ISSN: 2358-8829

PROJETOS DE EXTENSÃO COMO FORMA DE DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS NA UFPE: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ENTRE 2020 E 2024

José Arnor de Lima Júnior [1]
Indira Simionatto Stedile Assis Moura [2]
Cristtiane Araújo de Britto [3]
Adauto Gomes Ribeiro de Andrade [4]
Juliana Fernandes Montalvão Mateus [5]

INTRODUÇÃO

Quem circula por um campus universitário raramente se pergunta em que língua aquele espaço foi pensado. Corredores, balcões de atendimento, avisos e salas de aula pressupõem um interlocutor ouvinte, e é nesse pressuposto que se assenta boa parte das dificuldades vividas por estudantes e servidores surdos. Para eles, a experiência acadêmica é atravessada por uma assimetria linguística cotidiana: a Libras, língua de modalidade visual-espacial com gramática própria (Quadros, 2019), costuma ser tratada como recurso de acessibilidade a ser mediado por intérpretes, e não como língua de convivência, de ensino e de produção de conhecimento. Strobel (2016) lembra que essa assimetria se sustenta em representações ouvintes que associam a surdez à falta, o que faz das barreiras atitudinais, mais do que das técnicas, um obstáculo central à participação plena (Brasil, 2015). Não por acaso, a língua tende a ficar confinada à disciplina obrigatória das licenciaturas e às situações formais de interpretação, circulando de modo periférico no cotidiano acadêmico.

Compreendida como processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (Forproex, 2012), a extensão foi reforçada pela Resolução CNE/CES nº

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, josearnor.lima@ufpe.br;
[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, indirastedile@gmail.com;
[3] Especialista em Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, magakika@gmail.com;
[4] Especialista em Libras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, adauto.gomesandrade@ufpe.br;
[5] Mestra em Educação Bilíngue de Surdos pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, julinda426@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

7/2018, que determinou a sua curricularização em, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação (Brasil, 2018).

Foi com essa compreensão que, em 2020, teve início no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) o projeto de extensão “Destruindo os muros e construindo as pontes comunicacionais: disseminando a Libras na UFPE”. A proposta surgiu da constatação de que estudantes e servidores surdos do campus Recife vivenciavam situações de isolamento comunicativo em bibliotecas, secretarias e salas de aula, nas quais a interação dependia exclusivamente de intérpretes. Desde então, o projeto oferta minicursos, palestras e oficinas à comunidade acadêmica ouvinte.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar os resultados alcançados pelo projeto no recorte temporal entre 2020 e 2024. Especificamente, busca-se descrever as estratégias adotadas, identificar as percepções de professores e estudantes sobre mudanças em suas concepções e práticas e examinar os gêneros discursivos mobilizados nas ações.

Com base no Círculo de Bakhtin e em Paulo Freire, os resultados indicam que o projeto reduziu barreiras atitudinais, promoveu um letramento visual-motor entre ouvintes e fortaleceu a circulação da Libras na universidade, mas também revelam limites que apontam para a necessidade de institucionalizar uma política linguística.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se ocupa de um nível de realidade que não pode ser plenamente quantificado, trabalhando com o universo de significados, crenças, valores e atitudes dos sujeitos (Minayo, 2016). Insere-se na vertente interpretativista, por compreender que os sentidos atribuídos às ações são construídos socialmente, e configura-se como estudo de caso, delineamento adequado à investigação de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real (Gil, 2022).

A produção dos dados ocorreu em duas frentes complementares. A primeira consistiu em entrevistas semiestruturadas realizadas com 18 participantes das ações do projeto, sendo seis professores e doze estudantes de graduação. Entre os estudantes, dez são ouvintes que frequentaram minicursos ou oficinas e dois são surdos que atuaram como monitores colaboradores. A seleção seguiu critério de conveniência, entre sujeitos que concluíram ao menos uma ação formativa no período, e o roteiro abordou concepções

ISSN: 2358-8829

sobre a Libras e a surdez antes e depois das ações, situações de uso da língua no cotidiano acadêmico e avaliações das estratégias adotadas.

