



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A ESCUTA DO SILÊNCIO: SITUAÇÕES REAIS DE USO DA LIBRAS EM
ESCOLAS INCLUSIVAS DE SANTARÉM - PARÁ**

**SANTARÉM - PA
2024**

LINO ARLEM AZEVEDO BAIA

**A ESCUTA DO SILÊNCIO: SITUAÇÕES REAIS DE USO DA LIBRAS EM
ESCOLAS INCLUSIVAS DE SANTARÉM - PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa: Línguas, culturas e identidades na Amazônia, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall

**SANTARÉM - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

B152e Baia, Lino Arlem Azevedo
 A escuta do silêncio: situações reais de uso da libras em escolas inclusivas de Santarém - Pará./ Lino Arlem Azevedo Baia. - Santarém, 2024.
 113 p. : il.
 Inclui bibliografias.

Orientadora: Silvia Cristina Barros de Souza Hall.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Libras. 2. Surdos. 3. Ensino bilíngue. I. Hall, Silvia Cristina Barros de Souza, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 419.1098115



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA Nº 3

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro, às dez horas, na Sala H101 do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores Profa. Dra. Silvia Cristina Barros de Souza Hall (orientadora e presidente), Profa. Dra. Ednea do Nascimento Carvalho (membro externo) e Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (membro interno) a fim de arguirem o mestrando LINO ARLEM AZEVEDO BAIA, com a dissertação intitulada "A ESCUTA DO SILÊNCIO: SITUAÇÕES REAIS DE USO DA LIBRAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE SANTARÉM - PARÁ". Aberta a sessão pela presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

Reprovado.

Dra. EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO, UFOPA

Examinadora Externa ao Programa

Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Examinador Interno

Dra. SILVIA CRISTINA BARROS DE SOUZA HALL, UFOPA

Presidente

LINO ARLEM AZEVEDO BAIA

Mestrando



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 3

Autor: LINO ARLEM AZEVEDO BAIA

Título: A ESCUTA DO SILÊNCIO: SITUAÇÕES REAIS DE USO DA LIBRAS EM ESCOLAS INCLUSIVAS DE SANTARÉM - PARÁ

Banca examinadora:

Prof. EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO Examinadora Externa ao Programa

Prof. HELIUD LUIS MAIA MOURA Examinador Interpe

Prof. SILVIA CRISTINA BARROS DE SOUZA HALL Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. SILVIA CRISTINA BARROS DE SOUZA HALL

Orientador(a)

Dedico esta pesquisa a toda minha família, em especial aos meus pais que são minhas maiores inspirações.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me oportunizaram chegar até aqui, pelo reconhecimento de todos os esforços e sacrifícios que fizeram e fazem por mim. A minha maior inspiração e exemplo de vida, dona Aurora Azevedo e seu Aluizio Pimentel. Eu realmente não poderia ter melhores exemplos em minha vida, todo meu amor e gratidão a vocês.

Aos meus irmãos Aurilene Azevedo e Alex Azevedo, por fazerem parte e me apoiarem em todos os momentos da minha vida. Amo muito vocês.

A todos aqueles da minha família que, de alguma forma, contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico, sem correr o risco de nominar e esquecer alguém. Sobrinhas, cunhados (as), sogra (o) e tios (as).

A minha vó Terezinha Wanderlei, por ser a pessoa que me inspira a viver. Sou grato por todo o apoio e carinho recebido e por me ensinar que é possível encontrar felicidade mesmo nos momentos mais turbulentos da vida. Te amo, vizinha!

A minha maior incentivadora, minha companheira com quem escolhi dividir a minha vida, Lenize Morais. Seu apoio, carinho, cuidado e paciência foram essenciais para que eu pudesse traçar a caminhada que fiz até aqui. Todos os dias olho para você e carrego minhas energias com a forma mais pura do amor, aprendendo a ser uma pessoa melhor. Você é maravilhosa, te amo!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Hall, por ter topado embarcar nessa comigo. Por todo o apoio, orientação, paciência e valiosas sugestões que fizeram essa pesquisa se estruturar e ser encaminhada para a conclusão. Gratidão por toda sua dedicação e por saber conduzir esse momento de forma leve e acolhedora.

Aos meus amigos. Não irei correr o risco de nominar todos e acabar esquecendo alguém, mas todos vocês saberão se reconhecer nesse agradecimento. Por todo carinho, afeto e parceria. Pelos momentos de descontração, seja na mesa de um barzinho, na praia ou mesmo em um encontro para comer bem, tomar café e jogar conversa fora. Pelas orientações, pelos textos e livros que me repassaram e que contribuíram para a escrita deste trabalho. Por toda palavra de incentivo e todas as energias positivas que canalizam para mim. Por sempre estarem ao meu lado e por partilhar de todos os momentos, bons ou ruins. Por se preocuparem comigo e torcer pela minha felicidade. Saibam que é recíproco, amo todos vocês.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por ser minha base de formação desde a graduação e por me proporcionar as melhores experiências que já tive em minha vida. Pelo meu crescimento acadêmico e profissional. Gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e todo seu corpo docente. Por tanto aprendizado e contribuições em meu percurso acadêmico no programa.

Aos professores que compuseram a banca de defesa de dissertação, meus sinceros agradecimentos pelas sugestões que enriqueceram este trabalho.

Ao edital de fomento à pesquisa, Pró-dissertações. Por meio dele, deu-se suporte financeiro para a aquisição de material teórico para a pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, que junto comigo formaram a primeira turma do PPGL da Ufopa, por todo incentivo e parcerias.

Aos participantes surdos dessa pesquisa, que por meio dos seus relatos trouxeram valiosas contribuições para o debate teórico e acadêmico.

Aos meus colegas de trabalho da Ufopa, por me apoiarem e serem compreensíveis nos momentos em que precisei de ajuda para a participação no mestrado.

A todos aqueles que contribuíram teoricamente, que me ajudaram desde a construção do meu projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado até a minha defesa de dissertação. Toda contribuição, direta ou indiretamente, foi fundamental para conclusão desta importante etapa acadêmica em minha vida.

A surdez é invisível, mas a língua de sinais é visível. Quando conversam em uma língua de sinais, as pessoas são facilmente vistas pelas outras e despertam curiosidade. Os circunstantes olham para aqueles que estão sinalizando, e seus olhares traduzem facilmente suas atitudes e valores. Os surdos sofrem com olhares que denunciam visões que os minorizam (QUADROS, 2019, p. 144).

RESUMO

Esta pesquisa tem como interesse principal o atual cenário do ensino de surdos em escolas do ensino básico da zona urbana de Santarém - Pará, envolvendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e a Língua Portuguesa, em modalidade escrita. Verificamos, por meio de relatos de pessoas surdas, como foram suas trajetórias educacionais. Por meio desses relatos encontramos respostas para nossa principal indagação: As metodologias utilizadas no ensino de surdos em Santarém-PA contemplam a utilização da Libras na promoção de um espaço bilíngue e inclusivo? Identificamos como esses ambientes dispõem de recursos que possam favorecer o ensino bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa). Os dados da pesquisa foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com surdos egressos do ensino básico, para que eles pudessem expressar, por meio de sua língua, as experiências que tiveram em suas trajetórias de formação. Os relatos de experiência estão relacionados a seis surdos egressos, usuários da Libras, com idade entre 29 e 35 anos. Os surdos egressos relataram suas opiniões acerca do ensino que receberam, e assim fizemos a recolha e análise desses relatos que se desdobraram nos resultados dessa pesquisa. Como falaremos de uma língua, nos sentimos motivados a investigar seus aspectos em situações reais de uso por meio de seus falantes. Para dialogar teoricamente com esse trabalho, citamos importantes obras de autores como Quadros & Karnopp (2004), Gesser (2009), Ferreira (2010), Quadros (2019), entre outros. O desfecho dessa pesquisa confirmou o fato de que a Libras não foi utilizada no processo de ensino e aprendizagem dos entrevistados durante o ensino básico. Os resultados mostraram que embora estivessem incluídos, estavam passando por situações de indiferença e desigualdade em relação aos alunos ouvintes, o que nos leva a pensar acerca da extrema importância da acessibilidade linguística e metodológica para a educação de surdos. Esperamos contribuir para a ampliação e reflexão dos debates acerca da necessidade de expansão e oferta do ensino bilíngue na cidade de Santarém.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

This research is primarily concerned with the current scenario of deaf education in elementary schools in the urban area of Santarém - Pará, involving Brazilian Sign Language - Libras and Portuguese, in its written form. Through the accounts of deaf individuals, we explore their educational trajectories. Through these accounts, we seek answers to our main question: Do the methodologies used in deaf education in Santarém-PA include the use of Libras in promoting a bilingual and inclusive space? We identify how these environments provide resources that can facilitate bilingual education (Libras/Portuguese). The research data were generated through semi-structured interviews with deaf graduates of elementary education, allowing them to express their experiences in their language. The experiential narratives involve six deaf graduates, Libras users, aged between 29 and 35. They shared their opinions on the education they received, and we collected and analyzed these accounts, forming the basis of our research results. As we discuss a language, we feel motivated to investigate its aspects in real usage situations through its speakers. Theoretical dialogue in this work references key works by authors such as Quadros & Karnopp (2004), Gesser (2009), Ferreira (2010), Quadros (2019), among others. The conclusion of this research confirms that Libras was not used in the teaching and learning process of the interviewees during elementary education. The results showed that, although included, they were experiencing situations of indifference and inequality compared to hearing students, prompting reflection on the critical importance of linguistic and methodological accessibility for deaf education. We hope to contribute to the expansion and reflection of debates on the need for the expansion and provision of bilingual education in the city of Santarém.

Keywords: Deaf. Libras. Bilingual Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua Americana de Sinais (<i>American Sing Language</i>)
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CM	Configuração de mão
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENMs	Expressões Não-Manuais
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
GPEEPI	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L	Locação
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LPE	Língua Portuguesa Escrita
LSF	Língua de Sinais Francesa (<i>Langue de Signes Française</i>)
M	Movimento
NUACES	Núcleo de Acessibilidade da Ufopa
O	Orientação
PCD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TILS	Tradução e Intérprete de Língua de Sinais
UEES	Unidade Educacional Especializada Dr.º José Tadeu Bastos
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratificação da amostra.	85
Quadro 2 - Dados sobre a formação dos participantes.....	86
Quadro 3 - Sobre a presença do TILS em sala de aula do ensino inclusivo.	88
Quadro 4 - Sobre a importância do TILS em sala de aula.	90
Quadro 5 - Sobre dificuldades em compreender a língua portuguesa.....	91
Quadro 6 - Sobre a utilização da Libras pelos professores e a comunicação.....	93
Quadro 7 - Considera o modelo inclusivo bom ou ruim para a educação de surdos?	95
Quadro 8 - Sobre o uso da Libras pelas escolas.	97
Quadro 9 - Sobre dificuldade de comunicação e prejuízo educacional.	99
Quadro 10 - Sobre a importância da utilização da Libras.	100
Quadro 11 - Sobre o que é importante para a educação de surdos.....	101
Quadro 12 - Sobre a educação bilíngue para surdos.	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sinal de beber	30
Figura 2 - Sinal de árvore	30
Figura 3 - Sinal de avião.....	31
Figura 4 - Sinal de computador	31
Figura 5 - Sinal de pessoa.....	32
Figura 6 - Sinal de certo	32
Figura 7 - Sinal de errado	33
Figura 8 - Sinal de praça (Santarém).....	34
Figura 9 - Sinal de praça (Recife)	35
Figura 10 - Sinal da cor branco (Santarém).....	35
Figura 11 - Sinal da cor branco (São Paulo)	36
Figura 12 - Escrita em SingWriting na literatura surda.....	37
Figura 13 - Configurações de Mãos do INES	39
Figura 14 - Sinal de televisão	40
Figura 15 - Sinal de trabalhar	40
Figura 16 -Sinal de gênero	41
Figura 17 - Sinal de nora	41
Figura 18 - Sinal de aprender	42
Figura 19 - Sinal de Sábado.....	42
Figura 20 - Sinal de professor	43
Figura 21 - Sinal de pedagogia.....	43
Figura 22 - Sinal de árvore	44
Figura 23 - Sinal de floresta	45
Figura 24 - Sinal de hoje	45
Figura 25 - Sinal de agora	46
Figura 26 - Sinal de responder	47
Figura 27 - Sinal de responder para mim	47
Figura 28 - Sinal de perguntar	48
Figura 29 - Sinal de perguntar para mim.....	48
Figura 30 - Sinal de família.....	49
Figura 31 - Sinal de final	49
Figura 32 - Expressões Não-Manuais.....	51

Figura 33 - Sinal de casa	53
Figura 34 - Antigo sinal de e-mail.....	54
Figura 35 - Novo sinal de e-mail.....	54
Figura 36 - Sinal de escola	56
Figura 37 - Sinal de igreja.....	57
Figura 38 - Sinal de tia	57

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
MOTIVAÇÃO DO PESQUISADOR	19
CAPÍTULO I: LÍNGUA, LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	24
1.1 Língua.....	24
1.2 Língua de Sinais.....	27
1.2.1 Os cinco parâmetros das línguas de sinais.....	38
1.2.2 Fonologia, Morfologia e Sintaxe nas línguas de sinais	52
1.3 Língua Brasileira de Sinais.....	58
CAPÍTULO II: LÍNGUA DE SINAIS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS.....	61
2.1 História da educação de surdos no mundo.....	61
2.2 História da Educação de Surdos no Brasil.....	68
2.3 Panorama histórico dos métodos usados para a educação de surdos.....	70
2.4 Educação Inclusiva	75
2.5 Educação Bilíngue (Libras / Língua Portuguesa).....	79
CAPÍTULO III: A ESCUTA DO SILÊNCIO	84
3.1. Sobre os participantes	84
3.2. Relatos de experiências educacionais vivenciada pelos participantes	85
FINALIZANDO NOSSA CONVERSA, POR ENQUANTO!	105
REFERÊNCIAS	108

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Falar sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se apresenta como um dos exercícios de investigação e descrição de diversas abordagens que permeiam a educação de surdos. Em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei nº 10.436, que “reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados” (Brasil, 2002, Art. 1º). Essa língua é utilizada pelos surdos no Brasil e vem ganhando forte espaço em debates acadêmicos voltados à valorização da língua e identidade desses sujeitos.

