiva do território: movimento que conduz diretamente ao segundo eixo analítico desta pesquisa. Para Deleuze e Guattari (1995) o território se configura, assim, como um efeito dos agenciamentos que se atualizam nas relações, não sendo um espaço estável, mas um campo de forças no qual potências se afirmam, se tensionam e se transformam continuamente.

4.1.2. Eixo 2 – Papel/Função e importância do intérprete educacional em sala: Uma força ativa no território da aula

A experiência narrada pelo *Estudante Surdo A* na Demarcação 4 desloca o foco da aprendizagem do inglês do campo exclusivamente linguístico para o território da mediação pedagógica. Ao afirmar que compreende melhor quando o *Intérprete Educacional* está presente e atuante, o *Estudante Surdo A* não apenas descreve uma preferência metodológica, mas evidencia uma condição de possibilidade para que o ensino aconteça. Isso porque, como afirma Skliar (2013), “a língua, neste contexto, não é um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas aquilo que produz essa realidade”, (Skliar, 2013, p. 13) o que permite compreender a mediação em Libras como constitutiva da própria experiência pedagógica do aluno surdo. Sua fala revela que a Libras não opera isoladamente, mas se atualiza na relação, no encontro entre corpos, gestos e tempos de explicação e esse conhecimento linguístico “que é acessado pelo surdo apenas pela visão, se produz na hibridização que ele faz com a língua de sinais, ou sua língua matriz” (Soler; Martins, 2022, p. 4)

Nesse sentido, o *Intérprete Educacional* deixa de ocupar um lugar secundário ou instrumental e passa a configurar-se como força ativa no território da aula, organizando o campo de inteligibilidade que permite ao aluno surdo acompanhar, participar e permanecer no processo educativo, pois como afirma Perlin (2013) a transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante e nesses encontros se organizam novos ambientes discursivos. É a partir dessa

experiência situada que se inaugura o segundo eixo analítico, dedicado a pensar o papel, a função e a importância do *Intérprete Educacional* como alguém que age e produz fissuras no modelo curricular normativo, reconfigurando os modos de acesso ao conhecimento.

Demarcação 5 – (#Part. *Intérprete Educacional*)

Professor/Pesquisador – Então, você acha que seria importante quem está fazendo o ensino ali, o professor que está trabalhando com o conteúdo, ter um conhecimento sobre o funcionamento da língua de sinais? Até para poder fazer essa comparação na questão gramatical, em questões que seriam abstratas ali, por serem questões gramaticais?

Intérprete Educacional – Seria interessante, mas na falta desse conhecimento específico, para você lembrar que tem essa... que existe esse ponto... essa questão, já ajuda. Já é como eu posso fazer... para fazer essa comparação na língua dele [aluno surdo].

Professor/Pesquisador – Nesse caso, você enquanto intérprete que estava fazendo essa ponte?

Intérprete Educacional – Era eu que fazia, e não avisava, fazia automaticamente.

(Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024)

A fala do *Intérprete Educacional*, ao afirmar que realizava “automaticamente” (Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024) a comparação linguística entre Libras, português e inglês, sem avisar ou esperar uma solicitação explícita, desloca radicalmente a compreensão do papel do deste profissional em sala de aula. Não se trata, portanto, de uma atuação reativa ou subordinada às demandas imediatas do professor ou do aluno, mas de uma intervenção contínua no fluxo da aula, orientada pela percepção das necessidades linguísticas e educativas do estudante surdo. Ao discutir a posição do intérprete educacional no exercício de uma função-educador, compreendido como agente promotor de práticas educativas pela linguagem, Martins (2013) aponta que:

O educador na função estudada é aquele que busca uma relação política, que experimenta o novo nos encontros no cotidiano e que opera no âmbito da criação, portanto, arrisca-se a criar formas que operam fora do que era o esperado, posto no jogo da verdade rígida imutável – quer maior ligação com a atuação transgressora do **TILSE que se faz MILSE (Mestre Intérprete de Língua de Sinais Educacional)**, que interpreta signos e traz outras significações no percurso construído com o aluno surdo, visando uma relação visual afirmada pela surdez na perspectiva cultural. Portanto, a relação de mestria ou a posição-mestre se refere a prática de condução, mas uma ação que remonta a um espaço móvel e ativo, ligando-se a um exercício de si com o outro e desta forma há uma imbricação com a função-educador uma vez que

a posição é da ordem de uma decisão, escolha e a função é da ordem do exercício, da relação, do modo como se percebe sua atuação frente ao outro, um posicionamento do educador que se coloca no espaço funcional com o aluno. Não há função-educador sem o educando (Martins, 2013, p. 198-199 – destaque da autora).

Quando o *Intérprete Educacional* afirma “era eu que fazia, e não avisava, fazia automaticamente” (Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024), evidencia-se uma ação micropolítica que reorganiza o território da aula em tempo real. Essa atuação confirma a compreensão de que a mediação não se limita à tradução lexical ou estrutural, mas envolve a produção de condições de inteligibilidade (Peluso, 2022), especialmente quando o conteúdo mobiliza abstrações gramaticais que não se sustentam de forma direta em línguas de modalidades distintas.

Em situação análoga ao que ocorre com a Libras Leonardo Peluso afirma que “la LSU es escasamente vista como una lengua; por el contrario, en general es usada en el contexto educativo como un mero instrumento al servicio de transmitir oralmente los contenidos curriculares. No se la toma como un objetivo de enseñanza en sí misma.⁴³” (Peluso, 2022, p. 854) apontando que, em diferentes contextos institucionais e territoriais, as línguas de sinais têm sido frequentemente consideradas meras ferramentas na transmissão de conteúdo sem que sejam reconhecidas como línguas formadoras de sujeitos e produtoras de discursos, capazes de consolidar territórios de enunciação e modos singulares de existir linguisticamente.

Do ponto de vista *deleuziano*, essa ação pode ser compreendida como um agenciamento em funcionamento. O intérprete não opera como um elemento externo ao processo pedagógico, mas como parte constitutiva do agenciamento aula-línguas-corpos-saberes. Para Deleuze e Guattari (1995), os agenciamentos produzem efeitos territoriais à medida que organizam fluxos e estabilizam certas relações provisórias. Nesse caso, o gesto do intérprete reorganiza o território da aula ao criar pontes linguísticas que não estavam previamente previstas no currículo ou na metodologia docente, caracterizando uma “linha de fuga ou de desterritorialização que leva consigo todos os agenciamentos, mas que passa também por todas as reterritorializações” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 112).

⁴³ “a LSU é vista raramente como uma língua. Ao contrário, no geral, é usada no contexto educacionais como uma mera ferramenta para a transmissão oral de conteúdos curriculares. Não é considerada um objetivo de ensino em si mesma.” *Tradução livre do autor dessa dissertação.*

Essa atuação confirma o que Gesser (2006) aponta ao discutir a centralidade da Libras nos processos de significação em contextos educacionais: “A escolha de uma modalidade sobre a outra ocorre em função daquilo que é mais significativo no momento interacional para os participantes, já que outras questões, além do objetivo de aprender e ensinar, estão em jogo.” (Gesser, 2006, p. 195-196). A mediação eficaz não ocorre pela simples transposição de conteúdos, mas pela capacidade de reorganizar sentidos a partir da língua que estrutura a experiência cognitiva do aluno. Assim, o *Intérprete Educacional* emerge como força ativa que produz fissuras no modelo normativo de ensino de línguas, deslocando o eixo da aula para uma lógica relacional e situada.

Demarcação 6 – (#Part. *Intérprete Educacional*)

Intérprete Educacional – Na aula de inglês? Mas, olha, não é uma teimosia, é um pedido dos alunos. Os alunos pediam muito para aprender o ASL. Então, assim, eu particularmente fui atrás, tudo.

Intérprete Educacional – E o que eu fazia muito era, quando era vocabulário, passava em ASL, o sinal em ASL. E aí, nas traduções, eles usavam o português. Então, nas explicações e nas traduções, nas explicações, a gente usava a língua de sinais, que é a língua que eles têm mais facilidade para compreender, como é uma coisa mais explicativa, que demanda mais, precisa de uma melhor compreensão, a língua materna deles.