As entrevistas com ouvintes foram realizadas em português e gravadas em áudio; as dos estudantes surdos foram conduzidas em Libras por um pesquisador fluente, registradas em vídeo e traduzidas para o português, com validação dos próprios participantes. Todos foram informados sobre os objetivos do estudo e o direito de desistência e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. Para preservar o anonimato, os professores são identificados pelos códigos P1 a P6 e os estudantes, pelos códigos E1 a E12, sendo E11 e E12 os monitores surdos.

A segunda frente compreendeu um levantamento documental dos materiais do projeto, como relatórios, listas de certificação, apostilas, videoaulas, cartazes e publicações em redes sociais, tratados como enunciados concretos organizados em gêneros discursivos.

O tratamento dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, em suas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados (Bardin, 2016). As categorias temáticas construídas foram articuladas ao referencial dialógico, compreendendo os enunciados dos participantes como respostas situadas a outros discursos sobre a surdez. As categorias que emergiram dessa análise foram: barreiras atitudinais e mudança de concepções; letramento visual-motor; gêneros discursivos mobilizados; e circulação da Libras como língua de interação e instrução. Por se entrelaçarem nas falas e nos materiais, elas são discutidas de forma integrada.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva dialógica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin parte do princípio de que a linguagem é, por natureza, social e responsiva. Para Volóchinov (2017), a palavra é um signo ideológico que se constitui na interação entre sujeitos socialmente organizados. Estendendo essa compreensão às línguas de sinais, é possível afirmar que a Libras não se reduz a um código de gestos, mas constitui um sistema linguístico pleno, de modalidade visual-espacial e gramática própria (Quadros, 2019).

Bakhtin (2016) acrescenta que o uso da língua se efetua em forma de enunciados concretos, que se organizam em gêneros do discurso, isto é, tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de atividade humana. Sua apropriação é condição para a participação nas diferentes esferas sociais. Fiorin (2016) destaca que

ISSN: 2358-8829

compreender um enunciado implica sempre assumir diante dele uma atitude responsiva. Isso fundamenta pensar o ensino de Libras para ouvintes como inserção em práticas discursivas situadas, e não como memorização de vocabulário.

A essa base soma-se a noção de letramento em sentido plural. Rojo e Moura (2019) argumentam que as práticas contemporâneas de linguagem são multissemióticas e exigem dos sujeitos a capacidade de produzir e interpretar sentidos em diferentes modalidades, como a verbal, a visual, a gestual e a espacial. Na aprendizagem da Libras por ouvintes, isso implica reorganizar a percepção para tratar o espaço, as expressões faciais, o olhar e o movimento das mãos como elementos gramaticais e discursivos. É a esse processo que o presente estudo denomina letramento visual-motor.

No campo dos estudos surdos, Strobel (2016) evidencia que as representações construídas pelos ouvintes sobre os surdos foram historicamente marcadas por uma visão clínica e corretiva, que associa a surdez à falta e à incapacidade. Perlin e Strobel (2014) defendem, em contraposição, uma leitura cultural da surdez, centrada na experiência visual e na língua de sinais. Superar a visão clínica depende, portanto, de transformar atitudes, o que dialoga com a noção de barreiras atitudinais da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A pedagogia freireana fornece o segundo eixo da análise. Freire (1985) mostra que a extensão concebida como transmissão assume caráter de invasão cultural e propõe, em seu lugar, a comunicação, entendida como coparticipação de sujeitos no ato de conhecer. Freire (2020) reforça que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento de sua identidade cultural. Assim, a disseminação da Libras pode ser compreendida como processo em que surdos e ouvintes se reconhecem como produtores de conhecimento, e não como ação unilateral de “ensinar sinais”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento documental permitiu dimensionar o alcance das ações desenvolvidas entre 2020 e 2024. No período, o projeto realizou 16 minicursos de Libras básica, com carga horária entre 20 e 40 horas, 27 palestras e 21 oficinas temáticas, totalizando 1.842 inscrições e 1.096 certificações, o que corresponde a uma taxa de conclusão de aproximadamente 59,5%. Em 2020 e 2021, devido à pandemia, as ações foram remotas; a partir de 2022, híbridas e, depois, majoritariamente presenciais.