A utilização das línguas de sinais pelas comunidades surdas remonta à antiguidade, sendo o termo *língua* considerado pela linguística estruturalista de Saussure (1916) como “o conjunto dos signos abstratos presentes na mente como resultado da história cultural e como consequência da prática social” (Saussure *apud* Quadros; Karnopp, 2004, p. 15). Por muito tempo, foi negado aos surdos o direito ao uso de sua língua e a educação, pois eram considerados loucos ou incapazes de acompanhar o mesmo nível de ensino dos ditos “normais”. Por esse motivo chegaram a ser expostos às práticas sociais desumanas (Perlin, 2002), na busca pelo encaixe nos padrões da sociedade ouvinte. Em meados de 1500, a sociedade começou a considerar os processos de educabilidade dos surdos, pois estava atrelada, principalmente, aos interesses econômicos e sociais.

Ao longo dos anos, diversos acontecimentos marcaram a proibição e/ou utilização das línguas de sinais pelo mundo e o processo de ensino das pessoas surdas. Uma jornada de luta por direitos teve que ser travada pelas comunidades surdas no Brasil, até a Libras ganhar o status legislativo de língua. Durante muito tempo, ser Surdo¹ seria uma condição que os rotulavam como marginalizados, pela invalidação da Libras como sua língua natural. Essa língua era encarada como prejudicial concomitantemente a aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo caracterizada como apenas gestos e com incapacidade de produzir significados mais abstratos.

Diante desses acontecimentos, vários métodos clínicos foram ganhando força na tentativa de desenvolver a oralidade, se sobressaindo na educação. Diversas instituições educacionais, no Brasil e no mundo, começaram a adotar a oralização como a mais eficaz para

¹ Optamos pelo uso da terminologia Surdo (com a letra “S” maiúscula) em alguns pontos do texto como estratégia de apoio ao empoderamento linguístico, político e social das comunidades surdas, representando o Surdo como sujeito cultural e político de acordo com o sociolinguista James Woodward em 1972 (Wrigley, 2006).

o ensino de alunos surdos. No ano de 1880, na cidade de Milão, Itália, aconteceu uma importante votação que mudaria a história na educação de surdos. O que estava em debate era qual metodologia seria mais indicada e assertiva para a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas surdas. A disputa dividia defensores das línguas de sinais e da oralização. Muitas foram as influências e circunstâncias que levaram à aprovação da oralização e sua propagação no mundo.

Pesquisas no campo linguístico envolvendo as línguas de sinais foram realizadas. Em 1960, o linguista norte americano William Stokoe conseguiu revelar o que seria parte da gramática existente da *American Sign Language* (ASL). Com isso, trouxe de volta os debates sobre as línguas de sinais e provocou o interesse de diversos outros pesquisadores, inclusive no Brasil, como: Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004) e Lucinda Ferreira (2010). Diversos fenômenos linguísticos foram investigados na Libras, e apesar de muito incipientes, grandes avanços puderam ser observados, tanto no reconhecimento e legitimação dessa língua, como na conquista de direitos educacionais dos surdos.

Tendo isso em vista, buscamos contribuir com essa pesquisa como mais um instrumento teórico, tendo como seu objeto de investigação a utilização da Libras em escolas inclusivas do ensino básico de Santarém, Pará. Nos sentimos motivados a pesquisar esse tema pois verificamos a usabilidade de uma língua em situações reais de ensino e aprendizagem, por meio relatos de ex-alunos surdos provenientes desse modelo de ensino. Assim, surge a seguinte problematização de pesquisa: As metodologias utilizadas no ensino de Surdos em Santarém-PA contemplam a utilização da Libras na promoção de um espaço bilíngue e inclusivo?

A problematização destacada acima nos remete à hipótese que foi investigada, levando em consideração experiências vivenciadas nesse modelo de ensino e outras pesquisas relacionadas com esse tema. O sujeito Surdo, usuário da Libras, por pertencer a uma comunidade linguística diferente dos ouvintes, possui características culturais que causam diversos prejuízos educacionais quando são incluídos em modalidades de ensino que não adotam estratégias bilíngues. Acreditamos na Libras como língua natural dos surdos brasileiros, que a utilizam e se reconhecem nessa identidade política.

Diante disso, apenas a utilização de metodologia de ensino voltada ao ouvintismo acarretará diversos prejuízos na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos surdos. O modelo de educação inclusiva de Santarém, por sua vez, pouco usa ou simplesmente ignora a utilização da Libras, por diversos fatores: ausência de escola bilíngue para surdos; falta de profissionais qualificados, como Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS); falta de professores bilíngues; e a escassez de formação continuada, entre outros.

Sendo assim, trazemos como objetivo geral nessa pesquisa: indicar a real necessidade da utilização da Libras no ensino de alunos surdos. Já os objetivos específicos, buscamos: identificar quais estratégias bilíngues foram utilizadas nesse ensino; compreender as dificuldades para o Surdo na aquisição de conhecimento e informação por meio do ensino ofertado pela escola; e perceber as interações e as práticas bilíngues recorrentes na educação inclusiva para alunos surdos.

Esta pesquisa tem por justificativa servir de instrumento de valorização à língua, cultura e identidade das comunidades surdas², além de buscar soluções que proporcionem acessibilidade linguística para esse público. Ainda, possibilitará desenvolver o debate acadêmico acerca de práticas metodológicas de ensino e formação profissional para a educação de surdos. Esperamos contribuir para o conhecimento dos aspectos intrínsecos à utilização da Libras no ensino de surdos e ampliar a reflexão e debate acerca da necessidade de expansão e oferta do ensino bilíngue na cidade de Santarém, Pará.

Como procedimentos metodológicos, analisamos as políticas públicas que fundamentam o bilinguismo na educação de Surdos no Brasil. Destacamos a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que apresenta um recente marco legal na história do ensino bilíngue para Surdos, além das demais leis e decretos que dispõem sobre a Libras e os recursos para o ensino desses alunos. Como aporte teórico, recorreremos às relevantes produções de autores que conversam com esse tema, como Strobel (2009), Skliar (1997), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (1997), Gesser (2009), Ferreira (2010), entre outros. Este trabalho se aproxima do caráter de pesquisa qualitativa, pois, além de análise acerca da legislação, faremos entrevistas semiestruturadas, que se desdobraram em dados qualitativos.

Em relação à geração de dados com os surdos, fizemos uma análise de conteúdo a partir de entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo, para que eles expressassem suas impressões acerca do ensino recebido nas formações básicas. A comunicação com os entrevistados foi claramente possível por meio da Libras, considerando aspectos legais de privacidade e uso de imagens. A escolha de entrevista gravada em vídeo possibilita ao Surdo melhor diálogo por meio da Libras, valorizando aspectos visuais dessa língua. Os relatos de experiência estão relacionados a 06 surdos egressos da educação básica, usuários da Libras, com idades entre 29 e 35 anos. À vista disso, expomos suas experiências sobre a educação

² Segundo Strobel (2009, p. 6), “A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.”

inclusiva na rede pública municipal de ensino. Por meio do relato dos entrevistados foi possível coletar informações que nos ajudaram a compreender se a Libras foi de fato importante em suas trajetórias educacionais.

Para obter material em vídeo desses relatos, seguimos rigorosamente as posturas éticas de autorização e uso de imagem, que foram consentida pelos entrevistados por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Buscamos gerar o máximo de dados possíveis para a análise, os quais aparecerão em formato de quadros e imagens no corpo da pesquisa. A partir da análise do conteúdo obtido pelas entrevistas, foi possível descobrir como se deu a relação educacional desses surdos em seus ambientes escolares e como a utilização (ou não) da Língua Brasileira de Sinais impactou em suas trajetórias de formação. A seguir, veremos como está disposta a pesquisa e os detalhes que serão encontrados em cada capítulo.

No primeiro capítulo, discorreremos acerca de alguns conceitos que nos ajudarão a definir e compreender o que é língua. Juntamente, entende-se o que são línguas de sinais, para poder compreender o que é a Libras, desfazendo vários mitos que a rodeiam.

No segundo capítulo, trazemos as perspectivas históricas das línguas de sinais, fazendo um panorama da educação de surdos no mundo e no Brasil. Destacamos os métodos que foram utilizados para a educação de surdos, até chegar ao modelo dos dias atuais. Ademais, tratamos das políticas públicas nacionais voltadas ao ensino e à educação de alunos surdos, além de apontar outras diretrizes legais que garantem o acesso e a permanência na educação. Explicamos sobre a inclusão desses alunos, mostrando conceitos da educação inclusiva e da educação bilíngue. Ainda, destacamos sobre a utilização da Libras no ensino de alunos surdos.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados gerados por meio de entrevistas com surdos egressos do sistema de ensino inclusivo disponível em Santarém. Nele, são destacados os relatos dos próprios surdos, nos quais identificamos a ausência da utilização da Libras durante seu ensino básico, obtendo as respostas aos anseios da pesquisa.

Por último, finalizamos a nossa conversa, pontuando a necessidade da expansão e oferta do ensino bilíngue e destacando a importância da produção de mais pesquisas como essa para a valorização da Língua Brasileira de Sinais e o respeito às diferenças.

MOTIVAÇÃO DO PESQUISADOR

Apresento de forma descritiva o meu processo de formação pessoal e acadêmico-profissional relacionado ao universo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a fim de fornecer informações relevantes acerca da trajetória acadêmica que despertou o interesse acerca da temática pesquisada. Farei uma breve explanação em formato de um memorial, que conforme Gunter Axt (2012, p. 66)., “é uma proposta de lidar com a memória sem necessariamente vinculá-la a um acervo” Neste sentido, irei expor sobre minhas vivências na área da Libras e educação de surdos a partir dos escritos a seguir, de modo a possibilitar uma visão geral sobre minhas experiências no mundo da surdez.

Em 2014, fui aprovado como aluno de graduação no curso de Licenciatura Integrada em História e Geografia, da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), na cidade de Santarém, no estado do Pará, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao entrar pela primeira vez no *campus* onde iria estudar, passei na frente de uma sala, que tinha em sua porta uma imagem de um sinal em Libras. Aquela imagem me chamou muita atenção. Logo percebi que se tratava do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES). Fiquei cheio de curiosidades e vontade de saber mais sobre as atividades desenvolvidas naquele grupo.

Maior ainda foi minha surpresa quando vi que uma das disciplinas que eu deveria cursar, logo de início, era Libras. Foi a partir de então que tive conhecimento da obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos dos cursos de “formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia” (Brasil, 2005, Art. 3º), sendo que para esta legislação, estes cursos se referem a “todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial” (Brasil, 2005, Art. 3º).

Logo na primeira aula da disciplina, a docente comentou sobre os grupos de pesquisas que existiam na Ufopa relacionados a educação de surdos e educação especial. Sem pensar duas vezes, aproveitei a oportunidade e, logo ao término de sua aula, lhe perguntei como poderia fazer para participar dos grupos. Ela percebeu meu interesse e minha afinidade com a Libras e logo me convidou para participar como voluntário no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (GPEEPI). O GEPES e o GPEEPI funcionavam na mesma sala, e acabei por me envolver em ambos os grupos como voluntário.