Intérprete Educacional – Quando era o vocabulário de inglês, algumas frases mais simples, a gente fazia em ASL. E o interessante foi que eles sabiam depois o que significava em Libras para poder traduzir.

Intérprete Educacional – Outro cara fazia uma adaptação na aula de inglês, uma parceria do professor de inglês com o instrutor que a gente tinha, que era americano, para a gente fazer o ensino em inglês já em ASL, que não podia ser feito, por um monte de questões burocráticas. E tentamos também na comissão bilíngue ver o que fazer, inserir esse ASL junto com as aulas de inglês. Mas a gente também foi barrada ali por questões de informação.

Intérprete Educacional – A maioria dos profissionais acharam que seria uma terceira língua, que não seria útil. Mas, de qualquer forma, é uma terceira língua que está inserida na grade curricular e que vai ser passada para o aluno. O nosso esforço era em fazer com que essa língua fosse passada também numa linguagem gestual-visual, não só no escrito.

(Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024)

Fica explícito, na Demarcação 6, com ainda mais força o caráter político da atuação do *Intérprete Educacional*. Ao relatar que a introdução do ASL⁴⁴ não foi uma “teimosia” (Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024), mas uma resposta direta a um pedido dos alunos surdos, *ele* evidencia um movimento que escapa às prescrições curriculares e às hierarquias linguísticas institucionalizadas. Trata-se de uma linha de fuga que emerge da experiência surda e se atualiza na prática pedagógica.

A busca ativa pelo ASL, assim como as tentativas institucionais de inseri-lo no currículo de inglês, posteriormente barradas por razões burocráticas e pela compreensão de que se trataria de uma “terceira língua inútil” (Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024), revelam, nos termos nomeados por Deleuze e Guattari (1995), o conflito entre o plano *molar* do currículo e as práticas *moleculares* que se produzem no cotidiano escolar. Enquanto o currículo opera por classificações, hierarquias e normatizações, a prática do *Intérprete Educacional* responde àquilo que faz sentido para os alunos, reorganizando, *reterritorializando*, o ensino a partir da modalidade gestual-visual.

A forma como o *este profissional* descreve o uso articulado de Libras, ASL e português desmonta qualquer compreensão binária da tradução. Não há uma língua central que organiza as demais, mas um arranjo situado em que cada língua ocupa posições distintas conforme a função pedagógica: Libras como língua explicativa, ASL como apoio visual ao inglês e português como recurso pontual nas traduções escritas. Essa lógica dialoga diretamente com Peluso (2022), ao compreender o plurilinguismo não como coexistência de línguas autônomas e equilibradas, mas como um arranjo relacional, estratégico e situado, no qual as línguas assumem funções distintas conforme as demandas comunicativas e pedagógicas do contexto: “El concepto de plurilingüismo surge como oposición al de bilingüismo equilibrado (dos lenguas independientes) y a los modelos modernistas de enseñanza de lengua, que han sido hegemónicos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y de lingüística aplicada durante

⁴⁴ Embora a ASL apareça em alguns excertos analíticos, ela não compõe o currículo formal de Língua Inglesa da escola investigada. Sua circulação no território ocorreu de modo pontual, situacional, em atividades específicas direcionadas aos estudantes surdos, como oficinas ou momentos extracurriculares. As referências à ASL nas falas do *Intérprete Educacional* dizem respeito a esses contextos singulares de mediação, e não à dinâmica regular das aulas de Língua Inglesa.

el siglo XX. [...] esta perspectiva propone dos cortes con respecto a la concepción moderna de bilingüismo/multilingüismo⁴⁵.” (Peluso, 2022, p. 858)

Além disso, ao insistir que o ensino do inglês deveria ocorrer também em uma linguagem gestual-visual⁴⁶, o *Intérprete Educacional* tensiona o pressuposto de que o acesso à língua adicional se dá prioritariamente pela escrita. Como afirma Skliar (2013), a surdez deve ser compreendida como diferença, e não como falta, o que implica reconhecer outras formas legítimas de produção de sentido. Nesse contexto, práticas pedagógicas centradas exclusivamente na escrita tendem a reproduzir exclusões ao desconsiderar a experiência visual e corporal dos sujeitos surdos. A ASL, assim, opera como uma linha de fuga que não nega o inglês, mas o reinscreve em uma lógica visual, mais próxima da experiência linguística dos estudantes surdos.

Demarcação 7 – (#Part. Estudante surdo A)

Professor/Pesquisador – E como que foi a relação? Para a produção desse jogo, como que foi a relação com esses alunos ouvintes?

Estudante surdo A – A gente conversou, junto com o intérprete.

Professor/Pesquisador – Então, sempre o intérprete fazendo essa ponte.

Estudante surdo A – Sim.

(Entrevista, *Estudante surdo A*, 2024)

A fala do *Estudante surdo A* é breve, mas extremamente potente do ponto de vista analítico. Ao afirmar que a relação com os alunos ouvintes durante a produção de um jogo (*gameificação* de conteúdos) ocorreu “junto com o intérprete” (Entrevista, *Estudante surdo A*, 2024), o estudante não expressa uma opinião, mas descreve uma condição concreta de possibilidade para

⁴⁵ “O conceito de plurilingüismo surge em oposição ao de bilingüismo equilibrado (duas línguas independentes) e aos modelos modernistas de ensino de línguas, que foram hegemônicos no campo do ensino de segunda língua e da linguística aplicada durante o século XX. [...] Esta perspectiva propõe duas rupturas em relação à concepção moderna de bilingüismo/multilingüismo.” Tradução livre do autor dessa dissertação.

⁴⁶ “Ao definir a surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.” (Skliar, 2013, p. 11 – retirado de uma nota de rodapé do próprio Carlos Bernardo Skliar)

que a atividade coletiva existisse. Sem a mediação do intérprete, o grupo simplesmente não se constitui.

Essa demarcação reforça a compreensão de que o intérprete não atua apenas como mediador linguístico, mas como elemento estruturante do território social da aula. É ele quem torna possível o encontro entre sujeitos de línguas e modalidades distintas, permitindo que o espaço pedagógico se configure como um território compartilhado. Para Deleuze e Guattari (1995), o território não é um espaço dado, mas um efeito dos agenciamentos que se produzem nas relações. Nesse caso, o intérprete é parte central do agenciamento que produz a própria existência da atividade coletiva.

Ao mobilizar o conceito de posição-mestre proposto por Martins (2013), Gesser (2015) analisa a atuação de intérpretes educacionais em uma escola inclusiva e evidencia as parcerias estabelecidas entre o docente regente e o intérprete educacional. A autora destaca, nesse contexto, o caráter pedagógico da atividade interpretativa, que convoca o intérprete a assumir a função de estabelecer pontes entre línguas, sujeitos e saberes no interior da prática educativa. Sobre esse aspecto, a autora afirma:

Partindo da premissa de que a situação inclusiva impõe aos intérpretes fazeres pedagógicos durante o ato interpretativo, interessou observar, por um lado, as construções de espaços temporais na sala de aula que suscitam vínculos e parcerias entre intérprete e professor para além da mera interpretação instrumentalizada; e por outro, a configuração das tomadas de decisões durante o ato interpretativo a partir de um acontecimento didático versado pelo professor regente. A análise dos registros gerados indica que há um trânsito entre a “posição-intérprete” e a “posição-mestre”, sendo esta última ativada pela vontade da intérprete de criar vínculos e conexões com os alunos surdos em seu processo de aprendizagem; e a primeira, como efeito próprio dos desafios individuais com os quais se depara cotidianamente, em termos linguísticos, cognitivos, físicos e referenciais (Gesser, 2015, p. 534).

Do ponto de vista da educação inclusiva, essa fala tensiona modelos que compreendem a presença do intérprete como um recurso de acessibilidade individual. Ao contrário, o que se observa é que a mediação do intérprete reorganiza as relações sociais da sala de aula, produzindo novas formas de interação entre surdos e ouvintes. Esse movimento aproxima-se das discussões de Gesser (2009), ao defender que a presença da Libras e de seus mediadores transforma não apenas o acesso ao conteúdo, mas a própria dinâmica relacional do espaço escolar. Ao mesmo tempo, essa atuação pode ser compreendida à luz das contribuições de Canagarajah (2013; 2022), ao conceber as práticas linguísticas como translinguais, isto é, constituídas pelo entrelaçamento de múltiplos recursos semióticos que emergem de forma

situada. Nesse sentido, a atuação do intérprete não apenas traduz, mas participa ativamente da produção de sentidos e da reconfiguração do território pedagógico, deslocando a lógica da acessibilidade individual para uma ecologia relacional da linguagem.