ISSN: 2358-8829

Estudantes de graduação constituíram o público mais numeroso, seguidos de técnicos-administrativos, docentes e da comunidade externa.

O início remoto revela uma tensão: o formato on-line ampliou o alcance das ações, mas impôs limites a uma língua de materialidade visual e espacial. Um dos participantes sintetizou essa experiência ao afirmar que "aprender Libras pela tela era como aprender a nadar olhando uma foto da piscina" (E4). A imagem indica que o aprendiz percebeu, ainda que pela falta, a natureza corporal e interacional da língua, um primeiro movimento de letramento visual-motor.

Quando questionados sobre suas concepções iniciais, a maior parte dos entrevistados reconheceu que, antes de participar das ações, entendia a Libras como um conjunto de gestos ou como uma tradução sinal a sinal do português. Expressões como "mímica" e "linguagem dos mudos" apareceram em diferentes relatos, sempre referidas ao momento anterior ao projeto. A fala de uma docente ilustra esse deslocamento:

> Eu achava, sinceramente, que era uma coisa simples, que bastava aprender o alfabeto e alguns sinais para conseguir me comunicar. No primeiro encontro, quando o instrutor surdo contou uma história inteira só com o corpo e o rosto, sem nenhuma palavra, eu entendi que estava diante de uma língua de verdade, com gramática, com humor, com poesia. Foi ali que eu percebi o tamanho do meu desconhecimento e, de certa forma, do meu preconceito (P3).

O enunciado de P3 materializa aquilo que Strobel (2016) descreve como a passagem de uma representação ouvintista da surdez para o reconhecimento da diferença cultural. A expressão "uma língua de verdade" indica que o contato com a sinalização em uso, e não com listas de vocabulário, produziu uma reavaliação da Libras como sistema linguístico pleno, tal como a descreve Quadros (2019). Em termos bakhtinianos, foi na resposta a um enunciado que contrariava seus pressupostos que a docente reorganizou sua compreensão (Bakhtin, 2016; Fiorin, 2016).

A redução das barreiras atitudinais também se manifestou na forma como os participantes passaram a perceber a presença de pessoas surdas no campus. Seis estudantes ouvintes relataram passar a notar colegas surdos antes "invisíveis" e a tomar a iniciativa de cumprimentá-los. Para E7, "a gente passa a ver que o problema não era o surdo não falar, era a gente não saber conversar com ele". A fala desloca a responsabilidade pela barreira da pessoa surda para o ambiente social, como propõe a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

ISSN: 2358-8829

Os relatos dos monitores surdos acrescentam uma camada fundamental a essa discussão, porque permitem observar os efeitos do projeto a partir de quem vivencia as barreiras. E11 contou que, em seus primeiros semestres, sentia-se "um estrangeiro dentro da própria universidade" e que, com o passar do tempo, passou a ser cumprimentado em Libras por funcionários da biblioteca e do restaurante universitário que haviam participado das oficinas. Segundo ele, "não é que todo mundo fala Libras agora, mas as pessoas tentam, e quando tentam eu sinto que elas me enxergam". Para o sujeito surdo, o valor da iniciativa reside menos na fluência do interlocutor do que no reconhecimento que ela comunica. Em termos freireanos, esboça-se a passagem de uma relação vertical para a coparticipação (Freire, 1985).