A participação nesses grupos de pesquisa trouxe, para mim, experiências extremamente enriquecedoras na área da Libras. Por intermédio dos grupos tive contato com

vários surdos da universidade, Intérpretes e docentes de Libras, com os quais e criei uma relação amigável. Logo no ano de 2015, após já ter realizado alguns cursos nesta área de conhecimento em nível básico e intermediário pela Ufopa, procurei outro no qual pudesse expandir ainda mais meus conhecimentos. Foi então que realizei um curso de Libras, do nível básico até o avançado, entre os anos de 2015 e 2017, na Unidade Educacional Especializada Dr. José Tadeu Bastos (UEES), na cidade de Santarém. A participação nesse curso foi de grande valor, pois me possibilitou o contato direto com instrutores surdos e o compartilhamento de aprendizados em diversas atividades interpretativas que me auxiliaram muito com a aquisição da Libras em seu contexto de uso.

Ainda, a atuação nos grupos de pesquisa me levou a organização de alguns eventos e cursos relacionados a Libras e a Educação de surdos. Com o intuito de promover a inclusão de Surdos no Ensino Superior, os grupos de pesquisa e estudo sempre promoviam eventos que pudessem envolver toda a comunidade acadêmica da Ufopa e comunidade externa com as temáticas da surdez. Neste sentido, acabei por me envolver em quase todos, participando assim das primeiras edições de eventos que se mantêm até hoje na instituição, como é o caso da Amostra de Cultura Surda, Jornada Inclusiva, Encontro Nacional de Educação de Surdos, entre outros.

Ainda no ano de 2015, foi publicado o edital de bolsa de iniciação à docência do Programa de Monitoria Acadêmica, no qual realizei minha inscrição e fui aprovado. Foi então que um novo ciclo começava em minha vida acadêmica, a minha atuação dentro do recém criado Núcleo de Acessibilidade da Ufopa (NUACES), fazendo parte da primeira equipe de bolsistas e atuando no apoio linguístico a alunos surdos. Fui monitor durante três anos (2015, 2016 e 2017) do NUACES, a cada ano sendo aprovado no processo seletivo com bolsa, obtendo ao final de cada etapa nota dez de aproveitamento de desempenho. Essa atuação me aproximou muito dos alunos surdos, pois o contato era diário, auxiliando com as atividades acadêmicas, explicando sobre temáticas da área de Libras, adaptando materiais para ensino e diversas atividades que me trouxeram confiança de atuação nessa área.

Em 2016, participei de uma seleção com bolsa para realizar Mobilidade Acadêmica Nacional em outra instituição, onde fiz um projeto e consegui ser aprovado. Tive a oportunidade de realizar a mobilidade em uma universidade referência para a educação de surdos, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. Durante essa experiência, tive contato com vários surdos dessa universidade, o que me proporcionou aprender muito sobre aspectos das variações linguísticas, haja vista que eu estava vindo da região norte do país e alguns sinais utilizados pela comunidade surda da região sul diferem em seus aspectos

gramaticais. De acordo com Audrei Gesser (2009, p. 39), a Libras não apresenta uma única unidade de sinalização em todo o país, “a variação pode ocorrer nos níveis fonológicos (pronúncia), morfológicos (palavras) e sintático (sentenças) e estão ligadas aos fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica”.

Pude conhecer e vivenciar experiências no Núcleo de Acessibilidade da UFSM, bem como assistir à aulas das disciplinas de Educação Especial e Libras. Conheci intérpretes de Libras e tive a oportunidade de participar de aulas de graduação ministrada por uma docente Surda. Ao final dessa mobilidade, levei para a UFSM os resultados de uma pesquisa realizada pelo GPEEPI na Ufopa, onde foram catalogados diferentes sinais que apresentavam variação linguística entre a região norte e sul do país. Fiz a exposição desse material em uma palestra para uma turma de graduandos e pesquisadores da área da Libras. Essa parceria interinstitucional possibilitou que eu levasse para o Núcleo de Acessibilidade da Ufopa muitos modelos de serviços e atividades desenvolvidas pelo núcleo da UFSM.

Durante a licenciatura, aprofundei meus estudos sobre a educação de surdos e a educação especial, tendo muito interesse na temática das políticas públicas para o atendimento educacional aos alunos surdos. Também, proporcionou um contato mais próximo com as práticas pedagógicas para a educação básica e para a inclusão de alunos com deficiências.

Em 2019, foi lançado um edital de seleção de alunos de graduação da Ufopa para realizar intercâmbio internacional. Vi naquela seleção uma oportunidade de vivenciar uma experiência única na vida, de estudar sobre educação de Surdos em outro país. Resolvi adiar um pouquinho a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tentar participar desse intercâmbio. Fiz um projeto, participei da seleção e fui aprovado. Em pouco tempo já estava estudando sobre inclusão de alunos surdos no Ensino Superior da Escola de Educação Superior do Instituto Politécnico do Porto, em Portugal. Durante cerca de dois meses me dediquei a pesquisa em Portugal, vivenciando vários aspectos da inclusão de alunos Surdos naquela instituição, do sistema de ensino português, dos cursos de tradução e interpretação da Língua Gestual Portuguesa (LGP), entre outras.

Dessa rica experiência, posso enfatizar momentos marcantes, como o convite para palestrar aos alunos do mestrado do curso de Tradução e Interpretação de LGP. Foi um rico momento de trocas, onde pude compartilhar um panorama da educação de surdos no Brasil e mostrar as ações de inclusão de surdos promovidas pela Ufopa no Ensino Superior. Cheguei a conhecer outros países da União Europeia e até mesmo pude experimentar do contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF) de maneira informal, por meio da observação de surdos franceses, percebendo alguns aspectos de influência dessa língua na Libras.

Retornando ao Brasil, conclui a graduação (2019) e apresentei meu TCC que relacionava o ensino de História para alunos surdos. Alcancei a pontuação máxima na apresentação, que mais tarde resultou em uma publicação em periódico, na Revista Multidisciplinar em Educação – EDUCA (2020).

No final do ano de 2016, veio a publicação de um edital que previa dois códigos de vaga para o cargo efetivo de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais da Universidade Federal do Oeste do Pará. Embora ainda estivesse cursando minha graduação, vi nesse edital uma oportunidade de participar do meu primeiro concurso público. Participei das fases do concurso e, para minha grande surpresa, fui obtendo aprovação, até sair a última nota de classificação e eu ver meu nome como segundo colocado nessa lista. Fui nomeado em dezembro de 2017 para ocupar o cargo. O sentimento de alegria foi contagiante a todos os meus colegas de setor, pois durante três anos me dediquei muito na função de monitor do Núcleo de Acessibilidade e agora estaria sendo lotado nesse mesmo setor como servidor efetivo da Universidade.

O contato direto com os alunos surdos, em diversas áreas e contextos, associado à minha atuação com uma docente surda da instituição, contribuíram muito para a minha formação, desenvolvendo habilidades interpretativas da Libras nas modalidades sinal/voz e voz/sinal, como também conceitos relacionados a linguística. Além disso, a leitura e estudo de referências sobre a Libras e sobre a educação de surdos me proporcionou avanços para atuação no ensino de Libras, em cursos ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade, e também na tradução e interpretação Libras – Língua Portuguesa.

Entre umas das inquietações que me motivaram continuar a pesquisar e a desenvolver projetos na área da educação de surdos, está o debate acerca da educação bilíngue para surdos. Esse que sempre me motivou e levou a buscar estratégias de ensino voltadas para essa modalidade. Durante minhas leituras, foi recorrente o levantamento da questão das estratégias de ensino utilizadas, em sua maioria, não serem adequadas para o ensino de Libras e Língua Portuguesa (na modalidade escrita) para surdos.

Desenvolvi o interesse em aprofundar ainda mais os conhecimentos da Libras e ingressei na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, com início em 2019 e término em 2020. Nessa especialização estudei disciplinas que me forneceram bases científicas e metodológicas para desenvolver um projeto de pesquisa que culminou na produção de um artigo científico voltado para elucidar um dos meus anseios em relação a educação bilíngue de alunos surdos. Essa pesquisa foi utilizada como TCC e que teve como título “Educação Bilíngue para Surdos: definindo lugares e papéis na inclusão educacional”.

Em 2022, ingressei em mais uma graduação, desta vez na Licenciatura em Letras – Libras, pela Faculdade IBRA Educacional. Foi uma etapa significativa e importante em minha formação para que eu pudesse compreender de forma mais completa as temáticas que envolvem os aspectos linguísticos e gramaticais da Libras. Recebi o grau de Licenciado em Letras – Libras em agosto de 2023, ainda durante a escrita desta dissertação.

Sendo assim, essas são as atividades mais relevantes a destacar de minha trajetória acadêmica/profissional. Todavia, ainda há muito o que se fazer pela frente. São essas experiências que me motivam a estar aqui hoje, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Ufopa, pois meu desejo é contribuir com o fortalecimento e valorização da Educação de Surdos da nossa região e servir de exemplo de respeito à diferença linguística e cultural do povo Surdo. Avante!

CAPÍTULO I: LÍNGUA, LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Precisamos conhecer acerca dos aspectos que envolvem língua e língua de sinais. Nessa perspectiva, apresentamos conceitos e definições que nos ajudam a compreender melhor como as pessoas utilizam esses sistemas em suas comunicações. A partir deste ponto, será mais claro o entendimento acerca do objeto de pesquisa ao qual estamos nos referindo. Temos por fundamentação teórica a sociolinguística, acrescentando um caráter de dinamicidade na língua, sem elementos fechados e homogêneos como os presentes no estruturalismo, que restringe a criatividade linguística às dicotomias saussurianas.

1.1 Língua

Para trazer as definições de língua, é importante entendermos sobre a linguística e as influências de alguns linguistas nas teorias que nos deram suporte para compreensão sobre língua. Segundo apontamentos históricos, a linguística, tal como conhecemos, originou-se do processo de estudo do Sânscrito (antiga língua falada pelos Brâmanes na Índia, há cerca de 400 a.C.). Desde então, muitas pesquisas resultaram em teorias que trouxeram continuidades e rupturas para a comunicação humana.

Na Grécia Antiga, o estudo da linguística era utilizado para propor sentido às palavras a serem aplicadas na literatura. No entanto, esse se dava apenas em forma filosófica, o que caracteriza a língua como um fator de exposição de pensamentos. Assim, com o intuito de transmitir o legado literário dos gregos, surgiu a gramática tradicional. Em virtude dessa linguística tradicional, houve o surgimento das linguísticas contemporâneas, que vieram contradizer a estrutura e a aplicação da linguística de forma geral, trazendo consigo definições para explicar a língua. A comunicação sempre foi uma necessidade e por isso os grupos humanos criam e utilizam a língua para estabelecer relações entre si. Destacamos a seguir algumas teorias da linguística contemporânea e suas definições de língua.

A teoria do Estruturalismo estuda a forma da língua enquanto estrutura, ou seja, a língua é objeto da linguística, organizada de maneira em que estejam entrelaçadas, não somente unindo uma estrutura a outra, mas também relacionando-as. A princípio, é indispensável enfatizar que a estrutura da linguagem possui vertentes linguísticas que são caracterizadas pela estrutura das concepções e de métodos que conceituam a língua conforme sua estrutura. Segundo Ilari (2004), o estruturalismo no Brasil, por volta dos anos 1970, era a orientação mais importante nos estudos da linguagem. Contribuiu para a criação do estudioso denominado

linguista. Por aqui, dois lugares ganharam destaque como foco de irradiação do movimento estruturalista, Rio de Janeiro e São Paulo, recebendo bastante influência da ciência que era produzida na Europa.

Na Europa, por sua vez, o Estruturalismo se fortaleceu e foi altamente defendido a partir da obra póstuma de Ferdinand Saussure, linguista suíço responsável pela teoria estruturalista descrita no livro “Curso de linguística geral” (1916). O estudo do estruturalismo proposto por ele aborda uma tradição em relação aos estudos linguísticos. As teorias saussurianas, como são conhecidas, tem denominação de dicotomias, das quais apresentam entre si o sentido de oposição.

Saussure (2000, p. 17) define língua como sendo “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Percebemos que, para essa definição, a língua surge por meio das relações estabelecidas entre seus usuários. É por essa relação que a língua vai se carregando de significados e ganhando forma.

Ainda nessa mesma ideia, Saussure segue dando ênfase a língua como instrumento ligado à fala e que a sua circulação e significação estarão sempre sujeita aos grupos de falantes. Ele ainda completa essa teoria, dizendo:

[...] trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, num cérebro dum conjunto de indivíduos pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (Saussure, 2000, p.21).

