



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**



**JOSÉ RONIERO DIODATO**

**REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
VOZES QUE ECOAM EM SILÊNCIO**

**RECIFE**

**2023**

**JOSÉ RONIERO DIODATO**

**REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
VOZES QUE ECOAM EM SILÊNCIO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à defesa da dissertação de Mestrado em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Alice Miriam Happ Botler.

**RECIFE**

**2023**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

D589r      Diodato, José Roniero.  
Repercussões das políticas de inclusão na educação de surdos: vozes que ecoam em silêncio. / José Roniero Diodato. – Recife, 2023.  
135 f.: il.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.  
Inclui Referências.

1. Trajetória escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Linguagem e educação. 4. Língua de sinais. 5. Surdos-Educação. I. Botler, Alice Miriam Happ. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)      UFPE (CE2023-077)

JOSÉ RONIERO DIODATO

**REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
vozes que ecoam em silêncio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, *Campus* Recife, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: educação.

Aprovado em: 13/07/2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alice Miriam Happ Botler (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dra. Wilma Pastor de Andrade Souza (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões (Examinador Externo)  
Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj

Dedico esta Dissertação à Mestranda, minha colega de turma do curso de Pedagogia, amiga para vida: *Suzana Pereira Temudo*. Apenas ela e eu sabemos o quanto foi árdua e, ao mesmo tempo, regozijante *nossa trajetória* para conclusão deste ciclo.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, Aquele que me concedeu a vida; Aquele que me deu uma nova oportunidade de continuar existindo; Aquele que habita em mim e que tem me proporcionado tantas conquistas, mesmo sem merecer; Aquele que ninguém consegue explicar: Meu Deus de amor e perdão e não aquele que me pintaram.

À minha querida mãezinha (*in memoriam*), responsável pelo homem que me tornei e por tudo que conquistei.

À Alicia Ruanne, minha filha (minha bebê, apesar dos 22 anos) pelo amor, carinho e cuidado comigo.

A Gilmar Moura, companheiro durante esses catorze anos, pelo cuidado e apoio em tudo que ousou fazer.

A Cleyton Junn, meu amigo de infância e irmão. Foram muitas alegrias, lágrimas, perdas e grandes conquistas ao longo desses trinta e um anos de amizade.

Às minhas primas Mocinha (Maria das Dores) e Edjane Lima, pelo apoio e por acreditar que eu chegaria tão longe.

A Antônio Cardoso, meu primeiro professor de Libras (2008, época do Magistério) e que reencontrei na universidade. Tive a oportunidade e o privilégio de trilharmos muitos caminhos juntos.

Ao professor Bernardo Klimsa, por acreditar que eu contribuiria com a Comunidade Surda enquanto TILS e hoje como Professor de Libras, pelo apoio no alcance dos meus objetivos (até mesmo os que não estavam traçados).

À minha irmã “gêmea” (placentas separadas) Irany Silva, pelas orações, parceria e apoio. Enquanto TILS, aprendi com ela que humildade e dedicação são virtudes que nos impulsionam ao sucesso.

À professora Sylvia Klimsa, pela energia, apoio e confiança em meu trabalho.

À professora Rosinalda Teles, com quem tive a oportunidade de iniciar minha formação enquanto pesquisador, bem como, na orientação para produção do meu primeiro artigo científico.

À minha orientadora professora Alice Botler, pelo espaço concedido através do PPGEduc e também por ter aceitado trilhar comigo o caminho das políticas de educação de surdos e pelo excelente trabalho de orientação.

Aos professores do Curso de Pedagogia da UFPE, primeiramente ao reitor e professor Alfredo Gomes, Ana Lúcia Félix, Tatiana Araújo, Sandra Ataíde, Alexandre Freitas,

Gustavo Gilson, Eleta Freire, Mel (Everson Melquíades), Maria da Conceição Lima, pelas “sementes plantadas” em minha carreira acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Janete Azevedo, Ana Cláudia Pessoa, Márcia Ângela, Gustavo Gilson, pelas aulas tão ricas e, principalmente, Luciana Marques e Edson Andrade pela contribuição.

À professora Wilma Pastor, orientadora do TCC e hoje membra da banca de defesa desta dissertação, por suas valiosas contribuições para realização e conclusão desta pesquisa.

À Patrícia Simões, pela sublime participação na banca de defesa.

Aos técnicos administrativos Lenilda e Fred, pela recepção calorosa de sempre.

À Vânia Melo, secretária do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, pela atenção, dedicação, paciência e cuidado conosco.

Ao amigo Ernani Ribeiro, pelo apoio e recomendações.

Às amigas Jaqueline Costa (dona de uma gargalhada contagiosa que não deixa espaço para o baixo astral) e Adriana Patrícia pelo carinho, apoio e torcida.

Ao professor Antony, às professoras do turno da manhã e Leyliane do turno da tarde da Escola Municipal Professora Edna Marinho da Silva do município do Paulista, lugar onde tive a oportunidade de voltar “ao chão da escola” e aprender tanto.

Às professoras Viviane Olímpio, pela parceria e companhia das longas viagens e Silvana Borges (uma artista exímia) pela parceria, carinho e tantas aprendizagens.

Aos colegas de profissão (e de carona) Renata, Gustavo Prazo e Luciane, pelos bons momentos que passamos juntos durante as longas viagens para escola.

À querida Cecília, colega do curso de Magistério e amiga para o resto da vida.

Aos amigos mais próximos, Luís Gustavo, Daiane Cordeiro, Sabrina Pimentel, Yure Marcilane, Kalline Lira, Rebeca Bandeira, Eloísa Vieira, Shirley Silva, Aauto Gomes, pela torcida, energia e amizade.

À todos os meus amigos que torceram por mim. Eu não teria espaço para citar o nome de todos, mas registro aqui a minha gratidão a todos vocês, sintam-se todos abraçados.

## **É PRECISO SER SURDO PARA ENTENDER...**

Como é “ouvir” uma mão?

Você precisa ser surdo para entender!

O que é ser uma pequena criança na escola, numa sala sem som com um professor que fala, fala e fala e, então, quando ele vem perto de você ele espera que você saiba o que ele disse?

Você precisa ser surdo para entender!

Ou o professor que pensa que para torná-lo inteligente você deve, primeiro, aprender como falar com sua voz assim, colocando as mãos no seu rosto por horas e horas sem paciência ou fim, até sair algo indistinto assemelhado ao som?

Você precisa ser surdo para entender!

[...]

Como é ter alguém a gritar pensando que irá ajudá-lo a ouvir ou não entender as palavras de um amigo que está tentando tornar a piada mais clara e você não pega o fio da meada porque ele falhou?

Você precisa ser surdo para entender!

[...]

Como é ser surdo e sozinho em companhia dos que podem ouvir e você somente tentar adivinhar, pois não há ninguém lá com uma mão ajudadora enquanto você tenta acompanhar as palavras e a música?

Você precisa ser surdo para entender!

Como é estar na estrada da vida e encontrar com um estranho que abre a sua boca e fala alto uma frase a passos rápidos e você não pode entendê-lo e olhar no seu rosto porque é difícil e você não o acompanha?

Você precisa ser surdo para entender!

Como é compreender alguns dados ligeiros que descrevem a cena e fazem você sorrir e sentir-se sereno com a “palavras falada” de mão em movimento que torna você parte deste mundo tão amplo?

Faça-me sentir igual a você!

Escritor surdo Willard J. Madsen.

## RESUMO

Problematizar as políticas de inclusão destinadas ao público surdo é o cerne desta pesquisa, de cunho qualitativo, cujos questionamentos nos direcionaram para uma análise sociopolítica das práticas das políticas no contexto escolar. Desse modo, como objetivo geral, analisamos as implicações das políticas de inclusão na *trajetória escolar* de estudantes surdos. Os caminhos que trilhamos para este fim, nos conduziram, enquanto objetivos específicos, a analisar aspectos marcantes que promoveram a inclusão na trajetória escolar de estudantes surdos; caracterizar como os estudantes surdos compreendem a sua inclusão no contexto escolar; e relacionar como as políticas de inclusão são potencializadas a partir da voz dos estudantes surdos. Como subsídios teórico-metodológicos da pesquisa, apoiamos-nos no debate a respeito da constituição da identidade dos sujeitos surdos, pautados em Hall (2006), bem como na concepção da surdez não mais como deficiência, mas enquanto *diferença linguística, ideológica, cultural, política e identitária* (SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001; PERLIN, 1998) e sobre a colonização e descolonização do sujeito surdo ao longo da história, na perspectiva de Ladd (1998; 2002; 2013), com base no conceito de *Deafhood. Democracia* enquanto *participação política* dos sujeitos (HABERMAS, 1991; BOBBIO, 2006) e a problemática do Capital Cultural BOURDIEU, 2007) atrelado a *socialização primária e secundária* desses indivíduos (BERGER; LUCKMANN, 1985). Como campo de pesquisa, escolhemos duas escolas da rede estadual de ensino da cidade do Recife e Região Metropolitana, selecionadas por sua tradição no atendimento a estudantes surdos e realizamos entrevista com seis sujeitos surdos, matriculados entre as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Como suporte para a análise das políticas, nos baseamos no Ciclo de Políticas a partir de Ball *et al.* (2016) e Mainardes (2006). Desse modo, foi oportunizado aos sujeitos surdos externar suas “*vozes silenciadas*”, angústias e impactos das políticas de inclusão em sua trajetória escolar. Os resultados apontaram a necessidade de se repensar as políticas de inclusão de modo a permitir que o estudante surdo esteja inserido na educação bilíngue desde a educação infantil até o ensino médio, no sentido de eliminar barreiras previsíveis em seu percurso escolar, embora saibamos da dinamicidade da educação e das especificidades de cada sujeito. Por mais que tenha havido resistência inexorável por parte dos representantes políticos e autoridades educacionais, no que se refere à formulação de políticas de inclusão para o público surdo, numa constante oscilação de ideias, foi possível constatar que na perspectiva inclusiva, a educação especial mostra-se restrita, por um lado e, por outro, as políticas linguísticas pautadas na modalidade da educação bilíngue de surdos deve prevalecer, levando em consideração o ambiente escolar que recebe o sujeito surdo. Os dados levantados, por meio das *mãos dos estudantes que ecoaram em silêncio*, repercutem o valor da educação bilíngue enquanto política pública, corroborando nossa suposição de pesquisa.

**Palavras-Chave:** trajetória escolar; políticas inclusivas; educação bilíngue de surdos; políticas linguísticas; língua de sinais.

## ABSTRACT

Problematizing inclusion policies aimed at the deaf public is the core of this qualitative research, whose questions directed us to a sociopolitical analysis of policy practices in the school context. Thus, as a general objective, we analyze the implications of inclusion policies in the school trajectory of deaf students. The paths we followed to this end led us, as specific objectives, to analyze striking aspects that promoted inclusion in the school trajectory of deaf students; characterize how deaf students understand their inclusion in the school context; and relate how inclusion policies are enhanced from the voice of deaf students. As theoretical-methodological subsidies of the research, we rely on the debate about the constitution of the identity of deaf subjects, based on Hall (2006), as well as on the conception of deafness no longer as a disability, but as a linguistic, ideological, cultural, political and identity difference (SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001; PERLIN, 1998) and on the colonization and decolonization of the deaf subject throughout history, from the perspective of Ladd (1998; 2002; 2013), based on the concept of Deafhood. Democracy as political participation of subjects (HABERMAS, 1991; BOBBIO, 2006) and the problem of Cultural Capital (BOURDIEU, 2007) tied to the primary and secondary socialization of these individuals (BERGER; LUCKMANN, 1985). As a research field, we chose two schools of the state education network of the city of Recife and Metropolitan Region, selected for their tradition in serving deaf students and conducted interviews with six deaf subjects, enrolled between the classes of the 1st to 3rd year of high school. As support for the analysis of policies, we based ourselves on the Policy Cycle from Ball et al (2016) and Mainardes (2006). In this way, deaf subjects were given the opportunity to express their "silenced voices", anxieties and impacts of inclusion policies on their school trajectory. The results pointed out the need to rethink inclusion policies in order to allow deaf students to be inserted in bilingual education from early childhood education to high school, in order to eliminate predictable barriers in their school path, although we know the dynamics of education and the specificities of each subject. As much as there has been inexorable resistance on the part of political representatives and educational authorities, with regard to the formulation of inclusion policies for the deaf public, in a constant oscillation of ideas, it was possible to verify that in the inclusive perspective, special education is restricted, on the one hand, and, on the other hand, linguistic policies based on the modality of bilingual education of the deaf must prevail, taking into account the school environment that receives the deaf subject. The data collected, through the hands of the students who echoed in silence, reflect the value of bilingual education as a public policy, corroborating our research assumption.

**Keywords:** school trajectory ; inclusive policies ; bilingual education of the deaf; linguistic policies; sign language.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trajetória de Políticas de Educação Inclusiva que foram promulgadas para o público surdo	34
<b>Quadro 2</b> – Perfil dos estudantes entrevistados	63
<b>Quadro 3</b> – Ciclo de conclusão da educação básica	79
<b>Quadro 4</b> – Perfil dos profissionais de educação	104

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AASI</b>	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANPOLL</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CODA</b>	Children of Deaf Adults (Crianças ouvintes filhas de pais surdos)
<b>D.A.</b>	Deficiente Auditivo
<b>FEBRAPILS</b>	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>I.C.</b>	Implante Coclear
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>Libras</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>L1</b>	Primeira Língua
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>PCD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PNEEPEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>RMR</b>	Região Metropolitana do Recife
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>TAE</b>	Técnico para Assuntos Educacionais
<b>T. A.</b>	Tecnologia Assistiva
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
<b>TILS</b>	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>CAPÍTULO 1 – CORPOS SURDOS: DO COLONIALISMO À POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	22
1.1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	22
1.2 COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CORPOS SURDOS: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA	25
1.3 O MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS	31
<b>CAPÍTULO 2 - DEMOCRACIA, DESIGUALDADES SOCIAIS E MICROPOLÍTICA</b>	41
2.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS	41
2.2 ESCOLA, ATORES SOCIAIS E MERITOCRACIA	45
<b>CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	53
3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	55
<b>CAPÍTULO 4 - TRAJETÓRIA SOCIAL DOS SUJEITOS SURDOS</b>	58
4.1 BREVE HISTÓRICO DOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
4.2 HERANÇA FAMILIAR X AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS	64
<b>CAPÍTULO 5 - TRAJETÓRIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	78
5.1 EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	78
5.2 VIVÊNCIAS INCLUSIVAS EXCLUDENTES NO ENSINO MÉDIO	96
<b>CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CENÁRIO ATUAL: O QUE DIZEM AS “VOZES SURDAS”?</b>	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	111
<b>REFERÊNCIAS</b>	118
<b>APÊNDICE</b>	131

## INTRODUÇÃO

A história da educação de surdos<sup>1</sup> aponta vários registros sobre os descasos e avanços das políticas educacionais relacionadas às metodologias de ensino para esse público. Tais registros são oriundos de pesquisas e estudos relacionados ao “corpo surdo” (REZENDE, 2010; LULKIN, 2001). Em meados do século XVIII, especificamente na França, considerada como o berço da educação institucional e pública das pessoas surdas, surgem as primeiras discussões que fecundam as políticas educacionais voltadas para a Comunidade Surda. Nesse contexto, a partir do movimento europeu, a língua de sinais passou a ser reconhecida enquanto língua de instrução para educação de surdos (LULKIN, 2001).

No seio das concepções e políticas educacionais (seja para pessoas surdas ou ouvintes), o fracasso escolar é uma realidade na *trajetória* de indivíduos que vivem à margem da educação, cujo resultado deriva das desigualdades sociais geradas pelo âmbito macropolítico, fortemente impactadas pelo sistema capitalista que assume um viés neoliberal, cujas bases valorativas são a livre concorrência e que, historicamente, afeta a vida desses sujeitos (IRELAND *et al.*, 2007). Ao se discutir o conceito de fracasso escolar, é preciso compreender que essa questão não está atrelada ao fato de o sujeito ser surdo ou não, muito menos relacionado apenas ao aspecto pedagógico (não culpabiliza o educando), mas também o político, o social, o cultural, principalmente se nos referirmos aos estudantes surdos. Portanto, essa concepção não pode soar como uma questão individualizada.

Problematizar o tipo de política de inclusão para o público surdo é o cerne da questão de nossa pesquisa no sentido de levantar questionamentos que nos direcionam para uma análise sociopolítica. Geralmente, essas políticas não levam em consideração os aspectos linguísticos dos estudantes surdos, podendo causar danos na vida desses sujeitos. Dessa forma, é pertinente compreender as reverberações da política educacional no espaço escolar e as maneiras como a escola interpreta e age em relação às políticas de inclusão.

Com base na Convenção de Nova York, de 30 março de 2007, foi promulgado o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009) que trata da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e que a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146 adotou ao considerar, pela ótica do *modelo biopsicossocial*, que a Pessoa com Deficiência (PcD) é

---

<sup>1</sup> Embora a utilização da palavra *Surdo* (com “S” maiúsculo) seja formalmente utilizada a partir da argumentação de Sacks (1998) em respeito à Comunidade Surda americana para se referir a um grupo linguístico e cultural, nessa pesquisa, optamos pelo uso do termo surdo (com “s” minúsculo) por uma questão de estética textual. O mesmo argumento se adequa também às questões de gênero, ou seja, utilizaremos a palavra surdo (no gênero masculino) para nos referirmos a todas as pessoas surdas.

aquela que, por algum tipo de impedimento físico, mental, sensorial ou intelectual, mediante as barreiras encontradas em âmbito social, tenha obstruída sua participação plena e efetiva, de modo que impeça condições de igualdade entre os indivíduos (BRASIL, 2015).

Em outros termos, é possível inferir que a deficiência, a partir do *modelo social*, encontra-se no meio em que as pessoas com deficiência vivem e interagem com seus pares, ou seja, em âmbito social, as barreiras estruturais são impostas de modo a impedir a participação plena do público com deficiência. Diferentemente do *modelo médico*, cuja perspectiva da deficiência está atrelada à limitação, a incapacidade que esse modelo atribui à pessoa com deficiência. (DALL'AGNOL, 2018; GESSER *et al.*, 2018). Destacamos, portanto, que esse último modelo vai de encontro ao que defendemos nesta pesquisa. Desse modo, é relevante que se reflita sobre as barreiras físicas, arquitetônicas, atitudinais, dentre outras que possam impedir a participação irrestrita da pessoa com deficiência. No âmbito educacional, não é diferente, se pensarmos no estudante surdo que, porventura, possa encontrar barreiras comunicacionais que impliquem diretamente em sua inclusão escolar.

Essas afirmações estão baseadas no tipo de política de educação inclusiva que é ofertada no decorrer do percurso escolar dos alunos surdos, pois desde os anos iniciais até a conclusão do ensino médio, os estudantes surdos se deparam com as práticas de políticas de inclusão, ora sem considerar a língua de sinais, como as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ora com ênfase na educação bilíngue considerando a Libras como língua de instrução. Desse modo, percebem-se lacunas prejudiciais no que tange a trajetória escolar do público surdo, se não forem consideradas, efetivamente, as políticas linguísticas para educação desses sujeitos (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Em virtude dos hiatos encontrados no percurso escolar de estudantes surdos, o ano de 2021 marca um dos feitos que a Comunidade Surda Brasileira tem pleiteado há décadas: a implementação, de fato, da política linguística. Tal feito ocorreu através da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 (BRASIL, 1996) inserindo a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial.

Nessa direção, a pesquisa aqui proposta se fixa no eixo das políticas educacionais com ênfase na educação de surdos, considerada, de acordo com Gomes (2011), enquanto construção social e histórica cujos determinantes se desdobram nos aspectos sociais, culturais, políticos, identitários e da diferença, se levarmos em consideração a cultura e identidade surda (PERLIN, 1998; STROBEL, 2008). Além disso, o debate sobre a inclusão do sujeito surdo, o modo como a instituição escolar está organizada para receber esse público

e a maneira como os atores escolares tanto gestores, quanto professores e demais profissionais da educação lidam com o público surdo e as nuances que perpassam sua educação.

Enquanto referencial teórico-epistemológico, teremos como foco o debate sobre o *Colonialismo* (LADD, 2013), que aborda a dimensão histórica das opressões sobre os *corpos surdos*, a história das metanarrativas sobre as pessoas surdas, as políticas educacionais elaboradas apenas por pessoas ouvintes, sem levar em consideração as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas (STROBEL, 2008), destoando do legado “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007). Entram em cena, portanto, as *Epistemologias Surdas* sob a ótica do *Deafhood*, outro conceito que está atrelado ao valor das pessoas surdas, a maneira de estarem e perceberem o mundo, permitindo que o “olhar surdo” faça parte da construção das políticas educacionais (LADD, 2013; 2002; 1998). Do ponto de vista de Ladd, essa é a forma de descolonizar as pessoas surdas das amarras ouvintistas (SKLIAR, 2001), valorizando o contato surdo-surdo, rompendo com a ideologia da surdez enquanto deficiência. Isto posto, a surdez passa a ser considerada como *diferença linguística, ideológica, cultural, política e identitária* (HALL, 2006; SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001; PERLIN, 1998).

O interesse em pesquisar as questões relacionadas à educação de surdos surgiu a partir de dois fenômenos que aconteceram em minha vida na área acadêmica e profissional: o primeiro se refere ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia, que culminou com o artigo intitulado “Análise da proposta de educação para Surdos: um estudo realizado em salas bilíngues das escolas municipais do Recife” (DIODATO, 2016). O segundo, devido à minha área de atuação profissional como servidor Técnico para Assuntos Educacionais (TAE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na função de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS, função reconhecida como profissão a partir da Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010).

O contato direto com a Comunidade Surda me fez perceber as lacunas encontradas nas trajetórias de estudantes surdos no que se refere à oscilação das políticas educacionais direcionadas ao público surdo. Os resultados da pesquisa realizada no ano de 2016 demonstraram o quanto a criança surda é prejudicada se não for submetida a uma educação infantil bilíngue. Apesar da existência da política educacional para o público surdo, a educação infantil ainda não é contemplada (DIODATO, 2016). A falta da oferta dessa educação desde a infância à conclusão da educação básica, tanto retarda o processo de reconhecimento enquanto pessoa surda, por falta de contato com seus pares surdos, quanto

em seu processo de aprendizagem, aumentando a possibilidade de encontrar barreiras em sua trajetória escolar.

Consideramos a falta de *equidade* e *oportunidade* um fator complicador à pessoa surda, devido à impossibilidade de competir no mesmo espaço com a pessoa ouvinte, devido à negação de suas especificidades linguísticas. A utilização do termo “competir” vai ao encontro do que Dubet (2004) se refere em relação à *escola meritocrática*, em que o estudante surdo poderá estar em desvantagem educacional. Face ao exposto, o problema que envolve nossa pesquisa surge a partir do que se propõe enquanto educação inclusiva para educação de estudantes surdos da cidade do Recife e Região Metropolitana: quais as implicações das políticas educacionais de inclusão na trajetória escolar de estudantes surdos?

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações das políticas educacionais de inclusão na *trajetória escolar* de estudantes surdos e tem como objetivos específicos: a) analisar aspectos marcantes que promoveram a inclusão na trajetória escolar de estudantes surdos; b) caracterizar como os estudantes surdos compreendem a sua inclusão no contexto escolar; c) relacionar como as políticas de inclusão são potencializadas a partir da voz dos estudantes surdos.

Como visto, apesar da sanção de diversas leis, tomando como exemplo a mais recente, que foi aprovada no dia 03 de agosto de 2021, nº 14.191 (BRASIL, 2021), supomos que apenas a legislação como está posta não dará conta de resolver os problemas da realidade se pensarmos no contexto de cada escola. Por isso, pretendemos analisar a prática das políticas nas escolas, definida por Ball *et al.* (2016) como micropolítica, não apenas como forma de implementação do ponto de vista institucional, mas como incorporação da política pela escola. E uma das formas de observar a prática das micropolíticas de inclusão educacional para estudantes surdos é através da voz desses educandos, por vezes silenciadas, para que a política inclua e valorize, como garantia de direito enquanto cidadãos, uma educação com ênfase na língua de sinais.

A forma como o Estado desenvolve as políticas educacionais inclusivas, conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), promove uma educação inclusiva baseada no ouvintismo<sup>2</sup> (SKLIAR, 2001), sem levar em consideração os aspectos linguísticos do surdo. Desse modo, compreendemos que à medida que as políticas são postas em prática durante o trajeto escolar desses estudantes, poderão existir algumas lacunas que comprometerão seu processo de aprendizagem.

No *campo acadêmico* esta pesquisa contribuirá para a produção de novos

---

<sup>2</sup> O termo “ouvintismo trata de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 2001).

conhecimentos científicos no campo das políticas de inclusão para estudantes surdos, especificamente a Educação Bilíngue, bem como dialogará com outras pesquisas que tratam da mesma problemática no sentido de tecer críticas sobre o modo como essas políticas são postas em prática no cotidiano escolar.

No *âmbito social* além de proporcionar o debate e as reflexões sobre as lacunas encontradas no percurso escolar dos estudantes surdos, oportunizar aos atores sociais surdos que sua “voz” seja “ouvida” enquanto protagonistas no seio das micropolíticas desenvolvidas no espaço escolar, colaborando para o enfrentamento das desigualdades sociais e a promoção do sucesso escolar desses estudantes.

O modo como nossa pesquisa contribuirá para o *campo científico educacional*, bem como, obter respostas para uma demanda social levantada a partir da problemática e dos objetivos apresentados, terá como base a exploração da literatura produzida no campo da política educacional. Por essa razão, com intuito de conhecermos o que tem sido pesquisado e discutido com relação ao nosso objeto de pesquisa, exploramos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir de um recorte temporal entre os anos de 2016 a 2020, período que demarca a promulgação da LBI nº (BRASIL, 2015) e do Decreto nº 28.587 de fevereiro de 2015 que instituiu as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife e que de certa maneira, fez parte da trajetória escolar dos estudantes que concluíram ou que hoje se encontram no ensino médio. Embora a LBI demarque um período de luta pela efetivação dos direitos das PcDs, bem como da Comunidade Surda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) já estava em vigor e serviu como base para elaboração de novas políticas, inclusive em âmbito educacional como, por exemplo, o Decreto nº 28.587 (RECIFE, 2015) que regulamenta as salas bilíngues do Município de Recife.

Na primeira sondagem, a partir dos descritores “políticas educacionais” e “educação de surdos”, aplicado ao recorte temporal citado, com filtro nas “ciências humanas”, encontramos sessenta e dois mil e quatrocentas pesquisas. Com esse resultado não tivemos condições de avaliar os trabalhos. Na segunda busca, acrescentamos o filtro “grande área do conhecimento” e o filtro “educação” com os mesmos descritores e encontramos doze mil e noventa resultados. Na terceira exploração, mudamos os descritores para “política educacional” e “bilinguismo”, aplicados aos filtros citados nas outras etapas anteriores e tivemos o seguinte quantitativo: sete mil, cento e setenta e uma pesquisas. Na quarta e última sondagem, foi necessário mudar a ordem dos descritores para “educação de surdo” e “política

educacional” pois, apesar da aplicação dos filtros, eram identificados muitos trabalhos, inclusive para inclusão de estudantes com outras deficiências. Sendo assim, acrescido dos filtros “área do conhecimento”: educação e ciências humanas; “área de concentração”: educação pública, culturas e linguagens; educação, políticas e culturas; políticas públicas e gestão educacional, além dos filtros citados nas buscas anteriores, encontramos cento e doze pesquisas.

Dos trabalhos encontrados, a partir dessa última sondagem, percebemos que a maioria aborda aspectos relacionados a estudantes com outras deficiências, ou com ênfase na surdez enquanto deficiência (LAURINDO, 2016) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da Educação Especial como foco de pesquisa, como o trabalho de Espírito Santos (2020) que tem como objetivo descrever, analisar e interpretar o atendimento educacional especializado oferecido aos surdos, em ambientes extra e intraescolares no município do Rio de Janeiro e Barcelos (2019) que tem como objetivo apreender os determinantes que atuaram para a constituição do Público-Alvo da Educação Especial nas políticas para a educação no Brasil. Outros trabalhos que seguem a mesma temática de Barcelos, trata sobre os impactos da formação continuada ofertada aos professores e os desdobramentos na práxis de inclusão na Educação Especial e do AEE (SANTOS, 2020).

Percebemos que algumas pesquisas tratam da *política educacional*, *política linguística* e *educação de surdos*, a exemplo de Lima (2018), cujo objetivo foi realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas brasileiras, com ênfase na educação dos e para os surdos e as relações e tensões entre a legislação brasileira inclusiva. Olmo (2018) busca analisar como se constituíram práticas bilíngues na educação de surdos no contexto das políticas de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neves (2016) trata das políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência com ênfase nos alunos surdos no intuito de investigar de que forma as políticas públicas de inclusão de estudantes surdos foram implementadas no contexto educacional brasileiro.

A relação entre *política educacional e educação bilíngue de surdos* aparece em trabalhos que focalizam a problematização da educação inclusiva na proposta bilíngue para surdos, como em Drummond (2017); os desafios na formação docente face à inclusão dos estudantes surdos, com objetivo de analisar os desdobramentos das políticas públicas educacionais inclusivas no processo de formação de professores, bem como nas práticas pedagógicas bilíngues são temáticas encontradas nos trabalhos de Moraes (2017), Schubert (2017) e Vieira (2017), relacionados à educação bilíngue de surdos.

A *política de educação bilíngue* e as *questões curriculares* são contempladas por Santos (2017) que tem como objetivo analisar como as escolas de Porto Velho lidam com a política nacional de educação de surdos e por Beras (2019), que visa responder a problemática sobre como os currículos das escolas de surdos contemplam a educação bilíngue. Santos (2017), a partir das análises da constituição do espaço escolar e as singularidades do ensino bilíngue numa escola que atende estudantes surdos, contribui com nossa pesquisa uma vez que faremos também a análise de alguns documentos legais que fundamentam o ensino bilíngue em nosso campo de pesquisa.

Além desses trabalhos, selecionamos outros, cujo foco nos pareceu relevante e capaz de contribuir efetivamente para nosso interesse de pesquisa, que abordam as seguintes questões:

- análise das políticas públicas sobre a garantia dos direitos aos surdos (LUIZ, 2020);
- os fatores que influenciam a aprendizagem do estudante surdo (BRITO, 2019);
- a importância da compreensão do currículo bilíngue como possibilidade de desenvolvimento da Cultura Surda na escola (NAKASATO, 2019);
- o estudo das práticas e narrativas no currículo de uma escola municipal decorrente da implementação de políticas públicas de inclusão para surdos (SILVA, 2016);
- análise das práticas discursivas de ensino de Língua Portuguesa a surdos em contexto de educação escolar bilíngue (MULLER, 2016);
- questões sobre a escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente e as subjetivações e singularidades produzidas no contexto das experiências escolares (CAMILLO, 2020).

Dentre todos os trabalhos analisados, um deles nos pareceu inovador ao focalizar os processos comunicativos, da aprendizagem e desenvolvimento dos filhos ouvintes de pais surdos, em contexto familiar de educação bilíngue com o olhar de pais surdos, sobre os aspectos: social, emocional e educacional (SANDER, 2016).

Após um breve estudo dos trabalhos encontrados, percebemos que a maioria dos sujeitos participantes das pesquisas foram docentes, gestores, professores (em sua maioria ouvintes), familiares de estudantes surdos, e algumas de cunho bibliográfico ou documental. Porém, os achados apontaram que foram nos trabalhos de Brito (2019), Mota (2019) e Abreu (2016) que os pesquisadores tiveram como sujeitos da pesquisa estudantes surdos, diferente dos sujeitos participantes acima. No entanto, as entrevistas ou testes não tratavam de

conteúdos relacionados às implicações ou impactos das políticas de inclusão na trajetória desses estudantes.

Apenas o trabalho de Abreu (2016), que teve como suporte teórico a análise do discurso, em que ele entrevistou seis jovens surdos com intuito de compreender a relação desses estudantes com a surdez e o modo como eles tiveram acesso à língua de sinais no ambiente escolar. O resultado da pesquisa em questão demonstrou que a Libras se apresenta como uma língua que favorece o desenvolvimento e a comunicação dos surdos, no entanto, a escola ainda prioriza a Língua Portuguesa (língua oral) em detrimento de uma abordagem bilíngue levando os estudantes a uma situação de conflito (ABREU, 2016).

Nessa perspectiva, é relevante que se permita que o estudante surdo também exponha suas impressões, possíveis dificuldades e seus sentimentos frente à proposta de educação inclusiva a que são submetidos. Por isso, pesquisar sobre as ações das políticas educacionais para estudantes surdos é ir ao encontro das micropolíticas desenvolvidas no âmbito escolar em que o estudante surdo se torna o protagonista no cenário escolar inclusivo.

Embora não tenhamos esgotado as possibilidades de encontrarmos os estudantes surdos como sujeitos de pesquisas que tratam exclusivamente dos impactos das políticas de inclusão em sua trajetória escolar, consideramos nossa pesquisa como relevante e inovadora no sentido de permitir que os estudantes surdos externem sua voz face às políticas de inclusão.

Na sequência, para dar conta dos nossos objetivos de pesquisa, além desta introdução, esta dissertação se subdivide em capítulos. O *primeiro capítulo* trata sobre colonização e descolonização dos corpos surdos. Nessa seção, tomando por base a perspectiva histórica, discorreremos sobre o processo de exclusão à inclusão educacional da pessoa com deficiência, com ênfase na pessoa surda a partir da constituição da surdez enquanto identidade, diferença linguística e cultural de modo que, após esse reconhecimento, inicia-se o processo de descolonização dos corpos surdos por meio das lutas do Movimento Surdo Brasileiro e a conquista de políticas linguísticas para a educação de surdo.

O *segundo capítulo* versa sobre a questão da democracia em que serão problematizados os diversos sentidos que envolvem esse conceito. Dentre as discussões sobre o que, de fato, se compreende enquanto democracia, aprofundamos a concepção democracia participativa. Esta opção se relaciona à perspectiva assumida nesta pesquisa de que a participação se dará por meio das vozes dos atores políticos considerando a inclusão educacional do estudante surdo no espaço escolar. Essa inclusão é atravessada por um percurso escolar, sob o controle da meritocracia o que restringe a igualdade de oportunidades direcionadas aos estudantes surdos

no processo de disputa com os sujeitos ouvintes. Outros tópicos como trajetória (percurso) social, capital cultural enquanto transmissão de valores culturais de uma determinada família para os indivíduos (BOURDIEU, 2007) e capital cultural linguístico como língua de herança (QUADROS, 2017) dos sujeitos surdos serão discutidos ao longo dos subtópicos. Desse modo, o conceito de trajetória que adotamos se refere às vivências dos sujeitos surdos desde o seio familiar, perpassando por toda educação básica pois, com base em Peregrino (2011), é a partir do percurso dos jovens surdos na escola que será possível mensurar as diversas formas de desigualdades que estão presentes, ainda que em tempos remotos e nos dias atuais. Essas trajetórias sociais “refletem mudanças do estado das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes sociais: a estes diferentes modos de geração correspondem relações diferentes com o sistema escolar” (BOURDIEU, 2007 p. 80).

O *terceiro capítulo* aborda a proposição teórico metodológica e as respectivas técnicas e instrumentos que foram utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise baseados na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Lembramos ainda que a condução da análise dos dados foi baseada nos preceitos de Ball *et al.* (2016), a partir do movimento do ciclo de políticas, particularmente que focaliza a micropolítica.

O *quarto capítulo* trata da trajetória de vida dos estudantes surdos no que se refere à herança familiar e aquisição de língua de sinais, de modo a traçar seu perfil e de que maneira se desdobra sua relação no seio familiar considerada, portanto, na perspectiva de Berger e Luckmann (1985), enquanto *socialização primária*. Destacamos também alguns aspectos marcantes que refletiram na inclusão/exclusão desses sujeitos no espaço escolar.

O *quinto capítulo* é o espaço dado aos estudantes para “sinalizarem suas vozes” de modo a destacar como eles compreendem a sua própria inclusão/exclusão no contexto escolar à luz da *socialização secundária* (BERGER; LUCKMANN, 1985). Acentuamos as consequências da primeira socialização e os limites que incorreram para o ingresso do sujeito na escola, levando em consideração o “empoderamento relativo ao capital cultural” necessário à *socialização secundária* que o sujeito surdo se deparou na escola.

As políticas de inclusão serão analisadas e problematizadas no *sexto capítulo* através de um contraste entre as falas dos estudantes e de dois profissionais com formação específica para promoção da inclusão do sujeito surdo. Trataremos sobre as questões de acessibilidade comunicacional fazendo um contraponto entre as políticas de inclusão, levando em consideração os preceitos do ciclo de políticas (BALL *et al.*, 2016; MAINARDES, 2006) e o modo como se evidenciam no espaço escolar.