Essa mesma fala, entretanto, aponta para um limite que merece atenção. Ao afirmar que "não é que todo mundo fala Libras agora", E11 lembra que a redução das barreiras atitudinais não equivale à garantia de acessibilidade linguística. Cumprimentos e frases curtas não asseguram a participação plena em aulas, reuniões ou bancas, que continuam dependendo de tradutores e intérpretes. Há o risco de uma acessibilidade decorativa, que tranquiliza a instituição sem alterar as condições de participação dos surdos.

No que diz respeito ao letramento visual-motor, as entrevistas revelaram que a aprendizagem da Libras provocou nos ouvintes uma reorganização perceptiva. Diversos participantes relataram que passaram a prestar mais atenção às expressões faciais, ao uso do espaço e à direção do olhar não apenas durante a sinalização, mas também em interações cotidianas em português. E2 afirmou que "o curso me ensinou a olhar", enquanto P5 observou que começou a perceber "o quanto a gente fala sem olhar para o outro". Essas falas sugerem que o contato com uma língua de modalidade visual-espacial ampliou o repertório semiótico dos participantes, em consonância com a perspectiva dos multiletramentos, segundo a qual a produção de sentido envolve a integração de diferentes modos e linguagens (Rojo; Moura, 2019).

Esse processo, contudo, não se deu de forma homogênea. A análise dos relatos permitiu identificar dois modos distintos de relação com a língua. No primeiro, predominante em minicursos curtos, a Libras era vista como repertório de sinais a memorizar; no segundo, mais frequente entre participantes de oficinas, a língua era compreendida como prática discursiva, e a aprendizagem, avaliada pela capacidade de sustentar uma interação. A fala de uma estudante evidencia essa transição:

> No primeiro curso eu saí com uma lista enorme de sinais no caderno, mas na hora de conversar com um surdo eu travava, não sabia por onde começar. Na oficina sobre situações do campus foi diferente, porque a gente treinava como pedir uma informação na biblioteca, como se apresentar para um colega, como perguntar sobre uma disciplina. Aí os sinais começaram a fazer sentido, porque estavam dentro de uma conversa (E9).

O contraste descrito por E9 confirma, no plano empírico, a tese bakhtiniana de que a língua não é apropriada por meio de unidades isoladas, mas por meio de enunciados organizados em gêneros (Bakhtin, 2016). A lista de sinais no caderno corresponde a uma concepção da língua como sistema abstrato de formas, criticada por Volóchinov (2017) por desconsiderar a dimensão social e responsiva da linguagem. As oficinas, ao contrário, inseriram os aprendizes em interações típicas da esfera acadêmica. Esse achado converge com a experiência relatada por Saúde e Lima (2021), para quem o ensino de Libras como segunda língua ganha consistência quando organizado em torno de gêneros e práticas sociais, e não de listas temáticas de vocabulário.

O levantamento documental reforça essa leitura ao revelar uma mudança progressiva nos gêneros discursivos mobilizados pelo próprio projeto. Em 2020 e 2021, predominavam apostilas em forma de glossário, com sinais agrupados por campos semânticos e fotografias estáticas. A partir de 2022, surgem roteiros de diálogos situados, videoaulas gravadas por monitores surdos e cartazes bilíngues em espaços de grande circulação. Em 2023 e 2024, convidados surdos passaram a ser palestrantes principais e as oficinas incorporaram narrativas visuais e poesia sinalizada.

Essa trajetória pode ser interpretada como um deslocamento do projeto de uma lógica de transmissão para uma lógica de comunicação, nos termos propostos por Freire (1985). Nos materiais posteriores, os surdos passaram a figurar como autores dos enunciados, e os ouvintes, como interlocutores convocados a responder. A presença dos monitores surdos como produtores de videoaulas é, nesse sentido, um dado especialmente relevante, pois inverte a posição historicamente atribuída aos surdos nos espaços educacionais. Como afirmou E12, “antes eu era sempre o aluno que precisava de ajuda; no projeto eu virei professor dos ouvintes”, o que remete à leitura cultural da surdez (Perlin; Strobel, 2014).