Assim, a atuação do intérprete ultrapassa o campo da tradução e passa a operar como força que produz pertencimento, participação e permanência. O território da aula se constitui, portanto, não apesar da mediação, mas por meio dela.

Essa compreensão converge com a perspectiva translingual defendida por Canagarajah (2022), para quem as práticas linguísticas não se organizam a partir de sistemas fechados, mas emergem das interações sociais concretas, nas quais línguas, corpos e modalidades se reconfiguram continuamente: “the nature of the languages involved and the social dynamics in the interaction will considerably shape matters such as language choice, code mixing and meaning making⁴⁷” (Canagarajah, 2022, p. 466).

A análise do Eixo 2 permite afirmar que a atuação do *Intérprete Educacional*, longe de se restringir à mediação linguística pontual, configura-se como força ativa na produção do território da aula. Ao intervir nos fluxos de sentido, reorganizar tempos de explicação, articular diferentes línguas e modalidades e tornar possíveis encontros entre sujeitos surdos e ouvintes, o intérprete participa diretamente da constituição dos agenciamentos que sustentam a experiência pedagógica. Trata-se de uma atuação que produz fissuras no *modelo curricular normativo*⁴⁸, entendido aqui como aquele organizado por percursos lineares, hierarquização linguística e centralidade da escrita, e desloca o ensino de línguas para uma lógica relacional, situada e processual na qual os sentidos se constroem nos encontros e nas interações entre sujeitos, línguas e modalidades.

Esse movimento evidencia que o território cartografado não é atravessado por uma única língua ou por trajetórias linguísticas estanques, mas por uma multiplicidade de línguas e modalidades em constante entrelaçamento. Libras, português, inglês e ASL, que por vezes aparecia em sala com gestos simples como um pedido para sair e beber água, coexistem, tensionam-se e se reconfiguram conforme as necessidades comunicativas, os gestos, os corpos

⁴⁷ “A natureza das línguas envolvidas e a dinâmica social na interação influenciarão consideravelmente questões como a escolha da língua, a mistura de códigos e a construção de significado.” Tradução livre do autor desta dissertação.

⁴⁸ Para Deleuze e Guattari (1995), os dispositivos institucionais operam no plano molar, organizando práticas, sujeitos e saberes por meio de segmentações rígidas e hierarquizadas.

e as estratégias que emergem no cotidiano da sala de aula. A mediação do *Intérprete Educacional*, ao tornar visível essa multiplicidade, não apenas organiza o acesso ao conhecimento. Ela revela modos próprios de habitar as línguas, nos quais a tradução se faz coletiva, intuitiva e profundamente corporal.

É a partir dessa compreensão que se abre o terceiro eixo analítico desta pesquisa, dedicado a cartografar os movimentos *plurilíngues* que atravessam o território investigado. O Eixo 3 busca acompanhar como diferentes línguas e modalidades linguísticas coexistem, se contaminam e produzem sentidos nos encontros, deslocando concepções fixas de língua e aprendizagem e evidenciando formas singulares de significar, aprender e existir linguisticamente no espaço escolar.

4.1.3. Eixo 3 – Coexistência e movimentos entre diferentes línguas e modalidades linguísticas (plurilinguismo) no território cartografado: Libras, português, inglês e ASL em constante entrelaçamento

Este eixo analítico acompanha como diferentes línguas e modalidades linguísticas (Libras, português, inglês e ASL) circulam, se cruzam e se reorganizam no cotidiano da sala de aula investigada. Mais do que afirmar a coexistência dessas línguas, interessa cartografar os movimentos concretos por meio dos quais os estudantes surdos produzem sentido, escolhem percursos tradutórios e acionam recursos visuais, corporais e escritos em situações específicas de aprendizagem.

O plurilinguismo que se delineia nesse território não aparece como um modelo previamente definido, mas como um efeito dos encontros, das atividades propostas e das estratégias inventadas pelos próprios sujeitos. Trata-se de um funcionamento linguístico marcado pela instabilidade, pela sobreposição de modalidades e pela criação de caminhos singulares de significação, que se produzem no acontecimento pedagógico.

Demarcação 8 – (#Part. Estudante Surdo A)

Estudante surdo A - Que eu posso aprender a língua de, a língua inglesa aqui e também o ASL.

[...]

Professor/Pesquisador – Você acha, por exemplo, que pensando na, na estrutura da Libras, como a Libras funciona e um pouco, um pouco do que você já aprendeu sobre o inglês, têm semelhanças? Acha que elas são línguas próximas? Você acha que existe sempre a necessidade de passar pela língua portuguesa? Ou você acha que [traduzir] a Libras direto para o inglês funciona melhor, é mais fácil, você acha mais fácil?

Estudante surdo A - Eu acho que fica mais relacionado o inglês com ASL, o inglês escrito ASL.

Professor/Pesquisador – Mas você acha que é necessário passar pela língua portuguesa?

Estudante surdo A - Ah, mais ou menos.

Professor/Pesquisador – Mais ou menos?

Professor/Pesquisador – Se [...] se eu pedisse uma tradução, para você, faria mais sentido traduzir para o português ou para Libras?

Estudante surdo A - Do inglês pra Libras.

(Entrevista, *Estudante Surdo A*, 2024)

A fala do *Estudante Surdo A* torna visível um modo singular de organizar o contato entre diferentes línguas e modalidades linguísticas no processo de aprendizagem. Ao afirmar que percebe maior proximidade entre o inglês e o ASL, o aluno não estabelece essa relação a partir de critérios gramaticais formais ou da mediação do português escrito, mas a partir da afinidade entre línguas que compartilham a modalidade visual-gestual. Essa forma de articulação linguística dialoga com Skliar (2013), ao compreender a linguagem não como um sistema fechado de equivalências, mas como uma experiência situada, atravessada pelo corpo, pela visualidade e pelas formas surdas de produzir sentido.

Nesse movimento, o plurilinguismo não se apresenta como a justaposição de línguas isoladas, mas como um campo de relações no qual o estudante articula Libras, LI e ASL de maneira funcional, intuitiva e situada. A preferência pela tradução do inglês diretamente para a Libras evidencia que a produção de sentido ocorre com maior fluidez quando as línguas acionadas dialogam com a experiência corporal e visual que organiza seu modo de aprender. Tal funcionamento aproxima-se da noção de plurilinguismo defendida por Peluso (2022), segundo a qual os sujeitos mobilizam diferentes línguas de maneira estratégica, conforme as

demandas comunicativas e cognitivas do contexto, sem que uma língua organize hierarquicamente as demais.

Do ponto de vista cartográfico, essa escolha revela um agenciamento linguístico que se produz no acontecimento pedagógico, no qual as línguas se conectam por proximidade modal, por inteligibilidade visual e por usos concretos, e não por hierarquias escolares previamente estabelecidas. Para Deleuze e Guattari (1995), trata-se de um agenciamento linguístico que se constitui na relação entre corpos, línguas e práticas, produzindo conexões móveis e não hierarquizadas entre diferentes sistemas de significação nos quais acontece um funcionamento plurilíngue em que as fronteiras entre as línguas se tornam porosas, permitindo a circulação de sentidos entre diferentes sistemas linguísticos de forma simultânea e não linear.

Ao acompanhar os movimentos que se produzem no cotidiano escolar, torna-se possível perceber que as práticas bilíngues não se realizam de forma homogênea, tampouco obedecem linearmente aos dispositivos legais que as instituem. Nessa direção, Pinto (2024) aponta que a experiência escolar de estudantes surdos é atravessada por múltiplas camadas, institucionais, linguísticas, afetivas e relacionais, que produzem modos singulares de participação e aprendizagem. Tal compreensão dialoga com a perspectiva cartográfica assumida nesta pesquisa, ao reconhecer que o que se vive no território da sala de aula emerge do encontro entre normas, corpos, línguas e afetos, escapando frequentemente às prescrições formais do currículo.