O último item desta dissertação se encontram às nossas considerações sobre os achados

da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 - CORPOS SURDOS: DO COLONIALISMO À POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Compreender a forma como o conceito de deficiência foi constituído ao longo da história, a partir de muitas discussões, de modo a contemplar todos os segmentos das pessoas com deficiência; ao modo como nos referimos à pessoa surda e compreender que a surdez é vista como identidade, diferença linguística, ideológica, cultural e política, é um dos objetivos deste capítulo. Na sequência, discutiremos sobre o processo de colonização e descolonização dos corpos surdos, o modo como esses sujeitos conseguiram se tornar protagonistas num enredo de opressões e até mesmo de proibição das línguas de sinais. As produções teóricas originadas dos Estudos Surdos, a atuação e o papel do Movimento Surdo Brasileiro pela conquista do direito linguístico para a Comunidade Surda e as leis que disputam uma pauta em comum, no que se refere à cultura e às raízes colonialistas do Brasil e sua demarcação e limites à sua incorporação das políticas na prática; e ainda à concepção da política educacional convertida em políticas linguísticas para a educação de surdos também fará parte das reflexões aqui expostas.

### **1.1 EXCLUSÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA**

O conceito de Pessoa com Deficiência (PcD), que difere do conceito de deficiência apresentado na introdução desta dissertação, foi constituído ao longo da história a partir de diversas nomenclaturas que foram sendo atribuídas às pessoas com algum tipo de deficiência, como: castigados, retardados, defeituosos, excepcionais, especiais, pessoas *portadoras* de deficiências, pessoas deficientes dentre outros. Após muitas discussões, o conceito foi legislado a partir do Decreto 6.949 (BRASIL, 2009), tendo como base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e que ganhou grandes proporções a nível mundial. Mediante a dimensão da referida Convenção, a LBI (BRASIL, 2015) adotou o seguinte conceito, conforme Art. 2º, e que adotaremos para fundamentar nossa discussão, a saber (embora quando nos referimos à pessoa surda, a surdez é tida como identidade): “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode comprometer sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A deficiência se constitui também mediante as organizações das sociedades e o modo que se concebe o ser humano nas relações interpessoais. Em outras palavras, é um fenômeno construído socialmente que acarreta na discriminação e exclusão das Pessoas com Deficiência nos diversos âmbitos da sociedade quando são comparadas com as pessoas consideradas sem deficiência (AMIRALIAN, 1986).

A partir dos anos dois mil, no âmbito internacional, surgiram políticas educacionais inclusivas, como a Declaração de Salamanca (1994), que consideram as características, interesses e habilidades de crianças com necessidades específicas, cujos sistemas educacionais precisaram se adaptar para receber todas as crianças com deficiência, inclusive os sujeitos surdos. É sabido que a língua é o canal de comunicação entre os sujeitos, independente de sua modalidade, seja oral ou de sinais. Para o estudante surdo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) torna-se o principal canal de comunicação (BRASIL, 2002) e, para além da comunicação através da língua de sinais, a criança deveria ter acesso à educação em sua língua nacional de signos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nesse contexto, a educação inclusiva surge na trajetória escolar dos estudantes surdos mascarada como uma pseudo solução para as questões de ensino aprendizagem. Antes de adentrar nas questões da educação inclusiva, é pertinente compreender o movimento da inclusão das Pessoas com Deficiência que perpassa os séculos, até os dias atuais.

É possível, portanto, elencar *seis* fases percorridas pelas PcD destacando como essas pessoas eram tratadas em cada contexto histórico. A primeira é a fase da execução, época em que dizimavam os bebês que nasciam com alguma deformidade. A segunda foi o misticismo, pois acreditavam que eram pessoas castigadas pelos deuses ou possuídas por espíritos malignos. A terceira fase é marcada pelo enclausuramento, período em que o cristianismo amparou estas pessoas em asilos, por exemplo. A quarta fase, aproximadamente entre os séculos XVIII e XIX, é marcada pela exclusão, embora se cogitasse na época um atendimento à PcD, porém ela era responsável pela sua própria adaptação. A integração marca a quinta fase e surge após o fortalecimento do movimento pelos direitos humanos, no século XX, período marcado pelo desfecho de duas grandes Guerras Mundiais. Era necessário reintegrar as vítimas da guerra na sociedade e que pudessem exercer seus direitos como cidadãos. Atualmente, a sexta fase é marcada pela inclusão (AMARAL, 2001; MONTEIRO, 2006; SANTOS, 1995; MANTOAN, 1998; SASSAKI, 1998; LIRA *et al.*, 2019).

As políticas específicas geradas nos anos dois mil, no Brasil, foram precedidas pelo movimento da inclusão, que começou a fundamentar-se, na década de 1990, mas efetivamente já havia emergido desde o final dos anos 1980. Com relação ao espaço internacional, na década

de 1970, nos Estados Unidos (EUA), o Congresso aprovou a Lei de Educação Para Todas as Crianças Incapacitadas, oferecendo educação gratuita e adequada em ambientes menos restritos. Nessa mesma época, na Califórnia, surgiu o primeiro Centro de Vida Independente (CVI) do mundo (LOPES, 2009). Ainda no âmbito internacional, a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos e com a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), surge, não apenas como direito da PcD, mas como dever da sociedade de se adaptar às diferenças individuais (BRASIL, 1994). No entanto, estas adaptações não ocorreram de forma satisfatória, conforme consta na LBI (BRASIL, 2015).

Todo esse movimento em prol da educação inclusiva, além de ganhar corpo no campo acadêmico e fazer parte da esfera governamental, tomou uma grande proporção a partir do movimento da sociedade civil como o Movimento da Pessoa com Deficiência, o Movimento Negro, o Movimento de Mulheres, o Movimento Surdo em luta pelo reconhecimento da Libras como língua, dentre outros (FERNANDES, 2022). No âmbito educacional, a inclusão ganhou corpo a partir da perspectiva da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996), considera os sistemas de ensino que precisam assegurar métodos e recursos que contemplem a necessidade dos estudantes com deficiência garantindo, portanto, o acesso e a permanência desses estudantes (BRASIL, 1996).

Para a educação de surdos o cenário não era diferente inclusive a partir dos anos dois mil. Nesse período, surge a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2001) para atendimento aos alunos ditos “especiais”. A referida política visa superar a exclusão escolar, defende a matrícula de todos os alunos, promove um processo educacional igualitário, reorganização das escolas e compreende a educação de surdos como responsabilidade da educação especial. No entanto, suas especificidades linguísticas não são levadas em consideração, compreendendo a Libras em caráter instrumental e distanciando-se de seu *status* linguístico (LODI; LACERDA, 2014).

Face ao exposto, antes considerados como Pessoa com Deficiência, os alunos surdos eram inseridos em salas de aula regulares ou segregados com outros estudantes com deficiência como estudantes cegos, com deficiência intelectual e física, desconsiderando suas especificidades linguísticas, bem como as questões didáticas e metodológicas no processo de ensino aprendizagem.

Com base na discussão sobre o que é uma escola justa, toda essa problemática entre a educação bilíngue e educação especial na perspectiva da educação inclusiva perpassa pela argumentação de que tipo de educação é considerada a mais adequada para educação de surdos.

O Decreto 5.626 aponta para educação bilíngue como melhor proposta de ensino (BRASIL, 2005), embora seja preciso um diálogo constante entre o Estado e a Comunidade Surda, no sentido de elaborar políticas educacionais em consonância com as propostas do Movimento Surdo, pois ter vez, “voz” e ser protagonista de sua própria história é uma das formas de se fazer democracia. Participar das tomadas de decisões de forma democrática, no que se refere à educação de surdos de modo a garantir seus direitos enquanto cidadãos é um dos passos para se conquistar o direito a uma educação que contemple as necessidades desses sujeitos.

É importante compreendermos como foram construídas as políticas de educação inclusiva para o público surdo em virtude, tanto dos movimentos sociais, como do movimento de luta da Comunidade Surda, bem como a pressão internacional por determinadas causas sociais. No entanto, antes de adentrarmos nas questões do Movimento Surdo, trataremos sobre o processo de descolonização do corpo surdo: o modo como os surdos conseguiram se tornar protagonistas num enredo de opressões e até mesmo de proibição das línguas de sinais no âmbito mundial.

## 1.2 COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CORPOS SURDOS: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

A partir da década de 1960, nos Estados Unidos, surgiram as primeiras pesquisas relacionadas à língua de sinais (Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013). Goldfeld (2002) aponta que na década de 1970, o surgimento de abordagens educacionais<sup>3</sup> como o *Oralismo* e a *Comunicação Total* deram início a esses estudos. Anos depois, a abordagem *Bilíngue* começa a fazer parte desse cenário político. Nos cabe esclarecer e compreender o que cada abordagem propunha, enquanto política educacional, em épocas distintas, cujas diferentes visões se posicionavam como única verdade.

A concepção *Oralista*, que considerava a surdez como deficiência, visava à integração da criança surda em meio aos ouvintes, com intuito de desenvolver a língua oral (de um determinado país) e desconsiderar totalmente a língua de sinais. Pretendia-se, portanto, que a língua oral fosse a única forma de comunicação entre os surdos, inclusive, como suporte nas estratégias de ensino e tentativa de reabilitação da criança surda visando à “normalização”.

---

<sup>3</sup> Embora Goldfeld (2002) tenha utilizado as expressões “filosofias educacionais”, optamos por usar o termo abordagens educacionais.

A *Comunicação Total*, ancorada nos princípios do Oralismo, embora defenda que para o desenvolvimento da criança surda haja interação para além do uso da língua, permitia que os sujeitos surdos se utilizassem também dos recursos espaço-viso-manuais como forma de complementar a comunicação oral. Essa concepção permitia que as crianças desenvolvessem suas próprias estratégias de comunicação, que diferem entre as pessoas e as habilidades de aprendizagem. A ênfase no Bilinguismo era apenas tornar o surdo bilíngue, considerando apenas o processo de ensino da língua de sinais e da língua oral do respectivo país, separadamente.

A *Educação Bilíngue de Surdo*, enquanto Política Linguística, permite que a criança surda passe pelo processo de aquisição em língua de sinais (se porventura ela tiver adquirido a Libras no seio familiar, essa modalidade de educação favorecerá seu desenvolvimento) e depois em Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Reforçamos que na Educação Bilíngue de Surdos todo conteúdo é ministrado em língua de sinais. Essa concepção considera veementemente que os surdos formam uma comunidade, possuem sua própria cultura e língua. Desse modo, na esfera educacional, a língua de sinais é a língua de instrução; as metodologias e estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento do sujeito surdo são baseadas na pedagogia visual (QUADROS, 2005; GOLDFELD, 2002).

Conforme observado, as metodologias de ensino para educação de surdos são uma pauta antiga e têm sido conteúdo de debate, inclusive em congressos internacionais. Como ponto de partida, regressamos à França do Século XIX, especificamente, o ano de 1879, cidade de Lyon/França em que ocorria o Primeiro Congresso Internacional para o Melhoramento das Condições dos Cegos e Surdos-*Mudos*. O referido Congresso foi o ponto de partida para a realização de outros cuja pauta girava em torno das melhorias para educação de surdos com a participação de professores ouvintes e surdos (RODRIGUES; MACHADO, 2019). Em 1880, realiza-se o Congresso de Milão, que repercute até os dias de hoje (STROBEL, 2008). Naquele último encontro (ocorrido na Itália) foi decidido que as Línguas de Sinais deveriam ser proibidas mundialmente mediante os resultados das discussões realizadas entre os grupos de professores ouvintes e surdos (mesmo estes sendo minoria), o que torna possível perceber que não havia espaço para a representatividade surda suficiente para derrubar uma decisão que causaria tantos desarranjos na educação de surdos.

A proibição da utilização da língua de sinais afetou principalmente o campo da educação, pois ficou decidido que o método oralista (GOLDFELD, 2002) seria a proposta utilizada no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo. Iniciou-se, portanto, uma espécie de colonização dos corpos surdos (LULKIN, 2001), ou seja, discursos de pessoas

ouvintes sobre a educação da pessoa surda.

A prática da colonização e controle dos corpos surdos, durou cerca de cem anos através de práticas eneguecidas com intuito de corrigir e normalizar os estudantes surdos. As instituições especiais visavam podar a capacidade desses sujeitos, controlar, segregar e negar a existência da Comunidade Surda. Essa violência simbólica tinha como objetivo impugnar as línguas de sinais, inclusive a própria identidade do sujeito surdo, bem como as experiências visuais que determinam as questões de diferença desses indivíduos (SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001).

A busca exacerbada pela cura da surdez devido à não aceitação do corpo surdo, tomou proporções aterrorizadoras, atrelada às relações de poder (FOUCAULT, 2000) e controle sobre o sujeito surdo, antes mesmo da proibição das línguas de sinais. As investigações sobre o ouvido e a audição acarretaram experimentos com crianças, ao ponto de perfurarem o ouvido interno, ou até mesmo seus crânios chegando a causar inchaços e cicatrizes em volta das orelhas (LULKIN, 2001).

Diante desse cenário abominável, é possível sintetizar o movimento colonizador na forma de controle dos corpos surdos por parte das pessoas ouvintes:

cientistas interessados pelo indivíduo surdo, objeto de uma investigação científica para encontrar um ser “natural”, em estado “essencial”, dotado de uma linguagem “primitiva e original”, de onde parte toda possibilidade de explicar a evolução do ser humano (através de uma educação) em direção a um sujeito social, conhecedor de uma língua nacional, obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório (LULKIN, 2001 p. 39).

Este contexto da colonização dos sujeitos surdos é também analisado por Skliar (2001), que afirma que o *fracasso escolar*, de modo geral, manifesta-se por alguns motivos: o próprio surdo enquanto responsável pelo seu insucesso, a culpabilização do corpo docente por não conseguir se comunicar com os alunos surdos e as questões atreladas às metodologias de ensino com ênfase nos moldes “ouvintistas” ofuscando as questões culturais e identitárias.

Como forma de superar o colonialismo, a partir do engajamento dos movimentos surdos contra a opressão das pessoas ouvintes, surge o *Deafhood*<sup>4</sup> (LADD, 2013) como ponto fulcral para fomentar essa libertação e, conseqüentemente, evidenciar a *epistemologia surda*.

---

<sup>4</sup> O termo *deafhood* foi desenvolvido em 1990 por Paddy Ladd e significa surdidade. É uma terminologia que se opõe às ideologias atreladas à ‘surdez’ por uma perspectiva clínica medicamente orientada. O termo *deafhood* é essencialmente uma epistemologia surda, isto é, maneiras Surdas de estar no mundo, de conceber esse mundo e o seu lugar ali (tanto na realidade como potencialmente). Acabará por se verificar que um dos aspectos cruciais dessa epistemologia é não ser apenas definida por oposição, mas examinar e apresentar a natureza e a importância das relações entre pessoas Surdas entre si” (LADD, 2013 p. 34-35).

O termo *Deafhood* se apresenta de diversas maneiras como o jeito surdo de ser e de estar no mundo, dito de outra forma, refere-se à existência surda pois, enquanto sujeito social, pertence a uma cultura que possui seus valores linguísticos e identitários. Nessa perspectiva, vale lembrar que a sociedade é constituída por diversos indivíduos e suas respectivas culturas. Enquanto sujeitos culturais, participe das relações sociais, reconhecem-se a partir de uma identidade, seja por questões de gênero, etnia, religião ou até mesmo o reconhecimento do indivíduo a partir de suas características físicas (como ser ouvinte ou surdo), psicológicas e ideológicas.

Para melhor compreensão sobre o surgimento das diversas identidades e apreensão da surdez enquanto identidade, partimos dos pressupostos teóricos de Stuart Hall (2006) sobre a construção do sujeito frente a crise de identidade oriunda do processo de mudança global das sociedades modernas. Essas transformações datadas do século XX, segundo Hall (2006), estão afetando as identidades pessoais dos sujeitos (sentido de si) a partir do sentimento de pertença a uma determinada cultura, seja étnica, racial, religiosa ou linguística. Essas identidades estão baseadas em três concepções de sujeitos estritamente relacionados, a saber: *o sujeito Iluminista*, *sociológico* e *o sujeito pós-moderno* que nos dão base para compreensão do surgimento de um novo sujeito (HALL, 2006). A concepção de *sujeito do Iluminismo*, incorpora a ideia de um indivíduo centrado em suas razões, no centro essencial do “eu”, de sua consciência e ação. Em contrapartida o *sujeito sociológico* formado a partir da interação com outros indivíduos, num movimento recíproco e contínuo preenchendo os espaços interior e exterior, dito de outra forma, entre o mundo pessoal e o mundo público. A última concepção de sujeito, conforme o autor, aponta para o processo de mudança e que, de certa forma, justifica a compreensão da surdez enquanto identidade. O advento do *sujeito pós-moderno* é constatado a partir das seguintes características:

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...]. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006 p. 12-13).

Embora Hall (2006) tenha definido esses três tipos de sujeitos para fundamentar a construção do seu argumento principal sobre a crise das identidades relacionada ao caráter na mudança na modernidade tardia, em que trata de diversos conceitos como: “jogo de identidades”; “o nascimento e morte do sujeito moderno”, “o deslocamento do sujeito” dentre

outros, não pretendemos aprofundar tais conceitos. Nos interessa compreender, nesse momento, a constituição do sujeito na perspectiva da *descontinuidade e deslocamento de identidade*, ou seja, o deslocamento de um sujeito submisso e colonizado, para um sujeito emancipado, um sujeito pós-moderno caracterizado pela diferença, perspectiva que atrela a diferença à identidade. Para Hall (2006 p. 17), a diferença está “atravessada por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’, isto é, identidades – para os indivíduos”. Silva (2000) afirma que “identidade e diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” [...], em outras palavras, ambas “são vistas como mutuamente determinadas” (SILVA, 2000, p. 73-74).

É perceptível a superação da concepção antiga de identidade para uma concepção pós-moderna em oposição à ideia fixa da existência de apenas um tipo de identidade. Nesses termos, consideramos, portanto, a surdez enquanto uma identidade na perspectiva pós-moderna, tendo em vista as peculiaridades linguísticas atrelada às questões culturais e da diferença e que estão em constante movimento na Comunidade Surda. A questão da cultura surda abrange os usuários das línguas de sinais, que são aqueles que nascem surdos ou ensurdecem por alguma razão numa idade muito precoce. “Para eles, a questão da perda não representa nenhuma realidade significativa. Ao criar as próprias comunidades e ao utilizar as suas belas línguas, eles criam um ambiente linguístico e cultural ao qual atribuem tanto conforto, como orgulho” (LADD, 2013, p. 18)

Ao correlacionarmos identidade e cultura surdas de maneira inerente à concepção de *Deafhood* (LADD, 2013), que carrega em sua concepção o jeito surdo de ser e ver no mundo, e, portanto, um sujeito cultural, percebemos uma harmonia com o que Hall (2006) aponta enquanto *crise de identidade do indivíduo*. Do ponto de vista das relações de poder das pessoas ouvintes sobre as pessoas surdas, há um deslocamento da identidade de um sujeito surdo e seu lugar de subjugado com corpos docilizados. Há uma superação das armaduras metodológicas desenvolvidas por pessoas ouvintes para a Comunidade Surda, para o seu lugar de protagonista no mundo social em que se torna relevante pôr em prática o legado, já afirmado na introdução desta discussão: “Nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007), defendendo a elaboração de políticas através das *vozes surdas* que ainda *ecoam em silêncio*.

Do ponto de vista democrático, no sentido de oportunizar a fala aos indivíduos, é pertinente fazer referência à pesquisa realizada por Botler (2010), cujo objetivo foi analisar a cultura e as relações de poder na gestão escolar, na perspectiva das políticas educacionais contemporâneas brasileiras. Em sua discussão teórica, essa autora aponta duas questões

pertinentes que estão atreladas ao nosso campo de pesquisa: a primeira diz respeito ao diálogo e à participação dos indivíduos, em que chama a atenção para a importância da organização escolar estimular a livre expressão dos sujeitos com intuito de agirem conscientemente no mundo em que vivem. A segunda questão está na compreensão sobre a cultura e que dialoga em todos os aspectos com Hall (2006) e Ladd (2013), ou seja, para Botler “a cultura é um conjunto de valores, de crenças, de ideologias, de normas, de regras, de representações, de rituais, de símbolos, de rotinas e de práticas, refletindo suas referências locais, nacionais e globais (BOTLER, 2010 p. 183). Diante desse panorama, o argumento sobre a questão da surdez considerada enquanto identidade e diferença linguística, tendo em vista o aspecto cultural da Comunidade Surda, torna-se ainda mais robusto, de modo que poderá contribuir para a compreensão das “falas” (outrora silenciadas) dos sujeitos surdos.

Assim sendo, enquanto sujeito cultural, o surdo compreende o mundo e o modifica no intuito de torná-lo acessível e habitável, delineando-o às suas percepções visuais, contribuindo para a definição das identidades das comunidades surdas (STROBEL, 2008). A autora chama a atenção para o fator linguístico, as ideias, as crenças e hábitos desta comunidade. No que se refere à identidade surda, Perlin (1998) fomenta o debate para a compreensão sobre a surdez como um aspecto identitário e não mais como deficiência. Desse modo, para melhor compreensão acerca dessas identidades surdas, essa autora elenca múltiplas identificações com o intuito de exprimir a presença hegemônica dessas identidades, embora se saiba das questões subjetivas que constituem cada indivíduo.

O primeiro tipo de identidade é concebida enquanto *surda* ou *identidade política*, pois os sujeitos se reconhecem enquanto cidadãos surdos que se comunicam através da língua de sinais, e compartilham das experiências visuais, face às nuances da Libras e o modo como se concebem e transformam o mundo. Estão sempre em grupo, numa articulação política na luta incessante pelos direitos das Comunidades Surdas.

A *identidade híbrida* se refere às pessoas que nascem ouvintes, mas que, independentemente do motivo, tornam-se surdas ao longo do tempo, e adotam a identidade surda. Perlin (2008, p. 63) destaca como “uma espécie de identidades diferentes em tempos diferentes”; reconhecem a estrutura da Língua Portuguesa e a usam como língua, mas que toda sua experiência comunicacional é de forma visual.

A *de transição* se refere, de modo geral, aos surdos filhos de pais ouvintes que por anos se submeteram às experiências ouvintistas, ou seja, foram reféns de uma identidade imposta por seus pais ouvintes, embora tenha ocorrido de forma involuntária e com boas intenções. Ao se depararem com a Comunidade Surda e naturalmente conversarem através dos sinais, a sua

identidade passa a se reconstruir ao longo da vida.

No caso da *identidade incompleta*, refere-se às pessoas surdas que vivem sob a ideologia das pessoas ouvintes; negam a representação e identidade surdas. Por vezes, as pessoas surdas com identidade incompleta não têm autonomia para tomadas de decisões, pois são mantidas em cativeiros pelas famílias.

A *identidade flutuante* diz respeito aos surdos que, embora socializem com as pessoas surdas, mantém-se na cultura ouvintista de modo a desprezar a cultura surda, não tem compromisso político com a Comunidade Surda e vivem sob submissão das vontades dos que impõem sobre elas uma forma de ser e viver semelhantes a das pessoas ouvintes (PERLIN, 2008). Conforme observado, esse é um panorama das identidades identificadas pela autora, sem esgotar o sentido do reconhecimento (ou não) enquanto cidadão surdo.

Nessa conjuntura, entre a constituição da identidade e a cultura da pessoa surda, entram em cena os Estudos Surdos numa abordagem política, enquanto campo acadêmico de pesquisa que vai além da discussão do *ser* apenas enquanto surdo (perda auditiva). As produções teóricas originadas dos Estudos Surdos, discutem e fomentam a atuação do Movimento Surdo Brasileiro que tem um papel fundamental na luta pela conquista do direito linguístico para Comunidade Surda, temática que comporá as discussões do próximo tópico.

Diante desse contexto histórico de exclusão e inclusão por uma educação bilíngue para surdos que atendesse suas especificidades, há uma linha tênue entre a luta do Movimento Surdo e a conquista de direitos. A representatividade da pessoa surda nas instâncias estatais frente aos discursos sobre a criação das políticas educacionais é um fenômeno que começou a ganhar corpo apenas na década de 1990 (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

### 1.3 O MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DE SURDO

Embora já reconhecidos como sujeitos culturais que compreendem e interagem com o mundo a partir de suas experiências visuais por meio de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002), acredita-se erroneamente que os surdos precisam de “correção” para se “enquadrarem” nos moldes ouvintistas (SKLIAR, 2001).

Com objetivo de problematizar esses estereótipos, a normalização e o modo como as pessoas surdas ainda são consideradas, surgem os *Estudos Surdos* numa perspectiva pós-estruturalista, com ênfase nas políticas linguísticas e educacionais, e a diferença enquanto campo teórico. Nas palavras de Rezende (2010), esses estudos buscam ir contra as relações de

poder impostas sobre as pessoas surdas, pois

É na perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos que noções como o ouvintismo, a produção da anormalidade surda e o controle do corpo surdo são problematizadas. Buscam-se os sentidos culturais e produzem-se, na zona de conflitos, efeitos, lutas e resistências surdas para inverter, desconstruir e deslocar o discurso do surdo a ser corrigido para o surdo cultural, que não necessita de correção clínica para vivenciar a sua cultura e língua visual (REZENDE, 2010 p. 82).

É perceptível o posicionamento político de Rezende frente aos discursos normalizadores das pessoas surdas. Nota-se uma disposição contra as representações hegemônicas, contra a normalização e docilização dos corpos surdos a partir de Foucault (2004), pois não se pode considerar o corpo surdo apenas pela falta de audição, como aponta Skliar (2001), para justificar a discussão com base nos Estudos Culturais e nos estudos contemporâneos de Hall (2006).

De acordo com Campelo e Rezende (2014), a luta por essa conquista teve início no ano de 2010 a partir das reivindicações do Movimento Surdo Brasileiro durante a realização da Conferência Nacional da Educação - CONAE. Esse movimento serviu de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014).

Como subsídio para construção do PNE, foi estabelecido um *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013* (BRASIL, 2014) como suporte para implantação da Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)<sup>5</sup>. O referido Relatório foi elaborado a partir da seguinte justificativa:

a escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (...). Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida (BRASIL, 2014).

Este documento justifica a necessidade da implantação de salas e/ou escolas bilíngues. Nele, encontramos dados que reforçam a necessidade da oferta de uma educação que valorize a cultura surda: o reconhecimento da Libras como Língua da Comunidade Surda, ênfase na aquisição da Libras, uma explanação sobre o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Encontramos o resultado desse movimento na meta 4 estratégia 4.7 do PNE/2014

---

<sup>5</sup> A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) é uma entidade de surdos brasileiros que representa todas as associações de surdos e escolas do Brasil filiada à World Federation of the Deaf (Federação Mundial de Surdos) com sede na Finlândia - <http://wfdeaf.org/>.

aprovado pela Lei 13.005:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n o 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Outros documentos que também fazem este reconhecimento estão relacionados com nosso campo de pesquisa, como o Decreto Municipal 28.587/2015 que trata da inclusão de estudantes surdos a partir da instituição das salas regulares bilíngues (proposta de implantação da educação bilíngue para estudantes surdos desde a educação infantil até o ensino fundamental) para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife; a Instrução Normativa da Secretaria de Educação n° 2, que rege estas salas e a Lei Municipal n° 16.918, que reconhece, no âmbito territorial deste Município, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras (RECIFE, 2003) e a LBI n° 13.146, conhecida também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Do ponto de vista histórico, o Quadro 1 (que nos dá suporte para a análise dos dados) faz um apanhado de algumas políticas que foram conquistadas e promulgadas no sentido de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Embora tenhamos feito um apanhado geral, é importante considerar que as políticas de educação inclusiva, de algum modo, refletem na educação de surdos, por se referirem aos que vivem à margem do que se propõe enquanto uma *educação de qualidade*<sup>6</sup> para além da oferta de uma educação bilíngue. Destacamos alguns trechos que se dedicam à educação inclusiva para o público surdo, seja da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seja na perspectiva das Políticas Linguísticas que visam à Educação Bilíngue de surdos, ainda que alguns dos documentos citados não sejam implicados diretamente em nossa análise, mas são pertinentes no respectivo contexto político.

---

<sup>6</sup> O conceito de *educação de qualidade* que defendemos está de acordo com Nascimento e Botler (2022) que problematizam a prática protetiva do Conselho Escolar e as demandas da educação com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para os autores, a educação *de qualidade* visa proteger integralmente os aprendentes garantindo a sua integralidade, visando a garantia de seus direitos sem restringi-los ou violá-los. Portanto, “a qualidade da educação adquire um significado para uma formação humana, não limitada às necessidades de sobrevivência e do consumo (sua relação com o trabalho), mas, sobretudo e especialmente, para o que promove a própria humanização (relação dos sujeitos consigo e construção de uma cognição ecossocialmente responsável) e o exercício de uma cidadania ativa - relação dos sujeitos com o outro e com o mundo” (NASCIMENTO; BOTLER, 2022 p. 18).

**Quadro 1 – Trajetória de Políticas de Educação Inclusiva que foram promulgadas para o público surdo**

ANO DE PUBLICAÇÃO/ INSTÂNCIA	POLÍTICA	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDO
1880/ Internacional	Atas e deliberações decorrentes do Congresso Internacional, realizado em Milão/Itália (proibição do uso das línguas de sinais a nível mundial).	Considerando a superioridade da língua oral sobre a de sinais declara: que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do <i>surdo-mudo</i> .	
1994/ Internacional	Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais.	Garantia da educação para as crianças, jovens e adultos com <i>necessidades educativas especiais</i> no quadro do sistema regular de educação.	
1999/Federal	Decreto nº 3.298:Regulamenta a Lei 7.853/1989 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	Artigo 24 §1º: Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o <i>portador de deficiência</i>	
2000/Federal	Acessibilidade nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas <i>portadoras de deficiência</i> ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	
2002/Federal	Lei nº 10.436		Reconhece a Libras como língua das comunidades surdas brasileiras.
2005/Federal	Decreto 5.626		Regulamenta a Lei de Libras. Cap. VI, Art. 22: garantia de escolas e classes bilíngues da educação infantil ao ensino fundamental.
2008/Federal	Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009 Convenção Sobre os Direitos	Art. 24 - Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças	

	das Pessoas com Deficiência.	cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social.	
2008/Federal/MEC.	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.	Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras; O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais	
2012/Estadual-PE	Lei nº 14.789- Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência	Cap. VI- v)garantir creches, escolas e classes bilíngues para crianças surdas, filhos de pais ouvintes para que aprendam Libras, em tempo hábil; w) assegurar a presença de professores intérpretes e professores instrutores de Libras (...).	
2014/Federal/MEC/SECADI	Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)		Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngüe-Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.
2014/Federal	Lei nº 13.005 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências		Meta 4.7: 4.7) garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
2014/MEC/SECADI/Federal	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngüe –		Proposta da elaboração da política de educação bilíngüe para surdo.

	Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa- Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI		
2015/Municipal/ Recife	Decreto nº 25.587 - Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife.		Art. 1º Criadas as salas regulares bilíngues para surdos em escolas municipais, destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, cujos pais do estudante, se menor, ou o estudante, se maior, optarem por esse serviço no ato da matrícula.
2015/Federal	Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Nº 13.146.		Art. 28 - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.
2020/Federal	Decreto no 10.502 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.		Capítulo IV - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;
2021/Federal	Lei nº14.191 - 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.		Art. 60 da LDB: Da Educação Bilíngue para Surdo.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em documentos oficiais.

O Quadro 1 descreve um repertório, tanto no âmbito internacional como nacional e local, da evolução da regulamentação destinada aos cuidados da pessoa surda, como fruto do Movimento Surdo. São regulamentações que demarcam o valor da política destinada à inclusão da pessoa surda, seja na perspectiva da Educação Especial ou da Educação Bilíngue de surdos. São leis que disputam uma pauta em comum, no entanto, se pensarmos na cultura e nas raízes

colonialistas do Brasil, ainda demarcam claramente certos limites à sua incorporação na prática.

Esclarecemos que no Quadro 1 foram destacadas algumas terminologias erroneamente utilizadas no âmbito da legislação nacional para se referirem às pessoas com deficiência e as pessoas surdas como: surdo-mudo, necessidades educativas especiais, portador de deficiência e linguagem de sinais para se referir a Libras. De acordo com Sasaki (2002), as terminologias corretas e que devem ser utilizadas são: *surdo* ou *pessoa com deficiência auditiva, necessidades educacionais específicas* (conforme o segmento da PcD), *Pessoa com Deficiência e Língua de Sinais*, respectivamente. Do mesmo modo, acrescentamos o termo *criança com deficiência* indo de encontro ao termo adotado pelo senso comum que utiliza inadequadamente a terminologia criança especial. É possível ampliar o debate sobre a concepção da política educacional convertida em políticas linguísticas para educação de surdos.

A partir da ação estatal e sua responsabilização na elaboração de políticas públicas de modo que possam contemplar os anseios e as demandas da sociedade, a política educacional, vista enquanto uma política social, é um campo fértil para análise e reflexão. Com base na compreensão da educação enquanto política e social, é relevante compreender como ocorrem os processos de formulação e implementação que conduzem à prática no espaço escolar, refletidos nas ações consideradas enquanto micropolíticas (BALL *et al.*, 2016). Na visão de Azevedo, “não se pode esquecer que a escola e, principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, com projeto ou modelo educativo” (AZEVEDO, 2004, p. 59).

Nessa direção, as políticas educacionais são elaboradas pelas vias estatais mediante a demanda dos movimentos sociais no sentido de terem seus direitos garantidos, direitos esses que já são promulgados a partir da Carta Magna (BRASIL, 1988). Para a educação da pessoa surda, não foi diferente. O Movimento Surdo lutou, e tem lutado, pela conquista de uma educação que possa contemplar as questões linguísticas, identitárias e culturais. Como exemplo dessa conquista, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) surge com o seguinte objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]. Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue (BRASIL, 2008).

A referida PNEEPEI do ano de 2008, cita a educação bilíngue como proposta de inclusão para os alunos surdos e que deverá fazer parte das escolas comuns em que a Educação Bilíngue - Língua Portuguesa/Libras - desenvolve o ensino na língua de sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita (BRASIL, 2008). Além disso, essa mesma política garante também os serviços de tradução/interpretação em Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola, e enfatiza também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deliberado a partir do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011). A proposta da PNEEPEI (BRASIL, 2008), embora contemple a inclusão do estudante surdo, ainda está associada à Educação Especial de acordo com a LDB 9394/96, nos artigos 58, 59 e 60 (BRASIL, 1996) e não especifica as questões relacionadas à metodologia de ensino, didática e avaliação com ênfase em língua de sinais.

Em virtude das interpretações ambíguas relacionadas ao tipo de educação adequada para o público surdo, julgamos ser a Política Linguística de Educação Bilíngue uma proposta de ensino utilizada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2014), de modo que possa contemplar as necessidades metodológicas para educação do público surdo. Essa educação garante a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, de modo que possa contribuir para a construção de sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade (*e porque não dizer equidade?*) com as crianças ouvintes e falantes da Língua Portuguesa (BRASIL, 2014).

Ofertar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criança surda é ir ao encontro das reivindicações das comunidades surdas por uma educação que atenda às suas especificidades. Para Goldfeld (2002, p. 108), o surgimento do bilinguismo, é o reflexo da “insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mobilização de diversas comunidades em prol do uso dessa língua”. Em virtude da força da comunidade surda pela superação à proibição da utilização das línguas de sinais, os bilíngues consideram ser indispensável para o sujeito surdo almejar uma vida equivalente à pessoa ouvinte de modo que possa assumir sua surdez (GOLDFELD 2002).

Para a apropriação do conhecimento, a pessoa surda necessita de um aporte metodológico que leve em consideração a língua de sinais. Essa afirmativa está baseada no que Quadros (1997) aponta como uma proposta adequada para o ensino da criança surda.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo

em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

O extrato corrobora com Goldfeld (2002) e Souza (2021), cujas pesquisas nos direcionam para as reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças surdas em salas bilíngues. A partir de uma investigação realizada em salas regulares bilíngues para surdos na rede municipal de educação do Recife/PE, Souza (2021), através das observações da dinâmica dessas salas de aula e a interação entre professores e alunos surdos, aponta como resultado o quanto a comunicação entre os estudantes e professores por meio da Libras possibilita à criança surda mais segurança durante o processo educacional se considerarmos os recursos utilizados no processo de alfabetização, como a utilização de imagens e o uso da dramatização, que são relevantes no processo de alfabetização e letramento desses sujeitos. Nessa conjuntura, a referida autora acrescenta que a educação bilíngue de surdos, além de respeitar a língua desses sujeitos, considera também outros aspectos que influenciam na educação dos surdos como a constituição da identidade surda e uma cultura pautada nos aspectos visuais de modo a tornar a aprendizagem acessível e significativa. Além disso, essa criança obterá *sucesso em sua trajetória escolar* se lhes for oferecida uma educação infantil bilíngue de modo a ter contato com seus pares, sejam crianças ou adultos fluentes em Libras (SOUZA, 2014; SOUZA, 2021).