Os cartazes bilíngues com QR Codes para vídeos de cumprimentos, por meio dos quais três entrevistados conheceram o projeto, inscreveram a Libras na paisagem visual do campus, configurando uma política linguística exercida nas práticas, e não apenas nos documentos oficiais. Esse movimento estendeu-se às redes sociais do projeto, como

mostra a Figura 1, que reproduz uma publicação do perfil @libras_ufpe integrante de uma série dedicada aos sinais próprios dos campi da universidade.

Figura 1 – Vídeo do projeto apresentando o sinal da UFPE em Libras



Fonte: Acervo de pesquisa.

No vídeo, um sinalizante apresenta, com a identidade visual da Pró-Reitoria de Extensão e do Centro de Educação, o sinal utilizado para designar a UFPE. Trata-se de um gênero híbrido, que combina sinalização, legenda em português e os recursos de interação da plataforma, em consonância com a natureza multissemiótica das práticas contemporâneas de linguagem (Rojo; Moura, 2019). O alcance da publicação, com cerca de 8,8 mil visualizações e mais de 50 compartilhamentos, indica que o ambiente digital levou a Libras a públicos que não participaram das ações presenciais. Mais significativo, porém, é o tipo de resposta que ela suscitou: em um dos comentários, uma seguidora relata conhecer apenas o sinal do campus do Agreste, em Caruaru, e menciona outro projeto de extensão que divulga a Libras naquele campus. O comentário materializa a compreensão responsiva descrita por Bakhtin (2016), pois o enunciado do projeto não foi apenas recebido, mas respondido, complementado e relacionado a outras iniciativas, formando uma pequena rede dialógica em torno da língua. Ao divulgar os sinais que nomeiam a própria instituição, o projeto inscreve ainda a Libras na identidade institucional da universidade, o que reforça a leitura de suas ações como política linguística construída nas práticas.

A circulação da Libras como língua de instrução e de interação constitui, possivelmente, o resultado mais desafiador a ser avaliado. Entre os seis docentes entrevistados, quatro relataram ter modificado suas práticas em sala de aula após a participação nas ações. As mudanças incluem cumprimentar estudantes surdos em Libras,

ISSN: 2358-8829

enviar materiais antecipadamente aos intérpretes e ampliar os recursos visuais nas aulas. P1 relatou que passou a organizar suas apresentações de modo a "dar tempo para o intérprete e para o aluno surdo olharem para o slide", enquanto P4 afirmou que começou a "conversar com o aluno surdo, e não com o intérprete". Tais alterações revelam consciência sobre a modalidade visual da língua e sobre o estudante surdo como interlocutor direto.

Em dois casos, a circulação da Libras ultrapassou a interação e alcançou a esfera da instrução. Uma docente do Centro de Educação passou a incluir, em sua disciplina, uma atividade em que estudantes surdos apresentavam seminários em Libras para a turma, com mediação dos intérpretes apenas para os colegas ouvintes. Ainda que pontual, a experiência indica a possibilidade de a Libras deixar de ser apenas língua traduzida e tornar-se língua em que se produz conhecimento.

É preciso reconhecer, porém, que essas transformações se concentraram em sujeitos que já demonstravam disposição para a mudança, uma vez que a participação nas ações era voluntária. Esse aspecto limita a generalização dos resultados. A taxa de conclusão de aproximadamente 59,5% também merece reflexão. A evasão esteve associada à sobreposição de horários, às dificuldades de conexão no período remoto e à frustração de quem esperava alcançar fluência em poucas semanas. Isso reforça a necessidade de explicitar que os minicursos são porta de entrada, e não ponto de chegada.

Comparando esses achados com outras experiências, observa-se que o projeto da UFPE compartilha com o programa analisado por Silva e Souza (2021) a constatação de que ações isoladas produzem efeitos limitados e que a articulação entre cursos, eventos e materiais digitais tende a ampliar e consolidar os resultados. Diferencia-se, porém, por depender de equipe voluntária e sem financiamento regular, embora a legislação atribua às universidades a responsabilidade pela acessibilidade linguística (Brasil, 2005; Brasil, 2015).