Temos ainda a ideia acerca de uma divisão de conceitos que é destacada por Bagno (2007), que busca definir língua por intermédio do discurso científico e do discurso do senso comum. Segundo o autor, funciona da seguinte forma:

1 – discurso científico, embasado nas teorias da Linguística moderna, que trabalha com as noções de variação e mudança; 2 – discurso do senso comum – impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que opera com a noção de erro. No primeiro modo de ver as coisas, isto é, na perspectiva das ciências da linguagem, não existe erro na língua. Se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente – como é o caso com OS MENINOS TUDO VEIO/ OS MENINOS TODOS VIERAM OU ASSISTI O FILME/ASSISTI AO FILME. A noção de “erro” – que está no segundo modo de ver a língua – se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua “em si

mesma”, em seus aspectos morfológicos, sintáticos etc. Para investigar esses dois pontos de vista, a gente tem que recorrer a uma outra disciplina, necessariamente interdisciplinar, que é precisamente a Sociolinguística (Bagno, 2007, p. 60-61).

No Gerativismo, encontramos a definição apresentada pelo linguista Noam Chomsky, referindo-se a linguagem como um sistema independente, no qual não se preocupa com a diversidade de como os falantes aplicam a língua enquanto interagem. Para esse autor, o homem tem uma habilidade típica e:

[...] peculiar à espécie, um tipo único de organização intelectual, que não pode ser atribuído a órgãos periféricos ou relacionados à inteligência geral e se manifesta naquilo que podemos designar como “aspecto criador” do uso ordinário da língua, tendo a propriedade de ser ao mesmo tempo ilimitada em extensão e livre de estímulos (Chomsky, 1972, p.14).

Notamos que, para Chomsky, a língua é definida como algo biologicamente natural, independente de interações entre indivíduos. É algo inato a faculdade da linguagem humana, que se manifestará simplesmente em dado momento da vida do indivíduo.

Nos estudos da Sociolinguística, os elementos externos à língua são levados em consideração, ocorrendo de forma espontânea nas relações e influência de diversos fatores sociais, culturais, políticos e históricos. A Sociolinguística, defendida pelo linguista William Labov, propõe como objeto de estudo a língua enquanto fala, levando em consideração os aspectos formais, sociais e culturais da linguagem. Observa a língua em situações reais de uso, no cotidiano, abordando em suas investigações os fenômenos existentes na variação linguística.

Alkmim e Canacho (2001) destacam um pensamento de Labov quando afirma que uma comunidade linguística é determinada por um conjunto de indivíduos que partilham de um conjunto de normas, relacionando-se por meio de redes comunicativas e orientando o comportamento verbal. Nesse sentido, é possível descrever diferentes comunidades de fala, como, por exemplo, em diversas regiões do Brasil, onde se pode constatar imediatamente a presença da variação ou variedade linguística.

Essas variações podem se dar a partir de influências regionais, culturais, por classe social, gênero e até mesmo escolaridade. O fato é que, nenhuma língua será homogênea. Todas apresentam variação. É ela que agrega significado ao comportamento linguístico de determinada comunidade. Para Alkmim e Camacho (2001), todas as línguas são continuações históricas e as mudanças temporais são parte da história das línguas.

Diante do exposto, a Sociolinguística busca trabalhar com fatores sociais para compreender as relações estabelecidas entre linguagem e sociedade, postulando uma

diversidade linguística. Isso só é possível pois a Sociolinguística compreende a língua como um marco histórico, a fim de recolher dados de fala espontânea que emergem nas relações do cotidiano. O falante de determinada língua consegue produzir um discurso natural, o que permite o estudo mais detalhado desde sua origem.

Pode-se notar que não existe uma única e fechada definição sobre língua. Porém, temos a certeza de sua dinamicidade e modalidade, como por exemplo as línguas orais-auditivas e visuais-especiais. Todas as línguas orais-auditivas têm sua compreensão por meio do som que é produzido pelas palavras e captado pelo sistema auditivo do indivíduo. No entanto, temos as línguas de sinais que utilizam uma outra modalidade para dar sentido e compreensão à comunicação.

No caso das línguas de sinais, há utilização da modalidade visual-espacial, em que ocorre a sinalização envolvendo as mãos, corpo e expressões faciais que são recebidas pelo campo visual do falante. A seguir, daremos destaque para a Língua Brasileira de Sinais como um exemplo de língua que é produzida em modalidade visual-espacial e carregada de artefatos culturais de seus usuários.

1.2 Língua de Sinais

Em todo o mundo é possível perceber uma imensa diversidade linguística, cada grupo utilizando o que conhecemos por línguas naturais. A diversidade é tão grande que muitas dessas línguas ainda não foram completamente reconhecidas. A circunstância que garante a sobrevivência delas é a sua utilização pelos seus grupos. Há ainda línguas que são majoritariamente faladas e outras utilizadas por grupos minoritários, podendo também dar espaço para que ocorra o que chamamos de bilinguismo. Nele, por sua vez, será utilizado duas línguas, obedecendo aspectos que vão desde condições de uso até grau de proficiência.

As línguas de sinais estão espalhadas por todo o mundo. Segundo Gesser (2009, p. 12) “em qualquer lugar que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais”. São caracterizadas como línguas naturais utilizadas pelas pessoas surdas. Elas se propagam por meio da modalidade visual-gestual, diferentemente das línguas orais que utilizam modalidade oral-auditiva. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 30), estão estruturadas por meio de uma gramática com aspectos próprios e elementos linguísticos que as legitimam e as definem sendo “línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”.

Segundo Brito *et al.* (1998), as línguas de sinais são denominadas naturais justamente por serem manifestadas de forma espontânea, possibilitando a comunicação entre as pessoas surdas. Ainda, por meio de seus elementos linguísticos permitem a expressão de conceitos e significados que sejam necessários para que ocorra a interação entre essas pessoas. No entanto, durante muito tempo a linguística não reconhecia e nem legitimava as línguas de sinais, pois desconhecia elementos que a caracterizava como sendo de fato uma língua. Assim, ficou evidente que:

A linguística ignorou, por muitos anos, o fato de as línguas sinalizadas emergirem naturalmente, como qualquer outra língua natural, em comunidade de surdos, e de serem línguas estruturadas, apresentando uma gramática, sinais como uma estrutura fonético-fonológica, morfológica, sintática e características discursivas e pragmáticas como qualquer outra língua de modalidade oral (Moreira, 2007, p. 15).

O reconhecimento definitivo das condições linguísticas da língua de sinais ganhou força por meio das pesquisas realizadas pelo linguista norte americano William Stokoe, em 1960. Foi a partir de suas pesquisas que houve a legitimação como sendo de fato uma língua. Graças as observações de como os surdos se comunicavam, ele acabou descobrindo a naturalidade de organização dos elementos linguísticos que davam base para que ocorresse a compreensão e a atribuição de significados a essa língua. Ele concluiu que a língua de sinais (mais tarde conhecida como *American Sing Language (ASL)*) possuía estrutura gramatical e que estava ligada diretamente a faculdade da linguagem, exatamente como ocorria em grupos que utilizavam línguas orais. William Stokoe relata sobre essa experiência de observação da seguinte forma:

Eu percebi que, quando essas pessoas surdas estavam juntas e comunicando-se umas com as outras, o que elas estavam comunicando era em uma língua, mas não a língua de outros; já que não era inglês, aquilo só podia ser sua própria língua. Não havia nada quebrado ou inadequado nela; e eles se saíam esplendidamente bem com ela (Stokoe, 1960, p. 55, tradução nossa).

Por intermédio das pesquisas e descobertas realizadas por Stokoe, foi possível expandir o interesse sobre essa língua fazendo com que outros linguistas e pesquisadores buscassem cada vez mais conhecimento a respeito da estrutura presente nas línguas de sinais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 48), William Stokoe foi quem definiu “uma primeira descrição estrutural da ASL”. Dessa forma, pesquisas que antes se centravam apenas nas línguas orais-auditivas, começaram a se expandir e ganhar destaque por todo o mundo,

retirando as línguas de sinais do lugar de representações pantomímicas para conceituá-la pelo viés da linguística.

Há muito tempo, as línguas eram gestuais ou pantomimas, nas quais não era possível expressar os conceitos abstratos. Atualmente, ainda existe um grande preconceito e desconhecimento sobre a língua de sinais, tendo em vista que as pesquisas da área são limitadas. Em 1965, foi publicado o livro *Sign Language Structure*, por William Stokoe, nesta obra, ele explica, de forma clara, a naturalidade das línguas. Sua análise foi baseada em observações na própria comunidade surda, foram essas observações que contribuíram para incorporação das línguas não-orais em suas pesquisas (Zancanaro Junior, 2018, p. 62).

As línguas de sinais possuem parâmetros, que determinam a forma como os sinais serão produzidos, organizados em frases e como as expressões a eles associados ajudarão no ato comunicativo. William Stokoe identificou inicialmente três parâmetros: Configuração de Mão (CM); Locação (L); e Movimento (M). Esses três formaram “um esquema linguístico estrutural para a analisar a formação dos sinais” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 48). Após essa definição, outras pesquisas foram sendo realizadas e se adicionaram mais dois parâmetros a essa estrutura: Orientação (O); e Expressões Não-Manuais (ENMs). Assim, temos os cinco parâmetros que definem as regras estruturais das línguas de sinais.

Nessas línguas existem o que chamamos de sinais icônicos e arbitrários. Notamos que por se tratar de uma língua visual-gestual, vários sinais possuem a característica da iconicidade, ou seja, traços que fazem referência direta a forma do significado. Os arbitrários vêm na contramão da iconicidade, sendo nos quais o sinal não é composto por elementos que façam referência a forma do significado. Gesser (2009) indica que muitas vezes as pessoas acabam associando a língua de sinais com exclusivamente uma representação pantomímica, justamente pelo seu caráter visual-gestual. No entanto, essa associação é equivocada. A autora ainda complementa a ideia dizendo que:

Embora exista um grau elevado de sinais icônicos (beber, árvore, casa, avião...), é importante destacar que essa característica não é exclusiva das línguas de sinais. As línguas orais incorporam também essa característica. Podemos verificá-la no clássico das onomatopéias como pingue-pongue, ziguezague, tique-taque, zum-zum - cujas formas representam, de acordo com cada língua, o significado (Gesser, 2009, p. 23-24).

Os sinais icônicos possuem essa característica, em que a forma do sinal representa visualmente o significado da palavra ou conceito. Esses sinais podem ser mais facilmente compreendidos por meio de sua semelhança visual com o objeto, ação ou ideia que estão

representando. Porém, essa conexão entre o sinal em Libras e o seu significado não será sempre óbvia, pois a Libras, como já destacado, também se constitui de sinais arbitrários, ou seja, que não possuem semelhança nenhuma com o seu referencial.

Observe abaixo alguns exemplos de sinais icônicos presentes na Língua Brasileira de Sinais - Libras:

Figura 1 - Sinal de beber



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 2 - Sinal de árvore



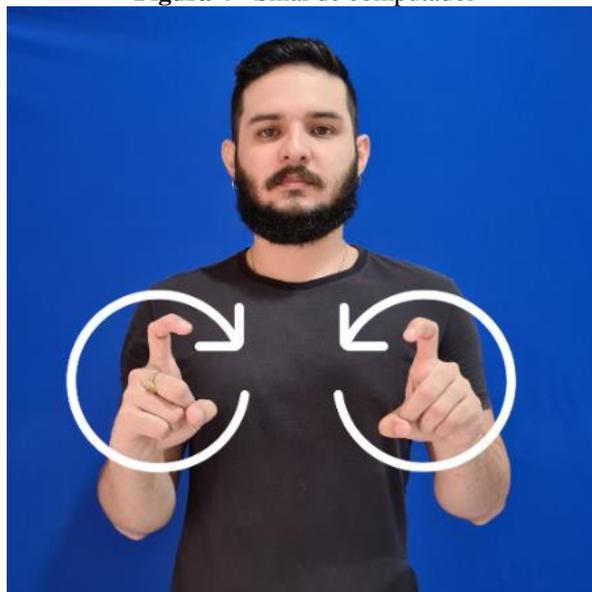
Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 3 - Sinal de avião

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

É possível observar nas Figuras 1, 2 e 3 que os sinais possuem uma referência imagética que se assemelha a ação ou objeto representado. Assim, é possível observar claramente a iconicidade presente nesses sinais. Por exemplo, na Figura 3 observamos o sinal de avião, que lembra o seu formato e o movimento de decolagem. O mesmo acontece na Figura 2, em que é evidente o formato da árvore, fixada na terra e com seus galhos ou ramificações.

Vejamos agora alguns exemplos de sinais da Libras que são caracterizados como arbitrários:

Figura 4 - Sinal de computador

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 5 - Sinal de pessoa



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 6 - Sinal de certo



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 7 - Sinal de errado

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Muito embora se tenha a falsa ideia de que a Libras seja unicamente icônica, percebemos que a maioria dos seus sinais são arbitrários, ou seja, não se parecem com a forma ou imagem do seu referencial. Notamos que nas Figuras 4 e 5 são produzidos respectivamente os sinais de “computador” e “pessoa”, e se torna evidente que, ao olhar como esses sinais são realizados, não é possível identificar nenhuma forma visual que remeta a imagem ou a forma de suas referências. Observando as Figuras 6 e 7, percebemos que são sinalizados respectivamente os sinais de “certo” e “errado”, ocorrendo o mesmo nesses exemplos, nos quais a sinalização não demonstra nenhum aspecto visual que remeta a forma da sua referência.