É notório perceber a relevância da interação entre as crianças e adultos surdos ou adultos ouvintes bilíngues (sinalizantes da língua de sinais), pois é nessa relação com o outro, por meio da interação e da linguagem, que haverá a constituição da subjetividade do indivíduo surdo (LODI; LACERDA, 2014). Essa interação fará com que o indivíduo se aproprie com naturalidade de todos os elementos linguísticos que constituem a língua de sinais.

A face obscura das políticas para educação de surdos data do período de 1880, se tomarmos como referência as políticas internacionais, até 1990, quando nos referirmos ao contexto brasileiro, período em que a política linguística monolíngue (o ensino baseado em apenas uma língua de acordo com o país de origem) era posta em prática (FERNANDES, 2022).

Para mudança desse cenário, como vimos nos tópicos anteriores, diversas políticas foram instituídas. Um dos últimos documentos legais, e que consideramos o mais importante no que se refere às conquistas do Movimento Surdo Brasileiro é a Lei 14.191 (BRASIL, 2021) que desassocia a educação de surdos da modalidade da Educação Especial e insere, oficialmente, a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) como uma modalidade de ensino independente, conforme o Art. 60-A:

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

A referida alteração na LDB 9.394 (BRASIL, 1996), além de deliberar o modo como a educação de surdos deve ser gerida, toma outras providências que contemplam também o atendimento educacional especializado bilíngue: a inclusão do acesso a tecnologias assistivas para surdos oralizados. O Artigo 79 reforça a proposta apontando que essa modalidade deverá “fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais, além de desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos” (BRASIL, 2021).

Embora existam grandes avanços da regulamentação na perspectiva democrática da inclusão de estudantes surdos através da educação bilíngue, alguns limites ainda poderão ser encontrados se pensarmos no campo das micropolíticas. Desse modo, compreendemos que as políticas linguísticas têm potencial para reparar os danos causados àqueles que tiveram seus corpos controlados e manipulados mediante as proibições impostas. De acordo com Ball *et al.* (2016) é no seio da escola que as políticas são traduzidas, interpretadas, postas em ação e refletidas, principalmente na vida daqueles que outrora tiveram seus corpos surdos docilizados, justamente por outras políticas de inclusão para o público surdo.

No próximo capítulo discutiremos alguns conceitos importantes que nos ajudarão a compreender as nuances da proposta da Educação Bilíngue de surdos do ponto de vista democrático.

## CAPÍTULO 2 - DEMOCRACIA, DESIGUALDADES SOCIAIS E MICROPOLÍTICA

Este capítulo pretende explorar a literatura que apoia a discussão a respeito da *democracia* sob a forma da *participação* política dos sujeitos. Coloca-se em pauta a questão da *meritocracia* sob a ótica da *(des)igualdade de oportunidades* que afeta a vida dos sujeitos, levando em consideração as peculiaridades de cada um e o contexto em que estão inseridos. Além disso, focaliza o modo como as políticas estão postas no âmbito escolar e que, de certa forma, atravessam a *trajetória escolar* dos estudantes frente às desigualdades *sociais*. A problemática do *capital cultural* e da *herança linguística* dos sujeitos surdos, também será levada em questão, considerando o processo de tradução e interpretação das políticas no contexto escolar.

### 2.1 DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS

O exercício da cidadania ocorre mediante a conscientização do indivíduo sobre seus direitos (bem como, suas obrigações). No entanto, alguns direitos precisam ser conquistados por intermédio do movimento de luta e participação política dos indivíduos nas tomadas de decisões de modo que se faça jus ao que prega a atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Todo esse movimento de conquista de direitos nos remete à questão da democracia que, a partir de sua gênese, tanto representa, quanto valoriza o que é melhor para o povo, cujo princípio advém das antigas civilizações e suas respectivas concepções de política, cidadania e até mesmo da própria democracia.

Discorrer sobre democracia é relativamente complexo se levarmos em consideração o sentido polissêmico que seu conceito carrega. Presente em diversos espaços tanto na mídia, quanto nos debates acadêmicos, encontramos várias perspectivas sobre o que seja a democracia.

Em *Democracia: um conceito em disputa*, Coutinho (2008) apresenta diferentes visões sobre a democracia a partir de um apanhado teórico contemplado por diversos pensadores. Conceitos como: o liberalismo, visto como alternativa de democracia que se contrapõe ao fascismo (uma reação à democracia); democracia enquanto virtude ao mesmo tempo vista como hipocrisia; direitos individuais como direito natural; soberania popular através do povo (nem todos tinham o direito de votar); democracia vista enquanto um processo e não algo estático; democracia como valor universal, corroboram com o sentido polissêmico da democracia. Dentre essas vertentes conceituais, a que nos parece se aproximar do nosso objeto de pesquisa (sem esgotar o sentido do termo), diz respeito à democracia enquanto *valor universal*. Dito de

outra maneira, seria o processo de democratização na perspectiva da participação política, pois não é possível haver democracia efetiva mediante a desigualdade material entre os cidadãos (COUTINHO, 2008).

A construção de uma *democracia participativa*, através da explanação de opiniões dos cidadãos constituídos por uma sociedade politicamente organizada, dar-se-á principalmente por meio do diálogo (HABERMAS, 1991; BOBBIO, 2006). Antes, no entanto, compreendendo a construção do regime democrático como uma luta histórica, em que é relevante assimilar os conceitos de *cidadão*, *direito* e *processo político* através da comparação de duas concepções de política: a liberal e a republicana, na perspectiva de Habermas (1991). O autor em questão, ao discorrer sobre *Três modelos normativos de democracia*, leva-nos à reflexão sobre a diferença decisiva entre essas duas concepções, que se expressa no papel do processo e construção da democracia.

Na concepção liberal o processo democrático elenca o Estado como aparato da administração pública cuja função é agregar e impor os interesses sociais privados; a sociedade é vista como um sistema estruturado no que se refere à economia de mercado; o *cidadão* possui seus direitos subjetivos, no entanto, é controlado pelo Estado; direitos privados garantidos; eleição e proteção estatal; os *direitos* são fundados numa lei superior; o *processo político* é constituído pela formação de opinião e vontade políticas; votos em eleição e interesse próprio; busca incessante pelo poder.

A concepção republicana, em nosso entendimento, é oposta à concepção liberal, pois a política é um elemento importante no processo de formação da sociedade; a política é vista enquanto reflexão de vida; há o direito de participação aos *cidadãos* livres e iguais; processo inclusivo de formação de opinião; o *direito* é garantido de forma objetiva, ou seja, há uma garantia de integridade e igualdades de direitos, bem como respeito mútuo; o *processo político* não segue as estruturas dos processos de mercado, a ênfase é nos valores, liberdade para formação de opinião mediante a concepção dialógica.

Habermas (1991) conclui seu argumento sobre a constituição da democracia com destaque em duas perspectivas: *a primeira* se refere ao conceito de democracia, definida por ele, como sinônimo de auto-organização política da sociedade; *a segunda* diz respeito a empatia através da sociabilidade horizontal de cidadãos que, ao se reconhecerem uns aos outros como iguais, haverá uma concessão mútua de direitos. Corroborando com Habermas (1991), agregamos a questão do diálogo como condição necessária para a construção do processo democrático. Segundo Bobbio, “para que o diálogo seja possível é o respeito recíproco, que pressupõe o dever de compreender lealmente aquilo que o outro diz e, mesmo que não se esteja

de acordo, procura-se contestá-lo sem animosidades, expondo argumentos prós e contras” (BOBBIO, 2006 p. 189).

Embora sejam todos iguais, é no seio da igualdade dos cidadãos que surge a diferença do ponto de vista identitário e a elaboração de políticas que contemplem, de forma democrática através do diálogo, os direitos de todos inclusive dos que fogem à regra do discurso da normatividade se levarmos em consideração o público surdo.

Toda essa conjuntura entre o Estado e a sociedade na formação do processo democrático, nos leva a refletir sobre os argumentos de Avritzer (2016), ao afirmar que a democracia não é apenas uma forma de governo, mas também uma forma de vida. O autor acrescenta ainda que é possível agirmos de diversas formas com a democracia. Reforçamos esse argumento, inclusive a elaboração tanto de “biopolítica” (FOUCAULT, 2008), como método de contemplar as necessidades básicas do cidadão, quanto de “necropolítica” (MBEMBE, 2018), do ponto de vista da distribuição desigual de oportunidades, a partir dos representantes políticos escolhidos pelos cidadãos por meio do voto democrático, por exemplo.

Ao contrário do princípio e essência da democracia, vemos atualmente uma sobreposição de um poder sobre o outro, ao mesmo tempo, em que passa por tantas mãos enfraquecendo esse mecanismo que deveria ser a base para uma sociedade mais justa e igualitária (AVRITZER, 2016). Julgamos ser através da *participação cidadã* na tomada das decisões políticas que a democracia fará sentido e dialogará com os anseios da sociedade e suas diversas instituições como a família, o trabalho, a escola, dentre outros.

Do ponto de vista da participação, a conquista pela democracia é uma luta diária, mas também histórica. A democracia fez parte de diversas construções de regimes de governo, além de ser vítima de ataques de diferentes lados. Face a esses argumentos, não pretendemos tomar por encerradas as discussões sobre o sentido de democracia, no entanto, para dialogar com o nosso campo de pesquisa (a escola), adotaremos a concepção de *participação* como maneira justa de se fazer democracia.

Para evidenciar o sentido da participação como ação democrática, parte-se, neste trabalho, dos resultados de três pesquisas com problemáticas em comum. A *primeira* se refere a Lima e Afonso (1990), ao estabelecerem uma relação entre os fenômenos de socialização normativa e de participação discente no âmbito escolar, considerada como democracia participativa; a *segunda* de Botler (2019), ao apresentar as concepções e práticas de gestão da escola contrastando a perspectiva de gestão democrática social e a gerencialista sob a ótica da (in)justiça; e a *terceira*, com base em Lima (2018), sobre as práticas de diálogo, argumentação e participação na tomada das decisões educativas.

Na contemporaneidade, em que todos deveriam compartilhar dos mesmos direitos independentemente da cor, raça, religião etc., a democracia não é para todos se, porventura, os cidadãos tiveram suas vozes ofuscadas, silenciadas. Nesse contexto, tomando como referência o âmbito escolar, a participação discente como parte integrante da gestão democrática, torna-se um elemento chave à luz da democracia participativa:

A participação representa um dos mais importantes instrumentos de realização da democracia, agora alargada às diversas áreas e instituições sociais. Não se trata, apenas, de garantir a democratização do Estado e a participação da sociedade civil no funcionamento das suas instituições políticas, mas de estender o princípio participativo às organizações sociais onde, em larga medida, se opera a socialização dos indivíduos (LIMA; AFONSO, 1990).

Em oposição ao endoutrinação, para os autores supracitados, essa forma de participação discente deverá fazer parte da prática pedagógica. Em outras palavras, é no contexto da sala de aula que os professores deverão promover atividades e estratégias pedagógicas que induzam os alunos a refletirem sobre as diversas alternativas de pensar e atuar em determinadas situações de maneira que sejam capazes de reconhecer seus próprios valores e pô-los em prática (LIMA; AFONSO, 1990).

A participação dos sujeitos não significa apenas fazer parte de instituições políticas, mas de ser ouvido. Desta forma, ao conceito de democracia participativa é atribuído o conceito de justiça por ganhar uma dimensão de modo que se contemple a voz dos que por vezes estavam silenciados. Nestas circunstâncias, ao direcionar o olhar para a materialização da democracia no âmbito escolar, Botler (2019 p. 4) reafirma que não existe apenas uma única concepção de democracia e defende uma concepção que abrange não somente a democracia política, mas a “democracia social que se refere à conquista de direitos sociais, à incorporação de valores, como igualdade e justiça, bem como aos espaços de participação nas diversas instituições sociais”.

Dotados de tantos conceitos relacionados às nuances da democracia, com base nos autores citados (LIMA; AFONSO, 1990; BOTLER, 2019; e LIMA, 2018), conforme afirmado anteriormente, o conceito de democracia participativa está atrelado ao nosso objeto de pesquisa: as políticas de educação inclusiva para educação de surdos. Cogitar que os sujeitos surdos anunciem, “através de suas mãos”, como compreendem sua inclusão no contexto escolar, é fazer jus a uma democracia “que considere os diferentes contextos, as necessidades e características dos estudantes, superando as práticas de ensino homogeneizadoras e discriminatórias, indo além da inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino” (BOTLER, 2019, p. 4). Desse modo, é pertinente refletir sobre a forma de se promover práticas educativas e de aprendizagem da democracia, por meio da participação de todos nos processos

de tomada das decisões, visto como um direito não apenas dos gestores, professores, mas também dos alunos, familiares e comunidade envolvida (LIMA, 2018).

## 2.2 ESCOLA, ATORES SOCIAIS E MERITOCRACIA

Historicamente, os surdos foram vítimas de *exclusão, desigualdade social e educacional*. Ao conceito de desigualdade social nos ancoramos em Andrade e Santos (2020) face aos seus apontamentos sobre a relação entre pobreza e educação, o que envolve questões econômicas, sociais, culturais e ideológicas, bem como educacionais, que influenciam diretamente na produção das desigualdades mediante o acesso aos recursos e bens necessários de modo a promover a cidadania. Desse modo,

compreender o fenômeno da desigualdade educacional, por um lado, como consequência do estado de pobreza que se encontra grande parte do público estudantil, que historicamente impede que os sujeitos feitos desiguais se mantenham na escola, quando não é impedido já no seu momento do acesso, mas, por outro lado, essa desigualdade agudizada pelo impedimento ao pleno direito educacional acaba corroborando a perpetuação do ciclo de pobreza (ANDRADE; SANTOS, 2020 p. 36).

Embora haja este registro de desigualdade social no campo da educação e, particularmente de surdos, há uma força motriz tanto dos movimentos sociais, quanto das políticas realizadas no campo educacional, que gera uma possibilidade de mudança a partir de um marco regulamentar (LULKIN, 2001; SASSAKI, 2002; 2007). Embora diversas leis tenham sido promulgadas e implementadas, principalmente na esfera educacional, tal como anunciamos por meio da Quadro 1, sua incorporação requer um tempo para que as escolas se adaptem a uma nova realidade, mas não depende apenas disso (BRASIL, 2002; 2005; 2015; 2021). Portanto, tentar analisar o que os estudantes surdos têm a dizer sobre as repercussões dessas políticas, inclusive sobre sua influência sobre seus corpos, significa promover a abertura de novas possibilidades na vida daqueles que tiveram suas “mãos silenciadas” e obter subsídios à gênese de novas alternativas regulamentares.

Nessa perspectiva, faremos alusão às questões relacionadas à trajetória e inclusão dos sujeitos surdos e às políticas educacionais que permeiam sua educação, se levarmos em consideração as questões das desigualdades. No contexto das desigualdades sociais, tomamos como referência a instituição familiar e o modo como se concebe a educação informal considerada “como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias” (GOHN, 2006

p. 28). Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, que é dever do Estado garantir uma qualidade de vida compatível com a dignidade humana, assegurando educação, saúde, entre outros benefícios (BRASIL, 1988) e com base no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Espera-se, portanto, que a escola seja o espaço em que essas políticas se desenvolvam de modo que possa contemplar a todos os cidadãos em igualdade de condições. No entanto, é pertinente considerar como a educação, enquanto política pública (AZEVEDO, 2004), reverbera no âmbito escolar a partir das micropolíticas. Em outras palavras, é preciso apreender como ocorrem os processos de tradução e interpretação dos diversos tipos de políticas no contexto da prática escolar (BALL *et al.*, 2016) a partir da compreensão dos atores sociais (BOURDIEU, 2007), especificamente em função do abismo que separa as diversas classes sociais no Brasil. Nestes termos, é necessário, refletir também sobre a oferta de uma educação justa, democrática e igualitária que possa contemplar a todos os educandos de modo que sejam evitadas desvantagens face às políticas voltadas para a prática da meritocracia, bem como de forma a contribuir para a redução da marginalização social.

Embora a educação seja um direito de todos, por vezes, tem sido privilegiada apenas aos grupos hegemônicos sob a ótica da meritocracia. Na perspectiva de Dubet (2004), ao problematizar sobre o que é uma escola justa, questiona-se o conceito de justiça baseado na competição, ou seja, defende-se que todos os indivíduos podem participar. No entanto, as igualdades de oportunidades são comprometidas se for levado em consideração o tipo de educação ofertada num ambiente inclusivo em que estão inseridos estudantes ouvintes e surdos. Para esse tipo de escola meritocrática, acrescentamos que não se leva em consideração as questões didáticas e metodológicas direcionadas para o estudante surdo, bem como os aspectos linguísticos e culturais desse público, pois a educação é baseada nos moldes ouvintistas (SKLIAR, 2001).

Atrelado às bases valorativas da livre concorrência numa perspectiva neoliberal, chamamos a atenção para o que Dardot e Laval (2016) consideram como o fato da construção do *neossujeito*. Dito de outra forma, criticam o modo como o Estado estimula o sujeito a uma competição injusta, por meio da elaboração das políticas educacionais, responsabilizando-os por eventuais fracassos (DARDOT; LAVAL, 2016). Nesse contexto, destacamos o sujeito surdo no seio das políticas educacionais inclusivas (da forma como está posta) sob a ótica da

meritocracia que, além de não ter “vez” e “voz”, é submetido ao ônus da exclusão.

Embora a inclusão escolar do sujeito surdo esteja garantida em função das políticas de inclusão, no contexto da trajetória social e escolar dos sujeitos surdos a exclusão é uma faceta a ser investigada, pois “as estruturas do modelo educacional que, além de não ofertarem adequações às singularidades dos sujeitos surdos, promovem um movimento de ‘inclusão excludente’ na atuação em arenas sociais” (RIBEIRO, 2020 p. 26). É sabido que a promoção da acessibilidade permite que o estudante surdo esteja num patamar de igualdade de acesso à escolarização, no entanto, no que se refere às questões de equidade, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) não contempla as peculiaridades do público surdo.

A democratização do ensino é uma realidade que está posta desde a Constituição Federal. O Artigo 206 aborda a garantia do ensino público na forma da lei, inclusive com um padrão de qualidade que contemple o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência” de todos os indivíduos (BRASIL, 1988). Compreendemos o papel formador da escola pública para a configuração de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes dos seus direitos e deveres; no entanto, há de se convir, de acordo com Bourdieu (1992), que a escola também é reprodutora das desigualdades sociais. O argumento desse sociólogo coloca à prova questionamentos sobre o funcionamento social dos mecanismos de ensino. Ao tomarmos a escola pública, por exemplo, levantamos as seguintes reflexões: como a escola recebe e lida com os educandos (inclusive os surdos) em relação à inclusão? Como os sujeitos escolares são sensibilizados em relação a valores cooperativos, de solidariedade, democracia e cidadania inclusiva?

Concretizada a democratização da escola, de acordo com Bourdieu (2007 p. 57) “o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior [...] sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores de aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente”. Espera-se que esses “recém-chegados”, independente de sua *trajetória social*<sup>7</sup> estejam aptos para acompanhar o que a escola irá reproduzir para esses estudantes na condição de condutores de uma herança cultural adquirida no seio familiar, transmitida através do *capital cultural* que é mantido pela escola como cultura legítima (BOURDIEU, 1992).

Ao questionarmos as condições sociais dos sujeitos, é preciso levar em consideração as

---

<sup>7</sup> Embora saibamos que a escola é também um espaço de socialização, em que se inclui a *trajetória social dos sujeitos*, para esta pesquisa consideramos enquanto *trajetória social* aquela que ocorre no seio familiar e *trajetória escolar* o ingresso desde a educação infantil à conclusão do ensino médio. Frisamos, inclusive, que esses termos que utilizaremos diferem da teoria de Berger e Luckmann (1985), que tratam da *socialização primária e secundária*, conceitos que serão utilizados no tratamento dos dados desta pesquisa.

peculiaridades de cada um e o contexto em que estão inseridos. Sejam estudantes *surdos* ou *ouvintes*, ambos têm sua *trajetória social* que, de alguma forma, refletirá em sua *trajetória escolar*.

No caso da trajetória social da *criança ouvinte*, com base em Bourdieu (2007), espera-se que ela adquira o capital cultural, por via da língua oral (a língua portuguesa, no caso do Brasil) a partir da família a qual pertence. Ao ingressar na escola (que fala a mesma língua da criança ouvinte), possivelmente, essa criança se identificará com os conhecimentos transmitidos por essa instituição, culminando no sucesso (pelo menos é o que se espera) em sua trajetória escolar, se levarmos em consideração a escola meritocrática.

Paradoxalmente, à trajetória social da criança ouvinte, se tomarmos como referência uma criança surda em que seus familiares são ouvintes e não se comunicam em língua de sinais com seu filho, e que conseqüentemente não adquiriu os *inputs* linguísticos necessários de uma língua (nem oral nem visual), acarretará na falta da transmissão do capital cultural semelhantemente ao que a criança ouvinte adquiriu e que é transmitida no espaço escolar. Conseqüentemente, para essa criança surda, ao ingressar na escola regular ou até mesmo numa escola inclusiva (em que os conteúdos não são ministrados em língua de sinais e em algum momento são apenas traduzidos através da atuação do intérprete de Libras - caso haja esse profissional na escola), além de não conseguir se comunicar com seus pares, será mais uma vítima das desigualdades de oportunidade devido à distância entre seu repertório e o repertório trabalhado na escola. Como conseqüência da falta de comunicação e do capital cultural que a escola reproduz, o sujeito surdo terá defasagens de diversas dimensões e poderá ser afetado por vários fatores como: repetência, atraso no processo de ensino e aprendizagem ou até mesmo como mais um “número” no percentual de evasão escolar.

É importante salientar que a transmissão do capital cultural para a criança surda também é possível por via de herança através das diversas línguas de sinais existentes no mundo, no caso do Brasil, a Libras. Com base na pesquisa da Coda<sup>8</sup> Dr<sup>a</sup> Ronice Muller de Quadros (2017) que teve como produto a obra “Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais”, cujo objetivo foi mapear os sinalizantes (das comunidades brasileiras) de *língua de herança* (herança linguística cultural) que tem como referência a Libras, é possível compreendermos esse conceito:

Considerando que a Libras é passada de geração em geração de surdos da comunidade (não necessariamente dentro do núcleo familiar) e que uma língua é

---

<sup>8</sup> A expressão *Coda* surgiu a partir da criação da organização internacional *Children of Deaf Adults* (CODA) que se refere às pessoas ouvintes que são filhas de pais surdos (QUADROS, 2017).

usada por comunidades brasileiras dos grandes centros urbanos em que um país que usa outra língua como oficial, a Língua Portuguesa, veiculada nos meios de comunicação, documentos oficiais, órgãos públicos e educação, essa língua de sinais configura sim uma língua de herança (QUADROS, 2017 p. 33).

Conforme aponta a autora, é possível associarmos a língua de herança com o conceito de capital cultural, pois com base em Bourdieu (2007), esse capital cultural se constitui como elemento de herança familiar e que impactará no rumo que o sujeito tomará ao adentrar no espaço escolar. O *capital cultural* é transmitido para as crianças ouvintes pelas vias da herança cultural, assim como para a criança surda; por outro lado, o *capital cultural linguístico* é para a criança surda, especificamente aquela filha de pais surdos, uma herança cultural desde o berço, se considerarmos os valores imbricados nas línguas de sinais numa perspectiva cultural e identitária. É importante lembrar que, além de existir (ou não)<sup>9</sup> diversos níveis de sinalizantes das línguas de sinais em contextos familiares distintos, como filhos ouvintes de pais surdos, filhos surdos de pais ouvintes e filhos surdos de pais surdos, a herança cultural linguística, transmitida a partir do primeiro contato com a Libras, não é difundida apenas no seio familiar, mas também na Comunidade Surda.

Outro fator pertinente que requer atenção, é sobre as dificuldades que o estudante surdo terá numa escola em que não se considera a língua de sinais. Nossa intenção não é afirmar que terá sucesso escolar apenas o estudante surdo filho de pais surdos, muito menos discutir as questões das desigualdades de oportunidades de modo genérico, pois compreendemos que para cada contexto familiar há uma realidade distinta do ponto de vista socioeconômico e cultural.

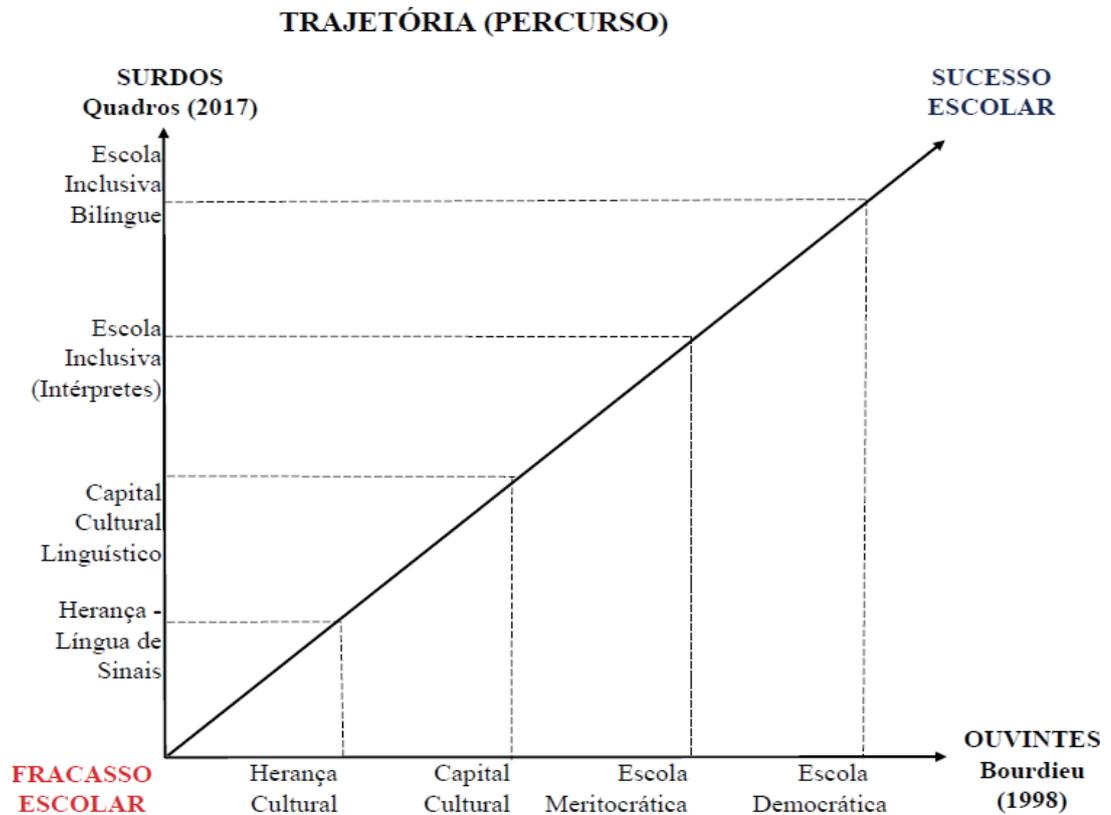
O que se propõe neste trabalho, encontra-se na lógica do que já está posto, é uma educação inclusiva bilíngue em todo ensino básico, de modo que o estudante surdo obtenha sucesso escolar, uma vez que terá melhores condições de comunicação com seus pares e com os adultos na escola e, nestes termos, terá sua “voz ouvida” e sua participação será mais efetiva do ponto de vista de uma escola com viés democrático.

É possível delinear nosso argumento tendo como referência a Figura 1.

---

<sup>9</sup> É importante lembrar que existem casos em que não há diagnóstico precoce da surdez e a criança, muitas vezes, fica surda tardiamente em função de algum outro problema e/ou não tem contato com a Libras por questões particulares da própria família. Nesse sentido, não estamos tratando de casos específicos, mas de casos em que as crianças surdas sejam sinalizantes, independente do contato com a língua de sinais ter sido desde o “desde o berço” ou em um dado momento de sua infância (mesmo tendo a Libras como sua segunda língua).

**Figura 1 – Trajetória Escolar**



**Fonte:** Sistematização a respeito das perspectivas de trajetórias comparativamente entre surdos e ouvintes, elaborada pelo autor.

A trajetória escolar do estudante surdo é marcada por alguns elementos que configuram o processo de exclusão se levarmos em consideração uma escola meritocrática ou democrática, tendo como ponto de partida a herança cultural, convertida em herança cultural linguística quando nos referimos à criança surda. Dessa forma, enquanto a escola não ofertar um ambiente bilíngue, o professor não conhecerá o capital cultural linguístico e não enxergará as diferenças; enquanto a escola não estiver preparada para receber esse estudante, estará gerando frustração a essa criança e comprometimento no processo de ensino e aprendizagem, bem como estará perpetuando as desigualdades sociais.

Para Bourdieu (1983), é a estrutura que age sobre o sujeito e não o sujeito sobre a estrutura. Dito de outra forma, as macropolíticas educacionais, a sociedade e a família influenciam nas questões micropolíticas e sociais, como a escola e o sujeito, seja ouvinte ou surdo. Não pretendemos ser deterministas sobre o papel da escola, pois não seria possível levantar questões para reflexão ou um aprofundamento teórico em torno dessa problemática. Desse modo, nossa pesquisa não faria sentido.

Na perspectiva da meritocracia, em sua trajetória escolar, os estudantes são responsabilizados pelas suas frustrações, certezas e incertezas. A partir de uma análise mais apurada sobre a inclusão escolar do estudante surdo, é possível compreender que alguns foram prejudicados por não terem tido contato com a Libras, por não aceitarem a surdez ou serem proibidos de sinalizar por parte dos seus familiares, acarretando sobretudo, na falta de acesso à língua de sinais, a um processo demorado de identificações com outros surdos (SKLIAR, 2001). Não corroboramos com o senso comum reafirmando que o estudante surdo já esteja fracassado devido a uma deficiência sensorial, considerada pela visão médica enquanto uma patologia (REZENDE, 2012). Inclusive, no Artigo 2º, Parágrafo único do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), o termo “deficiência auditiva” ou D.A. é utilizado para se referir à pessoa surda e aparece da seguinte forma: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Desse modo, o referido termo é utilizado na Comunidade Surda para caracterizar o sujeito que é surdo, mas não utiliza a Libras para se comunicar, enquanto o termo “surdo” se refere aos que se identificam enquanto surdos e se aceitam enquanto identidade. Por isso, ratificamos que em nossa concepção, conforme problematizado neste capítulo, a surdez é vista como uma questão de identidade atrelada a uma cultura visual (STROBEL, 2008), inclusive porque as demais faculdades do sujeito surdo estão disponíveis.

Em oposição à lógica reprodutivista, compreendemos que a escola pode tomar como ponto de partida a herança cultural, convertida em herança cultural linguística relativamente à criança surda por meio de um trabalho inclusivamente bilíngue. Por isso, é relevante que se permita que o estudante surdo também exponha suas impressões, possíveis dificuldades e seus sentimentos frente à proposta das políticas de educação inclusiva a que são submetidos; *que suas vozes que ecoam em silêncio* possam ser ouvidas através dos olhos da democracia participativa.

Consideramos a democracia brasileira como uma conquista relativamente recente e, por isso, diante de tantos conceitos vinculados ao seu sentido, ainda sabemos pouco sobre ela, bem como o seu manuseio. Porém isso não nos impede de adentrarmos pelas suas arestas e tentarmos compreender a realidade plena de desigualdades sociais. Nesse sentido, analisar a escola requer o “olhar para dentro” no sentido de compreender suas singularidades, os atores sociais que a compõem e a meritocracia como uma das formas de promover a igualdade de oportunidades a todos os estudantes (mesmo pondo a justiça à prova).

Por isso, pesquisar sobre as ações das políticas educacionais para estudantes surdos, à

luz da democracia na perspectiva da participação, é ir ao encontro das micropolíticas desenvolvidas no âmbito escolar em que o estudante surdo pode se tornar o protagonista no cenário escolar inclusivo. Logo, o fato de oportunizar que “as vozes surdas” sejam ouvidas, justifica a escolha do Ciclo de Políticas de Ball *et al.* (2016) para uma análise da micropolítica escolar. A obra *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, é o resultado de vinte anos de pesquisas feitas em quatro escolas secundárias inglesas, com intuito de analisar e fundamentar como as escolas e os professores fazem políticas na prática. Os resultados dessas pesquisas demonstraram que muitas políticas estavam em evidência nas escolas e que os professores e atores escolares estavam envolvidos na realização do trabalho de políticas, principalmente em sua atuação em vez de apenas implementação.

Os autores prefaciam com uma problemática que será refletida ao final do livro: “queremos provocar questionamentos e problemas, gerar um novo espaço, e talvez, algumas ferramentas para mais exploração de como as políticas realmente são atuadas nas escolas” (BALL *et al.*, 2016, p. 10). Isso nos fez refletir que não apenas os professores e demais profissionais, que atuam nas escolas, são importantes para a atuação das políticas no espaço escolar. Novas ferramentas, novos questionamentos e a geração de um novo espaço no campo das políticas educacionais, podem ser gerados e refletidos também através da participação assídua dos estudantes, principalmente, quando estes vivem à margem de uma educação moldada para pessoas sem deficiência, inclusive os estudantes surdos.

Desta forma, pretende-se com este trabalho, contribuir para a superação do colonialismo por meio de uma *epistemologia surda* (LADD, 2013) e da compreensão das diversas *identidades* (HALL, 2006) que habitam o ambiente escolar, inclusive as diversas *identidades surdas* (PERLIN, 1998). É o que pretendemos desenvolver por meio de nossa investigação, cuja metodologia será apresentada no capítulo que se segue.

### CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de responder nossas inquietações, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, compreendida por Triviños (1987) como pesquisa de campo, cuja finalidade é a coleta de dados no ambiente onde acontecem os fatos. Além disso, nesse tipo de abordagem podemos encontrar um universo de significados, de motivos, ansiedades, devido à sua caracterização em que podemos descrever, compreender e explicar os fenômenos que acontecem *in loco* através das relações entre os aspectos global e o local (MINAYO, 2001; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Nesta perspectiva, concordamos com Silva ao indagar sobre a relevância da pesquisa qualitativa, pois

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA, 2005, p. 20).

Nosso campo de pesquisa foram duas Escolas da Rede Estadual de Ensino: uma localizada no Recife/PE, e a outra num município da Região Metropolitana da mesma cidade (RMR). A opção por essas escolas se justifica devido ao fato de a primeira atender a um grande número de estudantes surdos da cidade do Recife e RMR e que estão matriculados no Ensino Médio (desde o 1º ao 3º ano); a segunda, embora seja em outro município, atende estudantes surdos que foram contemplados com a política de educação bilíngue de surdo do Município do Recife. Por ainda não possuir uma política estadual de educação bilíngue de surdo no ensino médio (assim como em toda rede de ensino), a política de educação inclusiva é garantida em toda rede estadual que tiver estudante surdo matriculado, através da presença do intérprete de Libras.

Entre os critérios de escolha dos sujeitos, pensamos inicialmente em selecionar estudantes que já tivessem concluído o ensino médio ou que já estivessem no ensino superior. No entanto, ao escolher a escola pública como campo de pesquisa, procuramos fazer não apenas a análise da trajetória pessoal dos educandos, mas também a análise da suas vivências enquanto sujeitos imersos ainda no seio da escola com vistas a identificar, inclusive, problemas reais que fazem parte do cotidiano desse espaço de socialização.

Os estudantes selecionados para participar desta pesquisa foram 6 (seis) surdos, sendo 4 (quatro) do sexo masculino e 2 (duas) do sexo feminino, são usuários de Libras e encontram-se cursando entre 1º e o 3º ano do Ensino Médio. Dentre eles, o primeiro

entrevistado concluiu a educação básica e encontra-se atualmente matriculado no ensino superior. Para efeito da apresentação dos dados e garantia do sigilo ético, todos foram identificados pela letra “E” acrescido de um número que corresponde a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Além disso, a trajetória escolar de todos eles foi contemplada pela política de educação inclusiva (com a presença de intérpretes) ou submetidos à educação bilíngue de surdos, conforme o Decreto 5626 (BRASIL, 2005), que no Capítulo VI garante o direito à educação das pessoas surdas através do ensino bilíngue em toda educação básica. Além disso, a LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015) também garante essa educação para o indivíduo surdo. Naquele mesmo ano (2015), o município do Recife instituiu a política que deliberou a criação de “salas regulares bilíngues para surdos” na Rede Municipal de Ensino através do Decreto nº 28.587 (RECIFE, 2015) para atender tanto estudantes do município de Recife, quanto da RMR.

Esses estudantes estiveram em escolas municipais durante o ensino fundamental, foram localizados em escolas estaduais e estão cursando o ensino médio, inclusive, no momento da coleta de dados. Supomos que tiveram a oportunidade de, no período do ensino fundamental, ter vivenciado a experiência da implementação da lei em toda sua caminhada escolar, tendo experienciado salas bilíngues ou em outro formato inclusivo em escolas públicas.