Nesse ponto, a curricularização da extensão abre uma oportunidade relevante. Ao exigir que parte da carga horária dos cursos de graduação seja cumprida em atividades extensionistas (Brasil, 2018), a Resolução CNE/CES nº 7/2018 permite que projetos como o analisado sejam integrados aos percursos formativos dos estudantes, deixando de depender exclusivamente da adesão voluntária. Pelas dimensões avaliativas de Cristofoletti e Serafim (2020), o projeto mostra potencial na interação dialógica, na formação estudantil e na transformação social, mas carece de institucionalização e

continuidade. A Figura 2 indica que essa articulação já começa a aparecer nas produções do próprio projeto.

Figura 2 – Vídeo do projeto apresentando o sinal de ACEx (Ações Curriculares de Extensão) em Libras



Fonte: Acervo de pesquisa.

A publicação, feita em colaboração com um docente da instituição, apresenta o sinal empregado para as ACEx, denominação adotada pela UFPE para os componentes curriculares de extensão. O dado é relevante por duas razões. Em primeiro lugar, ao difundir um sinal para um conceito da gestão acadêmica, o projeto contribui para que a Libras disponha de terminologia capaz de nomear processos institucionais, condição para que deixe de ser apenas língua de interação cotidiana e passe a atuar como língua de instrução e de participação, horizonte coerente com a educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Em segundo lugar, nomear em Libras uma política da universidade significa reconhecer os estudantes surdos como interlocutores dessa política, e não apenas como seus destinatários, o que retoma a distinção freireana entre extensão e comunicação (Freire, 1985). Ainda assim, a publicação, com cerca de 6,6 mil visualizações, também evidencia a fragilidade apontada anteriormente: a produção desses materiais depende do trabalho voluntário da equipe, o que torna a curricularização não apenas tema de divulgação, mas condição para a continuidade do próprio projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os resultados do projeto de extensão entre 2020 e 2024. Conclui-se que o projeto contribuiu para reduzir barreiras atitudinais no ambiente acadêmico, promoveu um letramento visual-motor entre ouvintes e fortaleceu a circulação da Libras como língua de interação e, em contextos específicos, de instrução.

A articulação entre a perspectiva dialógica e a pedagogia freireana permitiu perceber que os efeitos mais consistentes do projeto ocorreram quando a Libras foi apresentada como prática discursiva viva, e não como repertório de sinais, e quando os surdos ocuparam a posição de autores e interlocutores, e não de destinatários de ações planejadas por ouvintes.

Os limites identificados, como a participação restrita a sujeitos já sensibilizados, a evasão nos minicursos e a ausência de financiamento regular, lembram que gestos de aproximação, embora valiosos, não substituem a acessibilidade linguística plena.

Como desdobramentos, sugere-se a integração das ações do projeto aos componentes curriculares de extensão dos cursos de graduação, a criação de percursos formativos em níveis progressivos e a valorização institucional dos monitores surdos. Recomendam-se, ainda, pesquisas que ampliem a escuta da comunidade surda, indispensável para avaliar se as pontes comunicacionais estão sendo atravessadas nos dois sentidos.

Palavras-chave: Extensão universitária; Libras; Barreiras atitudinais; Gêneros discursivos; UFPE.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

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

CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Dimensões metodológicas e analíticas da extensão universitária. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e90670, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Forproex, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 17-31, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SAÚDE, Conceição de Maria Costa; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Formação de professores de Libras (L2): uma experiência de extensão universitária. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, e21.66733, 2021.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Suélicy Anaiane Vidal de. Práticas extensionistas relacionadas à Libras como L2 para ouvintes: relato e avaliação da experiência. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 18, n. 40, p. 140-155, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/1807-0221.2021.e82097.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.