Demarcação 9 – (#Part. *Intérprete Educacional*) – Recorte na demarcação 6

Intérprete Educacional – E o que eu fazia muito era, quando era vocabulário, passava em ASL e o sinal em ASL. E aí, nas traduções, eles usavam o português. Então, nas explicações e nas traduções, nas explicações, a gente usava a língua de sinais, que é a língua que eles têm mais facilidade para compreender, como é uma coisa mais explicativa, que demanda mais, precisa de uma melhor compreensão, a língua materna deles.

(Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024)

A demarcação apresentada pelo *Intérprete Educacional* revela um funcionamento plurilíngue que não se reduz à tradução direta entre pares linguísticos. Ao relatar o uso do ASL para o trabalho com o vocabulário e da Libras para explicações mais complexas, descreve-se uma tradução distribuída, ajustada às demandas cognitivas, linguísticas e pedagógicas da atividade. Essa lógica dialoga com Peluso (2022) quando este afirma que o entendimento do plurilinguismo “se propone la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras desde

una perspectiva comunicativa funcional, es decir, según el uso comunicativo que cada aprendiz le quiera dar, así como del grado de proficiencia que quiera y pueda alcanzar⁴⁹.” (Peluso, 2022, p. 858) compreendendo, assim, o plurilinguismo como um processo relacional, no qual os sujeitos mobilizam diferentes línguas de forma estratégica, conforme as funções que elas assumem nas práticas concretas de ensino e aprendizagem.

Nesse arranjo, as línguas não operam como sistemas estanques nem como etapas sucessivas, mas assumem funções específicas no território da aula: o ASL aparece como recurso de aproximação lexical e de identificação visual com o inglês; a Libras se consolida como língua de explicação e aprofundamento conceitual; o português surge de forma mais pontual, sobretudo no registro escrito. A centralidade da Libras nos momentos de explicação e aprofundamento conceitual também se aproxima das discussões de Gesser (2009), quando ela destaca que o “respeito à diferença linguística do surdo lhe é garantido *só e se* a educação é feita em sua língua natural.” (Gesser, 2009, p. 59)

Demarcação 10 – (#Part. Estudante surdo A)

Professor/Pesquisador – Pensa num jogo. Que características esse jogo deveria ter para facilitar ao aluno surdo aprender um conteúdo pelo jogo?

Estudante surdo A – Um jogo com dados, e... Com dados, com cartinhas, cartas, cartões.

Professor/Pesquisador – Se tivessem mais cartas, mais – e essas cartas com informação escrita ou com informação visual?

Estudante surdo A – Com escrito.

Professor/Pesquisador – Informação escrita, você acha?

Estudante surdo A – Sim, com imagem, com as imagens junto.

(Entrevista, *Estudante Surdo A*, 2024)

Ao descrever as características e dar sua opinião sobre uma atividade que propunha um jogo como meio para a aprendizagem de conteúdos da LI, o *Estudante Surdo A* evidencia a centralidade da materialidade visual e da corporeidade no processo de significação. A articulação entre texto escrito e imagem não aparece como recurso acessório, mas como

⁴⁹ “o ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras é proposto a partir de uma perspectiva comunicativa funcional, ou seja, de acordo com o uso comunicativo que cada aluno deseja dar à língua, bem como o grau de proficiência que deseja e pode alcançar.” – Tradução livre do autor desta dissertação.

condição para a compreensão do conteúdo. Essa demanda tensiona diretamente o que Peluso (2022) denomina de *bilinguismo escritocêntrico*, modelo no qual a textualidade escolar permanece restrita à escrita alfabética, enquanto as línguas de sinais são privadas de tecnologias próprias de registro e circulação. Ao reivindicar a presença simultânea de escrita e imagem, o estudante aponta para outras formas de textualidade que escapam à centralidade exclusiva da escrita, ampliando os modos legítimos de produção de sentido no espaço escolar. Acerca da ideia de *bilinguismo escritocêntrico*, essa perspectiva se articula à compreensão de plurilinguismo defendida por Peluso (2022), ao afirmar que:

Algunos investigadores que abrazaban este modelo escritocéntrico sostenían que para salir de lugar de opresión en el que se encontraban los sordos, y para que pudieran hacer oír su voz, estos debían aprender a escribir y a leer en la lengua sonora en su variedad estándar. Esta propuesta educativa mantenía, entonces, indemne, al normoyente del oralismo como modelo lingüístico, no ya en la oralidad y la escritura, sino exclusivamente en la escritura, bajo la forma, supuestamente políticamente correcta, de la necesidad de alcanzar la variedad estándar.⁵⁰ (Peluso, 2019, p. 12)

Essa demanda aponta para uma concepção ampliada de linguagem, na qual o aprendizado ocorre por meio da integração entre corpo, olhar, gesto e suporte visual. Do ponto de vista do Eixo 3, essa demarcação reforça que o plurilinguismo vivido pelos estudantes surdos envolve não apenas diferentes línguas, mas também diferentes *sistemas semióticos*⁵¹, que se entrelaçam na produção do sentido. Nessa direção, García, Otheguy e Reid (2015) versam sobre o *translanguaging* (*translinguagem*) como o uso do repertório linguístico singular do sujeito, sem submissão às fronteiras social e politicamente estabelecidas entre línguas nomeadas, como visto nesta passagem: “*translanguaging refers to using one’s idiolect, that is, one’s linguistic*

⁵⁰ Alguns pesquisadores que adotaram esse modelo centrado na escrita argumentaram que, para escapar da opressão sofrida e fazer com que as pessoas surdas fossem ouvidas, elas precisavam aprender a ler e escrever na variedade padrão da língua falada. Essa abordagem educacional, portanto, preservava o modelo linguístico *oralista* para os ouvintes, não em termos de oralidade e escrita, mas exclusivamente na escrita, sob o pretexto supostamente politicamente correto da necessidade de atingir a variedade padrão. (Peluso, 2019, p. 12) – Tradução livre do autor desta dissertação

⁵¹ Nessa perspectiva, o termo *sistemas semióticos* refere-se ao conjunto de recursos por meio dos quais os sujeitos produzem sentido, incluindo não apenas línguas nomeadas, mas também gestos, imagens, corpo, espacialidade e suportes materiais. Como argumenta Canagarajah (2022), a significação em contextos plurilíngues emerge da articulação situada entre recursos linguísticos e não linguísticos, rompendo com a centralidade da língua escrita como única tecnologia legítima da aprendizagem.

*repertoire, without regard for socially and politically defined language labels or boundaries*⁵²” (García; Otheguy; Reid, 2015, p. 297).

Em consonância com a filosofia da diferença, pode-se compreender esse movimento como a emergência de formas próprias de significar e habitar as línguas no território escolar, rompendo com a centralidade do texto escrito linear. O jogo, nesse contexto, funciona como um dispositivo que potencializa encontros entre línguas, corpos e imagens, produzindo aprendizagens singulares. Para Canagarajah (2022), a produção de sentido ocorre por meio da mobilização integrada de recursos linguísticos e não linguísticos, incluindo corpo, gesto, espaço, objetos e visualidade, o que desloca a centralidade da língua nomeada como único meio legítimo de significação.

O Eixo 3 evidencia que o território cartografado é atravessado por um plurilinguismo vivo, dinâmico e inventivo, no qual Libras, português, inglês e ASL coexistem em constante negociação. As demarcações analisadas mostram que essas línguas não operam de forma hierarquizada, mas se articulam a partir das experiências dos sujeitos, das demandas pedagógicas e das condições materiais da aula. A tradução, longe de ser um procedimento técnico e linear, emerge como prática coletiva, situada e corporal, produzindo deslocamentos que tensionam os modelos normativos de ensino de línguas. Conforme García, Otheguy e Reid (2015), o *translanguaging* desloca a compreensão das línguas como sistemas separados para o repertório singular do sujeito, mobilizado de forma integrada e situada, sem esbarrar em fronteiras linguísticas nomeadas. Essa perspectiva permite compreender a significação como um processo que envolve múltiplos recursos semióticos, incluindo corpo, gesto, espaço e suportes materiais, especialmente em contextos educacionais plurilíngues, o que, por sua vez, estende o sentido do traduzir uma língua. Esses movimentos abrem caminho para a compreensão de como os estudantes surdos constroem formas próprias de aprender, significar e transitar entre línguas – discussão que será aprofundada no eixo seguinte.