Com intuito de ampliar o universo de conhecimento sobre a trajetória escolar dos estudantes surdos a partir de outra perspectiva, além de responder a um dos objetivos específicos pretendidos, acrescentamos ao número de sujeitos participantes da pesquisa dois profissionais da educação que não estavam previstos no projeto da pesquisa, mas como houve oportunidade, conversamos com um professor surdo de Libras e uma TILS, ambos servidores estaduais que atuam nas escolas em que ocorreram as entrevistas. Consideramos o professor e a TILS como peças fundamentais na escola, tanto para garantir o ensino e a aprendizagem da Libras por parte dos atores escolares, quanto na promoção da acessibilidade no decorrer e finalização do ciclo do ensino básico na trajetória escolar dos estudantes surdos, bem como na dinâmica do acolhimento, permanência e conclusão dessa etapa da vida desses estudantes.

As técnicas e instrumentos utilizados foram *entrevistas semiestruturadas e análise documental*. Optamos pelas *entrevistas* por serem compreendidas como mecanismos eficientes que corroboram para uma investigação consolidada e que nos darão subsídios para uma discussão relevante acerca do nosso problema de pesquisa. Semiestruturadas por estarem relacionadas ao que Triviños (1987 p.146) diz ser “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem

amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. Embora o roteiro de entrevista (Apêndice I) esteja com perguntas objetivas, com teor estruturado, durante as entrevistas, foi possível reestruturá-las (e traduzidas simultaneamente em língua de sinais), de modo que ficassem confortáveis para os sujeitos, além de termos a oportunidade para dinamizar as perguntas, inclusive adaptar algumas palavras devido à inexistência do sinal em Libras. Desse modo, foi possível extrair respostas de perguntas que não estavam pré estabelecidas.

Na ocasião, o objetivo das entrevistas era de compreender a percepção dos estudantes surdos sobre a educação que lhes foi oportunizada no ensino fundamental e no contexto do ensino médio. Além disso, também foram feitas entrevistas com os profissionais da educação, professor e intérprete, que acompanham esses estudantes.

### 3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A proposta de análise documental está fundamentada em Lüdke e André (2014, p. 29), ao afirmarem que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Além de serem uma fonte natural de informação, podem ser consultados por diversas vezes proporcionando maior estabilidade aos dados obtidos. Os documentos analisados fazem parte do recorte temporal que optamos e, de alguma forma, estão imbricados na trajetória escolar dos sujeitos que serão entrevistados: o percurso da política educacional para educação de surdos a partir do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015), que deram origem ao Decreto Municipal 28.587 (RECIFE, 2015). Outro documento que também comporá a análise, dispõe sobre a educação bilíngue de surdos considerada como um marco histórico e que faz jus a luta da Comunidade Surda, que é a Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2006) e implanta a educação bilíngue de surdos enquanto modalidade de ensino.

Os dados coletados foram tratados através dos procedimentos de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). De acordo com a referida autora, análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A opção pelo método de análise de conteúdo, de acordo com essa autora, justifica-se primeiro por ser um método empírico e por estarmos lidando, principalmente, com a linguagem, com a comunicação com a qual pretendemos compreender para além dos seus significados imediatos. Além disso, “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta”, se “pensarmos em dois polos, o desejo e a necessidade de descobrir” (BARDIN, 2016 p. 35). Ainda a partir do método proposto, as entrevistas realizadas com os estudantes surdos elucidaram, através do seu conteúdo, conhecimentos de natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica que submetemos à análise a fim de elaborar inferências de conhecimentos científicos acumulados.

Ao fazermos uma relação entre a Língua de Sinais e a análise de conteúdo, encontramos em Bardin (2016, p. 49), uma afirmativa que dialoga com o método escolhido. Segundo a autora “a linguística e a análise de conteúdo têm o mesmo objeto: a linguagem”, ou seja, se o objeto da linguística é a língua, para a análise de conteúdo é a fala enquanto ato da linguagem. Dessa maneira, compreendemos que as “falas sinalizadas” dos sujeitos surdos estiveram em evidência de modo que as expressões, os movimentos, os sinais e todos os parâmetros que compõem a Libras foram analisados de forma minuciosa, pois além de nos trazer muitas informações pertinentes, durante a análise, as mensagens nos trouxeram indicadores que se referiram à trajetória escolar dos sujeitos.

Além de subsidiar o tratamento das entrevistas, a análise de conteúdo Bardin (2016) também foi base para a análise documental, pois foi possível fazermos diversas interpretações por ser “um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2016 p. 51).

Dessa forma, seguimos a proposta da análise de conteúdo levando em consideração as fases que Bardin (2016) define e as possibilidades que encontramos a partir de suas proposições, a saber:

a) *a pré-análise*: nessa fase, de posse dos dados coletados, foi feita uma organização e transcrição das entrevistas a partir dos eixos centrais extraídos em seu roteiro. Os dados foram dispostos em seis categorias contempladas a partir do roteiro semiestruturado de entrevista, são elas: I - herança familiar/língua de sinais; II - experiência de escolarização anterior às regulamentações (momento marcado pela implantação da LBI); III - experiências de escolarização no ensino médio (momento em que já havia a possibilidade de as escolas terem interpretado e incorporado o Decreto 5.626/2005 complementado pela LBI); IV – interação/socialização com os atores escolares; V - Acessibilidade comunicacional (sala de

aula, materiais didáticos, eventos, plantões pedagógicos, etc); VI - Perspectivas de futuro.

Esclarecemos que a *sexta categoria* pretendida referia-se a inserção sócio-profissional, como perspectiva de futuro, a partir da formação escolar dos sujeitos desde o ingresso até a conclusão do ensino superior. No entanto, obtivemos resposta apenas de um sujeito neste quesito, qual seja, o E-1, visto que já encontrava-se, no momento da pesquisa, cursando o ensino superior. Desse modo, não obtivemos dados suficientemente consistentes a este respeito e, por este motivo, declinamos desta categoria em nossa análise.

b) *exploração do material*: nessa fase foi feita uma leitura minuciosa das transcrições das entrevistas (organizadas pelas categorias estabelecidas), de modo que tivemos subsídios para a construção dos argumentos em função dos dados coletados. Destacamos e registramos também nessa fase as atitudes, os movimentos e as expressões dos entrevistados que, inclusive, nos deram pistas para descobertas de novos elementos que complementaram as categorias elaboradas;

c) *tratamento dos resultados obtidos, inferência e a interpretação*: nessa terceira e última fase, munidos dos dados tratados, foi feita uma organização e refinamento através de gráficos, quadros de perfis e resultados, de modo a condensar as informações fornecidas pela análise. Nessa fase foi possível também, a partir de nossas inferências e interpretações alcançarmos o objetivo do que pretendíamos investigar, e discutir os dados frente aos conceitos e fundamentos teóricos já apresentados, bem como novas descobertas inesperadas, além de novas dimensões teóricas (BARDIN, 2016).

Sobre as questões éticas, entendemos que nossa pesquisa não coloca os sujeitos em risco, pois foram identificados através de letras e números, ao passo que narravam sua trajetória social e escolar. Vale ressaltar que não houve qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos da pesquisa e que sempre foi respeitada a vontade dos participantes em querer continuar ou desistir. Vale lembrar ainda que todos são maiores de idade e assinaram (em duas vias) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado pelo autor.

Os preceitos de Ball *et al.* (2016) bem como Mainardes (2016) que focalizam a micropolítica no âmbito escolar, deram-nos subsídios para a análise das políticas que contemplam a educação inclusiva do estudante surdo. Desse modo, foi possível compreender as circunstâncias em que as políticas educacionais estão inseridas, desde o *contexto de influência*, através da presença forte do Movimento Surdo, até o *contexto da prática* e seus efeitos no espaço escolar.

## CAPÍTULO 4 - TRAJETÓRIA SOCIAL DOS SUJEITOS SURDOS

Neste capítulo, tratamos da *trajetória social* dos estudantes surdos, aspecto enfatizado no *primeiro eixo* do roteiro das entrevistas, que se refere à herança familiar e aquisição de língua de sinais, de modo a traçar seu perfil e de que maneira se desdobram suas relações no e a partir do seio familiar. Como subsídios para a análise das vivências dos sujeitos surdos, utilizamos o conceito de *socialização primária* de Berger e Luckmann (1985). Esta socialização envolve também a inserção da criança surda na escola desde seus primeiros anos de vida e, desse modo, procuramos responder a um dos objetivos desta pesquisa, como analisar aspectos marcantes que refletiram na inclusão/exclusão desses sujeitos no espaço escolar.

Desse modo, veremos adiante nos Quadros 2 e 3, alguns dados relacionados ao perfil dos entrevistados e do ciclo de conclusão da educação básica por eles vividos. Embora a metodologia proposta para esta pesquisa não seja referente à história de vida, elencamos também outros elementos que foram percebidos durante as entrevistas e que nos permitiram elaborar inferências, subjetivamente, a partir de aspectos que compõem um pouco da história de vida dos entrevistados e sua relação com o mundo social.

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DOS SUJEITOS SURDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a apresentação dos dados neste capítulo, seguimos a ordem em que as entrevistas foram realizadas, conforme o que se segue.

O primeiro entrevistado (E-1), filho de pais ouvintes, é o único surdo de sua família, tem 22 anos e aprendeu Libras aos dez anos. Atualmente é licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, *Campus Recife*. A entrevista foi filmada e posteriormente traduzida para a Língua Portuguesa<sup>10</sup> com a colaboração de dois professores surdos, durou cerca de cinquenta minutos e ocorreu nas imediações do Centro de Educação/UFPE, antes do início da aula de E-1, em disciplina que cursava naquele Centro. A história de E-1 é atravessada por barreiras comunicacionais e atitudinais, no entanto, sua trajetória é marcada pela promulgação da Lei 10.436, que reconhece a Libras como língua (BRASIL, 2002), inclusive no ano do seu nascimento. Embora o Decreto 5626 (BRASIL, 2005) tenha regulamentado a Lei da Libras e demandado outras providências, como acessibilidade em

---

<sup>10</sup> Ressaltamos que apesar de todas as entrevistas, além de traduzidas pelas TILS das escolas e do apoio de dois professores surdos no processo tradutório, também foram revisadas por mim enquanto Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais, profissão regulamentada através da Lei 12.319 (BRASIL, 2010).

âmbito nacional, a sociedade ainda não tinha conhecimento da Libras, o que fez com que em seu próprio lar houvesse resistência, por parte do seu genitor, em aprender Libras. Aquele que deveria “ter em mãos” a língua de sinais como forma de comunicação com seu filho, o ignorou e, segundo E-1, permanece até os dias de hoje se comunicando através de gestos e da oralização. No caso desse sujeito, há de convir que possivelmente, de uma forma sutil, ele tenha sofrido opressão por não conseguir ser ouvido e respeitado em sua língua, naquilo que estava sentindo. Durante a entrevista, as respostas se revertiam como forma de desabafo, pois, segundo ele, nunca teve a oportunidade de contar sua história de vida da forma como estava sendo conduzida. A opressão que E-1 sentia no seio familiar, por não conseguir dialogar em Libras, era perceptível através do seu olhar e suas mãos trêmulas à medida que nos contava detalhes de sua vida, mas que não fizeram parte dos dados desta pesquisa por questões éticas. Sabendo que a família é a base de tudo e que a trajetória de cada indivíduo tem início nesse contexto, E-1 buscou forças para superar a separação de seus pais, fato que impactou sua vida tendo ficado com seu pai, pois era com sua genitora que conseguia estabelecer um diálogo, ainda que de maneira bem simples, em língua de sinais.

O segundo entrevistado (E-2) tem 25 anos, nasceu surdo, também é filho de pais ouvintes, é fluente em Libras e tem mais quatro irmãos, inclusive uma delas é surda unilateral (nasceu ouvinte) devido a um acidente que ocorreu num determinado parque da cidade em que residem (embora não tenhamos dados suficientes, não podemos afirmar que tenha sido esse o motivo da surdez) e utiliza Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) como recurso de acessibilidade (BRASIL, 2013; SOUZA, 2014) para auxiliar a comunicação. De uma forma bem peculiar, o processo de aquisição da Libras ocorreu aos dez anos através de um amigo ouvinte, que era CODA, pois o pai desse seu amigo era surdo e ensinava Libras para o próprio filho e para E-2. Essa relação com um colega CODA é diferente de outras histórias de pessoas surdas pois, geralmente, na Comunidade Surda, o processo de aquisição da Libras ocorre entre pessoas surdas, mas para E-2 ocorreu entre ouvintes e surdos. Desse modo, de acordo com Quadros (2017), a Libras como língua de herança pode ser adquirida também na Comunidade Surda, embora na maioria das vezes, ocorra no seio familiar e, por isso, o reconhecimento e a identidade surda foi constituída (mesmo que tardiamente) antes mesmo desse episódio, ou seja, ele relatou que aos cinco anos de idade, durante uma consulta médica, encontrou outro colega surdo e naquele momento ele lembra que ficou muito feliz por encontrar alguém semelhante. Embora ainda não soubessem se comunicar em Libras, houve uma identificação e contato, mesmo que de forma gestual. Segundo E-2, dos membros de sua família, sua mãe e seus irmãos se comunicam com ele em Libras, mas seu pai resiste em aprender e se comunica com ele

apenas por gestos e leitura orofacial. A entrevista com esse sujeito durou cerca de 1h, após a finalização da aula, no pátio de uma escola estadual localizada num bairro central do município de Recife. Devido à sua timidez, ele não permitiu a filmagem e, dessa forma, foi preciso contar com a colaboração de uma Tradutora/Intérprete de Libras que era lotada naquela escola que nos deu o suporte necessário para que a entrevista ocorresse.

E-3, de 19 anos de idade, foi o terceiro entrevistado. Segundo seu relato, o processo de aquisição da Libras ocorreu desde a primeira infância, pois sua genitora, por uma indicação de uma amiga que também era surda, frequentava a Associação de Surdos e o levava para manter contato com seus pares surdos. Ter tido a oportunidade de interagir com seus pares, fez com que E-3 se apropriasse com naturalidade da língua de sinais (LODI; LACERDA, 2014). Na história de E-3 encontramos aspectos em comum com a história de vida de E-2, pois também tem um irmão que possui surdez moderada e que utiliza o AASI para auxiliar a comunicação. Ele afirmou que sua mãe também teve problemas durante a gestação e que ambos os filhos nasceram com complicações no aparelho auditivo, mas que apenas um (E-2) ficou com surdez profunda. Apesar de ter resquícios auditivos, também se utiliza do AASI, mas devido a alguns incômodos, prefere não usá-lo. A relação de sua família com a Libras surgiu pelo interesse de sua genitora em aprender, pois segundo E-2, ela admirava quando as pessoas sinalizavam e se sentia atraída. Desse modo, todos os membros do seu núcleo familiar, aprenderam a Libras e se comunicam sem maiores problemas. Esse sujeito mantém contato assíduo com a Comunidade Surda participando de campeonatos e festivais dentre outros eventos. A sessão também durou cerca de 1h, após a finalização da aula, no pátio da mesma escola estadual que E-2 estuda, cuja localização encontra-se num bairro central do município de Recife. Por admitir que também era tímido, não autorizou a filmagem.

A história de vida de E-4, de 22 anos, é marcada por dificuldades em se relacionar com seus familiares, devido a ausência da Libras até os treze anos de idade e, por isso, o processo de aquisição da Libras ocorreu tardiamente. Segundo ele, é o único surdo da família e se comunica com seus pais através de gestos, mímicas e leitura orofacial e muito pouco com a Libras. Apenas com seu único irmão e seus primos (não falou a quantidade) consegue manter um diálogo em língua de sinais e conversar sobre diversos assuntos. Um dado curioso que E-4 relatou ocorreu no final de sua segunda infância (em torno dos 10 anos), pois sentia-se com baixa autoestima, porque as pessoas em sua volta não conseguiam entendê-lo, principalmente na escola. Seu depoimento demonstrou profunda tristeza quando lembrava de seus dias na escola durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pois, segundo ele, os professores não tinham paciência em lidar com uma criança surda e isso o magoava ao ponto de não querer

mais frequentar a escola. Ter aprendido a Libras foi um despertar para uma vida e, através das mãos, ter contato com o mundo, desbravando conhecimentos e descobrindo novos sinais e seus respectivos significados. Percebe-se nitidamente o modo como a Identidade de Transição, aos poucos, foi dando espaço para Identidade Política (PERLIN, 2008) na trajetória social de E-4, pois ter encontrado a língua de sinais, fez com que pudesse se reconhecer enquanto surdo e ter possibilidade de manter um diálogo com as mãos. *Foi muito bom aprender a Libras, eu consegui me comunicar com as pessoas e entender tudo*, ele afirmou. A entrevista com E-4, que nos autorizou a filmagem e contou com a colaboração do intérprete de Libras lotado na escola, durou cerca de 25 minutos e, posteriormente com o auxílio de um professor surdo, a entrevista foi transcrita e traduzida para a Língua Portuguesa. A entrevista ocorreu na sala de AEE, durante o intervalo que sempre ocorre entre o primeiro e o segundo horário das aulas, numa escola estadual localizada na Região Metropolitana do Recife e que possui em torno de cinco estudantes surdos matriculados entre os turnos que ofertam as turmas do Ensino Médio. Inclusive, nesta mesma escola, tivemos oportunidade de entrevistar, em dias distintos, os sujeitos E-5 e E-6 que apresentaremos nos parágrafos que se seguem.

A quinta entrevistada, denominada E-5, tem 21 anos e não é fluente em Libras. Concedeu-nos uma entrevista, na sala de AEE, que durou cerca de 27 minutos, mas não nos autorizou a filmagem, pois não queria se expor, por isso, foi preciso a participação da intérprete de Libras para, de alguma maneira, fazer a interpretação simultânea das respostas da aluna utilizando-se também da Comunicação Total (GOLDFELD, 1997). E-5 nasceu ouvinte e perdeu a audição gradativamente após o nascimento. No entanto, possui memória auditiva de modo a lembrar de alguns sons que ouvia dentro de casa, como o barulho da TV e a voz de sua mãe. Ao nos contar essa história, E-5 dá uma pausa, baixa a cabeça, respira fundo e continua: *mas agora eu só me comunico através da oralização* (leitura orofacial como técnica da oralização). Além de sua mãe, mora também com seu irmão mais velho que, segundo ela, é responsável pela casa e se sente responsável por ambas. Ao relatar sobre seu irmão, com tom de tristeza, diz que não tem uma relação muito boa em casa, pois afirma que seu irmão não tem paciência de lidar com ela. Expressa emoção forte e continua dizendo que seu irmão não a deixa ir aos lugares sozinha. Há uma superproteção pelo fato de ser surda. Após uma pausa para se recompor, com um tom mais despojado, E-5 afirma não gostar da Libras porque todos os seus amigos são ouvintes e não precisa dessa língua para se comunicar, pois toda forma de comunicação é através da oralização. Outro ponto que a afasta da Libras é o fato de sua mãe considerar a sinalização “feia”. Após esse argumento percebemos um tom de desdém e superioridade ao afirmar que não gosta da Libras. O fato de E-5 viver sempre sob a proteção exacerbada de sua

mãe, faz com que esteja sempre presa às amarras do ouvintismo (SKLIAR, 2001). Ela ergue a cabeça, olha para um lado e para outro e diz: *Eu acho feio, mas fazer o que? Minha mãe diz que a Libras é feia e eu concordo* (trecho da entrevista). Sua opinião sobre a Libras permaneceu a mesma até conhecer um rapaz surdo e se apaixonar por ele e, involuntariamente, aprendeu a língua de sinais para manter contato com esse rapaz; no entanto, o namoro durou pouco tempo e ela resolveu não mais sinalizar. Na escola, ela afirma que consegue equilibrar a relação entre colegas surdos e ouvintes e se dá bem com todos eles.

A sexta e última entrevistada (E-6), tem 18 anos, não é fluente em Libras (está fazendo o curso de Libras na própria escola), mas utiliza os sinais para se comunicar, no entanto, se ancora na leitura orofacial. A filmagem foi consentida, mas devido à sua timidez e falta de compreensão em alguns sinais na Libras, apresentou-se um pouco retraída, mesmo assim esteve à disposição até o final da entrevista que durou cerca de 20 minutos. E-6, nos solicitou que uma TILS acompanhasse a entrevista para nos ajudar a fazer as perguntas, pois devido à convivência com aquela intérprete, ela compreendia melhor a sinalização da TILS. O fato de não ser fluente em língua de sinais, não comprometeu a pesquisa, pois foi possível coletar os dados mediante a participação especial e colaboração de um professor surdo de Libras (que também é oralizado), servidor de outra instituição federal, Mestre e Doutor em Linguística. Durante a entrevista, enquanto filmava, o professor, que nos subsidiou na coleta dos dados, utilizou-se do recurso da Comunicação Total (GOLDFELD, 1997), tanto para fazer as perguntas, quanto para compreender o que a entrevistada tentava dizer. De acordo com o relato de E-6, no ambiente familiar toda comunicação com sua mãe e sua avó (com quem mora atualmente), é apenas através da leitura orofacial, pois nenhum membro de sua família conhece a Libras. Sempre retraída e apresentando extrema timidez, em seu olhar percebemos uma jovem assustada e com aspecto confuso, pois apenas algumas pessoas compreendiam (compreendem) o que ela tenta falar. Inclusive, afirmou ter poucos amigos, pois a maioria não entende o que oraliza ou sinaliza. Utiliza pouco a língua de sinais devido aos colegas surdos que estudam na mesma escola, mas que não tem muito interesse em aprender. E-6 afirmou que durante a entrevista se sentiu bem ao perceber que havia uma reciprocidade de compreensão durante o tempo em que estivemos na sala conduzindo a entrevista.

É importante reforçar que, embora E-5 e E-6 não sejam fluentes em Libras e se utilizam do recurso da leitura orofacial para se comunicarem, isso não comprometeu o andamento da pesquisa pois, devido ao fato de o surdo ser um sujeito visual, ou seja, percebe e compreende o mundo visualmente (QUADROS, 2005; GOLDFELD, 2002), é possível que haja comunicação entre pessoas surdas, mesmo que não sejam fluentes em Libras. Isso foi um facilitador para a

aproximação com essas estudantes. Por essa razão, o professor surdo foi convidado para nos dar o suporte necessário durante as entrevistas. O uso de gestos por E-6 não nos surpreendeu, pois como no Brasil a maioria das pessoas surdas, por passarem a maior parte de suas vidas sob o regime da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), utilizam-se de gestos para se comunicarem, além do que, até ser consolidado o processo de aquisição da língua de sinais, os sujeitos se utilizavam de gestos para se comunicarem. As entrevistas em que os sujeitos não permitiram a filmagem, foram gravadas em áudio com o recurso da interpretação simultânea, através do auxílio da intérprete de Libras e depois transcritas para a Língua Portuguesa.

Para facilitar a visualização dos entrevistados, organizamos o Quadro 2 com dados de caracterização dos sujeitos surdos.

**Quadro 2 – Perfil dos Estudantes entrevistados**

ESTUDANTES										
Estudante	Idade	Sexo	ANO/E.M.	Comunica-se em Libras com os familiares	Forma usual de Comunicação	Consentiu filmagem	1º ao 5º/ano	6º ao 9º/ano	Ensino Médio	Ensino Superior
E-1	22	M	Superior (1º Período)	Parcialmente	Libras	Sim	Escola Rochael, sala especial para surdo. Barbosa Lima, SUVAG (inclusiva/bilíngue)	Escola Rochael-inclusiva; SUVAG/bilíngue	Escola Estadual Inclusiva no Recife.	Ciências Biológicas/UFPE
E-2	25	M	3º	Sim	Libras	Não	Escola Municipal Padre (inclusão/não era bilíngue).	Escola Municipal Padre (inclusão/não era bilíngue).	Escola Estadual Inclusiva no Recife.	
E-3	19	M	2º	Sim	Libras	Não	Escola Municipal Padre Henrique (sala bilíngue)	Escola Municipal Padre Henrique (sala bilíngue)	Escola Estadual Inclusiva no Recife.	
E-4	22	M	1º	Parcialmente	Libras	Sim	Escola Municipal Padre Henrique (sala bilíngue)	Escola Padre Henrique (sala bilíngue); Escola Estadual Inclusiva no Recife	Escola Estadual Inclusiva na RMR).	
E-5	21	F	2º	Não	Oralização/Libras	Não	Escola inclusiva-Recife; São Paulo-pública;	Escola inclusiva em Recife (não falou o nome).	Escola Estadual Inclusiva na RMR).	
E-6	18	F	2º	Não	Oralização/Libras	Sim	Escola pública, inclusiva, São Lourenço; (não falou o nome).	Escola inclusiva em São Lourenço (não falou o nome).	Escola Estadual Inclusiva na RMR).	

**Fonte:** Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Os dados do Quadro 2 nos auxiliam a contextualizar e problematizar as influências experimentadas por cada sujeito, que como mostraremos adiante, refletem em sua escolarização, de forma afirmativa ou não. No próximo tópico, elencamos dentre os dados coletados aqueles que, de alguma forma, respondem aos objetivos desta pesquisa, categorizados em conformidade com os itens a seguir.

#### 4.2 HERANÇA FAMILIAR X AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

As políticas de inclusão foram promulgadas e implementadas para atender às demandas sociais, inicialmente para os alunos com deficiência, englobando também os estudantes negros, indígenas dentre outros. O âmbito escolar é um desses campos em que essas políticas atravessam a vida dos indivíduos surdos mediante as reais necessidades do contexto em que a escola está inserida, evitando, portanto, a exclusão dos que podem estar em desvantagem educacional com seus pares ouvintes. Nesse sentido, para compreendermos a *trajetória social e educacional* dos entrevistados, é pertinente destacarmos alguns pontos comuns na vida de cada sujeito.

O fato de serem os únicos surdos do núcleo familiar, comprometeu a aquisição da Libras e o reconhecimento tardio da surdez como identidade (PERLIN, 2008), conforme as trajetórias de E1, E-4 e E-5. Embora não façam uso da Libras, no caso de E-5 e E-6 que por uma opção da família se ancoram nos gestos e na leitura orofacial para comunicação, utilizam essas técnicas também como suporte na aprendizagem dos conteúdos. Ambas compreendem que são surdas, mas optaram por se comunicar através de gestos ou uma linguagem própria elaborada como estratégia de comunicação também entre os colegas ouvintes.

E-2 e E-3 apontaram outros elementos em comum, pois ambos possuem irmãos que são considerados como Deficientes Auditivos (D.A), ou seja, eles têm irmãos surdos, que se utilizam de AASI, por terem resíduo auditivo e, ao mesmo tempo, utilizam também da Libras para se comunicarem com seus irmãos surdos. Outro ponto que nos chamou atenção se refere ao motivo da surdez de E-2, E-3 e E-5 que, segundo trechos de suas falas, as suas mães tiveram problemas na gestação, embora E-5 tenha nascido ouvinte e ensurdecido por outras questões:

Tenho 3 irmãs e 1 irmão. Uma das minhas irmãs é deficiente também, ela é surda de um ouvido<sup>11</sup> porque ela caiu do balanço no parque, ela está quase surda, mas ela

---

<sup>11</sup> Do ponto de vista legal, a pessoa com surdez unilateral, não é considerada Pessoa com Deficiência, e portanto, não tem direito de usufruir dos direitos atribuídos as PcD. De acordo com o Capítulo II, Art. 5º, parágrafo 1º, alínea “b” do Decreto 5.296, “deficiência auditiva é perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004).

nasceu ouvinte. Ela usa aparelho. Apenas eu tenho surdez profunda. Mas todos os meus irmãos sabem Libras. (E-2).

Apenas eu sou surdo profundo, mas tenho um irmão D.A. Ele escuta um pouco e usa aparelho. Minha mãe teve problemas na gestação e nós nascemos com problemas no ouvido. (E-3).

Apenas eu (*único surdo*). Minha mãe me contou uma história que caiu da rede com a barriga para baixo e me machucou. Eu fiquei surda. Mas ela disse que quando era criança, eu ouvia, mas depois eu fiquei surda. (E-5).

Esse primeiro ponto sobre a origem da surdez, contribui para a compreensão de como foi a adaptação dos sujeitos surdos num ambiente que não estava preparado para recebê-los, como a escola, de acordo com a LBI (BRASIL, 2015), uma vez que a sociedade constituiu suas regras formais, mas que na prática, muitas vezes a diferença não é vista de forma satisfatória. Alguns pontos das falas mostram a maneira como cada um interagia no seio familiar de modo a se preparar para frequentar outros contextos. E-2 afirmou que todos os seus irmãos sabem Libras e que em casa mantém uma boa comunicação. E-3, o único com surdez profunda, compreende a surdez como “um problema no ouvido”. A falta de informação sobre uma deficiência sensorial, por ser diferente das outras pessoas, leva o sujeito a acreditar que se tem um problema e, conseqüentemente, necessitaria de uma correção, mas, à medida em que se reconhece enquanto sujeito surdo pertencente a uma identidade (PERLIN, 2008), essa atitude não faz mais diferença. E-5 nasceu ouvinte, mas foi perdendo a audição gradativamente devido a um acidente com sua mãe na gestação, o que acarretou a não aceitação da surdez, conforme seu relato sobre alguns pontos de sua história de vida.

O fato de saber Libras ou não, remete a outros pontos que fizeram parte da entrevista, como a idade em que aprendeu a Libras (processo de aquisição), se mantém contato com pessoas surdas e como se comunicam com seus familiares. Com exceção de E-1, os demais sujeitos aprenderam Libras tardiamente, conforme trechos a seguir:

Aos dez anos eu conheci um amigo ouvinte na escola e o pai dele era surdo e ensinava para nós dois. (E-2).

Eu não lembro porque eu era muito pequeno (...). Lembro que cresci com pessoas adultas conversando em Libras comigo, mas eu tinha dez anos e brincava bastante. (E-3).

A história de E-2, conforme análise do seu perfil, é inusitada, pois o processo de aquisição da Libras ocorreu através de um colega, que era CODA, ou seja, o pai do seu amigo era surdo e seu pai ensinava Libras para ambos. E-3 tentou explicar como aprendeu a Libras, apesar de não lembrar a idade exata, em sua primeira infância ele já sinalizava e conseguiu se

desenvolver aos dez anos, pois mantinha contato direto com adultos surdos. Esse fato permitiu que o processo de reconhecimento da identidade surda favorecesse seu desenvolvimento e, conseqüentemente, boas relações no ambiente escolar bilíngue e com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse é um dado importante, pois na falta de uma educação infantil bilíngue, o sujeito surdo necessita passar pelo processo de aquisição da Libras desde a tenra idade para iniciar o Ensino Fundamental I (bilíngue) com êxito. Além disso, E-3 chama a atenção por ter sido uma criança feliz, como qualquer outra e que podia brincar, independentemente de ser surdo. Sua fala é pertinente se pensarmos na distinção da concepção de mundo de uma criança e um adulto. Enquanto para o adulto o fato de ser surdo poderia ser um “problema”, para a criança não há impedimentos para que a comunicação flua entre os pares, sejam surdo/surdo, ouvinte/surdo. Em oposição ao exposto por E-3, os sujeitos E-5 e E-6 disseram:

Eu não sabia Libras, eu não gostava porque meus amigos não usavam Libras, eles todos eram ouvintes. Eu aprendi com dezoito anos porque conheci um menino surdo, mas eu não gosto de Libras. (E-5).

Eu aprendi há três anos aqui na escola. Tinha um amigo surdo e a gente se comunicava em Libras, bem pouco. (E-6).

A história de vida de E-5 não permitiu que ela adquirisse a Libras em sua infância como primeira língua. Ao afirmar que não gosta da Libras, pelo fato de não ter contato com essa língua, causando limitação na comunicação tanto no seio familiar, quanto no espaço escolar, esse fato abre margem para a construção da *Identidade de Transição*, de acordo com Perlin (2008), embora ao final dessa transição, E-5 opte em permanecer, confortavelmente, na *Identidade Incompleta*. Isso gerou uma negação da surdez e uma tentativa de se equiparar às pessoas ouvintes através do recurso que se utiliza para se comunicar. Para Skliar (2001), as pessoas surdas não precisam de “correção” para se “enquadrarem” nos moldes ouvintistas, no entanto, por não se reconhecerem, como é o caso de E-5, permanecem com seu modo de ser e viver numa sociedade despreparada para lidar com a diferença.

Conforme relato de E-6, ela aprendeu Libras a pouco tempo, três anos atrás quando ainda estava no Ensino Fundamental II, através de colegas surdos. Para E-6 não há nenhum impedimento de se desbravar na Libras, pois conforme sua interação com os amigos surdos, “aos poucos” ela vai se apropriando, mesmo que tardiamente, do processo de aquisição da língua de sinais. Ela reconhece que se utilizar apenas da oralização no processo de aprendizagem, pode acarretar problemas de compreensão dos conteúdos, uma vez que não conseguirá visualizar articulação orofacial de quem está falando e, neste caso, não poderá

usufruir do trabalho do TILS (BRASIL, 2010).

Compreendendo que a comunicação é um componente fundamental para a interação humana, adquirir uma língua tardiamente, pode acarretar consequências graves ao longo da vida dos sujeitos no que se refere ao processo de aprendizagem em qualquer contexto. Os entrevistados E-4, E-5 e E-6, foram taxativos ao afirmarem que se comunicam com seus familiares através da oralização e de gestos, enquanto E-1, E-2 e E-3 afirmaram que se comunicam através da Libras:

Antes, quando eu era pequeno e meus pais eram casados, minha mãe se comunicava bem em Libras (...). Minha mãe começou a se aprofundar em Libras no ano 2008 depois que estudou em um curso para se comunicar comigo (...). Meus pais se separaram, minha mãe mudou para outro estado e eu moro com meu pai e as dificuldades na comunicação aumentaram, pois quando há a necessidade de conversar algo mais sério ou importante, precisamos escrever num papel ou nos comunicarmos através de um celular. (E-1).

Minha mãe tinha interesse em aprender Libras porque ela achava bonito se comunicar (...). Na minha casa, meu irmão, meu pai e minha mãe, todos sabem Libras. (E-3).

Em casa eu uso a Libras e também a oralização (...), principalmente meu pai que não consegue aprender e com ele só em gestos ou mímica ou oralizando. Mas com minha mãe é em Libras, ela sabe um pouco (...), meus irmãos são fluentes. (E-2).

Mediante os fragmentos acima, principalmente nas falas de E-1 e E-3, percebemos a presença forte do sexo feminino, representado pelas mães, enquanto peça fundamental para o desenvolvimento social e educacional dos sujeitos surdos. Embora saibamos que muitos pais (homens) também fazem o papel das mães ao cuidarem dos seus filhos e que na própria cultura brasileira, os homens não estão tão próximos aos seus filhos, devido ao trabalho laboral, deixando a cargo das mães essa responsabilidade. Para esses sujeitos, seus pais pouco compreendem seus filhos por não dominarem a Libras, como é o caso de E-2.

Esse é um fator intrigante que reflete um problema social acentuado e que seria objeto uma discussão mais aprofundada sobre o abandono dos filhos pelos seus genitores<sup>12</sup> a partir da descoberta de qualquer tipo de deficiência, deixando a cargo das mães toda responsabilidade, desde as questões de saúde à educação dos filhos; no entanto, como essa temática não faz parte do objetivo desta pesquisa, nos limitamos apenas a tratar sobre o modo como o capital cultural é concebido nessas condições.

A relevância do contexto familiar, das relações sociais e da escola promove o

---

<sup>12</sup> De acordo com o Instituto Baresi, “cerca de 78% dos casais que tem filhos com doenças raras (com deficiência) se separam, com abandono do pai, ficando o ônus do cuidado com a mãe da criança, ou avó, ou tia” (INSTITUTO BARESI, 2012).

desenvolvimento linguístico da criança, por isso a necessidade de os pais interagirem com seus filhos favorecendo seu desenvolvimento. Para Goldfeld (1997), tanto os pais, quanto os profissionais da educação devem ensinar as crianças sobre qualquer situação em que elas estiverem inseridas, sobre assuntos mais complexos, abstratos e até mesmo os que envolvem seu futuro, inclusive a língua de sinais deve estar presente em seu cotidiano, assim como para crianças ouvintes.

Para melhor compreender a relação dos sujeitos surdos com seus familiares, apoiamos no conceito do capital cultural (BOURDIEU, 2007). Sabendo que o capital cultural é a transmissão dos valores culturais da família para os indivíduos, é possível relacionar com os reflexos da cultura machista também sob o olhar de Bourdieu (2012) ao tratar sobre a dominação masculina. Nessa perspectiva, a cultura machista reverbera na transmissão do capital cultural, por considerar a divisão de tarefas deixando os trabalhos sob responsabilidade das mulheres (e muitas vezes até culpabilizadas pelo fato do filho ter nascido com deficiência), que, além dos trabalhos domésticos, são condicionadas a cuidar dos filhos e transmitir os valores culturais do meio em que estão inseridos, o que não exigiria muito investimento. Dessa maneira, é possível inferir que a sobrecarga da maternidade sobre as mães, principalmente com filhos com deficiência e os surdos (como no caso de E-1 e E-2), revela que os valores culturais de uma sociedade sexista, refletem no desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, na transmissão do capital cultural, o que incidirá também no ambiente escolar.