Outra característica se dá ao fato de as línguas de sinais não serem universais, pois cada país possui sua própria língua de sinais, com elementos culturais e regionais que as tornam únicas. É muito comum as pessoas acreditarem que os surdos falam uma única língua em todo mundo, por imaginar que ela seja constituída apenas de códigos. Segundo Gesser (2009, p. 12), “está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza da linguística, sugerindo que talvez para os surdos fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme”.

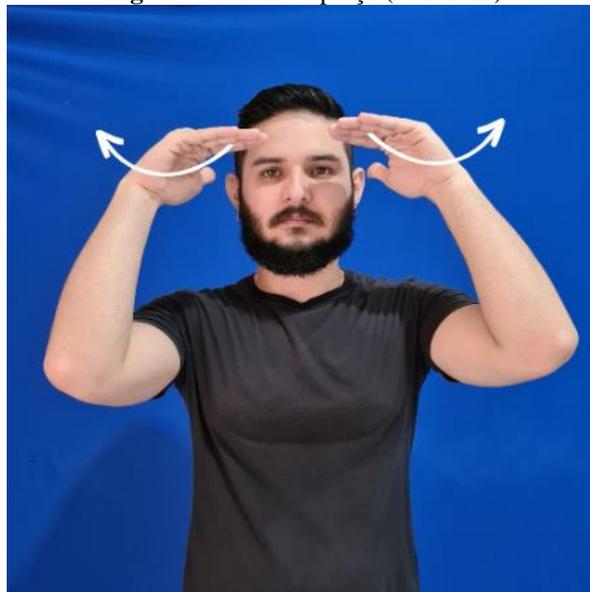
Por desconhecimento de que haja variações linguísticas em Libras, membros da própria comunidade surda tem dificuldade em aceitar o que é diferente, assumindo muitas vezes uma postura preconceituosa e discriminatória em relação aos sinais produzidos que não são usados pelo seu grupo linguístico, fato esse já observado por diversas vezes no contato entre membros da comunidade surda de regiões diferentes, por isso, será abordado então as diversas manifestações de variações linguísticas na Libras, à luz da sociolinguística variacionista, no intuito de esclarecer que as variações fazem parte de toda língua humana (Dantas, 2018, p. 80).

Todas as línguas apresentam variedades. No mesmo país ocorre o que chamamos de variação linguística, ou seja, os sinais ganham formas e elementos que fazem com que o seu significado carregue traços sociais, culturais e regionais de determinado povo, região ou cultura. De acordo com Audrei Gesser:

A variação pode ocorrer nos níveis fonológico (pronúncia), morfológico (palavras), e sintático (sentenças) e estão ligados aos fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica. Assim, os surdos adultos e adolescentes variam em seus sinais, da mesma forma que os surdos cearenses, paranaenses, cariocas... (Gesser, 2009, p. 39-40).

A seguir veremos alguns exemplos de variação linguística que ocorre na Libras. São determinadas por influências regionais e culturais, também conhecidas como variedades diatópicas. A presença de variação nas línguas de sinais marca uma importante característica de mutação e adaptação que ocorre em todas as línguas. No caso dos sinais, esses serão carregados de significados que marcam expressões regionais e culturais com forte influências na vida cotidiana dos falantes, o que acaba sendo transportado diretamente para a língua. Observamos isso nas figuras a seguir.

Figura 8 - Sinal de praça (Santarém)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 9 - Sinal de praça (Recife)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

A Figura 8 mostra o sinal de “praça” que é realizado pela comunidade Surda da cidade de Santarém, no estado do Pará. Na Figura 9 observamos o sinal de “praça” sinalizado pela comunidade surda do Recife, no estado de Pernambuco.

Figura 10 - Sinal da cor branco (Santarém)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 11 - Sinal da cor branco (São Paulo)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

No exemplo acima, percebemos novamente a variação entre os sinais da cor “branco” entre as cidades de Santarém-PA (Figura 10) e São Paulo-SP (Figura 11). Como em qualquer outra língua, nas línguas de sinais sempre ocorrerão situações de variações linguísticas. No entanto, é possível se comunicar normalmente em episódios que ocorram variações de sinais, pois sempre estarão dentro de um contexto de conversação, ou mesmo pode-se pedir que a pessoa “soletre”, letra por letra, o sinal que não foi compreendido. Entendemos que:

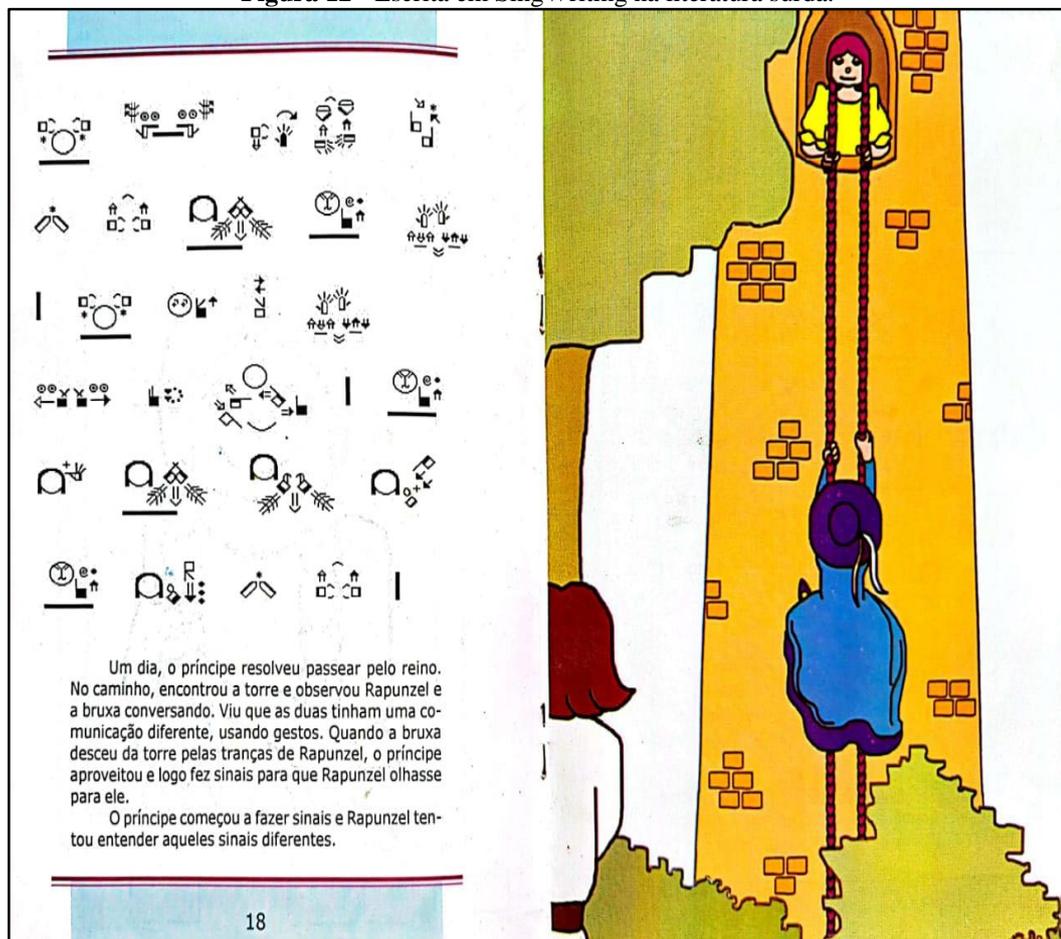
[...] a variação linguística é uma característica das línguas naturais humanas, tanto as faladas quanto às sinalizadas. A própria natureza das línguas as tornam heterogêneas e passíveis de sofrerem variações. Tal questão já foi observada ao longo de muitos anos nas línguas orais, que foram sofrendo transformações motivadas muitas vezes por questões políticas, sociais e religiosas, a exemplo do latim e das línguas que surgiram com base nela (Dantas, 2018, p. 79).

Ainda é interessante destacar que as línguas de sinais não são ágrafas e possuem um sistema de escrita de representação dos sinais. Atualmente, existem algumas formas de escrita das línguas de sinais. No entanto, a que mais ganhou destaque foi o *SingWriting*, sistema desenvolvido a partir de estudos de observação com a colaboração da coreógrafa Valerie Sutton, no ano de 1974. Sutton observou os movimentos existentes na dança e começou a registrar esses movimentos em formato de escrita. A partir de então, despertou-se o interesse em pesquisadores para usar essa fantástica ideia, a fim de criar uma escrita para as línguas de sinais.

A transição dos “sinais da dança” para a “escrita dos sinais” inicia-se a partir do contato dos pesquisadores da Universidade de Copenhague com a colaboração de Valerie com base em seus registros gravados. Decorre dessa ação o primeiro encontro de pesquisadores, nos Estados Unidos, organizado por Judy Shepard-Kegl, e dele um grupo de surdos adultos aprende a escrever os sinais de acordo com o SingWriting (Gesser, 2009, p. 42-43).

Observe a figura a seguir, em que é apresentado um exemplo da escrita utilizando o *SingWriting* e como os códigos são inseridos e organizados para formar as frases.

Figura 12 - Escrita em SingWriting na literatura surda.



Fonte: Livro “Rapunzel Surda” (Silveira; Rosa; Karnopp, 2005).

Na Figura 12 podemos observar a presença da escrita em *SingWriting* juntamente com a escrita em Língua Portuguesa acompanhado de uma ilustração. A figura foi retirada do livro *Rapunzel Surda*, organizado por Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp, em 2005. Não somente esse livro, como várias outras literaturas Surdas possuem em suas páginas a escrita em *SingWriting*. Algo que chama muita atenção é o fato de sua leitura ser realizada de

forma horizontal, como algumas escritas de línguas orientais, e não na vertical, como estamos acostumados na língua portuguesa e no ocidente.

Ainda é interessante destacar que por se tratar de uma representação gráfica, o sistema de escrita pode ser executado para representar qualquer língua de sinais no mundo, diferentemente do que vimos sobre a universalidade das línguas de sinais. No Brasil, a utilização do *SignWriting* ainda é muito incipiente, existe um grande esforço em tornar esse sistema ainda mais fácil de ser executado e, apesar de ainda existir muitas dúvidas sobre ele, sem dúvidas é mais um artefato linguístico que traz visibilidade ao povo Surdo.

1.2.1 Os cinco parâmetros das línguas de sinais

Como mencionado anteriormente, as línguas de sinais possuem cinco parâmetros que estabelecem critérios na composição de um sinal e seu significado. Esses parâmetros que determinarão o significado dos sinais. Sua mudança pode alterar o significado dos mesmos, pois existem muitos sinais parecidos, mas com um parâmetro totalmente distintos. Vamos agora detalhar mais os parâmetros.

O parâmetro **Configuração de Mão (CM)**, basicamente, é a forma como os dedos e mãos são ajustados ou posicionados para criar sinais. Podendo ser realizado por ambas as mãos, dependendo da mão predominante do indivíduo, e sempre priorizando o conforto linguístico no momento da sinalização. As configurações de mãos são elementos indispensáveis na criação de um sinal. São elas que vão agregar o significado na composição dos sinais.

Alguns sinais podem ser feitos com as mesmas configurações de mãos. Em outros casos, os sinais podem ter diferentes configurações de mãos a fim de atribuir diferentes significado. É comum observar que existem sinais que são realizados com a mesma configuração de mão, porém, com a simples alteração de outro parâmetro já tem seu significado completamente alterado. Dados recentes indicam 79 configurações de mãos, registradas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Abaixo trazemos a tabela criada pelo grupo de pesquisa do INES, demonstrando as possibilidades de configurações de mãos até então encontradas.

Figura 13 - Configurações de Mãos do INES

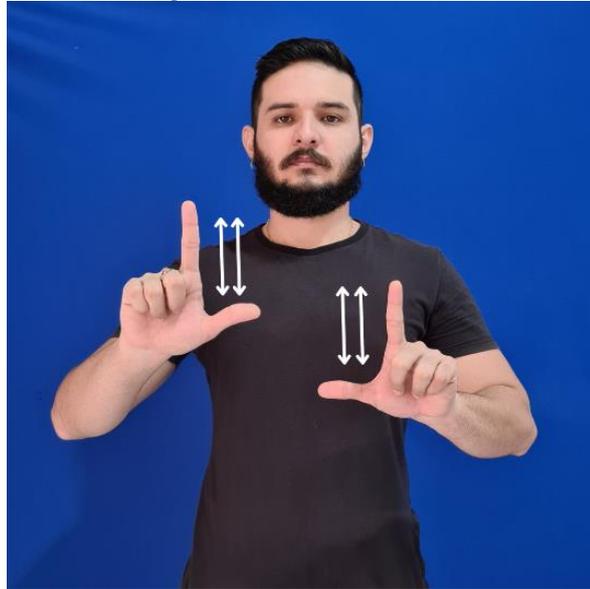


Realização: Instituto Nacional de Educação de Surdos Ministério da Educação GOVERNO FEDERAL 

Fonte: Grupo de pesquisa do curso de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Mostraremos alguns exemplos de sinais produzidos na Libras que sofrem alteração pela mudança de Configuração de Mão.