⁵² “A translanguagem refere-se ao uso do próprio idioleto, ou seja, do próprio repertório linguístico, sem levar em consideração rótulos ou fronteiras linguísticas definidas social e politicamente.” – Tradução livre do autor desta dissertação.

4.1.4. Eixo 4 – Disputa pelo direito ao ensino de inglês para sujeitos surdos - Entre a negação e a potência: o ensino de inglês como território em disputa

No Eixo 4, o ensino de inglês emerge como um território em disputa, atravessado por forças que ora o restringem, ora o fazem insistir como possibilidade. Não se trata apenas de discutir a presença ou ausência desse componente no currículo, mas de cartografar os embates que se produzem em torno do direito dos sujeitos surdos a acessar outras línguas e, com elas, outros modos de habitar o mundo. Nesse território, o ensino de inglês se torna um ponto de convergência onde normas curriculares, expectativas institucionais e desejos linguísticos se chocam.

As falas do *Intérprete Educacional* e do *Estudante Surdo A* tornam visíveis essas tensões ao evidenciarem que a negação ou relativização do ensino de inglês para surdos não opera apenas no plano das decisões curriculares formais, mas se ancora em regimes de verdade que definem quem pode, ou não, ser reconhecido como aprendiz plurilíngue. Trata-se de um funcionamento que ultrapassa a organização escolar e incide diretamente sobre as possibilidades de circulação linguística e de produção de sentido desses sujeitos.

Ao mesmo tempo, esse território não se apresenta como homogêneo ou totalmente capturado pelas estruturas institucionais. Entre normas, justificativas burocráticas e discursos pedagógicos legitimados, emergem práticas, desejos e estratégias que escapam à lógica da negação e afirmam a potência do aprendizado de línguas adicionais por estudantes surdos. É nesse *entre* (*entre* a captura e a fuga, *entre* o molar e o molecular) que o Eixo 4 se inscreve, acompanhando os movimentos pelos quais o ensino de inglês se torna objeto de disputa, resistência e reinvenção no cotidiano da sala de aula.

Demarcação 11– (#Part. *Intérprete Educacional*)

Professor/Pesquisador – Você quer contar um pouquinho as experiências que você teve aqui na escola com o ASL? Você chegou a comentar quando tinha o instrutor surdo que lutou pela causa, militou pela causa?

Intérprete Educacional – A gente tentou várias vezes.

Intérprete Educacional – Outro cara fazia uma adaptação na aula de inglês, uma parceria do professor de inglês com o instrutor que a gente tinha, que era americano, para a gente fazer o ensino em inglês já em ASL, que não podia ser feito, por um monte de questões burocráticas. E tentamos também na comissão bilíngue ver o que fazer, inserir esse ASL junto com as aulas de inglês. Mas a gente também foi barrada ali por questões de informação.

Intérprete Educacional – A maioria dos profissionais acharam que seria uma terceira língua, que não seria útil. Mas, de qualquer forma, é uma terceira língua que está inserida na grade curricular e que vai ser passada para o aluno. O nosso esforço era em fazer com que essa língua fosse passada também numa linguagem gestual-visual, não só no escrito.

(Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024)

Ao relatar as tentativas reiteradas de inserir o ASL articulado ao ensino de inglês, o *Intérprete Educacional* explicita um embate entre práticas pedagógicas inventivas e a rigidez institucional. As barreiras descritas, justificadas por questões burocráticas ou pela compreensão do ASL como uma “terceira língua inútil” (Entrevista, *Intérprete Educacional*, 2024), revelam um funcionamento molar do currículo, tal como descrito por Deleuze e Guattari (1995; 2011), no qual as línguas são hierarquizadas, classificadas e fixadas em funções previamente determinadas. Esse funcionamento molar não se apresenta como imposição arbitrária, mas como organização legitimada institucionalmente, frequentemente revestida de uma aparência de neutralidade administrativa e racionalidade pedagógica. Nesse regime, o currículo opera como *aparelho de captura*⁵³, não por sua necessidade de organização, mas pelos efeitos que produz ao regular percursos, limitar desvios e neutralizar as linhas de fuga que emergem do cotidiano escolar.

⁵³ O conceito de *aparelho de captura* é desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari no platô “7000 a.C. – Aparelho de captura”, em *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Diferentemente da noção foucaultiana de dispositivo, o aparelho de captura designa os modos pelos quais o Estado e, por extensão, suas instituições, se apropriam de fluxos, movimentos e invenções produzidos fora de sua lógica, sobrecodificando-os, regulando percursos e neutralizando linhas de fuga. Trata-se de um funcionamento que não cria os movimentos, mas os captura posteriormente, reinscrevendo-os em formas normativas e hierarquizadas (Deleuze; Guattari, 1995/2011). Neste trabalho, o conceito é mobilizado como ferramenta analítica para compreender certos efeitos do currículo escolar quando este opera como instância de regulação e contenção das multiplicidades linguísticas e pedagógicas que emergem do cotidiano da sala de aula.

Esse movimento dialoga diretamente com as críticas formuladas por Skliar (2013) aos discursos de inclusão que, embora se apresentem como universalizantes e democráticos, frequentemente operam por meio da administração da diferença, sem colocar em questão os fundamentos normativos da escola:

De acordo com dados oferecidos pela Comissão de Direitos Humanos da Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) em 1995, aproximadamente 80% das pessoas surdas do terceiro mundo não recebem nenhuma educação básica. Para quais surdos estão sendo pensados os projetos de educação bilíngue? (Skliar, 2013, p. 12)

À luz das reflexões de Skliar (2013), é possível compreender que tais discursos tendem a produzir o sujeito surdo como uma presença tolerada, desde que não desestabilize a centralidade ouvinte que organiza o currículo e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a recusa institucional em reconhecer a legitimidade do ASL e, por extensão, em afirmar o ensino de inglês como direito pleno desses estudantes, não representa apenas uma escolha metodológica, mas a negação de modos outros de habitar a linguagem e o mundo, reafirmando uma lógica ouvinte-centrada que define quais línguas podem circular, quais saberes são valorizados e quais existências permanecem à margem. Sobre esse assunto o autor diz que:

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos. (Skliar, 2013, p. 11)

A atuação do intérprete, ao insistir na necessidade de uma abordagem gestual-visual para o ensino de inglês, aproxima-se das reflexões de Gesser (2009), ao compreender a Libras como língua natural do sujeito surdo e como eixo organizador de sua experiência cognitiva e pedagógica. Nessa perspectiva, a dificuldade não reside na aprendizagem do inglês em si, mas na imposição de percursos metodológicos que desconsideram a modalidade visual-gestual como fundamento do processo educativo. A tentativa de articular Libras, ASL e inglês não configura um excesso linguístico, mas uma resposta situada às formas surdas de significar e aprender.

Demarcação 12 – (#Part. *Estudante surdo A*)

Estudante surdo A – Que eu posso aprender [...], a língua inglesa aqui e também o ASL.

Professor/Pesquisador – Você acha, por exemplo, que pensando na, na estrutura da Libras, como a Libras funciona e um pouco, um pouco do que você já aprendeu sobre o inglês, têm semelhanças? Acha que elas são línguas próximas? Você acha que existe sempre a necessidade de passar pela língua portuguesa? Ou você acha que [traduzir] a Libras direto para o inglês funciona melhor, é mais fácil, você acha mais fácil?

Estudante surdo A – Eu acho que fica mais relacionado o inglês com ASL, o inglês escrito ASL.

Professor/Pesquisador – Mas você acha que é necessário passar pela língua portuguesa?

Estudante surdo A – Ah, mais ou menos.

Professor/Pesquisador – Mais ou menos? Se for-- se eu pedisse uma tradução, pra você, faria mais sentido traduzir para o português ou para Libras?

Estudante surdo A – Do inglês pra libras.