Ao perguntarmos como os pais dos entrevistados os orientavam, instruíam e/ou conversavam, sobre questões relacionadas a história, a política, a cultura, entre outros assuntos transmitidos pelos seus pais, como perguntas corriqueiras do dia a dia atreladas às questões de acessibilidade, à medida que frequentam espaços culturais como museus, por exemplo, ou até mesmo a ida a um restaurante. As respostas foram as seguintes:

Sim, quando era criança, minha mãe orientava sobre os cuidados que eu deveria ter com pessoas estranhas (...). Depois que eu cresci e entrei na escola bilíngue Suvag eu recebi mais orientações sobre sexualidade, religião, questões sociais e educação em geral. Até parece que o Suvag foi como se fosse uma segunda casa, porque eu aprendi mais coisas na escola do que em casa. (E-1).

Sempre que eu vou sair com os amigos, meus pais me avisam para ter cuidado porque eu sou surdo e pode ter algum perigo para mim. Eu me comunico pelo celular com eles. (E-4).

Com base nesses argumentos, fica perceptível que, de algum modo, os pais dos sujeitos surdos conseguem orientá-los e manter uma comunicação, embora E-1 tenha dito que na escola adquiria mais conhecimentos do que no âmbito familiar. Apesar dessa comunicação, devido ao

fato de os pais não dominarem a Libras, a transmissão do capital cultural ficará comprometida, pois à medida que todos falam a mesma língua, os valores culturais e linguísticos estão imbricados na forma natural de transmissão de valores; do contrário, ocorrerá algum prejuízo no desenvolvimento sociolinguístico e cultural dos sujeitos surdos, devido a existência de barreiras linguísticas e atitudinais, como cita a LBI (BRASIL, 2015).

E-1 afirmou apenas que recebia orientação de sua mãe sobre evitar contato com pessoas estranhas e que, ao ingressar na escola SUVAG, recebeu orientações em outras proporções. O depoimento desse sujeito demonstra a falta de participação da família em promover orientações e ensinamentos sobre temas e valores sociais. Ressaltamos, no entanto, que o menosprezo da utilização de Libras por parte da família é um valor que mostra os próprios limites da família que não domina a língua de sinais, base para comunicação com o filho e deste com o mundo.

Conteúdos sobre sexualidade, religião, relações sociais foram algumas temáticas às quais E-1 teve acesso, pois como o ensino era bilíngue, as aulas eram ministradas em língua de sinais, proporcionando conforto a esse sujeito na compreensão dos enunciados. Percebemos em sua fala o quanto a educação bilíngue de surdo é relevante (SKLIAR, 2001; QUADROS, 1997; BRASIL, 2021), pois não se trata apenas de ensinar conteúdos aleatórios ou baseados nas disciplinas básicas, mas também de formação humana, reconhecimento da cultura surda, o modo a saber lidar com questões que fazem parte do cotidiano dos sujeitos sociais (PERLIN, 1998; STROBEL, 2008).

A ideia de risco iminente é presente nas expressões dos três sujeitos, pois seus pais externam um sentimento de *superproteção* e os compreendem como frágeis pelo fato de serem surdos. O excesso de cuidado dos pais, define como essa família concebe o filho apenas por ser surdo, ou seja, o zelo em demasia demarcou sua trajetória, pois não lhe era dada a oportunidade de agir com autonomia, mas para viver à sombra de sua família. Na fala de E-4 essa afirmação se evidencia, pois conforme seu relato, seus pais o orientavam sobre os perigos que poderia encontrar nas ruas.

Além disso, a comunicação mantida com seus pais era por meio do telefone celular, o que consideramos limitado. Apesar do avanço tecnológico ter favorecido a comunicação entre pessoas surdas, inclusive através de videochamadas, nos permite destacar a relevância de ser alfabetizado também em Língua Portuguesa, o que proporciona maior autonomia tanto para resolução dos problemas encontrados em sociedade, quando no contato com textos de qualquer gênero e dimensão. De acordo com a LBI, tanto a Tecnologia Assistiva – TA (BRASIL, 2015), quanto a Língua Portuguesa na modalidade escrita, fazem parte da proposta da educação bilíngue de surdos. Nota-se, portanto, a necessidade de ampliar o ensino bilíngue também para

o Ensino Médio. E-2, vai na mesma direção afirmando que também é orientado pelos seus pais, no entanto abre parênteses sobre a necessidade de conversar sobre política. E-6 é orientada apenas através leitura orofacial, e não aprofundou dados a respeito de que tipo de orientação recebe, conforme as expressões a seguir:

Sim, meus pais me orientam sobre os cuidados ao sair de casa, mas outros assuntos também, mas sobre política, nada, nada! (E-2).

Não falamos em Libras, apenas oralização. Moro com minha avó e minha mãe. Meu pai na casa dele (E-6).

Ficou claro na fala de E-2 que não houve um aprofundamento sobre qualquer assunto que o impulsionasse a adquirir conhecimentos gerais, no âmbito da cultura, política ou sexualidade. A necessidade em dialogar com seus pais sobre política, por exemplo, está explícita no modo como ele enfatiza “não aprender nada” sobre o assunto.

Mesmo que haja limitação na comunicação entre os sujeitos surdos e seus familiares, de alguma maneira há uma transmissão de valores do meio social em que estão inseridos que os diferencia do que os indivíduos aprendem na escola. Sobre essa distinção, Bourdieu (2003) deixa claro em Escritos de Educação que as famílias transmitem o capital cultural aos seus filhos por vias indiretas, um certo *ethos* enquanto sistema de valores implícitos que contribuem para a absorção dos conteúdos escolares, o que ocorre na primeira infância enquanto socialização primária.

A este respeito, Berger e Luckmann (1985) esclarecem que a interiorização da realidade ocorre na socialização primária, pois o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas nasce com predisposição para a sociabilidade *tornando-se* membro da sociedade. A socialização primária diz respeito ao “que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER; LUCKMANN, 1985 p. 175), sendo constituída como importante instrumento da socialização que permite a compreensão dos seus semelhantes e a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido.

Nas palavras de Bourdieu (2003, p. 42), “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes contratada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”. Sobre os conteúdos escolares, o referido autor afirma que a escola tem como função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social. Desse modo, afirmamos a existência de diversos modos de aquisição do capital cultural e que a escola poderá não reconhecer o capital cultural herdado da família de uma pessoa surda pois, o “capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da

família” (BOURDIEU 2007, p. 78). Nesses termos, nos referimos à língua de sinais que, porventura, a criança tenha adquirido no seio familiar em que os atores não fazem uso.

Face a essa problemática, tanto E-2, quanto E-6 demonstraram que as orientações que recebem em casa são limitadas do ponto de vista linguístico. Dito de outra forma e com base nas análises de Bourdieu (2003) sobre o contraste entre a linguagem universitária e a linguagem falada por diferentes classes sociais, consideramos a relevância da língua para a transmissão do capital cultural. É sabido que a cultura transmitida na escola se aproxima da cultura das pessoas ouvintes (não surdas), portanto o sujeito surdo estará em desvantagem se não aprender sua língua desde a primeira infância (QUADROS, 2017; LODI e LACERDA, 2014), uma vez que a língua se constitui de “um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares” (BOURDIEU, 2003 p. 56).

Relacionamos a restrita transmissão de capital cultural ao fato de os pais não saberem Libras e não conseguirem firmar um diálogo sobre qualquer assunto que venha a favorecer o desenvolvimento cultural dos sujeitos surdos (embora exista a transmissão de uma cultura imbricada nos valores da família). Desse modo, esses indivíduos terão menores chances para acompanhar o que a escola, social e historicamente, construiu para transmitir seus valores aos estudantes e que se reflete no processo de inclusão escolar. Ainda sobre as orientações recebidas no seio familiar, E-3 diz o seguinte:

Eu nunca pensei sobre isso, mas sobre política a gente conversa um pouco sobre candidatos (*políticos*). Minha mãe conversa mais comigo também sobre cuidados para não ter filhos agora. Ela fala também sobre ter cuidado com drogas, eu tenho amigos que gostam, mas eu não vou porque é ruim para mim. Meu pai briga sempre comigo porque diz para eu ir namorar as meninas, mas eu evito muitas namoradas (E-3).

Observamos que o entrevistado recebe orientações da família relativas ao comportamento em sociedade, mostrando a preocupação quanto à sua condição de *incapaz*, o que é importante, mas não suficiente em termos de fornecimento do capital cultural que a escola demanda. Embora sejam orientações relevantes e necessárias, fogem daquilo que a escola demanda enquanto capital cultural de base e afirmam o lugar dos surdos na sociedade, reforçando a sua condição de incapaz/limitado para a plena inserção social.

O extrato permite revelar ainda o reforço ou fortalecimento da cultura machista, evidenciada mais uma vez sob a ótica da interseccionalidade (surdo e homossexual) mediante fragmentos do depoimento de E-3. Durante a entrevista, foi possível perceber uma tensão, por parte do entrevistado, ao falar sobre o modo como seu pai se relaciona com ele. Ficou claro

para nós o quanto esse sujeito é rechaçado, por seu genitor, pelo fato de ser surdo e ter uma orientação sexual diferente da que seu pai almeja.

Considerando o machismo como um “sistema ideológico de representações simbólicas, que mistifica as relações de exploração, de dominação, de sujeição entre o homem e a mulher” (DRUMONT, 1980 p. 81) e que “à família cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina” (BOURDIEU, 2012 p. 103), relacionamos o capital cultural da família de E-3, que traduz a ideologia machista do seu genitor, carregada de preconceito, mediante a representação de dominação e relação de poder, refletindo na não aceitação do lugar que seu filho ocupa na sociedade. Embora a cultura machista não seja o centro de nossa análise, de algum modo foi problematizada por estar relacionada também à fragilidade em que E-3 se encontrava diante da atitude do seu pai. Dessa forma compreendemos que a questão da cultura machista não necessariamente é restrita ao ambiente familiar, mas ela pode também se configurar no ambiente escolar causando danos no percurso escolar dos sujeitos.

Toda essa conjuntura de preconceito e não aceitação da surdez e sexualidade dos filhos (no caso de E-3), interfere tanto na relação familiar, no reconhecimento identitário de ser surdo, quanto no modo como esse sujeito conceberá as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Para esses sujeitos, na circunstância de condutores de uma herança cultural adquirida no seio familiar, transmitida através do *capital cultural*, ao ingressarem na escola, aos poucos, se identificam com os conhecimentos transmitidos por essa instituição, no entanto, devido à falta da comunicação em Libras com seus pais, esse capital cultural não dialoga com a cultura que é mantida na escola (BOURDIEU, 1992).

Por uma perspectiva meritocrática (DUBET, 2004), a escola mantém a cultura considerada como legítima a ser transmitida a todos os estudantes e, nestes termos, se sobressaem aqueles que foram nutridos sob a égide do capital cultural objetivado (BOURDIEU, 2003) vinculado ao capital econômico, que permite acesso a livros, arte e um leque de informações ampliado, mediante o contexto em que estão inseridos. Além disso, embora a escola promova acessibilidade, a compreensão dos conteúdos fica comprometida devido à falta de aquisição e aprendizagem mais profunda da Libras por parte dos estudantes surdos. Outra questão é que a família não recebe informação suficiente e necessária de como proceder quando se identifica uma pessoa surda na família, levando ao atraso da aquisição e aprendizagem tardia da língua de sinais (QUADROS, 1997; LACERDA, 2004).

A este respeito, perguntamos como recebem orientações dos seus pais, ou seja, de que forma de comunicação se utilizam em casa, se em Libras ou por leitura orofacial, E-5 e E-6 relataram:

Sim (através da leitura orofacial). Minha mãe sempre me colocou em uma escola normal e sempre pedia para a professora oralizar para mim. Minha mãe me explicava tudo oralizando. Ela me ajudava muito. (E-5).

Não falamos em Libras, apenas oralização. Moro com minha avó e minha mãe. Meu pai na casa dele. (E-6).

Os extratos mostram que, por não serem fluentes em Libras e por não receberem orientações dos seus familiares por intermediação de uma língua e se limitarem apenas ao recurso da leitura orofacial, seu aprendizado para a comunicação fica limitado, impactando diretamente, tanto em suas relações sociais, quanto no cotidiano escolar. E-5 e E-6, não tiveram a oportunidade/opção de ter a Libras como primeira língua, ancorando-se apenas na oralização e no suporte da Língua Portuguesa. A ausência de uma língua poderá afetar a apreensão, a compreensão de mundo, a construção e a reconstrução de conhecimentos durante a vida social e escolar, por isso a necessidade de a criança surda interagir com seus pares em Libras. Essa interação fará com que o sujeito surdo se aproprie com naturalidade de todos os elementos linguísticos que constituem a língua de sinais (LODI; LACERDA, 2014).

Acentuamos as falas de E-5 e E-6 por se utilizarem da leitura orofacial como forma de comunicação, por opção da família ou do próprio sujeito surdo, o que, ainda assim, também lhe garante o direito de ter um profissional que lhe proporcione acessibilidade através da oralização. A Lei 14.191, apesar de ter alterado a LDB 9394 e desassociado da educação de surdos da modalidade da Educação Especial, inserindo a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente, contempla também no Artigo 60 que os surdos oralizados tenham a garantia de acesso a tecnologias assistivas que favoreçam seu aprendizado (BRASIL, 2021).

A falta de acessibilidade no âmbito social é um fator comprometedor para o consumo da cultura pois, conforme a LBI (BRASIL, 2015), às barreiras atitudinais que impactam na aquisição das informações sociais, nas relações comunicativas entre as pessoas ouvintes e surdas comprometem a apropriação da cultura, política e educação. Nos trechos a seguir, esse argumento fica ainda mais evidente, a saber:

Sim, eu nasci em 2001, numa época em que a acessibilidade não era tão difundida. Após a criação da lei de Libras ano 2002, a acessibilidade ganhou mais espaço, como em teatros, onde encontramos intérpretes de Libras. Porém, em muitos lugares falta acessibilidade. (E-1).

Nada tem acessibilidade. Nada de acessibilidade. Gosto de cinema, mas eu não entendo bem a legenda em português porque é difícil e muito rápido. (E-2).

De forma indireta, E-1 cita a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, ao afirmar que nasceu numa época em que a acessibilidade não era tão difundida. Seu argumento é coerente, pois ele nasceu entre a promulgação de duas Leis importantes: a de Acessibilidade e a que reconhece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras (BRASIL, 2000; 2002). Até completar a maioridade, E-1 estava ainda no processo de aquisição da Libras e a sociedade, de alguma forma, tentando se adequar à Lei de Acessibilidade, que tem como objetivo atender as necessidades das pessoas com deficiência. Por essa razão, ele não teve a experiência de apreciar um intérprete de Libras no teatro ou até mesmo fluência na legenda nos filmes exibidos na época. Por isso, enfatizou a falta de acessibilidade.

A expressão de E-2 coaduna com E-1 ao citar a falta de acessibilidade nos espaços cinematográficos, embora se tivesse o recurso da legenda, esse sujeito, conforme sua fala, também teria dificuldade em acompanhar a legenda da mídia, por não dominar o sistema linguístico da Língua Portuguesa. O depoimento de E-2 nos remete à questão dos recursos que são utilizados no processo de alfabetização e letramento do sujeito surdo, ou seja, sobre o modo como são utilizadas as imagens, materiais concretos e a dramatização como recursos pertinentes à aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 (SOUZA, 2014; SOUZA, 2021). O fato de receber informações em L2 sem ter o domínio de leitura compromete a compreensão das pessoas surdas, isso sem considerar inclusive a falha do sistema de legendagem já que, muitas vezes, não conseguem acompanhar o que está sendo exibido. Mas as análises aqui postas se restringem ao percurso do indivíduo surdo a partir do que lhe for oferecido enquanto educação bilíngue (ou não) de modo a obter sucesso em sua trajetória social e, posteriormente, escolar.

Ainda sobre a acessibilidade, os fragmentos abaixo apontam questões sobre a dependência em relação a alguém que interprete e traduza um determinado assunto e os limites à autonomia do sujeito.

Eu vou passear por todos os lugares, mas não entendia bem o que era acessibilidade (...) às pessoas conversavam e eu sem entender, mas eu perguntava a minha mãe e meu irmão e ele me dizia. (E-3).

Normal em todo lugar. Eu escrevia sempre e minha mãe sempre me dizia através da oralização o que estava acontecendo. (E-5).

Mas minha mãe me explica coisas perigosas, mas usando gestos eu entendo bem. (...). Eu gosto de ir para o parque, cinema, praia, mas sempre viajando com meus pais, porque eles não me deixam ir sozinho. (E-4).

A fala de E-3 aponta uma desinformação sobre o que é acessibilidade. Cogitamos duas

razões da falta da compreensão desse conceito: a primeira, devido ao atraso da aquisição da Libras e idade, ou seja, por ainda ser criança não sentia falta ou necessidade dos recursos acessíveis em língua de sinais, apesar de não compreender nada do que se passava ao seu redor; a segunda, porque sua mãe, além do papel natural de cuidadora e superprotetora e seu irmão, atualizavam E-3 de todas as informações necessárias sobre o que ocorria.

Na mesma direção, E-5 não exige recursos de acessibilidade para utilizar o recurso da escrita da Língua Portuguesa para se comunicar. Além disso, esse sujeito recebe informações através de sua mãe com o recurso da oralização, causando uma dependência em relação a alguém que explique, por meio da leitura orofacial, o que estaria ocorrendo naquele momento. O mesmo procedimento ocorre com E-4 por também ter sua genitora como canal acessível, através de gestos e mímicas para obter informações. A consequência dessa dependência gera limites em relação à autonomia desse sujeito, pois conforme suas falas, seus familiares não o permitem saírem sozinhos.

A problemática da acessibilidade comunicacional para o segmento surdo, não se restringe apenas ao âmbito social. Na esfera educacional, consideramos como o ponto fundamental para que os estudantes surdos, imersos na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) possam usufruir do direito da aprendizagem (BRASIL, 1988). Por isso, defendemos que é através da educação bilíngue que os sujeitos surdos poderão se desenvolver de forma democrática, a partir de uma educação que considere as suas especificidades linguísticas, metodológicas, culturais, identitárias e da diferença, embora saibamos que a questão da educação democrática não é uma questão apenas da escola ou da sociedade, mas uma problemática que tem a ver com a cultura da população brasileira.

Antes de adentrarmos nas questões sobre os impactos das políticas de educação inclusiva na trajetória escolar dos estudantes surdos durante a educação básica, partimos da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, portanto a escola não é única e exclusivamente responsável pelo desenvolvimento dos sujeitos.

As famílias exercem um papel fundamental no desenvolvimento dos educandos, principalmente se estes tiverem algum tipo de deficiência. A partir desse ponto de vista é oportuno retomarmos os conceitos utilizados por Berger e Luckmann (1985) que tratam da *socialização primária* e *socialização secundária*. Enquanto a *primária* dá conta dos aspectos gerais na infância, momento em que ocorre o autoconhecimento e a primeira socialização dos indivíduos com seus pares, implica sequências de aprendizagem socialmente definidas e estabelece “na consciência da criança uma abstração progressiva dos papéis e atitudes dos

outros particulares para os papéis e atitudes em geral” (p. 178).

A *socialização secundária* ocorre a partir da internalização dos elementos da socialização primária e constituição da personalidade dos sujeitos; trata da aquisição de novos conhecimentos (descoberta de submundos) que são compartilhados com o outro à medida em que se socializam e se constituem em contextos institucionais. Se pensarmos na instituição escolar, os autores apontam o seguinte: “o tom da realidade do conhecimento interiorizado na socialização primária é dado quase automaticamente. Na socialização secundária tem que ser reforçado por técnicas pedagógicas específicas” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 191).

Ao empregarmos a teoria de Berger e Luckmann (1985) no contexto da educação de surdos, levando em consideração a *socialização primária* e *secundária*, é possível reafirmar que a prática da educação bilíngue desde a primeira infância enquanto socialização primária, é interiorizada pelos sujeitos surdos; do contrário, se essa educação ocorre na socialização secundária, sem levar em consideração os aspectos linguísticos e culturais da Comunidade Surda, poderá ser reforçada por técnicas pedagógicas específicas provadas ao indivíduo surdo (FERNANDES; MOREIRA, 2014; GOLDFELD, 2002).

Nessa circunstância, considerando o educando surdo e o processo de socialização primária, reafirmamos a relevância de se ter acesso a Libras desde os primeiros anos de vida enquanto língua de herança (QUADROS, 2017), seja através dos seus familiares ou por meio da relação com a Comunidade Surda. Ao adquirir o capital cultural no processo de socialização por meio da língua de sinais (considerando a educação bilíngue), o sujeito surdo estará munido de conhecimentos que poderão ir ao encontro do capital cultural legitimado pela escola.

A trajetória dos estudantes surdos no *ensino fundamental* (ainda na educação bilíngue de surdos), nos revelou uma contradição: estudantes aprendem libras concomitantemente com a aprendizagem dos conteúdos em uma sala de aula em que os conteúdos são ministrados em língua de sinais, o que reduz a aprendizagem de conteúdos, justamente por falta de domínio da língua de sinais. Desse modo, foi possível perceber a falta de informação dos familiares, primeiro sobre a condição sensorial do seu filho, e de como proceder no que se refere à carreira escolar. O aprendizado da Libras, em alguns casos, foi secundarizado, bem como a atenção à criança que não está sendo reconhecida como surda. Esta está sendo vista enquanto criança sem deficiência, mas numa condição de fragilizada. Consideramos, portanto, a relevância de se ter clareza sobre as especificidades dos sujeitos surdos e a respeito de que tipos de cuidados eles requerem no ambiente escolar. Observa-se o quanto os estudantes foram oprimidos no percurso de vida em termos da comunicação com seus familiares, o que, de diversas maneiras, refletiu na trajetória escolar conforme trechos de suas histórias.

Esse argumento ganha força, pois, conforme as falas dos sujeitos, algumas famílias, além de negar a Libras, resistem em aprendê-la. Desse modo, ao incorporar o capital cultural (BOURDIEU, 1997) através das famílias ainda na *socialização primária*, inclusive as resistências culturais ao *ser* surdo, todo conhecimento adquirido se estenderá em todas as instâncias sociais de maneira naturalizada, inclusive na escola enquanto *socialização secundária*, conforme abordaremos no capítulo que se segue.

## CAPÍTULO 5 - TRAJETÓRIA ESCOLAR: EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo contemplará o segundo objetivo específico desta pesquisa caracterizando, a partir da “voz” dos sujeitos surdos, o modo como eles compreendem a sua própria inclusão/exclusão no contexto escolar à luz da *socialização secundária* (BERGER; LUCKMANN, 1985). Estes autores esclarecem que a socialização secundária é responsável pelo reforçamento sistemático da cultura incorporada antes do ingresso na escola, ou seja, conforme analisado no capítulo anterior, em alguns casos, a *socialização primária* foi marcada pela ausência de um diálogo via língua de sinais, incorrendo em limites para o ingresso, permanência e sucesso do sujeito na escola, pois ele precisará se comunicar para além do seio familiar no modo como a escola e seus sujeitos se comunicam com ele. Queremos reforçar com isso que, ao ingressar na escola sem domínio da Libras, já estará em desigualdade de condições referentes ao empoderamento relativo ao capital cultural necessário à socialização secundária que encontrará na escola. Propõe-se ainda a contrastar tais expressões com as políticas de inclusão vigentes, no sentido de tecer críticas sobre o modo como as macropolíticas influenciam a elaboração das micropolíticas a partir dos problemas reais da escola.

Além disso, serão abordadas questões relacionadas ao *segundo eixo*, com foco no Ensino Fundamental; o *terceiro eixo* no Ensino Médio e o *quarto eixo*, atrelado aos conteúdos dos eixos anteriores no que tange à interação/socialização dos sujeitos surdos com os atores escolares.

### 5.1 EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O *segundo eixo* que norteou o roteiro de entrevistas, diz respeito a como os estudantes surdos compreendem sua própria inclusão no contexto escolar a partir de suas experiências no Ensino Fundamental, delimitado, como já afirmamos, como sendo o período anterior à decretação e implementação das leis que regem o ensino bilíngue. Embora não haja clareza, por parte dos educandos, sobre as políticas de inclusão e nem o modo como são postas em prática no ambiente escolar, através de suas respostas foi possível mensurar o perfil das escolas em que cursaram a educação básica e a forma como os atores escolares lidavam com as questões de inclusão.

Para isso, foi perguntado aos estudantes em qual escola cursaram o Ensino Fundamental e Médio, se o ensino era acessível e a forma como os professores lidavam com a turma em que havia um estudante surdo. Perguntamos também se as escolas ofereciam o serviço do AEE e

como foi o desempenho de cada sujeito durante a educação básica.

O recorte temporal foi feito para analisar as questões relacionadas ao período em que os sujeitos cursaram do 1º ao 5º ano e em seguida do 6º ao 9º ano. Essa escolha se justifica por duas razões: primeiro para saber quais os tipos de política de inclusão foram implementadas para o público surdo, se educação bilíngue, ofertada no município do Recife e que atende a toda RMR (a partir do ano de 2015) ou a PNEEPEI (BRASIL, 2008); segundo, porque com base na fala dos estudantes, foi possível perceber a oscilação das políticas educacionais que evidenciaram lacunas que marcaram a trajetória escolar de cada um deles.

Dito de outra forma, conforme seus relatos, alguns sujeitos iniciaram seus estudos antes da LBI (BRASIL, 2015) e do Decreto nº 28.587 (RECIFE, 2015) que instituiu a educação bilíngue de surdo no município de Recife e que, até aquele período, a política adotada tenha sido a PNEEPEI (BRASIL, 2008). No quadro a seguir apresentamos um panorama da trajetória escolar desses estudantes.

**Quadro 3 – Ciclo de conclusão da educação básica**

<b>CICLO DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTUDANTES</b>			
<b>ESTUDANTE</b>	<b>ESCOLARIDADE</b>		
	<b>5º Ano</b>	<b>9º Ano</b>	<b>Conclusão do Ensino Médio ou previsão</b>
E - 1	2014/13 anos	2018/17 anos	2021/21 anos
E - 2	2008/11 anos	2013/16 anos	2022/25 anos
E - 3	2015/12 anos	2020/17 anos	2023/20 anos
E - 4	2017/17 anos	2021/21 anos	2024/24 anos
E - 5	2016/15 anos	2020/19 anos	2023/22 anos
E - 6	2016/12 anos	2016/12 anos	2023/19 anos

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelo autor.

Com base no Quadro 3, E-1 teve acesso à educação bilíngue a partir do 6º ano e E-2 não teve acesso a essa política educacional, pois concluiu o Ensino Fundamental I no ano de 2013. Apenas E-3 e E-4 foram contemplados, parcialmente, nesta etapa do ensino. E-5 e E-6, embora tenham tido oportunidade de cursar o Ensino Fundamental I por pelo menos dois anos na educação bilíngue, essa política não fez parte de sua realidade. Dessa forma, é possível inferir sobre o tipo de escola em que estudaram, o período de início e término do Ensino Fundamental I e II, conforme trechos a seguir:

A educação infantil, eu estudei na escola estadual Rochaél de Medeiros, depois ingressei na escola estadual Barbosa Lima e cursei o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Logo depois mudei para uma escola da rede municipal perto da minha casa, da qual não me recordo o nome e fiquei estudando lá por seis meses. Foi quando uma vizinha nossa, que era intérprete de Libras, indicou a escola bilíngue Suvag. Me transferi para lá e precisei voltar para o 1º ano e lá fiquei o restante do meu ensino fundamental (E-1).

Estudei na Escola Padre Henrique, eu me comunicava com os colegas em Libras, mas os professores não eram fluentes. Não tinha intérprete, mas eu me sentia bem. Entre os professores tinha um surdo que eu gostava muito, aprendi a cultura surda, a identidade surda também. Percebi que eu era capaz, igual ao professor surdo (...). Terminei o 5º ano e eu tinha 11 anos. (E-2).

Alguns elementos interessantes se destacam na fala de E-1. Ele se referiu a algumas escolas que fizeram parte da história da comunidade surda do Recife e RMR. Além das que foram citadas, existem outras escolas públicas estaduais e municipais, que ofertavam educação específica para estudantes surdos através de projetos com ênfase na educação especial com salas segregadas. Nos dias atuais, a educação é ofertada nas escolas estaduais na perspectiva da educação inclusiva (com a presença de TILS, pois não tem sala regular bilíngue), diferentemente de algumas escolas no município de Recife que comportam as salas bilíngues. O Centro Suvag de Pernambuco<sup>13</sup>, atualmente extinto, foi uma instituição privada, sem fins lucrativos, caracterizada enquanto uma Organização Não Governamental (ONG), fundada em 1979, cujo objetivo era a reabilitação da audição e da fala de pessoas surdas. Após o movimento de luta da Comunidade Surda, no início de 1990, o SUVAG adotou o bilinguismo como proposta de ensino, em 1993, com enfoque no ensino regular em Língua Brasileira de Sinais. No entanto, as políticas educacionais de inclusão existentes à época eram incipientes para atender a essa proposta de ensino (SUVAG, 2011).

É perceptível o quanto a trajetória escolar de E-1 esteve comprometida diante das lacunas encontradas em seu percurso no que se refere às políticas de educação inclusiva para surdos. Mesmo assim, foi possível concluir todo o Ensino Fundamental com acesso à educação bilíngue de surdos, tanto numa ONG de acesso gratuito, quanto no ensino público. O mais interessante na narrativa de E-1 é o fato de que seus pais não tiveram informações sobre as escolas que recebiam estudantes surdos. Para isso, foi preciso a intervenção de uma amiga da família (que era intérprete de Libras) que indicou o Centro Suvag, escola em que passou a maior parte de sua trajetória. De todo modo, o fato de E-1 ter retornado ao 1º ano do Ensino Fundamental, o levou a concluir essa primeira etapa aos 18 anos e o Ensino Médio aos 21 anos. Em seguida ingressou no ensino superior, devidamente alfabetizado.

E-2 é o estudante mais velho entre os sujeitos da pesquisa e o único entrevistado que não atendeu um dos critérios da escolha dos participantes: ter sido atendido pela política da educação bilíngue de surdos, no entanto, foi pertinente sua participação no sentido de analisarmos em que as políticas educacionais contribuíram para sua formação escolar, diferentemente dos outros sujeitos que, em alguma etapa de sua escolarização, tiveram acesso

---

<sup>13</sup> <http://www.suvag.org.br/history.htm>

ao ensino bilíngue mesmo antes da política linguística ser posta em prática. E-2 afirma que se comunicava com os colegas em Libras e que o mesmo não ocorria com os professores, no entanto, tinha intérprete de língua de sinais que fazia parte do processo de acessibilidade comunicacional.

O que salta aos olhos é que no ano de 2008 a escola já dispunha de um professor surdo de Libras, pois é a partir do Decreto 5626 (BRASIL, 2005) que se delibera sobre a formação do professor de Libras e que, a partir daquele momento, as instituições tiveram um prazo de dez anos para a formalização do curso de licenciatura em Letras Libras. No entanto, já existiam Instrutores de Libras formados através do Programa Nacional de Capacitação de Instrutores e/ou Agentes Multiplicadores da Libras, conforme o Relatório da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL, 2002).

Não se sabe ao certo sobre a formação desse professor citado por E-2, mas é patente que sua presença fez toda diferença na sua vida, pois afirma ter se inspirado no professor surdo e, conseqüentemente, teve contato com a cultura surda e reafirmação de sua identidade surda. Embora E-2 tenha concluído o 5º ano nos moldes da PNEEPEI (BRASIL, 2008), houve um resgate dos aspectos culturais e identitários face à presença de uma pessoa surda na escola. Reforçamos o que já afirmado anteriormente, que o contato com seus pares, sejam adultos ou crianças fluentes em Libras, faz com que a criança surda se aproprie da cultura e se reconheça enquanto pessoa surda, potencializando a obtenção de sucesso em sua trajetória escolar se a educação bilíngue for ofertada desde a educação infantil (PERLIN, 1998; SOUZA, 2014; SOUZA, 2021).

E-3 e E-4 apontam histórias em comum, pois ambos estudaram na Escola Padre Henrique até o 5º ano, no entanto, concluíram em períodos distintos, devido ao contexto social de cada um, conforme fragmentos a seguir:

Estudei na Escola Padre Henrique e terminei o 5º ano aos 12 anos. Quando terminei o 6º ano a gente se mudou para Camaragibe e fiz o 7º ano em outra escola, mas não tinha intérprete e eu não entendia nada (...). Minha mãe deixou eu voltar para o Padre Henrique e fiz o 8º e 9º ano, mas não podia ir sozinho. Ela ou meu pai me levava (...). Eu faltava muito, mas eu gostava de estudar lá. Era muito bom. (E-3).

Na escola Padre Henrique eu terminei o 5º ano com 17 anos e depois estudei no Barbosa Lima. No 6º ano eu tinha dificuldade em português e inglês. Eu estudava junto com alunos pequenos, era uma turma com alunos de outras salas. (E-4).

A trajetória da educação básica de E-3 também foi marcada por lacunas significativas pois, além de mudar de escola entre um ano escolar e outro, nas instituições em que estudou não havia intérprete de Libras, comprometendo o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Devido à superproteção dos pais, o percurso do ano letivo ficou comprometido. E-3 afirma que estar naquela escola “era bom” e que gostava de estudar. Talvez essa afirmativa se justifique pelo fato de, além de ter a oportunidade de interagir com seus pares em Língua de Sinais, na época em que cursava o Ensino Fundamental II a política de educação bilíngue no município do Recife já estava em vigor, ou seja, mesmo tendo concluído o 5º ano em 2015, do 6º ano em diante teve a oportunidade de estudar numa classe bilíngue.

A realidade de E-4 foi um pouco diferente de E-3, pois revela que no 6º ano provavelmente estava fora de faixa etária adequada para o ano escolar ou estava em sala deslocada por algum motivo, pois afirmou que estudava “junto com alunos pequenos”. Outro ponto que ele destaca é que tinha dificuldade em Língua Portuguesa e em inglês. A dificuldade que E-4 declarou ter tido no 6º ano, em aprender a L2 revela uma fala do senso comum referente à crença de que *o sujeito surdo tem dificuldade em aprender Língua Portuguesa*.

Em nossa perspectiva, qualquer pessoa, seja surdo ou ouvinte (não usuário de Libras), pode vir a ter dificuldades em aprender qualquer conteúdo das diversas áreas do conhecimento; no entanto, para a pessoa surda, a Língua Portuguesa se caracteriza como segunda língua, uma vez que deveria aprender primeiro a Libras para, em seguida, ser alfabetizado em Língua Portuguesa. Dessa maneira, a dificuldade não se encontra exclusivamente na criança surda, mas na forma como lhes é ensinado. No entanto, a maneira como é ensinada para a criança surda, não é responsabilidade apenas da escola, mas da política de educação inclusiva, que deveria amplificar uma nova cultura, o que acontece, mas a passos muito lentos. A existência da política representa um avanço significativo, a exemplo da formação de professores que foi contemplada mediante determinação do Decreto 5.626, que prevê a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2005). Desse modo, o professor supostamente terá um conhecimento básico sobre a língua do estudante surdo, sua cultura e identidade.

Com base na análise das trajetórias de E-3 e E-4, marcadas por diversos desarranjos, conforme os que foram apresentados pelos sujeitos, se levarmos em consideração um percurso regular sem grandes empecilhos, apoiando-nos em Caliman (2006), podemos dizer que a história pessoal de cada um deles foi marcada por situações de risco que acarretaram desvantagens educacionais, como atraso na conclusão do Ensino Fundamental II. Segundo este autor, não se trata de uma característica pessoal, mas como um condicionamento de ordem psicossocial subordinada às situações externas, devido à falta de recursos familiares, o que se refletiu no contexto escolar mediante as diversas trocas de escolas em curtos períodos. Toda essa conjuntura que envolve o trajeto escolar do estudante surdo, relaciona-se “a algumas

características ou necessidades, têm menos probabilidade seja de adquirir um nível razoável de escolaridade, seja de desenvolver as próprias habilidades, por causa dos fracassos sofridos no percurso escolar” (CALIMAN, 2006, p. 389).