Figura 14 - Sinal de televisão



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 15 - Sinal de trabalhar

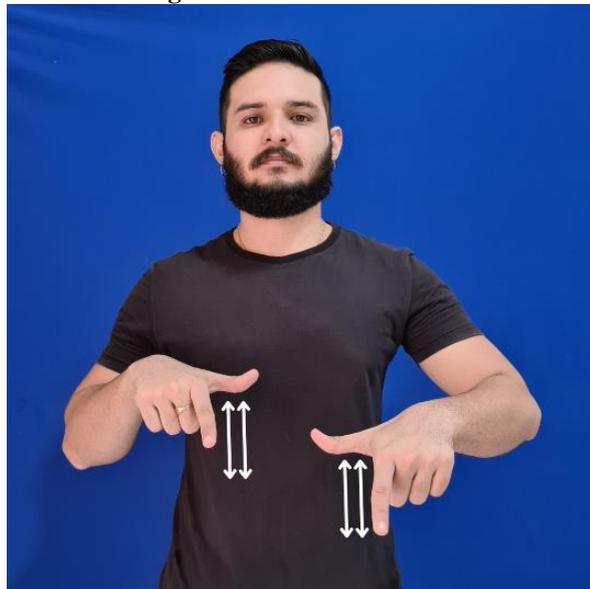


Figura 16 -Sinal de genro

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 17 - Sinal de nora

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

É interessante perceber as mudanças que ocorrem nos parâmetros dos sinais apresentados nas figuras acima. Nas Figuras 14 e 15, observamos, respectivamente, os sinais de “televisão” e “trabalhar”. Identificamos que esses sinais possuem a mesma Configuração de Mão, no entanto, diferem-se pelo parâmetro do movimento, o que determinou o significado dos sinais. Nas Figuras 16 e 17 notamos que ocorreu uma mudança nas configurações de mãos. São sinais que se diferem tanto pela configuração de mãos quanto pelo movimento para constituir o significado dos sinais.

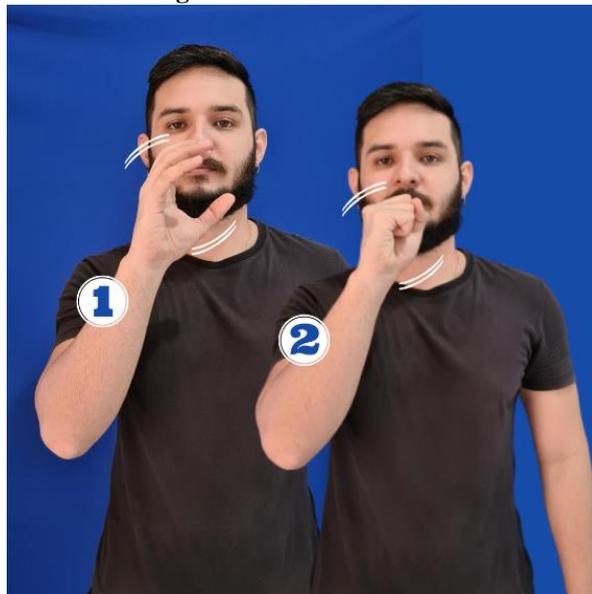
Outro parâmetro que compõe as línguas de sinais é a **Locação (L)**. Esse, por sua vez, refere-se ao local de realização do sinal, que pode ser feito tanto no próprio corpo do sinalizante como no espaço neutro à sua frente. Seguem abaixo exemplos de sinais utilizando a Locação em ambos locais.

Figura 18 - Sinal de aprender



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 19 - Sinal de Sábado



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Em relação ao parâmetro da Locação, trouxemos os exemplos do sinal “aprender” (Figura 18) e do sinal “sábado” (Figura 19), da Libras. Observamos que em ambos os sinais a Configuração de Mão é a mesma, o Movimento (de abrir e fechar a mão) também é o mesmo.

No entanto, encontramos a diferença de Locação, em que o sinal de “aprender” é realizado a frente a testa e o sinal de “sábado” é realizado a frente a boca.

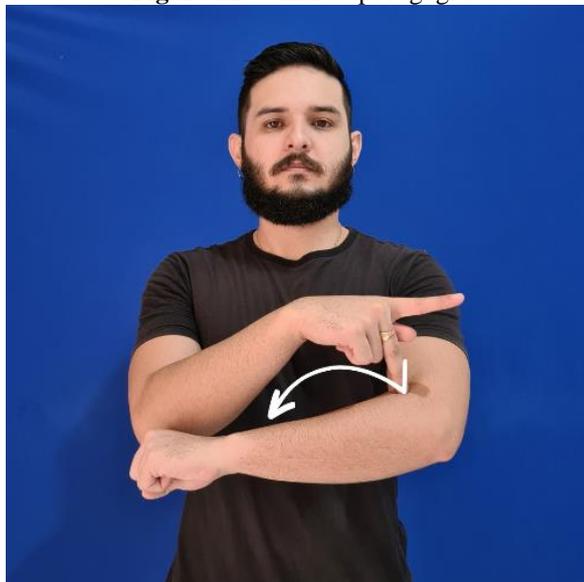
Observamos a seguir, mais dois exemplos relacionado a mudança de significado nos sinais influenciada pelo parâmetro da Locação:

Figura 20 - Sinal de professor



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 21 - Sinal de pedagogia



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Na Figura 20 observamos o sinal de “professor” e em seguida, na Figura 21, o sinal de “pedagogia”. Nesse caso, também é possível perceber que ambos os sinais utilizam a mesma Configuração de Mão e o mesmo Movimento, sua diferença é encontrada no parâmetro da

Locação, em que o sinal de “professor” é realizado no espaço neutro em frente ao corpo e o sinal de “pedagogia” utiliza o braço de apoio em sua realização.

O parâmetro do **Movimento** (M) é também um dos parâmetros que definem o significado do sinal, pois existem sinais bem parecidos que variam seu significado por uma singela mudança de movimento. No entanto, existem aqueles que não apresentam movimento algum. Segundo Quadros e Karnopp (2004) o parâmetro Movimento também é definido pelo tipo, direcionalidade, maneira e frequência, que vai determinar o significado do sinal. Esse parâmetro diz respeito aos movimentos realizados pelas mãos, braços, tronco e expressões faciais durante a produção dos sinais.

Cada sinal em Libras é formado pela combinação dos parâmetros. A compreensão completa da mensagem muitas vezes depende da interpretação conjunta de todos esses elementos. Existem diferentes tipos de movimentos na Libras, que desempenham um papel fundamental na transmissão de significados. Nesse caso, o parâmetro Movimento, portanto, contribui significativamente para a riqueza e complexidade linguística da Libras.

Figura 22 - Sinal de árvore

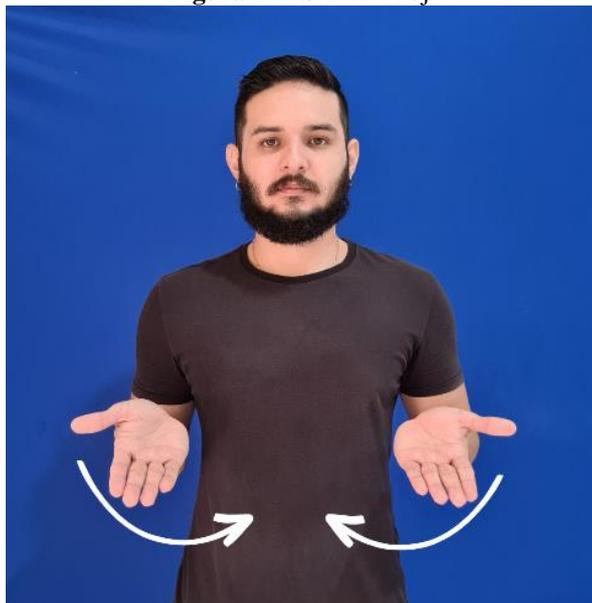


Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

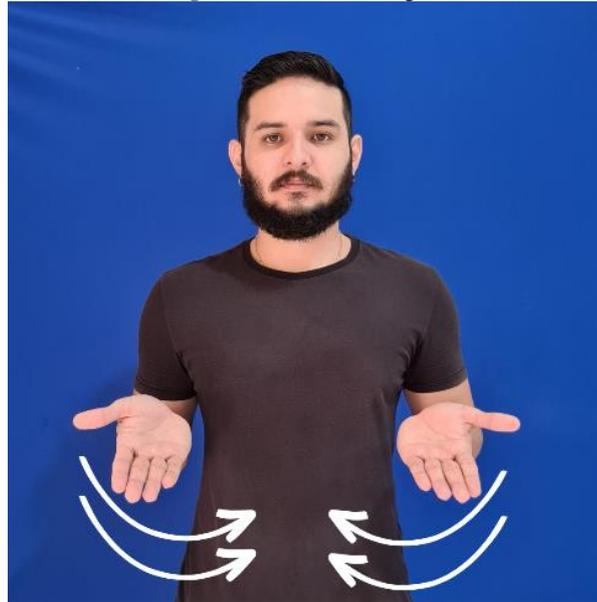
Figura 23 - Sinal de floresta

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Ao observar o sinal de “árvore” na Figura 22, notamos que existe um leve movimento de balanço na mão predominante. Porém, quando sinalizamos “floresta” (Figura 23), acrescentamos um movimento direcional passando por todo o braço, mostrando que se trata de várias árvores. É interessante perceber a mudança de Movimento entre esses dois exemplos e como são atribuídos significamos diferentes.

Figura 24 - Sinal de hoje

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 25 - Sinal de agora

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Uma curiosidade que podemos destacar nesse exemplo do sinal de árvore é a presença da iconicidade. Como já mencionado, o sinal lembra muito o formato do seu significado, uma árvore. As Figuras 24 e 25 também são exemplos de mudança de significado pelo parâmetro do Movimento. A Figura 24 mostra o sinal em Libras da palavra “hoje”. Percebemos que é reproduzido apenas um movimento nesse sinal. Por outro lado, no sinal de “agora” (Figura 25), é reproduzido duas vezes o movimento com as mãos, marcando a diferença entre os sinais.

O parâmetro da **Orientação (O)** vai definir a direcionalidade dos sinais, por meio da orientação da palma da mão. Esse parâmetro também é responsável pela alteração de significado entre sinais. Nesse caso, a orientação pode ser direcionada para determinar o significado, podendo ser realizada para a esquerda ou direita, para baixo e para cima. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 59), podemos entender que a “orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal”.

A orientação seguirá os movimentos da palma da mão. Assim como ocorre nos outros parâmetros um sinal pode ser realizado da mesma forma em relação a Configuração de Mão, Movimento, Locação, porém, difere-se em relação a Orientação da palma da mão. Por esse motivo, é importante que possamos identificar as modificações existentes em relação aos parâmetros que compõe determinado sinal, pois, algumas vezes, pequenas modificações são responsáveis por alterar todo o significado empregado na produção do sinal. Seguem alguns exemplos de sinais com orientações de mão diferente um dos outros.

Figura 26 - Sinal de responder



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 27 - Sinal de responder para mim



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Observamos que na Figura 26 é produzido o sinal referente a palavra “resposta” ou “responder”. A Figura 27, por sua vez, traz a representação do sinal referente a uma frase “responder para mim” ou “me responde”. Vejamos que a mudança de parâmetro, nesse caso a orientação da palma da mão, foi responsável pela mudança de significado no sinal. A direção determinou quem estava produzindo a ação. Esta ação empreendida no sinal de “resposta” e “responder para mim” está diretamente ligada a orientação dos sinais. Vejamos ainda outro exemplo de sinais que mudam o significado pela orientação.