(Entrevista, *Estudante surdo A*, 2024)

A fala do *Estudante Surdo A* tensiona ainda mais esse cenário ao afirmar, de modo simples e direto, a possibilidade de aprender inglês e ASL, bem como a preferência pela tradução direta do inglês para a Libras. Nesse gesto, o estudante desloca a língua portuguesa de sua posição hegemônica e reorganiza, no território da aula, o regime de mediação linguística que sustenta o ensino de línguas no espaço escolar as línguas se entrelaçam constantemente, reinscrevendo o português como uma mediação possível, mas não obrigatória. Tal movimento não se apresenta como oposição explícita ao currículo, mas como uma reorganização silenciosa e situada das hierarquias linguísticas, produzida a partir da experiência concreta do sujeito. Essa leitura dialoga com as contribuições de Soler e Martins (2022) ao compreender a Libras como língua matriz, isto é, como aquela que coloca o sujeito em funcionamento e a partir da qual outras línguas podem ser acessadas, agregadas e ressignificadas.

Do ponto de vista da mediação linguística, essa experiência evidencia que o conflito não se restringe às formas de tradução, mas ao direito de definir quais percursos tradutórios são reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Ao discutir regimes de mediação e tradução em contextos bilíngues, Peluso (2022) desloca a mediação do campo da técnica para o campo da decisão, ao evidenciar que os percursos tradutórios não se organizam como sequências fixas ou universais, mas como escolhas situadas, atravessadas por relações de poder, reconhecimento

e legitimidade, orientada pelas necessidades comunicativas, cognitivas e identitárias dos sujeitos envolvidos:

Frente a la situación de los sordos como comunidad lingüística, relevada a partir de las investigaciones y teniendo en cuenta el marco teórico que hemos desarrollado en torno a la textualidad diferida y a la cultura pluriletrada, se torna necesario discutir los nuevos rumbos que podría tomar la educación de los sordos a efectos de poder contemplar sus intereses y particular relación con las lenguas y tecnologías que conforman su repertorio lingüístico y discursivo.⁵⁴ (Peluso, 2022, p. 852)

Nessa direção, a opção do *Estudante Surdo A* pela Libras como língua de chegada da tradução não pode ser lida como inadequação pedagógica, mas como afirmação de um direito de escolher como circular entre línguas a partir de sua língua de maior potência expressiva. Trata-se, portanto, menos de um problema metodológico e mais de uma disputa política em torno de quem pode decidir sobre os caminhos da tradução e do aprendizado.

Nesse sentido, o Eixo 4 evidencia uma fratura persistente entre o discurso institucional da inclusão e as práticas que efetivamente poderiam garantir o direito ao ensino de inglês para sujeitos surdos. Enquanto o plano molar do currículo tende a negar, relativizar ou postergar esse direito sob justificativas administrativas e pedagógicas, as práticas moleculares, expressas nas falas dos *Estudantes Surdos* e do *Intérprete Educacional*, afirmam a potência plurilíngue da experiência surda no cotidiano da sala de aula. Tal potência não emerge como concessão da escola, mas como força imanente aos encontros, aos desejos e às estratégias linguísticas que se produzem apesar das limitações impostas pelo currículo normativo.

Assim, o ensino de inglês para sujeitos surdos não se configura como um luxo curricular nem como um acréscimo dispensável, mas como um campo de disputa política e epistemológica no interior da escola. O que está em jogo não é apenas o acesso a uma língua adicional, mas o reconhecimento do direito desses sujeitos de escolher como, a partir de quais línguas e por meio de quais recursos desejam aprender, traduzir e produzir sentido. Trata-se de disputar quem pode decidir sobre os caminhos da aprendizagem e quais formas de existência linguística são legitimadas no espaço escolar.

⁵⁴ Considerando a situação das pessoas surdas como comunidade linguística, revelada pela pesquisa e levando em conta o arcabouço teórico que desenvolvemos em torno da textualidade diferida e da cultura multiletrada, torna-se necessário discutir as novas direções que a educação de pessoas surdas poderia tomar, a fim de considerar seus interesses e sua relação particular com as línguas e tecnologias que compõem seu repertório linguístico e discursivo. Tradução livre do autor dessa dissertação.

Cartografar esse território implica, portanto, tornar visíveis não apenas as negações institucionais que operam sob a aparência de neutralidade e racionalidade curricular, mas, sobretudo, as potências que insistem em existir nos interstícios da escola. São essas potências, moleculares, situadas e corporais, que desestabilizam os regimes normativos de ensino de línguas e afirmam o estudante surdo não como uma exceção tolerada pela inclusão, mas como sujeito pleno de linguagem, desejo e aprendizagem. É a partir desse reconhecimento que se abrem as condições para pensar outras políticas do ensinar e do aprender línguas no contexto da educação de surdos.

4.2. Considerações Finais: Cartografias que permanecem em movimento⁵⁵

Este trabalho não se encerra na lógica tradicional das conclusões. Ao adotar a cartografia como método, o percurso investigativo aqui empreendido recusou desde o início a pretensão de esgotar o território observado, de estabilizar sentidos ou de oferecer modelos replicáveis. O que se produziu ao longo da pesquisa foram mapas provisórios, traçados a partir de encontros situados, atravessados pela implicação do pesquisador e pelas forças que compõem o cotidiano da sala de aula investigada. Assim, mais do que resultados, este estudo produz efeitos: deslocamentos no modo de compreender as relações entre as línguas, a inclusão e o próprio ensino de inglês para sujeitos surdos.

A cartografia realizada permitiu acompanhar como Libras, português, inglês e ASL não se organizam como sistemas isolados nem como etapas sucessivas de aprendizagem, mas como forças em relação, acionadas conforme as demandas do acontecimento pedagógico. O território observado revelou um funcionamento plurilíngue vivo, no qual a significação se produz por meio da articulação entre diferentes línguas, modalidades e recursos semióticos, incluindo corpo, gesto, imagem, escrita e espacialidade. Nesse sentido, a pesquisa desloca concepções

⁵⁵ Em diferentes momentos deste trabalho, a negativa aparece como um recurso analítico recorrente. Ao afirmar aquilo que determinadas práticas não são, torna-se possível deslocar o olhar para além das formulações mais estabilizadas no campo. Tal movimento não se configura como mera oposição aos saberes tradicionais, mas como um gesto de problematização que busca suspender evidências e abrir espaço para outras formas de pensar o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto da educação de surdos. A negativa, nesse sentido, funciona menos como negação e mais como operação de deslocamento: ao interromper a naturalização de certas verdades pedagógicas, ela permite que outras práticas, muitas vezes invisibilizadas, se tornem pensáveis. Foi por meio desse movimento que se tornou possível aproximar-me dessas experiências e acompanhar os modos pelos quais novos arranjos pedagógicos se constituem no interior do campo investigado.

tradicionais de ensino de línguas ancoradas na linearidade, na centralidade da escrita e na mediação obrigatória da língua portuguesa.

Um dos efeitos mais significativos do percurso analítico foi a visibilização da Libras como língua matriz de organização do pensamento e da experiência pedagógica dos estudantes surdos. Longe de ocupar um lugar instrumental ou auxiliar, a Libras emerge como língua de chegada, de reflexão e de produção de sentido, a partir da qual outras línguas podem ser acessadas, agregadas e ressignificadas. Esse funcionamento tensiona diretamente modelos *bilíngues escritocêntricos* e reafirma a centralidade da visualidade e da corporeidade nos processos de aprendizagem de línguas adicionais por sujeitos surdos.

No mesmo movimento, o ensino de inglês deixa de ser compreendido como um conteúdo periférico ou como um luxo curricular e passa a ser cartografado como um direito linguístico em disputa. As análises evidenciaram que a negação ou relativização desse direito não se dá apenas por ausência de políticas explícitas, mas por meio de regimes de verdade que produzem o estudante surdo como aprendiz limitado, cuja circulação linguística deve ser contida. Ao tornar visíveis essas dinâmicas, a pesquisa explicita a fratura entre discursos institucionais de inclusão e as práticas que efetivamente ampliam as possibilidades de participação linguística e cognitiva desses sujeitos.