Por esse ângulo, se fizermos uma simples associação entre o ouvinte e o sujeito surdo no ambiente escolar inclusivo, o sujeito surdo estará em situação de desvantagem se não for considerada sua língua, o que aumenta o risco e desigualdade social. Em outras palavras, a ausência de uma política linguística efetiva, manterá os sujeitos surdos nesta mesma situação, o que entendemos ser uma inclusão excludente (RIBEIRO, 2020). Esse argumento ganha força ao problematizar os resultados da pesquisa de Botler (2012), cujo objetivo foi analisar as implicações das políticas multiculturais na educação e na escola a partir de uma relação entre o Canadá e o Brasil. Esta autora explicita as concepções de multiculturalismo e do tratamento de risco na educação por escolas canadenses atribuída a partir de diversas perspectivas: rendimento escolar apresentado inferior ao esperado, falha no processo de escolarização, o que culminou em reprovação; evasão escolar e retorno à escola após um longo período; além da pobreza e condições socioeconômicas inferiores (BOTLER, 2012).

As condições que envolvem a situação de risco apontadas pela autora nos levam a observar a trajetória escolar de E-3 e E-4, já que ambos apresentaram características consideradas como *situação de risco*, tanto pela evasão, quanto pela troca constante de escolas, além da limitação da acessibilidade. E-5 e E-6 não tiveram a oportunidade de aprender Libras na infância. No caso particular de E-6 que se frustrou ao se deparar com surdos sinalizantes, por não dominar a língua, a deixou vulnerável devido à falta de um suporte familiar que a auxiliasse no processo de socialização em língua de sinais. Esse feito repercutiu no espaço escolar em que mantém um padrão cultural no processo de ensino dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Estes são aspectos que nos permitem ampliar a concepção de risco dos estudantes surdos, no sentido do insucesso escolar.

Desse modo, os estudantes surdos não conseguiram se integrar de uma maneira programada à mecanização da escola, “aos seus padrões, modos e processos, não só diversos como principalmente desiguais de escolarização” (NOGUEIRA, 2011 p. 242). A escola manterá papel de receptáculo do estudante surdo, cumprindo o ritual que lhe cabe na chamada democratização do acesso, isentando-se de qualquer atenção que o estudante necessite. Nessas circunstâncias, a manutenção do estudante surdo no ambiente escolar sem o suporte necessário ou sem lhe ofertar uma educação bilíngue até mesmo no Ensino Médio, incide na escola não apenas com sua exclusão nos processos inclusivos, mas apenas expandirá sua fronteira passando a mantê-los à “margem” no seu interior (NOGUEIRA, 2011). Ao contrário, estaria a

escola aderindo a uma inclusão excludente, devido à reprodução legítima das desigualdades (RIBEIRO, 2020; BOURDIEU, 2003).

Defendemos, portanto, que a política de educação inclusiva com ênfase no ensino bilíngue seja uma política linguística, como uma proposta mais adequada para um bom desempenho escolar dos sujeitos surdos. A crítica que fazemos se refere ao modo como a educação de surdos está sendo conduzida, a oscilação dessas políticas de inclusão na trajetória escolar do público surdo, culminando num Ensino Médio inclusivo que considera apenas a presença do intérprete em sala de aula.

É importante frisar que a educação de surdo não se resume apenas a inserção do intérprete de Libras em sala de aula (até mesmo porque se as crianças ainda estão em processo de aquisição da Libras, não faz sentido a existência de um intérprete para os anos iniciais), o que também gera dependência. A educação do surdo tem início no berço, quando a família compreende que a comunicação com aquele sujeito será feita por meio de uma língua específica, a Libras. Somente a partir daí, do processo de aquisição da L1, é que se pode pensar em promover uma educação bilíngue que leve em consideração as suas especificidades mantendo a Língua Portuguesa como L2.

A educação bilíngue de surdo teve seu processo inicial a partir do movimento de luta da Comunidade Surda, da criação do curso superior para formação de professores bilíngue, o Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, garantido conforme Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). O referido curso tem como objetivo formar docentes para atuarem nos anos iniciais, principalmente na educação bilíngue em que a Língua Portuguesa será ensinada na modalidade escrita e a Libras como língua de instrução. Dessa forma, é pertinente refletir sobre as reais dificuldades do estudante surdo com relação à Língua Portuguesa: se a dificuldade está na forma de aprender ou de ensinar? Atualmente, as metodologias de ensino estão adequadas para o que prega a política linguística? A própria LBI (BRASIL, 2015) cita a dificuldade de o meio social se adequar às pessoas com deficiência e, pensando na pessoa surda, ainda falta muito para se ter uma escola de ensino regular em que todos consigam se comunicar em língua de sinais.

A análise-dos dados coletados nos mostra até o momento uma realidade esperada para o percurso de um estudante surdo, inserção no ensino regular, aprendizagem da Libras, ingresso numa educação bilíngue e comunicação através da língua de sinais, o que tende a reduzir a perspectiva de sucesso. Diferentemente dos demais sujeitos entrevistados, E-5 e E-6 têm histórias em comum ao ponto de não serem fluentes em Libras e se comunicarem através da oralização como único modo ou complemento da comunicação. Suas falas nos revelam o quanto foram prejudicadas em sua caminhada escolar pelo fato de não terem aprendido a

Libras no tempo adequado (desde a infância). Nos fragmentos da fala de E-5 é possível perceber o quanto sua trajetória escolar foi fragmentada oscilando, inclusive, entre o ensino público e o privado.

Estudei numa escola normal, 2º e 3º. Depois a gente se mudou para São Paulo/SP e depois voltei para Recife. Em São Paulo eu estudei 4º ano numa escola da prefeitura, mas era tudo oralizado. Depois voltei para Recife e estudei na mesma escola. Aí terminei o 5º ano. Depois ganhei uma bolsa numa escola particular, estudei 6º e 7º ano, porque minha mãe preferia escola que não era bilíngue, porque as professoras na *escola normal* oralizavam, eu sempre me sentava na frente. Depois voltei para escola da prefeitura e estudei o 8º e 9º ano. (E-5).

Em uma escola perto de minha casa. Na escola não usava Libras, a professora oralizava (1º ao 5º ano). Quando concluí o 9º ano numa escola perto de casa, eu ainda não sabia Libras. Quando cheguei aqui na escola Frei Caneca eu me assustei e tive muito medo do que iria encontrar aqui. As pessoas falavam muito rápido e eu não conseguia acompanhar. Eu achava tudo muito difícil. Ao encontrar um amigo surdo, ele me ensinou Libras, mas era muito rápido e eu sempre pedia calma, para ir devagar comigo. (E-6).

A entrevistada E-5 inicia sua fala intitulado a escola em que cursou o 1º e 2º ano como uma escola “normal”, possivelmente se referindo a uma instituição de ensino regular que não recebia estudantes com deficiência ou não tinha nenhuma proposta inclusiva para esse público. O fato é que mesmo nesses moldes de ensino, houve uma ruptura impactante em sua *trajetória social e escolar*, pois não houve mudança apenas de escola, mas também de estado, para uma região distinta do Nordeste em que cursou o 4º ano. Esse fato nos chamou a atenção, pois se houvesse alguma possibilidade de aprender língua de sinais (que não foi o caso, devido à resistência de sua família), o processo de aprendizagem seria ainda mais complexo, tendo em vista, a variação e regionalização linguística que a Libras possui (GESSER, 2009). Após esse período residindo em outra região, E-5 retorna ao Recife, inclusive para a mesma escola em que iniciou os estudos e concluiu o 5º ano. Posteriormente, ao ganhar uma bolsa de estudos, ingressa numa instituição privada e cursa o 6º e 7º ano, período sobre o qual E-5 não nos dá detalhes de como foram os estudos, mas deixou claro que toda forma de comunicação dentro daquela escola era através da oralização, conforme exigência de sua genitora. Sem nos explicar o motivo, a estudante retorna para escola pública (da prefeitura), mas não detalha como era o formato de ensino, no entanto, subentende-se que sem uma perspectiva inclusiva, sem o uso da língua de sinais e apenas através da oralização, E-5 concluiu o Ensino Fundamental.

A trajetória escolar de E-6 também foi marcada por lacunas que se refletem até hoje durante o curso do Ensino Médio. Devido à família não conhecer a Libras e nem ter permitido que ela aprendesse, cursou do 1º ao 5º ano em escola regular, seguindo para o Ensino

Fundamental II, tendo como suporte a oralização como forma de comunicação entre os professores. Embora tenha sido uma escola próxima de sua casa, E-6 não entrou em detalhes de como era ofertado o ensino, se havia outros estudantes surdos, apenas afirmou que, por não saber a Libras, não a utilizava. A entrevistada tinha ciência da existência de pessoas usuárias da língua de sinais na escola em que cursava o Ensino Médio, mas afirmou ter medo de se deparar com os surdos sinalizantes e não conseguir manter um diálogo. É perceptível que não houve interesse em se comunicar de outra forma, ela apenas percebeu que as pessoas conversavam muito rápido e não conseguia acompanhar, no entanto, iniciou o processo de aprendizagem da Libras com os colegas surdos. Cursando o Ensino Médio e com a presença de intérprete de Libras em sala de aula, E-6 deveria ser, no mínimo, fluente em Libras para acompanhar os conteúdos das disciplinas; do contrário, seria necessário aprender a Libras (possivelmente na sala de AEE) paralelamente aos conteúdos em sala de aula, uma vez que a aula é traduzida para Libras.

Um aspecto que nos intriga é o fato de E-5 e E-6, mesmo não sendo fluentes em Libras, terem cursado todo o Ensino Fundamental e, atualmente, cursando o Ensino Médio em escolas que tem como proposta inclusiva a presença de intérpretes de Libras. Embora saibamos que de algum modo esses estudantes deveriam passar pela escola, o que nos inquietou durante a coleta de dados foi saber que alguns estudantes surdos não sabiam a Libras por opção de não querer aprender, mesmo sem terem a noção de que seriam prejudicados e os conhecimentos seriam adquiridos de forma fragmentada devido a utilização da oralização no processo de aprendizagem. O fato de não saberem língua de sinais deriva da influência da própria família, não apenas por terem lhes tirado o direito de aprender, mas de persuadi-las a permanecerem isolados em termos de comunicação. Esse episódio nos revela o quanto a *socialização secundária* foi comprometida devido aos prejuízos deixados na *socialização primária* que aconteceu de maneira distorcida daquilo que acreditamos ser melhor para todas as crianças surdas: interação em língua de sinais com seus pares sinalizantes de modo a constituírem a identidade e cultura surdas.

A análise feita até esse tópico não nos deu condições de compreender como ocorreu o processo de ensino, aprendizagem, interpretação das aulas, tradução dos conteúdos, interação com os atores escolares. O *segundo eixo* nos revelará o modo como as políticas de inclusão se deram na prática do Ensino Fundamental I, antes mesmo de a LBI (BRASIL, 2015) ser promulgada. Desse modo, será possível perceber como os estudantes surdos compreendem sua inclusão, desde o 1º ao 9º ano, mesmo sem terem a compreensão da problemática em questão.

As perguntas se referiram à acessibilidade durante o Ensino Fundamental, sobre as

possíveis dificuldades dos estudantes com relação aos conteúdos estudados, o desenvolvimento das atividades, provas, trabalhos em equipe e se foram atendidos pelo AEE e os respectivos procedimentos.

O ensino era acessível nas escolas em que estudei: Rochael de Medeiros e Barbosa Lima. Na primeira escola, ensinava mais Literatura (contos, história) narrativas em Libras, mas com pouca produção escrita (...). Os professores sinalizaram mais em Libras porque a sala era exclusivamente para surdos. (E-1).

A gente fazia a tarefa em Libras e em português, mas português eu não sabia; era ruim, só atividade em casa eu não sabia fazer, minha mãe não sabia explicar e meu pai não ajudava (...). Eu lembro que até o quinto ano eu só tinha uma professora, mas depois eram vários. Alguns professores não me entendiam, eu gostava mais da professora de matemática, eu gostava porque ela conversava comigo em gesto. Mas o professor de química era muito chato. (E-2).

As respostas em destaque apontam elementos relacionados à forma como os conteúdos eram ministrados. A fala de E-1, nos dá indícios de que as escolas que ele estudou tinha uma perspectiva voltada ao bilinguismo (apenas o ensino de duas línguas no ambiente escolar, diferente da proposta de educação bilíngue implementada apenas no ano de 2015 no município do Recife), pois a sala era exclusiva para alunos surdos e, possivelmente, os professores ministravam as aulas em língua de sinais, revelando que as estratégias didático metodológicas enfatizavam a Libras como língua de instrução. O exemplo que E-1 nos mostra enquanto estratégia sinalizada, é no campo da literatura (contos e histórias), no entanto, não esclarece se os textos eram traduzidos, adaptados ou produzidos em língua de sinais e se retratavam a própria literatura surda.

Outro ponto que E-1 chama a atenção é a pouca produção escrita. Por não aprofundar esse assunto, não conseguimos mensurar o nível das atividades em língua portuguesa (discussão para os próximos eixos). O que fica claro nesse pequeno fragmento é que havia uma inclusão escolar mesmo que nos moldes segregacionistas, pois de acordo com o período em que E-1 cursou o Ensino Fundamental e o histórico das políticas educacionais e das próprias escolas, havia salas separadas do ensino regular que atendiam apenas estudantes surdos. Apesar de ser uma sala separada, a proposta ainda não era de uma educação bilíngue: seu objetivo era atender os surdos e tentar alfabetizá-los tendo como suporte a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O relato de E-2 deixa clara a sua dificuldade em Língua Portuguesa abrindo margem para a questão que problematizamos nos parágrafos anteriores sobre o modo como o surdo aprende a segunda língua, bem como as estratégias utilizadas para alfabetização de surdos. No

entanto, afirmou que também fazia atividades em Libras, uma das quais se refere aos diálogos (atividade sinalizada) que a professora promovia ao perguntar como foi o final de semana dos estudantes e cada um respondia em Libras. Naquela ocasião, os alunos teriam a oportunidade de produzir um texto em língua de sinais, momento em que era possível avaliar, por exemplo, a aquisição da Libras (QUADROS, 1997).

Um ponto peculiar que esse sujeito apresenta é sobre as atividades extraclasse, pois E-2 não tinha suporte em casa para realização de suas tarefas escolares. Sua mãe não tinha domínio de conteúdo e seu pai o ignorava, deixando o estudante sem suporte familiar. Essa questão já foi discutida, mas não superada, pois perpassa todos os dados coletados a partir das entrevistas: o comprometimento do capital cultural (BOURDIEU, 2007) transmitido pelas famílias dos indivíduos e que reflete na trajetória social das crianças surdas, inclusive no espaço escolar. Esta mesma escola que acolhe o estudante surdo, também acolhe o estudante ouvinte, de modo a estar preparada para seguir com os rituais políticos e ideológicos que regem a instituição pública de ensino sob sujeição da meritocracia - e que vença o melhor, o mais qualificado - pois *a oportunidade foi lançada para todos de igual para igual*.

O início do curso do Ensino Fundamental II foi surpreendente para E-2, como acontece com os estudantes ouvintes especificamente em relação à quantidade de professores que ministram as aulas, mas com apreensão quanto ao modo como cada um reage numa sala de aula em que se encontra um estudante surdo. Percebemos em sua fala uma experiência clara de inclusão excludente (RIBEIRO, 2020). Embora estivesse incluído em sala de aula, alguns professores resistiam em se comunicar com ele, quiçá adaptar algum conteúdo para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Sobre seu processo de inclusão, E-2 afirma que alguns professores não o compreendiam, talvez por não haver um esforço para se aproximar do estudante; no entanto, a professora de matemática se destaca por tentar se comunicar com E-2 mesmo que por gestos, mas essa forma de lidar com o aluno se configura como acessibilidade atitudinal, de acordo com a LBI (BRASIL, 2015). Independentemente desse sujeito surdo perceber, compreender ou não, sua inclusão, é notório em sua fala o sentimento de incerteza e desamparo (e por que não afirmar de exclusão?) de como será o processo de ensino e aprendizagem a partir daquele ano escolar.

Antes de adentrarmos na seção sobre o modo como os professores conduziam suas aulas, trazemos um extrato de fala de E-4, pois ele nos dá indícios de como seria, na prática, a pedagogia visual, ou seja, como as questões visuais são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Esse sujeito também afirma que conseguia entender os conteúdos de matemática e que, inclusive, os professores eram surdos. A disciplina de

matemática, por lidar com aspectos mais visuais, como a enunciação e resolução de problemas matemáticos envolvendo cálculos, facilita a compreensão do aluno surdo devido à imagem de contribuir a partir da visão ampla da resolução do problema. Além disso, o processo de comunicação também com a/o professor/ra de matemática, conforme trecho de sua fala a seguir, favoreceu o processo de inclusão desse aluno:

Meus professores eram surdos e a aula era boa, eu entendia matemática, mas tinha dificuldade em português. Mas a gente fazia teatro, também a professora contava histórias com livros em Libras. Também lembro que a gente foi passear no Recife, muito bonito, eu gostei da aula passeio. A gente aprendeu a história do Recife e conheceu a igreja. (E-4).

Como se pode perceber, além dos aspectos visuais que a disciplina de matemática promoveu (promove), o trabalho pedagógico com dramatização e a contação de histórias em Libras, também fez parte dos conteúdos escolares que esse sujeito vivenciou em sua trajetória escolar. Além do que, as aulas extraclasse possibilitaram a E-4, experiências empíricas de sua realidade social e cultural. Isto posto, ter conhecido a história do Recife e suas respectivas igrejas, favoreceu a internalização de um capital cultural que não faz parte de seu arcabouço cultural, mas amplia e dialoga com o capital cultural adquirido através de sua família.

A maneira como retrata ter participado das aulas extraclasse caracteriza a falta de conhecimento sobre as histórias da própria cidade e, dessa maneira, o conhecimento adquirido ampliou sua bagagem cultural ao mesmo tempo que começa a se aproximar do capital cultural legitimado pela escola (BOURDIEU, 2003). Nessa conjuntura, a escola está, de fato, fazendo toda a diferença ao cumprir seu papel de promover um leque de alternativas para ampliar os conhecimentos, que lhe cabe enquanto instituição formadora.

Desse modo, é cabível reconhecer o quanto os aspectos visuais e práticos utilizados como estratégia didático-metodológica para educação bilíngue de surdo, são pertinentes para o processo tanto de ensino, como de aprendizagem do indivíduo surdo (STROBEL, 2008; REZENDE, 2010; SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001).

Nesse contexto, analisaremos nos próximos parágrafos como foi desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem a partir das respostas dos surdos entrevistados. As perguntas giraram em torno de como as dificuldades dos sujeitos eram sanadas; de como as atividades e provas eram realizadas individualmente e/ou em grupo e a relação entre os professores e os colegas da turma. Destacamos algumas respostas:

(...) lembro que no meu 9º ano tive dúvidas em um assunto e fui perguntar a professora, mas o intérprete não tinha uma boa fluência e não interpretou de forma clara. A

professora não compreendeu bem e precisei explicar de novo, dessa vez de forma bem básica, aproximando a minha sinalização da estrutura da Língua Portuguesa para que o intérprete compreendesse melhor e, aí sim, a professora entendeu e conseguiu responder minha pergunta. (E-1).

Eu perguntava e ela respondia, mas a professora não era fluente em Libras, tinha professor surdo eu gostava muito, ele me ajudava. Na escola eu perguntava à professora, mas em casa não tem ajuda nada, nada. (E-2).

E-1 inicia sua fala apontando um dado muito interessante, *a falta de fluência do intérprete de Libras* durante a interpretação da aula que estava sendo ministrada. Conforme analisado anteriormente, no Ensino Fundamental I, a presença de um intérprete de Libras não faz sentido, pois é um período em que os alunos surdos ainda estão em fase de aquisição da Libras (isso se eles tiverem acesso no início de sua infância ou da escolarização), portanto, compromete a compreensão do estudante surdo do que está sendo interpretado. No que se refere ao Ensino Fundamental II, não é comum vermos as escolas promoverem esse recurso de inclusão/acessibilidade para essa fase da escolarização, mas E-1 tinha acesso a esse recurso. Dito isto, temos mais um elemento que reforça o argumento da relevância da educação bilíngue de surdo (GOLDFELD 2002; QUADROS, 1997) que, nesse caso, não necessita da presença do intérprete de Libras, pelo menos para interpretação simultânea das aulas, pois o professor (surdo ou ouvinte) ministrará as aulas em Libras, como língua de instrução, conforme o PNE (BRASIL, 2014), em sua meta 4 estratégia 4.7 e no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

E-2 não deixa claro se teve experiência com intérprete de Libras em sala de aula, mas afirma que quando tinha alguma dúvida, perguntava à professora, embora ela não fosse fluente. Ele aponta ainda que tinha um professor surdo que o ajudava (conforme fala anterior). A trajetória de E-2 foi marcada por um período de adaptação das políticas de inclusão para o público surdo. A educação bilíngue de surdos ainda não era uma realidade posta nas escolas, pois somente a partir do ano de 2015 que o Decreto 28.587 (RECIFE, 2015) entrava em vigor. Fica claro, portanto, que do 1º ao 5º ano, E-2 tenha encontrado algumas barreiras no processo de aprendizagem, pois ao mesmo tempo em que aprendia a Libras, assistia às aulas em língua portuguesa. No entanto, do 6º ano em diante, talvez tenha se deparado com algum intérprete de Libras, pois ele afirma que quando tinha uma dúvida perguntava a professora, mas como ela não era fluente, e portanto, precisava da mediação do intérprete. Além disso, a presença do professor surdo na escola fez toda diferença, pois de alguma maneira, o ajudava (além do trabalho do intérprete que são atribuições distintas). Mais uma vez, E-2 chama a atenção para o fato de que não era assistido em casa por seus pais, demonstrando a vulnerabilidade em sua trajetória social e escolar.

A pertinência de se aprender Libras desde a infância (QUADROS, 1997) é revelada na fala de E-3:

Na escola Padre Henrique a professora explicava tudo e eu entendia por que era em Libras, muito gostoso. Na outra escola não tinha intérprete e eu não entendia nada. (E-3).

Diferentemente de E-3, E-5 respondeu:

Eu escrevia no papel e ele me respondia (*o professor*). Quando eu não entendia a palavra, deixava para perguntar à minha mãe e ela me respondia. (E-5).

Como observado, E-5 resiste em aprender a Libras e apresenta estratégias frágeis de comunicação, pois afirmou que sempre recorre a sua mãe quando não consegue entender uma determinada palavra, após esgotar as tentativas de comunicação com os professores utilizando caneta e papel, porém sem sucesso. O extrato mostra que há substituição das atribuições do professor por um membro da família, que talvez não tenha formação pedagógica (ou mesmo que tivesse não substituiria o professor em sala de aula), significa transferir a responsabilidade da escola, cuja função é garantir a aprendizagem de leitura e escrita através da relação da criança com o mundo social em que os adultos (com formação específica) são incumbidos de sua educação. A expressão indica também autonomia restrita do aluno na escola e dependência da família para a realização de tarefas escolares. A vulnerabilidade que E-5 apresenta em relação ao contexto escolar, poderá prejudicá-la ao longo dos seus estudos, tanto por não ter a Libras como forma de comunicação, como se ancorar apenas em seus familiares para esclarecimentos de dúvidas de um determinado conteúdo, desconsiderando o papel formador da escola.

A distinção entre os pontos de vista apresentados por E-3 e E-5, conforme a experiência de cada um, deixa clara a diferença entre o paradigma de uma educação inclusiva ofertada num ambiente que promova a educação bilíngue de surdos, no caso de E-3, em contraste com a política inclusiva baseada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme extrato da fala de E-5. Seus depoimentos deixaram claro que a presença do intérprete de Libras, por si só, é considerada como o único suporte necessário e suficiente para a inclusão dos indivíduos surdos (fato que vai de encontro ao que defendemos), diferentemente da perspectiva da educação bilíngue de surdos, regida a partir dos princípios da identidade e cultura surda.

É possível ainda elencar alguns pontos que divergem entre as falas dos entrevistados com relação a forma como as atividades eram conduzidas e realizadas, provas, trabalhos em

grupo, dentre outros, e o atendimento na sala de AEE. Alguns trechos das respostas mostram, inclusive, como um aspecto da inclusão dos estudantes era concebido, sem objeção, pelos surdos em sala de aula:

(...) e eu sempre fazia as atividades em grupo de todas as disciplinas e apresentava com os colegas surdos. Às vezes o professor pedia para fazer os trabalhos com os alunos ouvintes, incluindo um surdo para cada grupo de ouvintes, pois o objetivo da escola era a inclusão e nós concordávamos. (E-1).

Como uma das formas de incluir os estudantes surdos em sala de aula, a proposta da escola, conforme a fala de E-1, era que os estudantes surdos fizessem trabalhos escolares com os alunos ouvintes. De certa forma os estudantes surdos consideravam a ideia adequada, pois havia interação entre os estudantes e, possivelmente, os alunos ouvintes auxiliavam os colegas surdos. Dito de outra forma, havia aprendizagem paralela, pois o contato entre surdos e ouvintes faz com que, naturalmente, houvesse uma comunicação, ensino e aprendizagem de ambas as línguas no mesmo ambiente (Libras/Português; Português/Libras) ou até mesmo na relação entre os membros do grupo sobre um determinado conteúdo.

E-3 corrobora com E-1 sobre a realização dos trabalhos escolares em grupo, mas nos chama a atenção para o fato de que alguns colegas não sabiam a Libras:

Sim, tinha tarefa em grupo. A comunicação com colegas era em Libras, mas outros não sabiam. A prova era muito fácil de português, era para separar e colocar nome na figura. Eu lembro. Mas também eu não sabia escrever em cima da linha, eu errava e a professora reclamava, mas eu fazia assim mesmo. (E-3).

E-3 ainda afirma que as provas de Língua Portuguesa eram fáceis, pois a atividade de separar as palavras e escrever o nome das figuras não lhe causava tanto esforço para executar, no entanto, a ação de escrever sobre as linhas do caderno parecia complicada para aquela fase. O primeiro ponto da fala de E-3 sobre as atividades de Língua Portuguesa nos deixou intrigados, pois o objetivo do ensino da L2 não necessariamente tem como objetivo tornar as atividades fáceis, mas de promover estratégias de ensino que colaborem para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Não podemos julgar o tipo de atividade a que esse estudante foi submetido sem uma análise prévia, mas compreendemos que, para o ensino da L2, existem estratégias específicas para o sujeito surdo, considerando a língua de sinais como instrução, conforme as “Ideias para ensinar português para alunos surdos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006) que, de certa maneira, fazem sentido se forem levados em consideração os aspectos visuais e culturais que permeiam a língua de sinais.

O segundo ponto é sobre a dificuldade de escrita no caderno que, segundo ele, a professora tentava corrigir, no entanto, por "não escrever em cima da linha", remete às dificuldades na formação anterior, do infantil e fundamental I. Sobre essa dificuldade compreendemos como o limite de suas tentativas, que devido à pressão da professora, ao cobrar algo que ele ainda não internalizou, revela sua vulnerabilidade nesse quesito. Este aspecto é observado por duas faces que merecem destaque: uma, pelo fato de a família não compreender suas singularidades e identidade; outra, é devido ao histórico (de segregação?) desde sua formação inicial (educação infantil). Dessa maneira, cogitamos duas hipóteses que podem ter levado a seu atraso para conclusão daquela fase: a pressão que sofria na escola e a ignorância da professora por não conhecer as especificidades da educação de surdos e por não ser fluente em Libras, aspectos que o tornaram mais retraído.

E-4 endossa o que E-1 e E-3 falaram sobre os trabalhos em grupo em relação ao papel dos professores surdos no suporte às atividades escolares:

Sim, sempre em grupo e professores surdos também ensinavam. Os amigos, juntos, faziam atividade e entregavam à professora, ela aceitava. Sempre tem teatro, é muito bom. (E-4).

Em oposição aos demais entrevistados e sempre num tom pretensioso, as respostas de E-5 demonstram um distanciamento dela mesma com o próprio ambiente escolar. Indiferentemente, ela implica que sempre está sozinha:

Sempre sozinha ou com um grupo de amigas, mas eu sabia ler e escrever bem. Eu fazia oralização e a professora deixava. Eu não sei se ela entendia, mas eu lembro que minhas colegas me ajudavam e a professora me dava a nota. Mas eu não ligava se ela não entendia, mas eu apresentava. (E-5).

O trecho a seguir tem um tom de autossuficiência e, ao mesmo tempo, certo desalento camuflado sob a necessidade de a entrevistada estar sempre afirmando que sabe ler e escrever (essa afirmativa foi baseada a partir da entrevista e do tom que E-5 respondia às perguntas). Diante das experiências (algumas negativas) dos demais sujeitos, talvez a atitude dessa estudante seja uma forma de blindar algum sentimento causado por algum desconforto durante sua trajetória escolar, uma vez que sua família a impediu de aprender Libras e, com o passar dos anos, há uma recusa em querer aprender a língua.

Ao expressar que não se importava se a professora entendia, ou não, sua apresentação, ela denota que o mais importante naquele momento era garantir sua nota e se destacar entre os colegas surdos, pois mesmo sem ser fluente em Libras, conseguia se desempenhar satisfatoriamente nas atividades. No quesito inclusão, E-5 não demonstrou interesse em saber

se estava ou não sendo incluída, pois em sua perspectiva tudo fluía normalmente e se houvesse algum problema ou dificuldade em algum conteúdo, conforme sua fala, procuraria sua mãe para mediar a situação. Percebe-se nesse fragmento certo individualismo que reflete as ações meritocráticas promovidas pela escola (DUBET, 2004).

Os demais sujeitos destacam que algumas estratégias como forma de inclusão foram desempenhadas pelos professores e a escola, como a disposição do espaço escolar, por exemplo. Os estudantes surdos se sentiam acolhidos com o modo da organização dos grupos escolares, uma mescla de alunos surdos e ouvintes no mesmo grupo. A presença do intérprete de Libras em sala de aula foi outro fator que agregou a inclusão dos estudantes surdos, apesar das críticas por parte de um estudante surdo à sua fluência, como já afirmado acima.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o tipo de atividade que os estudantes realizavam e que afirmaram não sentir maiores dificuldades. É um dado intrigante, pois a forma de inclusão talvez seja interpretada de forma errônea como submeter os alunos surdos a realizarem atividades que tenham um nível inferior ao ano escolar que os estudantes regulares estão cursando ou uma atividade divergente dos estudantes ouvintes.

A presença do professor surdo na escola também foi um marcador importante na trajetória da maioria dos entrevistados, embora não tenha ficado claro de que forma esse professor surdo executava seu papel, uma vez que na sala de aula apenas um professor ministrava as aulas. Para esclarecer o modo como o professor surdo desempenhava seu trabalho, perguntamos aos alunos se durante o Ensino Fundamental eram assistidos pelo AEE. As respostas foram as seguintes:

O atendimento não atendeu as minhas expectativas porque tinha um professor surdo que não tinha formação específica para atuar no AEE. Ele era formado em pedagogia e não consegui me auxiliar/orientar em outras disciplinas e não ajudou o bastante com o que eu precisava para meus estudos. (E-1).

Sim, eu não sabia as palavras em português e tinha aula de reforço à tarde na outra sala. (E-3).

Eu não lembro, mas tinha aula de reforço. Primeiro numa sala, depois na outra sala. Primeiro meus colegas, depois eu ia para a sala também. Era bom porque tinha jogo de dama, também quebra-cabeça. (E-4).

Não, na escola particular não tinha isso (*sala de AEE*). Mas na escola normal da prefeitura tinha aula de reforço. Acho que era assim, como esta sala. (E-5).

Com perspectivas distintas, todos os sujeitos tiveram a possibilidade de serem atendidos pelo AEE. Embora a presença do professor surdo tenha feito a diferença na trajetória escolar de alguns dos entrevistados, E-1 faz uma crítica de que não teve suas expectativas atendidas, e

julga a formação específica do professor, apesar de termos observado que o professor surdo é formado em pedagogia e, supostamente, tem competência para fazer o referido trabalho.

Ao afirmar que o professor não conseguiu o auxiliar em outras disciplinas e nem o ajudou no que ele precisava em seus estudos, E-1 não deixa claro que tipo de auxílio ele necessitava, no entanto, conforme seu discurso e seus objetivos de vida, a meta era ingressar no ensino superior, realização que de fato aconteceu. Mas para o ingresso nas universidades públicas, face a trajetória escolar de todos os sujeitos entrevistados, embora a porta de entrada no ensino superior seja acessível (nos referimos ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM que é disponibilizado em língua de sinais<sup>14</sup>), percebe-se uma lacuna (ou podemos dizer várias) que, possivelmente, serão sanadas à medida que a educação bilíngue seja adotada, inclusive no Ensino Médio.

Para E-3, E-4 e E-5, mesmo sem ter tanta clareza da função desse tipo de atendimento, a sala de AEE era considerada como uma aula de reforço. Apesar de não se configurar apenas como tal, a política de educação inclusiva, por meio da resolução analisada, em seu Artigo 13, aponta as atribuições do professor do AEE (BRASIL, 2011), cujo trabalho é realizado de forma colaborativa entre os profissionais da educação, identifica desde as necessidades específicas dos alunos público-alvo à elaboração, organização e execução do plano de aulas, acompanhamento do estudante, orientação e articulação com os professores responsáveis pelo aluno com deficiência, dentre outros.

O extrato da fala de E-3 nos revela sua dificuldade em algumas palavras da Língua Portuguesa, demonstrando o quanto o ensino da L2 foi fragilizado, o que nos remete a aspectos anteriormente analisados nesta pesquisa a respeito de referências teóricas com metodologias específicas para o ensino do português como L2 para estudantes surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

E-4 expõe uma questão peculiar, o gosto pelo “jogo de damas” e “quebra-cabeças”, o que revela o quanto é pertinente a ludicidade para a educação de surdo (assim como de qualquer outra criança). Por se configurar com elementos concretos, a ludicidade para o ensino da matemática, como é o caso, desde que tenha um objetivo específico, coaduna com os aspectos visuais da Libras de modo a tornar a aprendizagem acessível e significativa (SOUZA, 2014;

---

<sup>14</sup> De acordo com o Ministério da Educação, o referido exame passou a ser ofertado também em língua de sinais. “A vídeo prova é uma das novidades do Enem 2017. O recurso foi escolhido por 1.897 participantes surdos ou com deficiência auditiva com inscrições já confirmadas. Outras opções eram o tradutor-intérprete de Libras, que teve 1.489 solicitações, e o recurso da leitura orofacial, escolhido por mil pessoas. Cerca de 52 mil participantes solicitaram atendimento especializado para o Enem. Desses, 4.957 são deficientes auditivos e 2.184 são surdos” (BRASIL, 2017b).

SOUZA, 2021; SKLIAR, 2001; LULKIN, 2001). E-5, por ter sido oriunda de escola privada, não reconheceu o ambiente, mas afirmou ter tido aulas de reforço (que consideramos como o atendimento do AEE, assim como a fala dos demais). Pelo fato de a entrevista ter ocorrido na sala de AEE, ela em algum momento, compara o ambiente em que estávamos com o que ela era atendida em outra escola pública.

Conforme o Art. 2º da Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009), cujo trabalho deverá ser feito na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Além disso, a competência de elaboração e execução do plano de AEE é de responsabilidade de professores que atuam nas SRMs em articulação com os professores do ensino regular e participação da família. Mais adiante, o Artigo 10, inciso VI, desta mesma resolução, cita a atuação de outros profissionais da educação, como Tradutores e Intérpretes de Libras, no intuito de *acessibilizar* as atividades ofertadas nas SRMs. O artigo 12 reafirma o tipo de profissional que deverá trabalhar nesse espaço, ou seja, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

## 5.2 VIVÊNCIAS INCLUSIVAS EXCLUDENTES NO ENSINO MÉDIO

Concluída essa etapa da trajetória escolar durante o Ensino Fundamental, no *terceiro eixo* nossos questionamentos giraram em torno das experiências de escolarização dos estudantes no Ensino Médio, período em que havia a possibilidade de as escolas terem interpretado e incorporado o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e a LBI (BRASIL, 2015). O intuito era saber o modo como as políticas de inclusão se deram na prática, se foi incorporada a educação bilíngue de surdos no Ensino Médio ou a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (apenas com a presença do TILS). Perguntamos aos estudantes como se deu o ingresso na escola regular a partir do 1º ano do Ensino Médio, se tiveram alguma dificuldade nessa transição, de como foram recebidos na escola, se também foram atendidos pelo AEE e como era o movimento da acessibilidade. As respostas foram as seguintes:

Quando eu cheguei à escola, tinha intérpretes de Libras. Tive acesso às informações, orientações, funcionamento da escola, tudo foi passado em Libras (...). Tive alguns

problemas nos meus estudos (...). Às vezes um intérprete pouco fluente entrava em sala de aula e eu me sentia prejudicado. (E-1).

Tem intérprete, mas também tem professor ouvinte (*maioria*), tem colega ouvinte, não sabem Libras mas eu me comunico com eles. Eu ensino Libras para eles. Tem um professor surdo que ensina Libras. Nenhum professor ouvinte sabe Libras, é complicado. (E-2).

Aqui tem intérpretes, mas os professores não sabem Libras. Os colegas ouvintes sabem pouco, mas eu consigo me comunicar fazendo gestos e eles entendem. Tenho dificuldade somente em português, porque a professora não tem paciência de explicar, eu não entendo muito o que ela ensina. (E-3).