Figura 28 - Sinal de perguntar

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 29 - Sinal de perguntar para mim

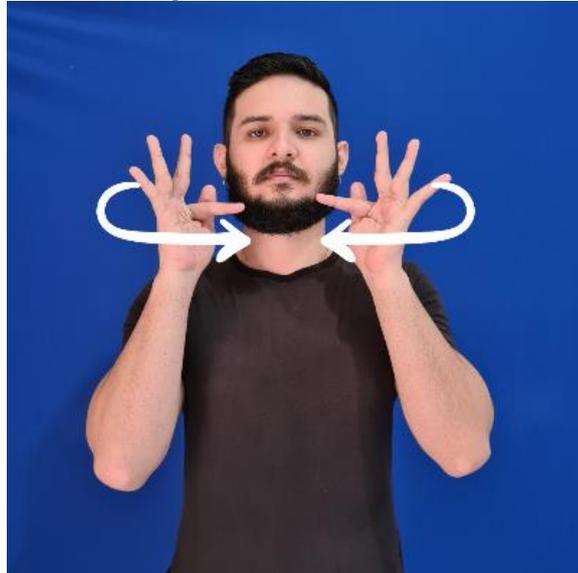
Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

O mesmo acontece nos sinais de “perguntar” (Figura 28) e “perguntar para mim” (Figura 29), em que ocorre mudança da Orientação da mão predominante (mão que mais se destaca na realização de um sinal), deixando claro a ação de quem está perguntando. Essa orientação é essencial para transmitir informações específicas e distinguir significados em sinais semelhantes. A orientação pode ser vertical, horizontal, diagonal ou circular, influenciando diretamente a compreensão do receptor. Essa característica destaca a importância da precisão e clareza na execução dos sinais para uma comunicação eficaz em Libras.

A escolha da orientação é fundamental para a compreensão adequada dos sinais na Libras, pois ela fornece informações sobre o sujeito e o objeto envolvidos na ação ou

comunicação. Vemos a seguir mais dois exemplos de sinais que apresentam significados diferentes em relação a mudança ocasionada pelo parâmetro da Orientação.

Figura 30 - Sinal de família



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 31 - Sinal de final



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Nas Figuras 30 e 31 é possível identificar os sinais de “família” e “final”. Esses sinais contêm exemplos de mudança de Orientação da palma da mão. Claramente observamos que a Configuração de Mão é a mesma em ambos. Todavia, ocorrem diferenças nos parâmetros de Orientação e Movimento.

As línguas de sinais também possuem um parâmetro de grande importância, conhecido como **Expressões Não-Manuais** (ENMs). Esse parâmetro é caracterizado pela

realização de movimento com o corpo e as expressões faciais, ligados sincronicamente com os sinais produzidos com as mãos. Nas línguas orais, esse fenômeno linguístico é marcado graças a entonação e intensidade da voz, servindo para dar ênfase, marcar emoções ou acrescentar significados àquilo que está sendo pronunciado. A seguir, a autora Ronice Quadros explica sobre a construção de significados por meio da marcação das expressões existentes nas línguas de sinais.

[...] os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz (...). Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante (Quadros, 1995, 01).

Mostraremos alguns exemplos, a seguir, de Expressões Não-Manuais, lembrando que essas expressões não estão ligadas somente às expressões faciais.

Figura 32 - Expressões Não-Manuais

Fonte: imagem retirada de repositório dgoal, disponível em <https://www.pexels.com/pt-br/>.

As expressões faciais na Libras não são simples adornos, mas sim elementos cruciais para a comunicação eficaz, além de rica em nuances. Elas desempenham um papel vital na transmissão de emoções, atitudes e informações essenciais que enriquecem as línguas de sinais e possibilitam uma expressão mais completa e precisa.

1.2.2 Fonologia, Morfologia e Sintaxe nas línguas de sinais

Os estudos linguísticos das línguas de sinais ainda são bastante recentes em comparação aos estudos e conhecimento que temos a respeito das línguas orais. Nesse sentido, pesquisadores estão se empenhando cada vez mais na densidade das pesquisas e nas diversas possibilidades de constituição de sinais e suas combinações dentro da comunicação em Libras. A respeito desses estudos, podemos destacar algumas áreas de pesquisa presentes na Libras, como: Fonologia; Morfologia; e Sintaxe, que veremos em seguida.

O termo Fonologia se origina do grego, que tem por foco de pesquisa o estudo da produção do som nas línguas orais, sobre como o som é produzido e transmitido por meio do aparelho fonador, quais as limitações impostas pelo corpo humano na composição do som e como se organizam as unidades mínimas dos constituintes fonológicos. A Fonologia considera o lado cognitivo da percepção do som e da diferença de significado entre as unidades mínimas. No entanto, falar de estudo de sons da fala dentro de um estudo linguístico das línguas de sinais parece um tanto incabível.

O pesquisador William Stokoe (1960) fez uma proposta de termos para utilização nas línguas de sinais, sendo eles Querologia (Fonologia nas línguas orais) e Queremas (Fonemas nas línguas de sinais). Esses termos seriam mais apropriados com a modalidade de percepção visual presente nas línguas de sinais. Entretanto, a autora Ronice Quadros destaca que:

[...] embora o uso dos termos ‘fonética’ e ‘fonologia’ para língua de sinais possa causar estranheza, continuaremos a fazê-lo, junto com vários outros linguistas de língua de sinais fazem: Crasborn, 2012; Sandler e Lillo-Martin, 2006; Sandler, 1989; Battison, 1978, entre outros. Os pesquisadores entendem que os termos ‘fonética’ e ‘fonologia’ referem-se aqui a área de estudos da linguística que se ocupa da identificação e descrição das unidades e traços mínimos de uma língua que não apresentam significado autônomo (Quadros, 2019, p. 42).

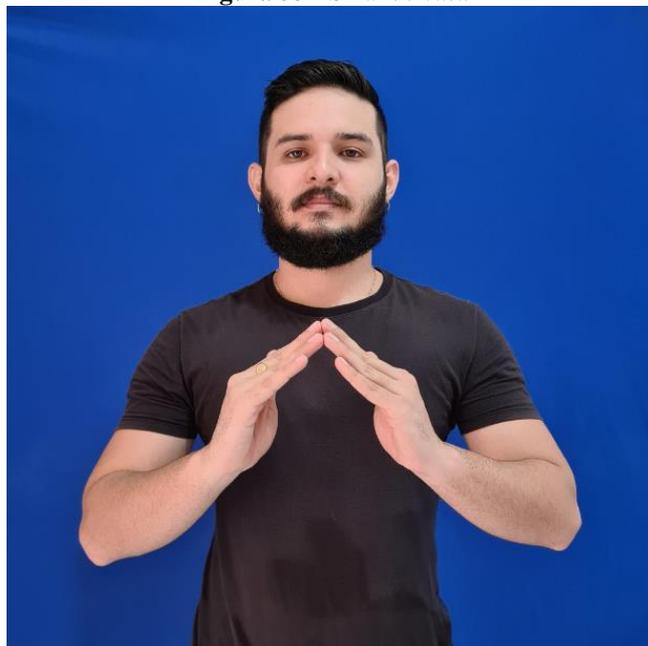
A Fonologia das línguas de sinais busca determinar quais unidades mínimas que formam os sinais e quais as combinações possíveis entre elas, tendo como unidade mínima de estudo os fonemas. Nessa perspectiva, a Fonologia aprofunda-se nos estudos dos fonemas, que serão os cinco parâmetros da Libras: Configuração de Mão (CM), Orientação (O), Locação (L), Movimento (M) e Expressões não-manuais (ENMs). Cabe a Fonologia analisar as representações cognitivas e as unidades linguisticamente relevantes.

A Fonologia, nesse caso, apresenta algumas características que são impossíveis nas línguas orais. Por exemplo, quando falamos não conseguimos produzir dois ou mais fonemas de uma só vez, pois esses dependem do som da fala e mantêm uma sequencialidade temporal

baseado no som de cada fonema. Nas línguas de sinais é possível que tenhamos uma simultaneidade temporal, ou seja, reproduzir fonemas em um mesmo sinal, ao mesmo tempo.

Podemos fazer alusão a palavra CASA. Quando falada oralmente temos que pronunciar de forma sequencial cada unidade de fonema existente. Porém, quando sinalizamos a palavra CASA, utilizamos quatro parâmetros (equivalente aos fonemas nas línguas orais) ao mesmo tempo: Configuração de Mão; Locação; Orientação da Mão; e Movimento. Observamos na figura abaixo como os fonemas (parâmetros) são apresentados “ao mesmo tempo” dentro do sinal, e note como essa característica ilustra a diferença da estrutura linguística das línguas de sinais.

Figura 33 - Sinal de casa



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

É interessante perceber as estruturas fonológicas na Libras, visto que a fonologia é uma área fundamental na linguística que estuda os sons utilizados em uma língua, bem como os padrões e as regras que governam a organização desses sons. Nesse caso, embora a fonologia esteja frequentemente associada a línguas faladas, ela também desempenha um papel crucial na Língua Brasileira de Sinais. A fonologia desempenha função na organização gramatical da Libras. Padrões específicos de movimentos, orientações e expressões faciais são utilizados para indicar gramática, como tempo verbal, concordância e outras estruturas linguísticas.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre a Fonologia são as mudanças fonológicas ocorridas em sinais e seu percurso histórico de utilização. Por exemplo, o sinal de

e-mail, que antigamente era feito com a letra “E”, aos poucos foi perdendo essa configuração e se encaixando nos padrões linguísticos da Libras.

A fonologia também estuda como as mudanças dos fonemas (parâmetros) podem resultar em um outro sinal, como o sinal de TV e Trabalho. Ambos possuem o mesmo movimento, mesma configuração de mão, mesma locação e movimento, porém, sofrem uma alteração de orientação de mão. Uma única mudança de parâmetro pode formar um novo sinal. Observe a seguir um exemplo claro de mudança fonológica em relação ao exemplo citado acima acerca do sinal de “e-mail”:

Figura 34 - Antigo sinal de e-mail



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 35 - Novo sinal de e-mail



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Conseguimos perceber que ocorreu uma mudança de fonema (parâmetro) nesse sinal. Um pequeno ajuste de Configuração de Mão deu origem a nova maneira de sinalizar a palavra *e-mail*. Em resumo, a fonologia desempenha um papel central na Libras, contribuindo para a expressão, comunicação efetiva, estrutura linguística e identidade cultural da comunidade surda brasileira.

Tendo em vista a síntese apresentada a respeito da Fonologia, a partir desse ponto apontaremos características sobre a Morfologia da Libras e aspectos importantes para esse campo de pesquisa. A Morfologia da Libras é uma área da linguística que investiga como os sinais são constituídos por pequenas unidades de significado ou sentido, buscando compreender como estão organizados as estruturas internas dos sinais, possuindo regras semelhantes às encontradas nas línguas orais. As autoras Quadros e Karnopp (2004, p. 19) definem essas características presentes nos estudos da morfologia da Libras, e ainda seguem destacando que esse ramo da linguística se ocupa com “o estudo da estrutura interna das palavras, ou seja, da combinação entre os elementos que formam as palavras quanto à categoria de número, gênero, tempo e pessoa”.

A Morfologia nos apresenta os morfemas, como unidades mínimas de significado. Caso alguma unidade não possua significado, não será reconhecido como um morfema. Todo sinal possui uma unidade lexical que carrega um radical como um elemento principal de significado deste sinal. Em alguns tipos de escrita oriental, percebemos que quando se quer indicar o plural de algum elemento é realizado em sua grafia uma repetição de uma ou mais vezes aquela mesma grafia.

Na Libras, temos essa característica presente quando se quer indicar o plural de algum sinal. Por exemplo, quando nos referimos a “árvore” fazemos este sinal apenas uma vez, no entanto, quando queremos dizer “árvores” ou “floresta”, utilizamos a repetição do sinal, de forma simples ou com intensidade, para indicar a mudança de significado existente entre um sinal e outro. A autora Lucinda Ferreira afirma que:

Os mecanismos gramaticais das línguas de sinais, muitas vezes são também baseados na simultaneidade. A modificação na duração e extensão do Movimento de alguns sinais podem acrescentar a ideia de grau e os verbos multidirecionais apresentam flexão para pessoa e número através da direção de Movimento (Ferreira, 2010, p. 41-42).

Assim como em línguas faladas, a Morfologia desempenha um importante papel na estruturação das palavras e na expressão de significado na Libras. Diferentes configurações de

mão representam morfemas que contribuem para o significado das palavras, enquanto os movimentos podem indicar ações ou mudanças de significado.

Na Morfologia, temos o que chamamos de sinais monomorfêmicos, sendo aqueles que apresentam apenas um morfema, ou seja, possuindo apenas uma unidade de significado, como é o caso dos sinais de casa, flor, sol, caneta. No entanto, se adicionarmos outro morfema teremos a possibilidade de um novo sinal, com uma alteração de significado. Por exemplo, o sinal de “chaminé”, que precisa ser feito juntamente com o sinal de casa para ter sentido, ou mesmo os sinais de espinho, óculos-de-sol, caneta de quadro branco etc.