Nesse contexto, a figura do intérprete educacional assume um papel central na produção do território pedagógico. A atuação descrita ao longo da pesquisa desloca a compreensão da mediação como simples tradução entre línguas nomeadas e a reinscreve como prática relacional, situada e inventiva. O intérprete emerge como agente que participa ativamente da organização dos percursos de aprendizagem, contribuindo para a criação de agenciamentos linguísticos que escapam às hierarquias curriculares rígidas. Esse deslocamento tensiona concepções normativas de acessibilidade e aponta para a necessidade de repensar a mediação como dimensão constitutiva do processo educativo, e não como recurso técnico suplementar.

As falas dos estudantes surdos, por sua vez, evidenciam que a potência plurilíngue não é concedida pela instituição, mas produzida no encontro entre desejos, estratégias e experiências singulares. Ao escolherem percursos tradutórios diretos, ao privilegiarem a Libras como língua de chegada e ao demandarem recursos visuais e corporais como condição de compreensão, os estudantes afirmam modos próprios de habitar as línguas no espaço escolar. No plano cartográfico, essa escolha revela um agenciamento linguístico que se produz no acontecimento pedagógico, no qual as línguas se conectam por proximidade modal, por inteligibilidade visual

e por usos concretos, e não por hierarquias escolares previamente estabelecidas. Tais movimentos não se configuram como oposição explícita ao currículo, mas como reorganizações micropolíticas que reconfiguram silenciosamente os regimes de mediação linguística vigentes.

Do ponto de vista ético-político, esta pesquisa reafirma que a inclusão, quando pensada apenas como acesso formal ou adaptação pontual, corre o risco de se transformar em *aparelho de captura* da diferença. Cartografar o ensino de inglês para sujeitos surdos implicou evidenciar que a inclusão só se efetiva quando a diferença linguística e modal não é tolerada como exceção, mas reconhecida como força capaz de transformar o próprio currículo, as práticas pedagógicas e os modos de produzir conhecimento na escola.

É importante destacar que os mapas aqui produzidos são parciais e situados. O território cartografado refere-se a uma experiência específica, atravessada por condições históricas, institucionais e subjetivas singulares. Outros contextos, outros sujeitos e outros encontros certamente produziram cartografias distintas. Tal limitação, longe de fragilizar a pesquisa, constitui a própria ética do método cartográfico, que assume a impossibilidade de totalização e valoriza a singularidade dos processos investigados.

Ao invés de encerrar o debate, este trabalho deixa em aberto linhas que seguem pulsando e que podem ser retomadas em investigações futuras. Entre elas, destacam-se questões relacionadas ao ensino de línguas adicionais em projetos bilíngues para surdos, à formação de professores de línguas para contextos plurilíngues e visuais, ao papel do intérprete como coautor dos processos pedagógicos e, sobretudo, ao lugar do desejo dos estudantes na organização curricular. São linhas que não apontam para respostas prontas, mas para novos encontros possíveis.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que professores de língua inglesa se abram a olhar as percepções de seus estudantes surdos como sujeitos que compõem o território vivo da sala de aula. Assim como o pesquisador-professor foi afetado pelos encontros que atravessaram este percurso investigativo, espera-se que outros docentes também possam se deixar afetar por essas experiências, reconhecendo a centralidade da língua matriz dos estudantes e a presença do intérprete educacional como elementos que participam ativamente das relações que constituem o aprender. Nesse sentido, compreender o ensino como encontro pode favorecer práticas pedagógicas mais sensíveis às múltiplas forças que atravessam o processo educativo.

Por fim, pode-se afirmar que esta pesquisa não buscou responder definitivamente à pergunta sobre como ensinar inglês para sujeitos surdos, mas acompanhar como esse ensino se torna possível, desejável e potente em meio a disputas, negociações e invenções cotidianas. Cartografar esse território significou tornar visíveis forças que insistem em existir mesmo quando não encontram reconhecimento pleno nas estruturas escolares. São essas forças, linguísticas, corporais, visuais e políticas, que mantêm o território em movimento e que seguem convocando novos modos de pensar a educação linguística em contextos de diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONFIM, Tatiane Cristina; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (2021). *Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas de/com surdos*. Revista Educação Em Questão, 59 (61). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25905>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.
- BRASIL. *Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, ano 160, n. 147, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 24/06/2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação*. Brasília: INEP, 2001.
- BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. *Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 maio 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 14.704, de 27 de outubro de 2023. Dispõe sobre o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, ano 160, n. 206, p. 1, 30 out. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.704-de-27-de-outubro-de-2023-514101207>. Acesso em: 23 jul. 2025.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília-DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2014/lei-no-13-005-de-25-de-junho-de-2014>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Learning to write and writing to learn in an additional language*. In: HYLAND, Ken; HYLAND, Fiona (orgs.). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 124–145.

- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Volume 2*. Tradução de Ana Lúcia G. de Souza et al. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIAS, Odon Bastos; SCHMIDT, Ana Paula Carvalho. *Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos*. Linguagens & Cidadania, v. 20, n. 1, p. 1-15, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, v. 15).
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. *Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração*. Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. 1. ed. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2008. ISBN 978-1-4051-1994-8
- GESSER, Audrei. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2006. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GESSER, Audrei. *Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos*. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 534–556, jul.–dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p534/30724>.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LI, Wei. 2011a. *Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*, Journal of Pragmatics 43: 1222–35
- LI, Wei. *Translanguaging as a practical theory of language*. Applied Linguistics, Oxford, v. 39, n. 1, p. 9–30, Jan. 2018.
- LIMA, Marisa Dias (Org.). *Educação de surdos em perspectiva bilíngue: da teoria à prática de ensino – uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.
- MONTEIRO, Silvia Madalena Modesto; VIEIRA, Patrícia Araujo; SOUSA, Aline Nunes. *A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática*. Linguagem em Foco, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2023.
- MONTI, Luiza Leôncio; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Surdez em Linhas de Fuga: políticas de subjetividades outras na educação inclusiva*. In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/surdez-emlinhas-de-fuga-politicas-de-subjetividades-outras-na-educacao-inclusiv?lang=pt-br>>. Acesso em: 18 Jun. 2024.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Intérprete ou professor: o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva de alunos surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia em Educação Especial – faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina B. F. de. *Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas*. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 163–178, 2016.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional*. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>. Acesso em: 27/01/2026. Inserir nas Referências Bibliográficas.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação*. Belas Infêis, Brasília, Brasil, v. 5, n. 1, p. 147–163,

2016. DOI: 10.26512/belasinfeis.v5.n1.2016.11374. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/11374>.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação*. Pro-Posições, Campinas–SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- OTHEGUY, Ricardo, GARCÍA, Ofelia and REID, Wallis. *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics* Applied Linguistics Review, vol. 6, no. 3, 2015, pp. 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. e88/1–21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Leni Vasconcelos de (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PELUSO, Leonardo. Escritura, videograbaciones y cultura letrada. In: MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; TORRES, Regina Célia; NICHOLS, Guilherme (orgs.). *#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da COVID-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- PELUSO, Leonardo. *Considerações sobre a educação bilíngue para a comunidade surda no Uruguai*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas–SP, v. 24, n. 4, p. 848–865, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669209. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669209>. Acesso em: 17 abr. 2025.
- PINTO, Milena Maria, & Santos, Lara Ferreira dos. *Concepções de professores de alunos surdos sobre inclusão e educação bilíngue*. Revista De Educação PUC-Campinas, 27, 1–12, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5726>
- PINTO, Milena Maria. *Estudo comparado das propostas educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai*. 2024. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2024. Link de acesso: <https://repositorio.ufscar.br/items/7fc4c609-7c2c-4a76-9547-170df15a1913>
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Lúcia Pimentel. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. *Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 24, n.