Diante dos fragmentos acima, os três primeiros sujeitos surdos afirmaram que ao ingressarem no Ensino Médio foram assistidos por meio do trabalho do intérprete de língua de sinais. Apenas E-1 afirmou que teve acesso às informações em Libras sobre o funcionamento da escola. Durante a entrevista, E-1 sempre deixou claro que o seu objetivo era ingressar no ensino superior e, por essa razão, percebemos em sua fala um tom de empoderamento por sempre fazer críticas das interpretações dos conteúdos das aulas. O fato de se sentir empoderado corrobora com o termo *Deafhood* (LADD, 2013) que se apresenta de diversas maneiras como o jeito surdo de ser e de estar no mundo; refere-se à existência surda pois, enquanto sujeito político social, pertence a uma cultura que possui seus valores linguísticos, culturais e identitários. Desse modo, uma vez empoderado, o sujeito surdo se apropria dos seus direitos enquanto cidadãos e os reivindica sempre que se sente violado, fato que ocorreu com E-1, tanto por sua história de vida, quanto pelo modo como trata as questões de acessibilidade e a própria inclusão no âmbito da sociedade, inclusive no seio escolar.

Esse sujeito não entrou em detalhes de como era o trabalho dos TILS ou de que forma era prejudicado, mas compreendemos seus posicionamentos, pois muitas vezes os profissionais tradutores/intérpretes de língua de sinais que são contratados para atuarem na esfera educacional, possuem apenas o Ensino Médio completo. O fato dos TILS não possuírem formação específica para o âmbito educacional se justifica por não haver, a nível estadual, cursos de formação exclusivo para esses profissionais atuarem em áreas distintas como na esfera educacional, no âmbito jurídico, na saúde, dentre outras áreas do conhecimento.

Para E-2 e E-3, o trabalho TILS foi significativo e reafirmaram que alguns professores ouvintes não sabem Libras, mas com algumas estratégias de comunicação eles conseguem estabelecer o diálogo e muitas vezes tentam ensinar sua língua para os colegas, inclusive com o auxílio do professor surdo. Mais uma vez a presença do professor surdo se destaca na fala dos estudantes, tanto para dar suporte na sala de AEE, quanto para ensinar Libras à comunidade escolar e aos alunos que não são fluentes em Libras (conforme entrevista que também

realizamos com um professor surdo de Libras, lotado em uma das escolas, cuja análise será apresentada no capítulo posterior).

Sobre o AEE durante o Ensino Médio, todos os sujeitos, exceto E-6 (talvez por timidez, ou porque ainda está tentando se adaptar à nova realidade; ou por não ser fluente em Libras e se ancorar na oralização), todos afirmaram que eram atendidos, do mesmo modo como ocorria no Ensino Fundamental. Um fato curioso que E-3 constata é sobre a dificuldade que têm em Língua Portuguesa e que não conseguem se comunicar satisfatoriamente com a professora dessa disciplina. É possível afirmar que a falta de fluência na Libras, por parte dos professores ouvintes, possa causar alguma má impressão dos alunos em contato direto com o corpo docente.

Uma questão que se evidenciou nas falas dos sujeitos, tanto do ponto de vista negativo como positivo, é sobre a política de inclusão com ênfase na acessibilidade do sujeito surdo, especificamente sobre a atuação dos TILS no processo de interpretação simultânea das aulas. Considerando como um dado de extrema relevância, requer um destaque em nossa análise, pois as opiniões dos sujeitos foram divergentes: para E-2 e E-3 a presença desse profissional contribuiu para a compreensão dos conteúdos das aulas ministradas pelos professores ouvintes; E-1, embora tenha afirmado que teve acessibilidade ao ingressar na escola, afirmou ter sido prejudicado por não compreender a sinalização dos TILS; E-5 e E-6 (por não serem fluentes em Libras), a presença desse profissional não fez tanta diferença devido às circunstâncias apresentadas em análises anteriores sobre a relação da Libras com essas estudantes.

As críticas tecidas pelos estudantes com relação ao trabalho do TILS, nos conduziu a levantar dados sobre a contratação desses profissionais. De acordo com as Secretarias de Administração (SAD) e de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), foram feitas duas contratações para diversos cargos, inclusive para o cargo de TILS. Em 2012, conforme a Portaria Conjunta SAD/SEE nº 13, de 28 de fevereiro, foram contratados 301 (trezentos e um) TILS, via seleção simplificada para assumir as escolas de todo Estado. Em 2015, a Portaria Conjunta SAD/SEE nº 111, de 11 de dezembro de 2015, Edital nº 01 para concurso público, ofertou 53 (cinquenta e três) vagas para o nível superior e 124 (cento e vinte e quatro) vagas para o nível médio, que foram distribuídas por regionais de educação e por municípios, mediante a necessidade (PERNAMBUCO, 2012; 2015).

Nessa circunstância, todos os candidatos se submeteram a todo processo seletivo e foram contratados atendendo a ordem de aprovações. O que os sujeitos surdos apontam como “falta de fluência de alguns TILS”, talvez seja pela falta de formação continuada especificamente para atuação no âmbito educacional, pois o fato de o indivíduo possuir a formação de intérprete de uma determinada língua, não significa que ele tenha o domínio de

todas as áreas de conhecimento e da cultura específica dos falantes daquela língua, exigindo portanto, uma preparação específica e com bastante antecedência para atuação num determinado contexto em que ele atuará, no caso, o educacional.

No entanto, devido à necessidade urgente desse profissional no espaço escolar, garantido através do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) de modo a promover acessibilidade aos estudantes, se por alguma razão este TILS não estiver familiarizado com a esfera educacional (caso não tenha o domínio do capital cultural exigido pela escola) levará algum tempo para que haja adaptação, fato que pode ter ocorrido na relação entre os sujeitos e os TILS no decorrer da pesquisa. É relevante destacar que desde 2015 até os dias atuais, continuam ocorrendo outras contratações via seleção simplificada, o que pode levar a constantes mudanças dos profissionais promovendo a descontinuidade do trabalho mediante a remoção de uma escola para outra, comprometendo o acompanhamento dos TILS a um determinado grupo de estudantes surdos.

Conforme observado nas falas de E-1, E-2 e E-3, as políticas de inclusão estão em conformidade com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2015) que garante a presença de intérprete de Libras no atendimento aos alunos surdos, a garantia do ensino da língua de sinais, bem como o AEE, que se mostra de forma positiva nas falas dos entrevistados. Posto isto, em sintonia com o Ciclo de Políticas (BALL *et al.*, 2016; MAINARDES, 2016), compreendemos que *no contexto da prática*, as políticas de inclusão analisadas refletem diretamente na trajetória escolar desses estudantes, pois foi possível compreender como as escolas lidam com as políticas em contato direto com os educandos surdos e o *contexto dos resultados* e efeitos dessas políticas, uma vez que os sujeitos surdos reconhecem seu processo de inclusão, embora questionem, com afinco, o trabalho realizado pela escola.

Ainda no contexto das experiências de escolarização no Ensino Médio, perguntamos aos estudantes quais foram suas impressões ao ingressar em um contexto distinto do que vivenciaram no Ensino Fundamental e como procederam os trabalhos escolares, atividades e provas. As respostas foram as seguintes:

Aqui nesta escola, fui recebido normalmente, mas as matérias eram bem diferentes (...). Também aqui tem muitos professores e alguns não entendem que eu sou surdo e falo em Libras. Eu lembro, na aula de geografia, o professor falando dos estados brasileiros, mas não usava imagem e eu ficava perdido. Eu gosto da aula de química porque tem experiências e vejo os produtos com cores se misturando. (E-2).

Quando eu cheguei na escola, eu gostei porque tem muito cartaz, muitas cores e foi bem legal, mas as pessoas não sabiam Libras. Eu comecei a ensinar, mas também encontrei o professor Surdo que trabalha aqui na escola e foi bom. (E-3).

Por serem da mesma escola, E-2 e E-3 apresentam experiências semelhantes. Ambos afirmaram ter sido bem recebidos, embora tenham se deparado com um cenário em que a maioria dos profissionais da educação e os alunos, não sabiam falar (sinalizar) Libras e eles se utilizaram de estratégias diferentes de comunicação para se aproximarem da comunidade escolar. Apesar de E-2 ter afirmado que alguns professores não compreendiam que ele era surdo (no sentido de não entenderem o uso da Libras), isso não o impediu de se comunicar com os docentes.

Sobre os aspectos visuais imbricados nos parâmetros da Libras (QUADROS, 2004), e que favorecem a compreensão dos enunciados, ambos os sujeitos apresentaram experiências distintas se comparadas às práticas da educação bilíngue vivenciadas no Ensino Fundamental. E-2 expressa com clareza que as disciplinas que se utilizam de materiais concretos, como os elementos químicos, por exemplo, facilitam a compreensão do sujeito surdo, mas que alguns professores simplesmente não se preocupam com o aspecto didático voltado ao aprendizado do surdo, como poderia ter feito o professor de geografia, a exemplo do uso de mapas. A vivência de E-3 ao chegar na escola o deixou satisfeito, pois se deparou com alguns cartazes, cujas cores lhe chamaram a atenção. É perceptível o quanto as experiências visuais são significativas no processo de aprendizagem do estudante surdo. Embora possa parecer algo simples, essa ação é congruente com a educação bilíngue de surdos que defendemos.

Sobre as semelhanças e diferenças entre o Ensino Fundamental I, cuja abordagem era bilíngue, e o Ensino Médio com proposta inclusiva, E-4 apontou o seguinte:

Aqui é bem diferente da escola Padre Henrique, lá eu aprendi Libras melhor, aqui só tem um professor de Libras que ensina para nós. Mas nas aulas tem intérprete. Às vezes os professores mostram vídeo, mas tem legenda e é muito rápido, mas eu vejo e faço um pouco de leitura labial (*orofacial*) das pessoas, ou vejo o que as pessoas estão fazendo e consigo entender. A diferença é que na escola Padre Henrique é porque a maioria sabe Libras. Aqui o diretor sabe Libras pouco, mas outros professores, não. (E-4).

Alguns elementos evidenciados na fala de E-4 são pertinentes no que se refere às questões de inclusão dos estudantes surdos. A única semelhança entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio foi a oportunidade desse sujeito de sinalizar (dialogar em Libras) entre seus pares, fato que consideramos fundamental para o sucesso escolar e interação, e o contato entre surdos-surdos ou surdos e ouvintes fluentes em Língua de Sinais (SOUZA, 2014; SOUZA, 2021). Inclusive o gestor, que é ouvinte, foi um dos profissionais da escola que E-4 afirmou saber Libras e mantém uma comunicação direta com os estudantes surdos. Esse dado será discutido no tópico em que analisaremos algumas políticas de inclusão adotadas pela escola

que, inclusive, oferta cursos de Libras para a comunidade escolar e extraescolar.

A diferença apresentada, além da língua de instrução no ensino dos conteúdos ser a Língua Portuguesa (com tradução para Libras), revela um dado importante, o material didático utilizado pelos professores não ser acessível em Libras. Apesar desse limite, alguns professores, de acordo com E-4, demonstram sensibilidade no que tange às questões de acessibilidade e tentam adaptar os recursos que estão disponíveis. Devido à escassez de material audiovisual traduzido para Libras, um dos professores se utilizou de um vídeo legendado, que é considerado como um recurso para promoção da acessibilidade, no entanto, por esse sujeito não dominar a Língua Portuguesa (por ser sua L2), sua compreensão, sobre o que estava sendo exposto no vídeo, ficou comprometida. Consideramos essa experiência positiva, embora o estudante não tenha habilidade com legendas, no entanto, ele afirmou que fazia leitura orofacial dos personagens do vídeo, o que compreendemos como limite se algumas cenas disponibilizarem apenas o áudio sem a exibição dos personagens comprometendo, portanto, o que está sendo exposto no vídeo (filme).

É pertinente destacar um dado precioso que E-4 nos informou a respeito do gestor, o que constatamos na oportunidade que tivemos: “aqui o diretor sabe Libras pouco, mas outros professores, não”. De fato, tivemos a oportunidade de conversar com o gestor daquela escola e com o professor de Libras (embora não estivesse previsto na pesquisa) e, conforme apresentado, percebemos uma sensibilidade e dedicação com o público surdo. Ele (o gestor) nos informou que fez alguns cursos de Libras e consegue, minimamente, conversar em língua de sinais com os educandos.

Embora os estudantes surdos compreendam e sejam críticos sobre a própria inclusão, ainda confundem os papéis dos profissionais da educação, pois ao indagarmos sobre como ocorre a dinâmica da realização e apresentação das atividades diárias, eles responderam:

O intérprete me ajuda (...). Só as vezes tem música, eu não entendo bem, mas o intérprete ajuda e também os amigos fazem gestos e eu entendo. (E-3).

Aqui as atividades são sempre com amigos ouvintes e surdos (...). Nós sempre fazemos vídeos para atividade porque eu tenho dificuldade em português, por isso, eu prefiro fazer em Libras, filmar e entregar a professora e meus amigos ouvintes também aproveitam para fazer comigo. (E-4).

Está bem claro na fala de E-3 como ocorre a dinâmica em sala de aula com a presença do TILS. Ele citou o termo “ajudar”, ou seja, para esse sujeito, o papel do intérprete se resume em ajudá-lo a realizar as suas tarefas, além disso seus amigos também, mesmo através de gestos, o auxiliam nas atividades diárias. A falta de compreensão sobre as responsabilidades do TILS,

confunde, não apenas os estudantes, mas toda equipe pedagógica. Por vezes, as atribuições do intérprete de língua de sinais são confundidas com as do professor, o que pode causar um ruído na comunicação escolar, no entanto, cada profissional tem seu papel importante no processo de inclusão e escolarização dos estudantes surdos. O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) prevê, inclusive, que os profissionais da educação possuam formação específica no atendimento ao estudante surdo.

A fala de E-4 corrobora com a de E-3 no quesito realização de atividades. Além disso, ele apresenta, de forma involuntária, uma estratégia de avaliação que é utilizada no contexto da educação bilíngue, o uso de vídeos para realização das atividades, fato que Quadros e Cruz (2011) consideram como *instrumentos de avaliação em língua de sinais*. Além do auxílio dos colegas de classe, E-4 informa que a professora de língua portuguesa também foi bastante sensível por aceitar seu vídeo como resposta de suas atividades.

Com base nos dados analisados neste capítulo, é possível considerar que, ao reconhecer e assumir a identidade surda, o sujeito é estimulado a elaborar estratégias de subsistência num contexto em que a educação especial é adotada numa perspectiva inclusiva. Dito de outra maneira, o fato de ser surdo num ambiente meritocrático, faz com que a cultura surda, representada pela língua de sinais, possa fazer emergir naturalmente o sentimento de pertencimento e empoderamento no sentido de requerer o direito de equidade. Desta forma, com base nos depoimentos dos estudantes surdos, percebemos um *grito de silêncio que ecoa das mãos dos sujeitos surdos* como forma de estratégia de sobrevivência, à vista das políticas de inclusão que ainda não consideram, sistemática e obrigatoriamente, a educação bilíngue de surdos, apesar de inserida na LDB como modalidade de ensino (BRASIL, 2021).

De modo geral, no percurso do *ensino médio*, os sujeitos surdos compreendem que sua inclusão é garantida através da presença do intérprete de Libras em sala de aula; no entanto, os estudantes confundem o papel desse profissional acreditando que os TILS estão em sala de aula também para os ajudarem do ponto de vista pedagógico. A forma como os professores organizam os grupos escolares, bem como a disposição das carteiras ou a inserção dos estudantes surdos em grupos de estudantes ouvintes na organização da sala de aula promove a inclusão, o que nos parece repercussão da política, mas ainda dependente da sensibilização de professores que se esforçam como forma de acessibilidade atitudinal. O contato com pessoas surdas adultas também se revelou enquanto um ato inclusivo, levando em consideração os professores surdos que atuam na escola, mesmo que na promoção de cursos de Libras.

No próximo capítulo analisaremos o modo como as políticas se desdobram no âmbito escolar, tendo como pano de fundo os estudos sobre o Ciclo de Políticas (BALL *et al.*, 2016).

## **CAPÍTULO 6 - POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CENÁRIO ATUAL: O QUE DIZEM “AS VOZES SURDAS”?**

As políticas de educação inclusiva tratadas nesta pesquisa fazem parte da história de luta do Movimento Surdo e carregam em si um conjunto de articulações com os representantes políticos, que fizeram a diferença na trajetória escolar dos sujeitos surdos. Neste capítulo, com base no *quinto e último eixo* que trata das questões de acessibilidade comunicacional, faremos um contraponto entre as políticas de inclusão e o modo como se evidenciam, na prática, a partir *da voz dos sujeitos surdos*. Desse modo, será possível contemplar outro objetivo específico, desenhado para esta pesquisa, destinado a relacionar como as políticas de inclusão são potencializadas a partir da voz dos estudantes surdos, através de um contraste entre as falas dos estudantes, de dois profissionais com formação específica para promoção da inclusão do sujeito surdo (conforme Quadro 4) e de algumas políticas de inclusão problematizadas no arcabouço teórico deste trabalho, a saber: a PNEEPEI, a LBI nº 13.146, o Decreto 7.611 – AEE; o Decreto 10.502, a Lei nº14.191 e a Lei nº 13.005 - PNE cujo prazo será até 2024 (BRASIL, 2008; 2011; 2014; 2015; 2021; 2020).

No quadro abaixo apresentamos o perfil dos profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa. O objetivo de entrevistá-los se deu por duas razões: primeiro, porque consideramos o Professor e o Intérprete de Língua de Sinais como recursos humanos de extrema relevância para a promoção da acessibilidade e inclusão do público surdo. Enquanto o TILS tem seu papel de interpretar as aulas, traduzir material didático etc., o professor assume uma função importante na composição do AEE, tanto no ensino da Libras para os estudantes surdos que ainda não estão fluentes, quanto para toda comunidade escolar ouvinte (gestores, professores, estudantes, pais e responsáveis, entre outros); o segundo motivo, é porque todos os estudantes entrevistados, de alguma forma, citaram durante a entrevista o intérprete e o professor de Libras, demonstrando o quanto esses dois profissionais marcaram suas trajetórias escolares.

Quadro 4 – Perfil dos profissionais de educação

PROFESSOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS					
	Idade	Sexo	Formação	Tempo de trabalho na escola	Participação
<b>P-1 Professor de Libras</b>	39	M	Pedagogo/Prof. de Libras/Especialista.	6 anos	Entrevista na escola.
<b>P-2 Intérprete de Língua de sinais</b>	32	F	Pedagoga/Especialista	7 anos como servidora	Entrevista na escola.

Fonte: Dados coletados na pesquisa

O primeiro documento legal que abordaremos é a PNEEPEI (BRASIL, 2008), pois seu texto fomenta um grande debate no tocante à educação de surdos. São diversos os pontos de vista que essa política abrange, por isso, elencamos alguns argumentos que destoam da educação bilíngue de surdos que defendemos. O primeiro ponto é que essa política não nega que a educação de surdos tenha suas especificidades, pois ela trata das Salas de Recursos Multifuncionais, a partir do AEE para os estudantes surdos, visando a Libras como *forma de ensino* e não enquanto língua de instrução para o ensino dos conteúdos escolares regularmente ensinados em sala de aula.

Para a inclusão dos alunos surdos, *nas escolas comuns*, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008).

Embora a PNEEPEI garanta a presença do TILS e do professor de Libras, não é considerada uma política adequada para a educação dos surdos, pelos seguintes motivos: por gerar um sentimento de exclusão devido ao não uso da Libras como instrução de comunicação em sala de aula; por não garantir a oferta de salas bilíngues e utilização dos termos escolas comuns ou turmas comuns para comportar o público surdo. Apesar de ser uma política abrangente e que tem como ênfase a inclusão escolar, se analisada por uma perspectiva linguística, não atende aos sujeitos surdos, pois esse público necessita estar numa sala bilíngue e não apenas *desenvolver o ensino* (aprendizagem da Libras), mas promover toda uma estrutura no que tange a uma educação que contemple as especificidades desses indivíduos. A PNEEPEI, aponta com relação ao AEE para o sujeito surdo, o seguinte:

O Atendimento Educacional Especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos *em turmas comuns* na escola regular (BRASIL, 2008).

De acordo com o extrato acima, é possível fazer um contraponto com as falas E-3 e E-5, pelo fato de não serem alfabetizados em Língua Portuguesa e, por esse motivo, eram atendidos no contraturno apenas para se submeterem a um reforço numa disciplina específica. Desse modo, o AEE estaria fugindo do seu papel de atendimento que contemplasse as diversas necessidades específicas dos sujeitos.

A PNEPEEI esclarece a importância de os surdos interagirem com seus pares em língua de sinais, no entanto, na prática escolar entra em contradição ao elencar o AEE como sendo ofertado em língua de sinais, fato que os entrevistados disseram não existir. O que se tem na prática da escola é um AEE que lida apenas com as questões de “reforço escolar” em Língua Portuguesa, o que foge do seu papel enquanto política educacional linguística para o público surdo. Apesar da existência de um professor de Libras na escola em que os estudantes estão matriculados no Ensino Médio, conforme a fala de E-4 ao afirmar que a escola em que está no momento é bem diferente da que ele cursou o Ensino Fundamental (Escola Padre Henrique), a função desse professor, que também é surdo, é apenas de ensinar Libras para os estudantes não fluentes. Ao perguntarmos sobre como ocorre seu trabalho, o professor nos respondeu:

Eu não ensino no AEE, apenas curso de Libras. O curso que é ofertado aqui na escola é para os alunos ouvintes e profissionais da educação, além da comunidade em geral. Acho interessante que diversos profissionais da área têm interesse em participar do curso. O que acho mais importante é os surdos participarem também, pois eu uso de diversas estratégias do ensino para que eles possam compreender melhor, através dos aspectos visuais e práticos de comunicação. (P-1).

Conforme observado, não há atendimento em Libras no AEE, pelo menos através do professor surdo, e o fato desse professor apenas ensinar Libras à comunidade escolar, também não contempla o que a política linguística propõe.

Um dos pontos que nos chamou a atenção a partir das entrevistas com os profissionais é sobre os materiais didáticos utilizados como recursos em sala de aula. Ao perguntarmos à intérprete se existe algum tipo de material didático traduzido do português para Libras, ela nos respondeu:

olha, se estás falando de livro paradidático ou vídeo com legenda ou janela de Libras, não tem. Existe material didático traduzido sim, mas feito por mim (P-2).

Apesar de o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011) esclarecer os procedimentos do AEE, como a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluírem materiais didáticos e paradidáticos em Língua Brasileira de Sinais, utilização de *laptops*, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o

acesso ao currículo, o que se percebe é uma educação fragmentada, ora nos moldes da educação inclusiva, ora no ensino de Libras para surdo, ora no atendimento no AEE apenas como reforço à apreensão dos conteúdos escolares.

Diante disso, o segundo ponto sobre a PNEEPEI que merece destaque é sobre os surdos que se auto intitulam Deficientes Auditivos (D.A) por não serem usuários da Libras, mas usufruem dessa política, mediante o uso de equipamentos tecnológicos como o dispositivo para pessoas com perda na qualidade da audição, usuárias de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou Implante Coclear (IC). Composto de transmissor com microfone para captação do sinal por Frequência Modulada (FM) e receptor com adaptação para entrada de áudio do AASI ou IC, conforme a Portaria nº 1.274 (BRASIL, 2013), todos esses recursos poderão ser encontrados na Sala de Recursos Multifuncionais para o AEE (SOUZA, 2014).

No caso das pessoas que se consideram surdas (numa perspectiva identitária), e por uma questão linguística se utilizam da língua de sinais, há uma complexidade na discussão de o surdo ser considerado *com deficiência* (e de certa forma é), ou seja, para que possam ter seus direitos garantidos, ao mesmo tempo que possuem outra língua que remete à questão identitária, cultural, ideológica e da diferença linguística, perante o Decreto 5626 (BRASIL, 2005), também são consideradas pessoas com deficiência, que inclusive, por esse motivo lhe garante o direito de acessibilidade comunicacional através da presença do intérprete de Libras em diversos âmbitos da sociedade, gratuidade no acesso aos meios de transportes públicos, dentre outros.

As pessoas que se reconhecem como D.A. não se aceitam enquanto surdas (perspectiva identitária política), consideraram-se apenas enquanto pessoas com deficiência e muitas vezes adere a uma *identidade surda flutuante*, ou seja, geralmente os que aderem a esta identidade desprezam a cultura surda, vivem e “se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” (PERLIN, 1998, p. 65). É importante frisar que a apropriação do sistema de escrita alfabética para uma pessoa considerada D.A. que usa aparelho e tem acesso ao som, é diferente das pessoas usuárias de Libras que tem a Língua Portuguesa como sua L2. Por outro lado, os surdos não dependem do nível da audição para aprender a Língua Portuguesa (SOUZA; 2014; GESSER, 2009).

Devido à surdez ser proveniente de alguma patologia (na maioria dos casos), na área médica (saúde) é considerada como uma deficiência (nesse campo utilizam a terminologia D.A.), pois há uma obstrução que inviabiliza o desenvolvimento da audição esperada, considerada “normal” (REZENDE, 2012). Por uma perspectiva socioantropológica que assumimos, inclusive no campo educacional, afirmamos que não é a falta da audição que torna uma pessoa incapaz. O fato de ser surdo permite que seja constituída uma identidade surda

enquanto sujeito usuário da língua de sinais (PERLIN, 1998).

A PNEEPEI (2008) é excludente, pois se tomarmos como referência qualquer pessoa com outros tipos de deficiência, como a pessoa cega por exemplo, é incontestável que esse indivíduo se comunique na língua majoritária do país, no caso, a Língua Portuguesa, no entanto, para o surdo essa é sua segunda língua, considerando que o sujeito surdo tenha tido acesso primeiro a Libras como L1 e, em seguida, à Língua Portuguesa, como L2. Nesse sentido, a questão linguística, que vai além da identidade, é que faz o distanciamento entre os surdos e as pessoas com deficiência.

Nesses termos reforçamos, que a surdez é considerada como uma identidade por uma perspectiva pós-moderna (HALL, 2006; PERLIN, 1998), tendo em vista as peculiaridades linguísticas atrelada às questões culturais e da diferença e que estão em constante movimento na comunidade surda. Para os sujeitos surdos, a perda auditiva não representa nenhuma realidade significativa. Ao se constituírem enquanto comunidades e se utilizarem da língua de sinais, criam um ambiente linguístico e cultural que lhes atribui conforto e orgulho surdo (LADD, 2013).

Esse é um debate complexo, porque enquanto defensores das cotas para o ingresso na universidade, por exemplo, e demais direitos direcionados às pessoas com deficiência devido a perda auditiva, os surdos também estão inseridos nesses direitos conforme o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e a LBI (BRASIL, 2015) que esclarecem quem são as pessoas consideradas surdas (e também com deficiência conforme problematizado anteriormente).

O Artigo 28, do capítulo IV da LBI deixa claro o que se propõe enquanto educação de surdos: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). Além disso, ao longo do texto, especifica o tipo de profissional que deverá lidar com esse público, como a formação inicial e continuada dos professores, da formação e atuação do TILS quanto à promoção da acessibilidade, inclusive em tradução de material didático, além do acompanhamento das aulas práticas e teóricas. Ao perguntarmos sobre as questões de acessibilidade retomamos a fala de E-1 que afirmou ter se deparado com a presença de intérpretes de Libras e, desse modo, teve acesso às informações, orientações sobre o funcionamento da escola. E-2 e E-3, confirmaram a garantia da acessibilidade por meio do TILS e chamou a atenção pelo fato de nenhum professor ouvinte saber se comunicar em Libras, fato que entra em contradição devido à presença de um professor surdo que ensina Libras na escola e de algum modo oferece curso de Libras, inclusive para a equipe gestora da escola.

A fala dos estudantes aponta que, no *contexto da prática* (BALL *et al.*, 2016) essa

política é atendida mediante a contratação de TILS para atuarem no âmbito educacional, conforme problematizado no capítulo anterior. No entanto, cabe-nos elencar a fala da TILS que acompanha as aulas de um dos entrevistados. Ao perguntarmos sobre como ocorre o processo de interpretação das aulas (como a sala é disposta, quantos TILS por turma e o tempo de atuação de cada um), ela respondeu que:

é um TILS por turma e não há revezamento (*troca de TILS a cada 20 minutos*). Devemos interpretar todas as disciplinas, projetos, eventos na escola, comunicados nos grupos de WhatsApp e traduções e interpretações do material das disciplinas. Cada escola contém uma capacidade específica. A que eu atuo é de porte médio e a GRE (*Gerência Regional de Educação*) orienta que cada sala comporte de 45 a 50 estudantes no máximo. (P-2).

O extrato esclarece que, apesar da garantia da acessibilidade em língua de sinais durante as aulas do Ensino Médio, as condições de trabalho desses profissionais não estão de acordo com o que a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), em sua Nota Técnica nº 02/2017 sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais Intérpretes de Libras/Português determina:

o trabalho de interpretação e guia-interpretação, quando realizado por apenas uma pessoa durante longos períodos, prejudica a qualidade na interpretação, uma vez que, devido ao intenso esforço cognitivo, maior número de omissões pode ocorrer e o profissional perde a capacidade de auto monitorar em sua produção (FEBRAPILS, 20107 p. 2).

O fragmento da resposta de P-2 e o trecho da Nota Técnica da FEBRAPILS justificam o porquê de os estudantes entrevistados resistirem ao trabalho dos TILS. O que ocorre talvez não seja a falta de fluência, mediante o modo de contratação (concurso público), mas as condições de trabalho desses profissionais, com um TILS por turma e ausência de revezamento, prejudicando o andamento do trabalho devido ao intenso esforço cognitivo e movimentos excessivamente repetitivos. Embora a FEBRAPILS subsidie o trabalho do TILS, a Lei 12.319 (BRASIL, 2010b), que reconhece a profissão do TILS em âmbito nacional, *não garante* que o trabalho seja realizado em dupla de modo a assegurar o revezamento a partir do trabalho de interpretação superior a 1 (uma) hora. Desse modo, o movimento de luta da FEBRAPILS por melhores condições de trabalho da categoria, respaldou o Projeto de Lei nº 9382 (BRASIL, 2017a) que altera a Lei 12.319/2010 que, por ora, encontra-se tramitando no Congresso Nacional para apreciação no Plenário. Espera-se, portanto, que ao ser alterada, a Lei em questão possa de alguma maneira, contemplar a atuação dos TILS que estão lotados nas escolas

estaduais em atendimento aos estudantes surdos.

Chamamos a atenção para o Decreto no 10.502 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Apesar dessa política ter sido promulgada no período de 2019 a 2022, consideramos que atende às especificidades educacionais da pessoa surda, mas fere a Constituição Federal no que tange a igualdade de oportunidades. Além disso, na própria Carta Magna a partir das alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão número 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008, Artigo 24 sobre a educação, nas alíneas b e c, constam que:

b) facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da Comunidade Surda; c) garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 1988).

Ademais, no Artigo 30, sobre a participação na vida cultural e recreação, lazer e esporte consta que “as pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e lingüística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e cultura surda” (BRASIL, 1988).

Consideramos, portanto, o Decreto no 10.502 (BRASIL, 2020) como um retrocesso aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, pois vai de encontro ao que a Comunidade Surda propõe enquanto educação bilíngue de surdos. Para mais, este Decreto também fere o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, que visa “proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009). Embora haja uma aproximação com os preceitos da educação bilíngue de surdos, se distancia de atender as outras pessoas com deficiência por defender o retorno das salas especiais que não responderam, de forma prevista em Lei, às necessidades educacionais desses sujeitos.

A Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, é um ponto relevante que compõem nossa análise, pois o período de sua aprovação ocorreu durante a realização de desta pesquisa.

A referida Lei é considerada como um marco histórico para a Comunidade Surda, em

virtude da luta do Movimento Surdo, o que nos leva a inferir sobre seu *contexto de influência*, mediante a ação desse movimento; o *contexto da prática* em que está sendo atendida, devido à política municipal da cidade do Recife; e o *contexto dos resultados e efeitos* dessa política que se refletem diretamente na trajetória escolar dos estudante surdos e que estamos nos deparando a partir das suas “vozes” (BALL *et al.*, 2016; MAINARDES, 2006). Diante disso, refletir sobre o modo como essa política atuará a partir do ano de sua promulgação, em nossa compreensão fará toda diferença para a educação de surdos, de modo a coadunar com o que estamos defendendo enquanto educação bilíngue para esse público, conforme Artigo 60-A:

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

Essa Lei aponta ainda que tanto deverá ter atendimento educacional especializado bilíngue, como atender as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, incluindo também o surdo oralizado com direito a acesso às Tecnologias Assistivas. Sobre os sistemas de ensino para oferta da educação escolar bilíngue e respectivo financiamento, recortamos alguns trechos dos Artigos 78 e 79 da Lei em questão nº 14.191 (BRASIL, 2021) que definem sobre a valorização da língua e cultura da Comunidade Surda, direito de acesso às informações e conhecimentos técnicos. Além disso, o texto esclarece sobre o planejamento de programas com a participação das comunidades surdas ao se referir ao Programa Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2014).

Inclusive para elaboração do PNE de 2014, a Comunidade Surda teve participação, de modo a fazer jus ao legado deixado por Sasaki (2007) ao se referir à atuação dos sujeitos com deficiência nas tomadas de decisões: “nada sobre nós, sem nós!”. Dessa forma, embora a educação bilíngue de surdos ainda toma sua proporção a nível nacional, em pouco tempo o prazo estabelecido, de dez anos, para cumprimento do PNE entrará em vigência, inclusive o contexto da meta 4, estratégia 4.7 que ainda é utopia em determinados estados brasileiros.

Somente através da continuação do movimento de luta das Comunidades Surdas, da participação de pesquisadores surdos e ouvintes defensores da causa surda e, conseqüentemente do suporte das universidades públicas na disseminação do conhecimento produzido através das pesquisas, é que essa realidade se efetivará e tomará outras proporções, no que se refere à prática dessa lei que alterou a LDB 9394 de 1996.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar na capacidade de modificabilidade cognitiva do ser humano fez com que Reuven Feuerstein desenvolvesse a teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), tendo como base os preceitos de Jean Piaget, a partir da psicologia cognitiva do desenvolvimento. Diante das experiências traumáticas vivenciadas pelas crianças vítimas do Holocausto entre 1944 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial, o objetivo de Reuven era desenvolver, com aquelas crianças, a reabilitação do cérebro, de modo a melhorarem suas habilidades de pensar e aprender (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Comparar as crianças vítimas do Holocausto com crianças surdas pode parecer demais, no entanto, se tomarmos como ponto de partida as antigas civilizações, como Grécia e Roma, especificamente no período da Idade Antiga, em que as crianças surdas eram dizimadas, assassinadas, jogadas nos rios ou abismos, pelo fato de terem nascido com deficiência (STROBEL, 2009), a analogia é plausível e nos auxilia a refletir sobre a resistência à sua sobrevivência e inclusão nas escolas e na sociedade.

Considerando que a violência contra a Comunidade Surda perdurou por vários séculos de modo a colonizar o corpo desses sujeitos, a esperança pela descolonização se transformou em luta, e hoje é possível oportunizar que os sujeitos surdos expressem seus sentimentos, medos, emoções e gritos de libertação através de suas mãos (ainda) silenciadas no seio do ambiente familiar e escolar. Foi nessa perspectiva que essa pesquisa se desdobrou.

De posse dos dados tratados e analisados, para discutir sobre a repercussão das políticas de inclusão, propusemo-nos a identificar alguns elementos marcantes da trajetória de estudantes surdos, que foram os sujeitos desta pesquisa, e que refletem diferentes momentos em relação à implementação e incorporação da legislação. Entre os que se destacaram, localizamos, a partir de trechos da história de vida dos entrevistados, barreiras comunicacionais e atitudinais, a relevância do papel da família para a constituição do sujeito, o despreparo da escola em receber estudantes surdos, o modo como os estudantes concebem e externam seus sentimentos com relação à sua própria inclusão.

Além disso, identificamos políticas de inclusão incipientes, considerando os aspectos linguísticos e identitários da Comunidade Surda. Neste sentido, podemos compreender que esses fatores importam na vida dos sujeitos surdos, dotados de capacidade cognitiva, mas muitas vezes negligenciados pela falta de aplicabilidade das políticas de inclusão que atendam as suas especificidades. Para a prática da inclusão escolar, foram considerados alguns aspectos anteriores à entrada dos sujeitos nesse espaço, uma vez que compreendemos que a trajetória

social interfere muito na bagagem que o sujeito leva consigo ao ingressar e em seu percurso na escola, tal qual assevera Bourdieu (1992).

A trajetória social dos estudantes foi marcada por diversos aspectos negativos que interferiram na sua trajetória escolar, a saber:

1. O reconhecimento tardio da surdez, por parte de familiares, que muitas vezes não aceitam a surdez do sujeito, fato que fez diferença na vida da maioria dos surdos, tanto no processo de aquisição da Libras, quanto para constituição da própria identidade, por vezes embaraçada ou flutuante. Apesar deste fator, alguns conseguiram ter contato com a língua de sinais e se reconheceram como surdos a partir da constituição da identidade política, logo se reconheceram também enquanto cidadãos de direitos como acessibilidade e inclusão;
2. A maternidade solitária em orientar seus filhos interfere negativamente no processo de inclusão escolar, haja vista a sobrecarga das mães, refletindo em ruídos na transmissão do capital cultural familiar. Apesar da limitação na comunicação entre os sujeitos surdos e seus familiares, a transmissão de valores foi expressamente considerada tomando como referência a socialização primária, embora possa haver uma desvantagem no processo de aprendizagem do indivíduo se não adquirir a Libras ainda na primeira infância. Em outras famílias, os limites se fizeram sentir com relação à autonomia dos sujeitos mediante a superproteção dos seus pais pelo fato de considerarem que, por serem surdos, são mais fragilizados e requerem cuidados excessivos ao ponto de privá-los da interação no âmbito social;
3. A mudança de escolas em curtos períodos, inclusive entre um estado e outro, retardou o processo de conclusão das etapas de escolarização no tempo esperado, além de se depararem com as práticas de políticas diversas de inclusão, comprometendo, portanto, sua própria inclusão escolar;
4. A falta de fluência na Libras comprometeu a compreensão dos conteúdos, pois embora tenham concluído o ensino fundamental e estejam estudando no ensino médio, não garante que tinham reais condições de passar de uma etapa para outra, no entanto, nada os impediu de progredir;
5. Um ambiente parcialmente preparado para receber o sujeito surdo, pois há um retardo na autoaceitação e um reforçamento no sentimento de incapacidade diante do capital cultural que não foi incorporado no seio familiar, mas que é transmitido pela escola e que, por vezes, resiste em se adaptar para receber o estudante surdo, o que também pode acarretar atraso e insucesso na trajetória escolar desses sujeitos.

Os fatores acima assinalados mostram os limites reais na trajetória social de estudantes surdos que, ao ingressarem na escola, apresentam limites para a apreensão dos conteúdos

curriculares, colocando-os em desvantagem. Desta forma, a política educacional não reflete a realidade diversa de estudantes surdos que chegam às escolas em diferentes condições. A oferta da Libras poderia vir a ser trabalhada como certo nivelamento para o ingresso, permanência e sucesso escolar numa perspectiva inclusiva bilíngue.

Essa abordagem permitiria que a escola pudesse efetivar seu papel formador em que, necessariamente, o estudante surdo pudesse manter um diálogo mínimo em Libras. Identificamos que, embora as escolas promovam a acessibilidade, a compreensão dos conteúdos é comprometida devido à falta de fluência da Libras por parte dos estudantes surdos. Esse foi um dado relevante que identificamos a partir dos depoimentos dos sujeitos e que podemos evidenciar, levando em consideração os recursos que são utilizados no processo de aprendizagem dos conteúdos.

Um exemplo claro e generalizado é a questão da dificuldade dos estudantes surdos em aprenderem a Língua Portuguesa, o que poderia ser analisado como o modo como é ensinada, como se essa responsabilidade pesasse sobre seus ombros. O que ocorre é que as práticas metodológicas que são utilizadas para o ensino da Língua Portuguesa como L2, podem estar comprometendo o processo de aprendizagem o que, no entanto, não foi possível mensurar, tão pouco conseguimos dados que nos mostrassem como é trabalhada essa disciplina no ensino inclusivo regular, apenas com a presença do TILS.

A alfabetização e letramento do sujeito surdo são feitos de modo que supõe-se que eles serão capazes de aprender conteúdos via uma aprendizagem baseada na utilização de imagens, materiais concretos e dramatizações, que são recursos pertinentes à aquisição da L2, sem ter, no entanto, se apropriado da língua de sinais. Se tivessem domínio da Libras, os sujeitos poderiam dispor melhor do capital cultural legitimado pela escola (QUADROS, 2005, 2017; BOURDIEU, 2007).

Na prática, a maioria das famílias não é bilíngue, bem como a escola também não é, apesar de o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) determinar a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação docente. O “efeito” dessa política ainda é percebido em “doses homeopáticas” tendo em vista o modo como os professores ouvintes se comunicam ao se depararem com os estudantes surdos no espaço escolar. Por outro lado, apenas a comunicação em língua de sinais não garante uma inclusão satisfatória, se levarmos em consideração os aspectos didáticos e metodológicos no ensino dos conteúdos escolares. A complexidade da questão se torna ainda maior a partir do reconhecimento da Libras como língua da Comunidade Surda a partir da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), pois não basta apenas reconhecê-la, mas inseri-la também enquanto disciplina em todas as modalidades

da educação básica no ensino regular. Posto isso, a Libras passaria a ser, de fato, a segunda língua oficial do Brasil, no entanto, uma problemática a ser enfrentada seria a falta efetiva das práticas pedagógicas bilíngues para educação de surdos. Além disso, aliviaria a tensão no processo de aceitação da maioria das famílias que possuem um membro surdo.

A maneira como o Ensino Médio está sendo conduzido numa perspectiva inclusiva, constitui-se especialmente com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o que mostra que os conteúdos são ministrados por meio de adaptações, feitas pelos professores e, por vezes, sem orientação adequada, bem como de material didático inacessível. Essa afirmativa é possível, pois não pudemos identificar nenhum tipo de texto ou vídeo traduzidos para a língua de sinais, além de barreiras atitudinais, por vezes manifestadas pelo corpo docente. Desta forma, a escola irá apenas manter o estudante surdo com dificuldades ou sem o domínio da leitura e da escrita da L2, num ambiente em que a inclusão passa a ser excludente, tal como aponta Ribeiro (2020).

Desse modo, inferimos sobre a fragilidade do Ensino Médio ofertado, pois incidirá diretamente no futuro profissional desse estudante uma vez que, possivelmente se submeterá a algum tipo de processo seletivo para ingresso no ensino superior como forma de se profissionalizar. No caso da opção por uma universidade pública, participará do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seleção pública como forma de ingresso nas universidades públicas ou privadas. Essa última, garante vagas através de bolsas que são ofertadas com desconto de cinquenta por cento ou o valor integral mediante seleção pública, via Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

De acordo com os resultados da pesquisa de Cardoso (2021), embora o ingresso de estudantes surdos no ensino superior seja uma realidade atual, apesar das barreiras de acessibilidade, ainda há outra problemática com relação à opção do curso, por não haver graduação ministrada em língua de sinais no âmbito do Estado de Pernambuco, exceto o curso de Licenciatura em Letras Libras ofertado pela UFPE, com apenas uma entrada por ano para o turno matutino. O curso em questão é no formato presencial e a maioria das disciplinas são ministradas em Libras. As demais disciplinas são ofertadas em outro centro e em Língua Portuguesa, mas acessível em Libras devido ao trabalho TILS. Desse modo, os candidatos surdos não têm outra opção senão o curso de Letras Libras. Isso não os impede de optarem por outro curso, conforme constatação de matrícula de estudantes surdos nos cursos de Educação Física, Letras Inglês, dentre outros (CARDOSO, 2021). É importante frisar que embora o ENEM esteja acessível em Libras, ou seja, as provas estão traduzidas e algumas questões adaptadas para a língua de sinais, o Ensino Médio ainda está nos moldes da Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva. Vale pôr em evidência que embora o ENEM seja acessível em Libras, o candidato surdo tem o direito de optar pela prova escrita ou traduzida.

Com base na análise dos dados aqui apresentada, compreendemos que nas escolas estaduais que atendem ao público surdo, garante-se a acessibilidade por meio do trabalho do TILS, mas apenas a presença desse profissional não garante um ensino pautado na língua de sinais. Ao ingressarem no ensino superior, os surdos encontrarão barreiras que os impedem de adentrar nesse espaço. Esse argumento se solidifica mediante os dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006; 2017) que apontam um número significativo de estudantes surdos que ingressaram no ensino superior desde o ano em que o exame passou a ser ofertado também em Libras. No entanto, o índice de ingressantes surdos no Ensino Superior ainda é ínfimo com relação ao que se espera: que os surdos ocupem os espaços que lhe são de direito garantido institucionalmente. Os resultados desta pesquisa nos mostraram também que a oferta de um ensino bilíngue desde a educação infantil ao ensino médio, seria uma solução urgente para a redução das desigualdades sociais no âmbito acadêmico.

O argumento não nos impede de compreender a realidade social dos estudantes, pois independentemente de serem surdos, é possível que ainda existam estudantes que sejam analfabetos funcionais; mesmo assim, concluíram a trajetória escolar e adquiriram o certificado de conclusão do Ensino Médio. Após esse processo, ingressam no ensino superior e permanecem com baixo rendimento devido à sua dificuldade na escrita da Língua Portuguesa, devido à falta do domínio da L2. Torna-se urgente, portanto, levantar o debate sobre a elaboração de políticas públicas que visem resgatar primeiro os estudantes surdos que atualmente encontram-se no ensino médio e que não dominam a leitura e a escrita e, deste modo, é pertinente que alfabetize esses estudantes de modo a terem condições de concluírem, sem prejuízos aparentes. Isso não impede que apareçam outros tipos de barreiras ou problemas nos processos de aprendizagem dos sujeitos, pois compreendemos que a educação é dinâmica e cada sujeito possui suas especificidades práticas e subjetivas.

O êxito da política, a ser materializado por meio da permanência e sucesso de estudantes surdos, poderia ser pautado em uma inclusão escolar voltada para educação bilíngue como base, pois a oscilação das políticas de inclusão pode prejudicar sua trajetória escolar. Tais limites são debelados pelos atores escolares, que também são sujeitos da política, tal como afirmam Ball *et al.* (2016), inclusive pelos próprios estudantes; são eles os protagonistas, embora ainda vistos como coadjuvantes, do enredo das políticas educacionais. São os estudantes a razão de a escola existir e é neste ambiente, muitas vezes hostil e excludente, que se requer abrir espaço para “sinalizarem” e exporem seus sentimentos e impressões a respeito das práticas e das políticas

que regem sua própria inclusão no espaço escolar.

Desta forma, o Ciclo de Políticas nos auxiliou a responder ao problema de pesquisa nesta análise das implicações das políticas educacionais de inclusão na *trajetória escolar* de estudantes surdos, por meio de uma perspectiva histórica, materializada enquanto política educacional para o público surdo (contexto da influência), o que foi conquistado – política linguística (contexto da prática) e o que se propõe enquanto um futuro promissor (sucesso escolar) para os estudantes surdos a partir do contexto dos resultados das políticas e seus efeitos.

A partir de então, relevamos a educação bilíngue, que faz diferença na vida dos educandos e que é considerada como mola propulsora para o rompimento das barreiras, atitudinais, comunicacionais e impulsionamento para o sucesso escolar. A democracia participativa como forma de escuta, esboça o quanto “*ouvir a voz dos silenciados*” faz toda diferença no que tange ao processo de ensino, aprendizagem, interação e avaliação do sujeito surdo. Embora estejam em um ambiente meritocrático, considerando a prática efetiva das políticas linguísticas, o mérito poderá ser conquistado mesmo estando em um ambiente de disputa injusta e relações de poder.

A pessoa surda concorre direito igualitário entre as pessoas ouvintes, é a falta de efetivação das políticas públicas de modo a respeitar as especificidades de cada um que os impedem de estarem no mesmo patamar de forma justa e equitativa. A esperança é que na prática escolar a inclusão realmente aconteça, fato que ainda está distante de se efetivar, pois conforme Sasaki (2007) a sociedade não é inclusiva e a escola está imbricada na sociedade.

Portanto, é pertinente refletir sobre o rumo das políticas de educação inclusivas voltadas para o público surdo. O modo como estão sendo conduzidas nos permitem concordar com Ribeiro (2020) em afirmar que o que temos é uma *inclusão excludente*; que a escola reproduz e legitima as desigualdades (BOURDIEU, 1992); que a escola apenas expandiu a fronteira agregando a margem em seu interior (PEREGRINO, 2011). Tais pressupostos nos apoiaram neste trabalho a compreender que, entre as implicações das políticas de inclusão na *trajetória escolar* de estudantes surdos, encontram-se familiares pouco assistidos e desorientados em relação a como agir diante de filhos surdos, bem como, escolas com recursos humanos limitados para realizar uma educação bilíngue efetivamente inclusiva.

O mais importante dentre nossos achados é a urgência em definir o ensino bilíngue como estratégia de inclusão desde a Educação Infantil de forma a potencializar seu aprendizado em língua portuguesa como segunda língua, o que certamente fornecerá uma consistente bagagem cultural para a aprendizagem dos conteúdos escolares até o Ensino Médio, enquanto última

etapa da educação básica, que também deveria ter como proposta de inclusão a educação bilíngue de surdos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. **A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia/MG, 2016.
- ALVES, Raquel Domingos. **Interações da criança pequena na educação inclusiva: contribuições para educação de surdos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas: Campinas/SP, 2019.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 2001.
- AMIRALIAN, Maria. Lúcia. T. M. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRADE, Edson Francisco de; SANTOS, Lindemberg da Silva. Contextualização e apontamentos sobre a relação Pobreza e Educação. *In*: ANDRADE, Edson Francisco de; ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. (Org). **Política educacional e desigualdades sociais no Brasil: contextualizações e posicionamentos**. Recife: Editora UFPE, 2020. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/93/101/272>. Acesso em 25 mai. 2023.
- ANPOLL. Associação Nacional de Pós Graduação em Letras e Linguística. **Relatório de Trabalho Linguagem e Surdez: atividades e produção I, 2002**. Disponível em <http://anpoll.org.br/gt/linguagem-e-surdez/wp-content/uploads/sites/24/2013/03/Relatório-2000-2002.pdf>. Acesso em 20 fev. 2023.
- AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. ampl. - Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol 56. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2016.
- BARCELOS, Liliam Guimarães. **Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas educacionais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis/SC, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7771163](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7771163). Acesso em 26 jun. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. Da 1ª edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERAS, Julis Jost. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Beras%2C+J%2C+Jost>. Acesso em 21 jun. 2022.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOBBIO, Norberto. Ofício de viver, ofício de ensinar, ofício de escrever. Estratti della Nuova Antologia (n. 2.211, jul.-set. 1999), da Fondazione Spadolini Nuova Antologia, Itália. Estudos

Avançados, v. 20, n. 58, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/SnDNW3ZFYrJvV49ktykKggd/> Acesso em 01 jun. 2022.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Desigualdade de oportunidades: “injustiças democráticas” em colégios de aplicação. **Brasil RPD**, Uberaba-MG, v.19, n.41, p. 01-17, mai./ago. 2019.

Disponível em: <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1295>. Acesso em 10 abr. 2022.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Repercussões das políticas multiculturais na educação.

**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 595-609, abr./jun. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/yGQnNWVzpQ6WfGfxQWjR4ty/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BOTLER, Alice Miriam. Cultura e Relações de Poder na Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 35 n. 2 p. 187-206, maio/ago. 2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1081/393>. Acesso em 15 mai. 2022.

BOURDIEU, Pierra. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kuhner - 11º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (orgs.) 9ª Ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre F. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007b.

BOURDIEU, P. F. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves/PR, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue para de Surdos (DIPEBS). **Cartilha técnica: instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos – PNEBS**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/escolasbilinguesdesurdos>. Acesso em: 10 mai. 2022.

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. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em 29 set. 2021.

BRASIL/CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 9382 de 19 de dezembro de 2017 a**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-9382-2017>. Acesso em 01 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Candidatos deficientes auditivos farão vídeo prova com Libras**. Brasília/DF, 2017b. Disponível em: [videoprova - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/videoprova). Acesso em 27 mai. 2023.



[008%20Aprova%20o.de%20mar%C3%A7o%20de%202007.%20O%20Congresso%20Nacio nal%20decreta%3A](#). Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 8 set. 2015.

BRASIL. **Lei 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas *portadoras*<sup>15</sup> de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 31 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em 10 out. 2015.

BRASIL. **Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm) Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 14 nov. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 23 set. 2021.

BRITO, Kelly Francisca da Silva. **Pensamento, linguagem e comunicação na aprendizagem de surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Formação de Professores e Humanidades. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4368>. Acesso em 17 jun. 2022.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 52, p.383-396, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BHvfrsVgBj8CQskQXfQXfzs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26. Jan. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba,

<sup>15</sup> Termo erroneamente utilizado, embora ainda conste na Lei.

Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjtd3FLxpJ/?format=pdf> Acesso em 01 abr. 2022.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. **A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo**: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação: Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23135?show=full>. Acesso em 01 jun. 2022.

CARDOSO, Antonio Carlos. **Políticas de ações afirmativas para promoção da acessibilidade comunicacional na UFPE**: experiências de professores surdos do campus Recife. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife/PE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46301>. Acesso em 30 jul. 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia**: um conceito em disputa. Fundação Lauro Campos. São Paulo: 2008. Disponível em: [https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit2/democracia\\_um\\_conceito\\_em\\_disputa.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit2/democracia_um_conceito_em_disputa.pdf). Acesso em: 23 abr. 2022.

DALL'AGNOL, T. C. Conheça o modelo de avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência. **Diário da Inclusão Social**, 2018. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/04/26/conheca-o-modelo-de-avaliacao-biopsicossocial-da-pessoa-com-deficiencia/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

DALL'ASEN, Taise. **A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas**: dos primeiros anos de vida à aquisição do português escrito. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó: Chapecó/SC, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=91RaY6xPfQ+e2uy+v0POX-YF.sucupira-215?cid=1>. Acesso em 21 jun. 2022.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em 01 fev. 2022.

DIODATO, José Roniero. **Análise da proposta de educação para surdos**: um estudo realizado em salas bilíngues das escolas municipais do Recife. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404730/DIODATO;SOUZA+-+2016.1.pdf/d4b773ed-95ff-4246-999f-de1b0767159d> Acesso em 01 jan. 2022.

DRUMMOND, Andrea Hees. **Escola bilíngue para surdos**: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229671?show=full>. Acesso em 20 jun. 22.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set/dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

- ESPÍRITO SANTO, Adriana Lopes do. **Educação e Surdez**: conhecendo o atendimento educacional especializado no Estado do Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro/RJ, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf;jsessionid=j14Caf7jxNr-1XqGjqQwt-Su.sucupira-203?cid=1>. Acesso em 26 jun. 2022.
- FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guias-Intérpretes de Língua de Sinais. **Norma técnica sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/Português e profissionais intérpretes de Libras /Português**, 2017. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Nota-Tecnica-02-2017-Trabalho-em-Equipe.pdf>. Acesso 03 de mar. de 2023.
- FERNANDES, Sueli. **Política de Educação Bilíngue para Surdos**. Canal do Professor. Youtube, 24 de maio de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iBmCphMHc14>. Acesso em 24 mai. 2022.
- FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- FERNANDES, Sueli; LOPES TERCEIRO, F. M. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X38455>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455> . Acesso em: 22 abril 2021
- FERREIRA, Renata Lena de Lourdes. **As lutas por direitos dos estudantes surdos [manuscritos]**: resistências e frustrações de família das camadas populares. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto/MG, 2019. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11671/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_LutasDireitosEstudantes.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/11671/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_LutasDireitosEstudantes.pdf). Acesso em 22 jun. 2022.
- FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 p. 125-52.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Ed. 15. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. Tradução: Eduardo Brandão; Revisão da tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- 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.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Anie Pereira Goularte. **Condições de existência do sujeito surdo: Os efeitos discursivos da língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporâneos.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria/RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23009>. Acesso em 05 fev. 2022.

GOMES, Alfredo Macedo de. Políticas públicas, discurso e educação. *In:* GOMES, Alfredo Macedo de. (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

HABERMAS, J. Três Modelos Normativos de Democracia. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, 1995. n. 36, p. 39-53.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro, 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Atas do Congresso de Milão – 1880.** Série Histórica, vol. 2. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1owHrtTuW7wEiTIQqSB2hp8DCDgT3wx2A/view> Acesso em 25 mai. 2022.

INSTITUTO BARESI. **Abandono**, 2012. Disponível em: <https://institutobaresi.wordpress.com/?s=abandono>. Acesso em: 19 ago. 2023.

IRELAND, Vera Esther (Coord.); CHARLOT, Bernard; GOMES, Candido; GUSSO, Divonzir; CARVALHO, Luiz Claudio R. de; FERNANDES, Mariana; ENNAFAA, Ridha; GARCIA, Walter. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151253> Acesso em 21 mar. 2021.

KARNOPP, Lodenir; MASUTTI, M. CODAS brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. *In:* QUADROS, R. M. De.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia F. de. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: focalizando as primeiras produções em sinais.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 9, n.2, p. 65-72, 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=13&idart=205> . Acesso em 19 jan. 2022.

LADD, Paddy. **In Search of Deafhood: Towards an understanding of esista deaf culture.** Tese de Doutorado da Filosofia na Faculdade de Ciências Sociais no Departamento dos Estudos Surdos, Universidade de Bristol, 1998.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I: colonização dos Surdos.** Tradução: Mariani Martini. Lisboa: Surd\*Universo, 2013.

LADD, Paddy. **Colonialism and esistance: A Brief History of Deafhood**, p. 42-59, Open Your Eyes – Deaf Studies Talking. H-Dirksen L. Bauman (org.). Editora University of Minnesota Press, 2002.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor de uma escola da rede estadual de educação de Tubarão.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina: Palhoça/SC, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh>

[oConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3850671](#). Acesso em 26. Jun. 2022.

LIMA, Licínio C. AFONSO, Almerindo Janela. Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educacionais. **Revista Aprender**, nº11. Portalegre – Portugal, 1990. p.29-37. Disponível em:

<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/14>. Acesso em 31 mar. 2022.

LIMA, Marisa Dias. **Política Educacional e Política Linguística na educação dos e para os surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/225217/LIMA%20Marisa%20Dias%202018%20%28tese%29%20UFU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 09 jun. 2022.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIRA, Kaline Flávia Silva de; DIODATO, José Roniero; MARANHÃO, Iágrici de Lima. Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na educação básica e superior. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 166-194, 2019.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12659> . Acesso em: 11 jun. 2022.

LODI, Ana Claudia B. LACERDA, Cristina Broglia F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a Acessibilidade**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). : 2009. Disponível em

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/8653/1/Lais%20Vanessa%20Carvalho%20de%20Figueiredo%20Lopes.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

GESSER Marivete; LOPES, Paula Helena. RAUPP, Fabrício Antônio; LUZ, Joseane de Oliveira; VERAS, Nanci Cecília de Oliveira; LUIZ, Carla Garcia. **Psicologia e pessoas com deficiência**. Florianópolis/SC: Tripo Ilha, 2019. Disponível em:

[https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo\\_Psicologia-e-Defici%C3%Aancia-Interativo.pdf](https://crpsc.org.br/public/images/boletins/Miolo_Psicologia-e-Defici%C3%Aancia-Interativo.pdf). Acesso em 28 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E., D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. *In* Skliar Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LUIZ, Ednilson Assenção. **Políticas e o direito à educação do aluno surdo: o colégio Nydia Moreira Garcez em Paranaguá – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10206628](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10206628). Acesso em 21 jun. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 jun. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Elér. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos.

**Revista Integração** [versão impressa], Brasília, MEC/SEEP, n 20, 1998, p. 29-32.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo, SP: N-1 Edições, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital (ETD)**, v 7, n 2, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MORAES, Wesley Soares Guedes de. **Educação de alunos surdos: desafios à formação docente e à inclusão na escola pública**. 2017. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/15919/2017%20Tese%20Wesley%20Soares%20Guedes%20de%20Moraes.pdf>. Acesso em 02 jun. 2022.

MOTA, Carla da Silva. **Surdos Bilíngues Bimodais: um estudo de caso sobre as interações comunicacionais entre surdos falantes nativos e falantes tardios**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2019. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/carla\\_da\\_silva\\_mota.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/carla_da_silva_mota.pdf). Acesso em 18 jun. 2022.

MULLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre/RS, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?cid=4>. Acesso 18 jun. 2022.

NAKASATO, Ricardo Quiotaca. **Desenvolvimento da Cultura Surda no currículo de escolas bilíngues para Surdos: a fala de professores Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo/SP, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?cid=3>. Acesso em 18 jun. 2022.

NASCIMENTO, José Almir; BOTLER, Alice Miriam Happ. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e81020, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93873/pdf>. Acesso em 23 mai. 2023.

NEVES, Regiane Timoteo das. **Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência de 1994 a 2014: limites e perspectivas na inclusão de alunos surdos no município de Colombo-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2016. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1584/2/POLITICAS%20PUBLICAS%20DE%20INCLUSAO.pdf> Acesso em 22 jun. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a reprodução das desigualdades escolares contemporâneas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.51, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhZpWjZSGGy8gqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 jan. 2023.

OLMO, Katuscia Gomes Barbosa. **Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no Estado do Espírito Santo**.

Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória/ES, 2018. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_12617\\_CAPA-PADRAO-FOLHA-DE-ROSTO-PPGE-PADRAO-2018-merged.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_12617_CAPA-PADRAO-FOLHA-DE-ROSTO-PPGE-PADRAO-2018-merged.pdf). Acesso em 22 jun. 2022.

PERNAMBUCO. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 111 de 11 de dezembro de 2015**. Disponível em <https://docplayer.com.br/11498843-Portaria-conjunta-sad-see-no-111-de-11-de-dezembro-de-2015.html>. Acesso em 28 fev. 2023.

PERNAMBUCO. **Portaria Conjunta SAD/SEE nº 13 de 28 de fevereiro de 2012**. Disponível em <https://dokumen.tips/documents/portaria-conjunta-sad-se-n13-de-28-de-fevereiro-de-portaria-conjunta-sad.html?page=1>. Acesso em 28 fev. 2023.

PERNAMBUCO. **Lei nº 14.789 de 1º de outubro de 2012**. Institui no âmbito do Estado de Pernambuco a Política Estadual da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-14789-2012-pernambuco-institui-no-ambito-do-estado-de-pernambuco-a-politica-estadual-da-pessoa-com-deficiencia-2021-06-28-versao-compilada>. Acesso em 26 jun. 2022.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas. In Skliar Carlos (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf) Acesso em 01 jan. 2021.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RECIFE. **Decreto nº 28.587 de fevereiro de 2015**. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2015/2858/28587/decreto-n-28587-2015-institui-as-salas-regulares-bilingues-para-surdos-na-rede-municipal-de-ensino-do-recife>. Acesso em 13 dez. 2015.

RECIFE. **Lei Municipal nº 16.918 de 28 de novembro de 2003**. Reconhece no âmbito do Recife, como Sistema Linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <https://cm-recife.jusbrasil.com.br/legislacao/262293/lei-16918-03>. Acesso em: 13 dez. 2015.

RECIFE. **Instrução Normativa Secretaria de Educação nº 2 de 12 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a normatização das Salas Regulares Bilíngues no Município do Recife para Estudantes Surdos, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=315265>. Acesso em 05 maio. 2016.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**.

Tese (Doutorado) Orientadora. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em 23 mai. 2022.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo: experiências frente aos paradoxos da inclusão/excludente educacional.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38243/1/TESE%20Ernani%20Nunes%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 20 mai. 2022.

RIBEIRO, Viviane Lameu. **Educação bilíngue para surdos: entre contextos, concepções e práticas.** Tese (doutorado) Marília, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/11449/193491>. Acesso em 30 mai. 2022.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA MACHADO, Luciene Matos da Costa. Primeiro Congresso Nacional para o melhoramento das condições dos surdos-mudos. **Revista História da Educação**, [S. l.], p. e93873, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/93873>. Acesso em: 7 mai. 2023.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SANDER, Ricardo Ernani. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – codas, sobre o crescer bilíngue.** Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências: Marília, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Ricardo%20Ernani%20Sander.pdf>. Acesso em 18 jun. 2020.

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetininga: um estudo sobre a formação continuada de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10516960](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516960). Acesso em 26 jun. 2022.

SANTOS, Scheila Tatiane dos. **Educação de surdos: contexto escolar e a perspectiva bilíngue.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre/RS, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?cid=2>. Acesso em 18 jun. 2022.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** 16ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1995. – (Coleção primeiros passos; 110).

SANTOS, M. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: UNIMPE, n 3, p. 21-29, 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277035309\\_Perspectiva\\_historica\\_do\\_movimento\\_integracionista\\_na\\_Europa](https://www.researchgate.net/publication/277035309_Perspectiva_historica_do_movimento_integracionista_na_Europa). Acesso em: 25 jan. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em

<https://docplayer.com.br/8231573-Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao.html>. Acesso em 08 mai. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, n. 20, p. 08-10, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em 07 jan. 2022.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017):** implicações à formação de professores. Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193726>. Acesso em 18 jun. 2022.

SILVA, José Edmilson Felipe da. **O complexo bilíngue de referência para surdos da zona oeste de Natal:** fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22527>. Acesso em 21 jun. 2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. Ed. Rev. Atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **Informare-** Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação, V. L n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.

SOUZA, Wilma Pastor de Andrade. Criança Surda: Reflexões Sobre O Processo De Alfabetização E Letramento Em Salas Bilíngues. In: Favoreto da Silva, R. A.; Hollosi, M. (Org.). **Educação de Surdos, Linguagens e Experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-de-surdos> . Acesso em 12 mar. 2022.

SOUSA, Wilma Pastor Andrade. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: **Letramento e inclusão**. PNAIC Paraíba. E. M. B. F. (Org.) Editora UFPB, 2014.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf). Acesso em 28 mai. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008. 118p.: il.

SUVAG. **Histórico**. Centro Suvag de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://www.suvag.org.br/history.htm>. Acesso em 01 mai. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UHMANN, Silvana Matos. **Sinalizações sobre a escolarização de alunos surdos:** discursos de (in)visibilidade da diferença e seus efeitos na escola. Tese (Doutorado). Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí): Ijuí, RS, 2020. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/7186/Silvana%20>

[Matos%20Uhmann.pdf](#). Acesso em 01 jun. 2022.

VIEIRA, Cláudia Regina. **Educação bilíngue para surdos**: reflexões a partir de uma experiência pedagógica. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo/SP, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227697/VIEIRA%20Claudia%20Regina%202017%20%28tese%29%20USP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 18 jun. 2022.

## APÊNDICE I

### INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS DURANTE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Roteiro da entrevista com os sujeitos surdos.

EIXOS	PERGUNTAS
<p><b>1 - Herança familiar/ língua de sinais</b></p>	<p>Sinal, nome e idade, onde mora?</p> <p>Em sua família tem quantas pessoas que são surdas além de você? E ouvintes?</p> <p>Em sua família, há relatos de terem nascido outras pessoas surdas antes de você?  <input type="checkbox"/> sim  <input type="checkbox"/> não</p> <p>Como é a comunicação com sua família:  <input type="checkbox"/> por meio de Libras,  <input type="checkbox"/> oralizam  <input type="checkbox"/> outra estratégia para se comunicar? Qual?</p> <p>Com que idade você aprendeu Libras?</p> <p>Com que idade teve contato com a primeira pessoa surda?</p> <p>Em que lugares você costuma/costumava passear com sua família? Nesses lugares havia acessibilidade?</p> <p>Após ter aprendido a Libras você mantém contato com pessoas sinalizantes? Se a resposta for “sim”, como ocorre essa interação?</p> <p>Você recebe orientações dos seus pais ou responsáveis ou conversam sobre questões sobre arte, cultura, política, desenvolvimento social do Brasil e outros países (conhecimentos gerais)?</p>
<p><b>2 - Experiência de escolarização anterior às regulamentações (momento marcado pela implantação da LBI - 2015)</b></p>	<p>Durante sua trajetória escolar o ensino era acessível? Se a resposta for “sim”, explique como eram as dinâmicas das aulas.</p> <p>Quando você tinha uma dificuldade no assunto, o que o professor fazia?</p>

	<p>Durante o ensino fundamental você foi atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se a resposta for sim, como era o atendimento?</p> <p>Como você realizava as atividades (individual, em grupo), o professor fazia alguma orientação?</p> <p>Como você apresentava os trabalhos escolares?</p> <p>Havia trabalhos em grupo? Como se relacionava com os colegas?</p> <p>Como você realizava as provas?</p>
<p><b>3- Experiências de escolarização no ensino médio (momento em que já havia a possibilidade de as escolas terem interpretado e incorporado a LBI)</b></p>	<p>Como foi o processo para estudar nessa escola e conseguir vaga no 1º ano e porque escolheu essa escola?</p> <p>Como você se sentiu no 1º ano, passou alguma dificuldade? Se a resposta for sim, quais? Tem acessibilidade?</p> <p>Conte um pouco como você foi recebido no primeiro ano e quais as diferenças nos processos do ensino fundamental para o médio?</p> <p>Quando você tinha uma dificuldade no assunto, o que o professor fazia?</p> <p>Durante o ensino médio você foi atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se a resposta for sim, como era o atendimento?</p> <p>Como você realizava as atividades (individual, em grupo), o professor fazia alguma orientação?</p> <p>Como você apresentava os trabalhos escolares?</p> <p>Como você realizava as provas?</p>
<p><b>4- Interação/socialização com os atores escolares.</b></p>	<p>Você sofreu alguma dificuldade na interação no ensino fundamental e médio? Se a resposta for sim, quais? Explique.</p> <p>Você teve acompanhamento especial relativo às suas dificuldades?</p>
<p><b>5: Acessibilidade comunicacional (sala de aula, materiais</b></p>	<p>De que forma vocês se comunicavam com os professores dentro e fora de sala de aula?</p>

<p><b>didáticos, eventos, plantões pedagógicos, etc)</b></p>	<p>De que forma vocês se comunicavam com os colegas da turma (ouvintes e surdos)?</p> <p>Como vocês se comunicavam com o diretor, coordenador e outros funcionários da escola?</p> <p>Os eventos (festas, datas comemorativas, etc) que ocorreram na escola eram acessíveis?</p> <p>Os avisos eram acessíveis em Libras ou apenas de forma escrita na Língua Portuguesa?</p>
<p><b>6: Perspectivas de futuro-inserção socioprofissional a partir da sua formação escolar.</b></p>	<p>Sobre em que pretende se profissionalizar, você já fez alguma projeção de como estará após a conclusão do ensino médio?</p> <p>Você considera que ao concluir o ensino médio estará preparado para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho? Por quê?</p> <p>Pensando no contexto do ensino superior que te prepara para uma profissão específica, você considera que ao concluir o ensino médio estará preparado para concorrer a uma vaga em alguma universidade? Por que?</p>

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

**TÍTULO DO PROJETO DE MESTRADO:** REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VOZES QUE ECOAM EM SILÊNCIO.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: *Repercussão das políticas de inclusão na educação de surdos: vozes que ecoam em silêncio*, cujo objetivo é *analisar as implicações das políticas educacionais de inclusão na trajetória escolar de estudantes surdos*. Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com esta Instituição. Em caso de decidir retirar-se do estudo, deverá comunicar ao profissional e/ou pesquisador com o qual está trabalhando.

#### 1 ) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, responderá algumas perguntas elaboradas com o fim de compreender sua trajetória educacional, desde o primeiro ao nono ano, até o ensino médio. É uma entrevista presencial para esclarecer sua opinião sobre como a escola recebe e atende os estudantes surdos. Informamos que a entrevista será gravada e caso deseje ao final desse trabalho poderá receber de volta a gravação que foi feita.

- 1- ( ) Concordo com a gravação
- 2- ( ) Não concordo com a gravação (apenas a voz do intérpretes será gravada).

#### 2 ) Riscos e desconfortos

A metodologia adotada para a realização das entrevistas e análise não apresenta riscos prévios aos participantes do estudo. Entretanto, em caso de algum desconforto estaremos atentos para buscar o apoio necessário a fim de minimizá-lo.

#### 3) Benefícios

A participação na pesquisa não acarretará gastos para você. Os resultados serão informados a você além de serem divulgados às redes educacionais à comunidade científica, a instituição de ensino superior que pertence em horário a ser definido, além de poderem ser publicados em revistas científicas. Esperamos que a divulgação desses resultados possam reverter em uma melhor condução das políticas de inclusão para estudantes surdos. Deste modo, cremos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa possam auxiliar na adoção de um novo olhar, sobre o diálogo entre minorias linguísticas, gerando outras perspectivas de intervenção.

#### 4 ) Custos/Reembolso

Para a realização da entrevista não receberá pagamento pela sua participação.

#### 5) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir deste estudo serão tratadas confidencialmente. Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto sua identidade e a de sua instituição jamais serão reveladas.

**6) Para obter informações adicionais**

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. No decorrer da pesquisa, caso tenha mais perguntas sobre o estudo, por favor, entre em contato com o pesquisador.

**7) Declaração de consentimento**

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que fui informado sobre os métodos e meios de administração do estudo a serem realizados, os riscos e benefícios que podem vir a ocorrer. Declaro também que a linguagem técnica que por acaso tenha sido utilizada na descrição deste estudo foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para participar como paciente deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma):

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal:

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_