- 4, p. 761-780, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Ensino de línguas no ensino fundamental: a língua inglesa em foco*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. (2023). *Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção*. Acta Scientiarum. Education, 45 (1), e65889. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65889>
- SILVA, Maria Clara Corsini da. *Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- SILVA, Maria Clara Corsini da; LILIAN, Cristine Hübner. *Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas*. Revista Forum Linguíst!co, Florianópolis v. 18, n. 2, p. 6154-6167, abr./jun. 2021
- SILVEIRA, Karine Soares Duarte Silveira; BARROS, Martha Raffaella Barbosa. *Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva*. Discursividades, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2024.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61–84, 2015. DOI: 10.1590/1984-639820155807.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- SOLER, Priscila. S., & MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. (2022). *Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz*. Revista Educação Especial, 35, e63/1–21. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>
- SOUSA, Aline Nunes. *Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.
- ZHANG, Lawrence Jun (2022). *Translingual Practices and English as an Additional Language: A Conversation with Professor Suresh Canagarajah*. RELC Journal, 53(2), 460-468. <https://doi.org/10.1177/00336882221104512> (Original work published 2022)

LISTA DE ANEXOS:

Anexo 1: Roteiro de entrevista semiestruturada – Intérprete Educacional de Libras

Anexo 2: Roteiro de entrevista semiestruturada – Estudantes surdos

Anexo 3: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM O INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE APOIO
DAS ATIVIDADE DA PESQUISA

1. Quais aspectos das atividades realizadas você acha que funcionaram melhor para o aprendizado de inglês? Por quê?
2. Houve momentos durante as atividades em que a comunicação ou compreensão foi particularmente desafiadora? Como poderíamos melhorar isso?
3. Que tipo de suporte adicional vocês acham que seria útil durante as atividades?
4. Como podemos ajustar o ritmo ou a duração das atividades para maximizar o aprendizado?
5. Que papel os marcadores culturais surdos têm desempenhado nas aulas de inglês e como isso tem afetado o engajamento dos alunos? Dê alguns exemplos para que eu possa compreender melhor estes marcadores culturais.
6. Como você, enquanto intérprete, percebe a interação entre o uso de Libras, português e inglês durante as aulas de inglês? Quais estratégias têm sido mais eficazes para equilibrar essas três línguas?
7. Quais são os principais desafios que os alunos surdos enfrentam ao aprender simultaneamente duas línguas adicionais escritas (português e inglês), tendo a Libras como sua língua matriz?
8. Quais foram os maiores desafios e as maiores descobertas ao implementar atividades como a criação de jogos para ensinar inglês para estudantes surdos?
9. Que mudanças você notou na sua abordagem de interpretação desde o início deste projeto de pesquisa-ação?
10. De que forma as atividades colaborativas entre alunos surdos e ouvintes têm impactado o aprendizado de inglês e a dinâmica da sala de aula?
11. Como você avalia o progresso dos alunos surdos na aprendizagem de inglês desde o início desta pesquisa-ação, considerando especificamente os seguintes indicadores: compreensão de leitura, desempenho em atividades práticas e habilidades de tradução? Poderia detalhar como cada um desses aspectos tem evoluído?"

12. Quais habilidades ou estratégias os alunos surdos têm desenvolvido para superar os desafios específicos de aprender inglês como uma terceira língua?
13. Com base na sua experiência neste projeto, que recomendações você faria para melhorar o ensino de inglês em contextos bilíngues para surdos?
14. Que sugestões vocês têm para tornar as atividades mais engajadoras e motivadoras?

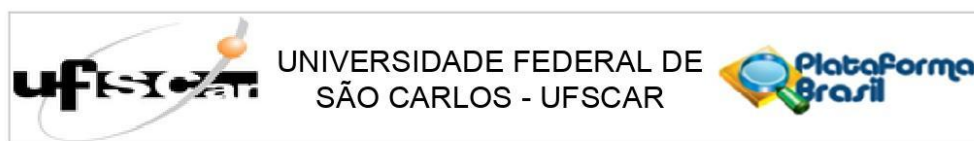
ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM ESTUDANTES SURDOS PARTICIPANTES DAS ATIVIDADE DA PESQUISA

1. O que vocês acham mais interessante nas aulas de inglês? Por quê?
2. Como foi a experiência de usar inglês, português e Libras ao trabalhar em grupos mistos de alunos surdos e ouvintes para criar o jogo de tabuleiro? Quais foram os desafios e as vantagens dessa interação?
3. Como a criação do jogo de tabuleiro ajudou vocês a entender melhor os conteúdos propostos nas aulas de inglês? Podem dar exemplos específicos?
4. Se pudessem mudar algo nas aulas de inglês, o que seria? Como mudariam?
5. Como vocês usam o que aprendem em inglês fora da sala de aula?
6. Quais foram os maiores desafios ao trabalhar em grupos mistos de alunos surdos e ouvintes durante a criação do jogo? Como vocês superaram esses desafios juntos?
7. O que vocês gostariam de conseguir fazer em inglês que ainda não conseguem?
8. De que forma trabalhar em grupo para criar o jogo de tabuleiro ajudou vocês a aprender os conteúdos propostos em inglês? Houve momentos durante a criação do jogo em que vocês se sentiram realmente aprendendo?
9. De que forma aprender inglês tem mudado a maneira como vocês veem o mundo?
10. Qual foi o momento em que vocês se sentiram mais orgulhosos durante as aulas de inglês? Podem compartilhar essa experiência?
11. Como vocês explicariam para um amigo surdo a importância de aprender inglês?
12. Vocês modificaram a proposta inicial adicionando alguma nova regra ou elemento ao jogo de tabuleiro que criamos para facilitar o aprendizado dos adjetivos comparativos, o que seria? Como isso ajudou no aprendizado?
13. O que vocês acham que os professores ouvintes precisam entender melhor sobre ensinar inglês para alunos surdos?

14. Após a experiência de criar o jogo em grupos mistos, o que vocês acham que alunos surdos e ouvintes podem aprender uns com os outros sobre diferentes formas de entender e aprender inglês?

15. De que maneira aprender inglês tem influenciado a forma como vocês usam Libras ou português?

Anexo 3: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Experiências docentes com o aprender surdo no ensino da língua inglesa como língua adicional

Pesquisador: OLAVO PALAORO JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82608724.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.187.691

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2400828, de 10/10/2024) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_de_mestrado_2024_v02.pdf, de 10/10/2024): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

RESUMO

Segundo o pesquisador, pesquisas recentes destacam os desafios enfrentados no ensino da língua inglesa para alunos surdos em escolas inclusivas com abordagem bilíngue. Este estudo investiga práticas educativas que favorecem o contato, o interesse e a consequente aprendizagem de estudantes surdos na escrita de uma língua estrangeira, considerando as dificuldades que esses alunos enfrentam no acesso à escrita de línguas orais. Baseado na filosofia da diferença, a pesquisa propõe a criação de uma cartografia das experiências de um docente no ensino da língua inglesa para alunos surdos do ensino fundamental II. O objetivo é analisar práticas educativas que promovam o aprendizado surdo e, consequentemente, o ensino da língua inglesa como língua adicional. A pesquisa delinea a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua matriz, considerando as línguas orais como línguas adicionais. Além de conceituar língua matriz e língua adicional, a pesquisa descreve as estratégias docentes

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2400828.pdf	10/10/2024 11:15:35		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta_ao_Parecer_CEP.pdf	10/10/2024 11:04:17	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_cessao_e_uso_de_imagem_interprete.pdf	10/10/2024 10:56:30	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_cessao_e_uso_de_imagem_responsaveis.pdf	10/10/2024 10:56:23	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Experiencias_docentes_com_o_aprender_surdo_no_ensino_de_lingua_inglesa_como_lingua_adicional_menores_v02.pdf	10/10/2024 10:55:04	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Experiencias_docentes_com_o_aprender_surdo_no_ensino_de_lingua_inglesa_como_lingua_adicional_Responsavel_v02.pdf	10/10/2024 10:53:53	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Experiencias_docentes_com_o_aprender_surdo_no_ensino_de_lingua_inglesa_como_lingua_adicional_Interprete_v02.pdf	10/10/2024 10:52:26	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_mestrado_2024_v02.pdf	10/10/2024 10:49:27	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_Autorizacao_Instituicao.pdf	23/08/2024 10:13:27	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/08/2024	OLAVO PALAORO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 7.187.691

Cronograma	Cronograma.pdf	10:09:15	JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Olavoassinado.pdf	23/08/2024 09:42:23	OLAVO PALAORO JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 27 de Outubro de 2024

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		CEP: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA		
UF: SP	Município: SAO CARLOS	
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br	