Quando falamos de sinais compostos, estamos falando de um único significado com a junção de dois sinais. Como exemplo temos os sinais de escola (casa + estudar), igreja (casa + cruz), tia (tio + mulher), etc. Na Libras, também acontece o que chamamos de incorporação de sinais, como por exemplo o sinal de 2 horas feito na face em referência a um relógio, ou 3 pessoas caminhando juntas, ou mesmo valores monetários como 3 reais. Observe abaixo exemplos de sinais compostos em que ocorre a utilização de dois morfemas, encarregados de atribuir significado:

Figura 36 - Sinal de escola



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Figura 37 - Sinal de igreja

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Perceba que, tanto o sinal de “escola” (Figura 36) quanto o sinal de “igreja” (Figura 37), são sinais compostos por dois morfemas. Notamos que na Figura 36 existe o sinal de “casa” e o sinal de “estudar”. É a junção dos sinais que forma o sinal de “escola”. Na Figura 37, percebemos o sinal de “casa” e “cruz”. Juntos formam o sinal de “igreja”. Para exemplificar ainda mais, observamos a seguir o sinal de “tia”:

Figura 38 - Sinal de tia

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Observe que no sinal de “tia” também existe a junção de dois morfemas, nesse caso o sinal de “tio” juntamente com o sinal de “mulher”. Esse sinal realizado na Libras mostra também como acontece a marcação de gênero nos sinais.

Para completar esse panorama linguístico das línguas de sinais, temos a Sintaxe. Nela, de forma básica podemos encontrar o estudo linguístico das unidades significativas das frases, ou seja, identificar a estrutura gramatical que vão compor a frase. Nas línguas orais identificamos uma sentença que predomina na constituição da ordem da frase, essa sentença é conhecida como SVO (sujeito, verbo, objeto). Com ela é possível organizar todos os elementos que vão trazer significado para a frase. Nas línguas de sinais, apesar da estrutura SVO ter certa predominância, não será a única e exclusiva maneira de ordenar as frases.

A Sintaxe nas línguas de sinais vai identificar como as palavras estão distribuídas dentro das frases. Os padrões que determinam a sinalização em Libras obedece a aspectos visuais, e por isso, muitas vezes encontramos frases com a ordem gramatical que pode variar entre SVO, SOV (sujeito, objeto e verbo) e OSV (objeto, sujeito e verbo). Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 138-139), nesse caso, “mesmo que haja diversas opções na constituição da ordem das frases, ainda assim, elas possuirão uma sequência que será mais utilizada, ou seja, a ordem SVO.

1.3 Língua Brasileira de Sinais

Em 24 de abril de 2002, foi publicada a Lei nº 10.436, que regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação da comunidade surda brasileira. Este foi um importante marco histórico para a educação de surdos no Brasil. A partir dessa conquista a Libras passou a não ser mais vista como uma linguagem ou um código, mas sim como língua. Em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, que regulamentou a Lei 10.436 e trouxe providência e estratégias para a organização educacional do ensino de Libras e para a formação dos profissionais habilitados para atuar nessa área.

A Libras é uma língua que utiliza os recursos visuais, faciais e corporais para estabelecer a comunicação entre seus usuários. Uma das dúvidas mais comuns a respeito da Libras, está no fato dela ser ou não uma língua universal, utilizada em todos os países do mundo. A própria lei nº10.436 esclarece essa dúvida. Em seu texto, destaca: Língua Brasileira de Sinais, sendo assim uma língua que circula nas comunidades surdas deste país (Brasil, 2002).

Cada país possui sua própria língua de sinais, como Portugal, que tem a Língua Gestual Portuguesa (LGP) ou mesmo nos Estados Unidos, onde a língua utilizada pelos surdos é a American Sign Language (ASL). Ao contrário do que muitos pensam, a Libras não é nada parecida com a LGP de Portugal, pois recebeu no passado forte influência dos sinais que eram produzidos e circulados nas comunidades surdas da França, ou a Langue de Signes Française (LSF).

A Libras desde a publicação da Lei nº 10.436, em 2002, vem sendo parte do componente curricular das Licenciaturas e dos cursos de Fonoaudiologia. Sua usabilidade vem crescendo cada vez mais com o uso dos recursos tecnológicos, das redes e mídias sociais que propagam conteúdos em Libras, contribuindo com a difusão do seu ensino para a comunidade ouvinte. Atualmente, é mais comum observar na TV brasileira a presença de conteúdos acessíveis em Libras, isso garante a acessibilidade linguística para os Surdos a ajuda a espalhar curiosidade, interesse e conhecimento a respeito dessa língua.

O contato com o Surdo é extremamente importante para o aprendizado e para um possível desenvolvimento da fluência na língua. Dessa forma, a busca por conteúdos e cursos de Libras para aprender as estratégias simples de contato cotidiano estabelecem um potencial de comunicação entre ouvinte e surdo. Sinais básicos da Libras, relacionados a cumprimentos, alfabeto datilológico, animais, lugares, materiais escolares, objetos da casa, entre outras diversas categorias, são extremamente válidos na construção de um diálogo em Libras.

Outro aspecto a considerar é a relação de semelhança com o referente a algum sinal, podendo existir ou não. Gesser (2009) destaca que quando há relação do referente com o sinal este apresenta iconicidade, mas quando não há essa relação o sinal se categoriza na arbitrariedade. Assim, igualmente acontece com todas as línguas de sinais. Na Libras, quando os sinais tendem a imitar o referencial real em suas características visuais, fazendo alusão à imagem do seu significado, este sinal é icônico. Todavia, a maioria dos sinais na Libras são arbitrários, não tendo relação entre significante e referente, mostrando assim que a Libras tem um mecanismo morfológico, sintático e semântico.

A datilologia é utilizada, normalmente, para soletrar nomes de pessoas, lugares ou rótulos, ou ainda para vocábulos ainda não existentes na Libras. No entanto Honora e Frizanco (2010) destacam que, como em qualquer outra língua, o léxico da Libras é infinito, no sentido de que novos sinais podem ser incorporados, ocorrendo assim a substituição da datilologia de um tempo pela utilização de um sinal convencionado e carregado de significado. Conforme Honora e Frizanco (2010), na Libras também existem as marcações de gênero, que são realizadas utilizando-se os sinais de homem e mulher em conjunto com os sinais dos substantivos que se deseja classificar.

Um dos aspectos gramaticais da Libras, conforme Honora e Frizanco (2010), a variação linguística, que se apresenta por variações regionais (quando são demonstradas variações de uma região para outra dentro do mesmo país), sociais (quando ocorre a variação na configuração de mão ou movimento, mas o significado é o mesmo) ou mudanças históricas (com o decorrer do tempo um sinal muda devido aos costumes da comunidade que o usa). Essas

variações possibilitam demonstrar o modo de agir e pensar de determinado grupo social ou período histórico, além de ajudar a conhecer mais a respeito dos sujeitos usuários dessa língua e quais as manifestações existentes para a sua construção e utilização.

CAPÍTULO II: LÍNGUA DE SINAIS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

No capítulo anterior, vimos acerca da língua, língua de sinais e língua brasileira de sinais, com foco na parte linguística e gramatical. Neste capítulo, vamos nos desdobrar por meio da história por trás das línguas de sinais, em uma perspectiva mundial e nacional. Abordar os aspectos históricos das línguas de sinais é importante, por nos ajudar a entender como aconteceu o processo de difusão e aceitação social dessas línguas, assim como também o seu processo de inclusão dentro do campo de debates e estudos linguísticos. Ainda neste capítulo, mostraremos um panorama histórico acerca dos métodos que foram sendo empregados na educação de surdos com o passar dos tempos. Outra questão que está diretamente ligada a história da educação de Surdos são os marcos legais que trouxeram garantias educacionais a comunidade surda. Apresentaremos um panorama acerca da legislação nacional e os direitos conquistados nesse percurso histórico.

2.1 História da educação de surdos no mundo

A história da educação de surdos no mundo começa na antiguidade. Descobertas históricas apontam para diferentes tipos de tratamentos para as pessoas surdas nesse período. Em alguns lugares, os surdos eram considerados pela sociedade como seres “endemoniados” ou enfeitiçados, ideia essa inclusive defendida pela igreja, o que contribuía para extermínio dessas pessoas do convívio social e da vida. Muitos surdos foram sacrificados, atirados de penhascos ou simplesmente abandonados à própria sorte, pois o fato de dessas pessoas não conseguirem falar de forma oral era vista como algo satânico ou mesmo como mensageiros do mal, ou simplesmente por serem tratados como deficientes e não conseguirem acompanhar “padrão” de normalidade exigido para se viver em sociedade.

Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados (Strobel, 2008, p. 95).

Em algumas civilizações, como no Egito antigo, acreditavam que os surdos não falavam utilizando a oralidade pois mantinham consigo um segredo ou uma mensagem divina e o “silêncio” era compreendido somente pelos deuses. Apesar de muitas sociedades terem cultuado os surdos como divindades, esses não tinham acesso à educação e, como consequência, não podiam participar das ações e decisões como um cidadão (Strobel, 2008). De acordo com Perlin (2002), por muito tempo foi negado aos surdos o direito ao uso de sua língua e a

educação, pois eram considerados loucos ou incapazes de acompanhar o mesmo nível de ensino dos ditos “normais”, por esse motivo chegaram a ser expostos a práticas sociais desumanas.

Vale lembrar que na antiguidade os surdos perdiam suas vidas pelo simples fato de terem nascidos surdos, quando o diferente assustava e sofria como condenação à morte. Havia ainda uma crença de que estavam possuídos por demônios ou que haviam sido castigados pelos deuses, sendo consideradas justas suas condenações (Dantas, 2018, p.79).

Na Idade Média os surdos eram completamente excluídos do convívio social pela igreja. Por não falarem, não podiam se confessar, muito menos se casar. Com tantas proibições, os Surdos ficavam sem o acesso ao conhecimento, pois também não recebiam instrução, o que também não lhes davam o direito a receber heranças deixadas por sua própria família. Nas civilizações Gregas e Romanas os surdos não eram considerados humanos, e por isso não poderiam receber os mesmos direitos de um cidadão “normal”.

Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava não era humano. Não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que ouvintes. Até o século XII, os Surdos eram privados até mesmo de se casarem (Honora; Frizanco, 2009, p. 19).

A sociedade antiga passou por mudanças, que trouxeram a necessidade de incluir as pessoas surdas em alguma forma de educação. Por volta do século XVI, muitas famílias pertencentes a nobreza possuíam filhos surdos³ e começaram a buscar meios de educá-los. Essa atitude era visando a proteção e continuidade da herança e das riquezas acumulada por anos pelas famílias. Para isso, os surdos precisavam ter seus direitos de cidadão reconhecido, como o direito ao matrimônio, por exemplo.

Com o progresso de novas investigações conduzidas durante a Era Moderna, a língua de sinais e a forma escrita começaram a ser empregadas pelos indivíduos surdos na Itália. Conforme as ideias de Girolamo Cardano (1501-1576), a surdez e a incapacidade de fala não constituíam obstáculos para a aquisição de conhecimento, sendo considerado um ato de injustiça negligenciar a educação de um indivíduo surdo. Paralelamente, na Espanha, o monge beneditino Ponce de Leon (1510-1584) estabeleceu a primeira instituição escolar destinada aos surdos. Nessa escola, ele empregava o alfabeto manual, a escrita e o método de ensino oral para ministrar diversas matérias a dois membros de uma família proeminente da alta sociedade

³ Nos castelos, os nobres, para não dividir suas heranças com outras famílias, acabavam casando-se entre si, o que gerava grande número de surdos entre eles. (Honora; Frizanco, 2009, p. 19)

espanhola. Isso ocorria porque, naquele contexto, somente os surdos que apresentassem habilidades de fala tinham direito a herdar propriedades e bens, como destacado por Karin Strobel (2009b). Ponce de Leon trabalhava ensinando os surdos a:

[...] falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização e criou uma escola de professores de surdos (Goldfeld, 1997, p. 25).

Ponce de Leon definitivamente iniciou os trabalhos relacionados a educação de surdos e se dedicou a esta função por muitos anos. Ele “foi tutor de muitos surdos e foi dado a ele o mérito de provar que a pessoa surda era capaz” (Honora; Frizanco, 2009, p. 20). Graças ao seu trabalho, muitos caminhos foram abertos para que uma grande jornada começasse na educação de surdos.

Na Espanha surge outro nome que ficou bastante conhecido na história da educação de surdos, Juan Martin Pablo Bonet (1579 - 1623). Ele ficou prestigiado pela publicação do primeiro livro que abordava a temática da educação de surdos, intitulado “Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”. Seu trabalho como educador de pessoas surdas estava sendo bem-sucedido, utilizando metodologias que envolviam a utilização dos sinais, oralização e datilologia. Goldfeld (1997) afirma que nessa época, diversas publicações tinham o interesse em realizar o registro das línguas de sinais, a fim de que cada vez mais despertasse a vontade de pesquisadores e novas publicações pudessem contribuir para esse campo de estudo.

Em meados de 1755, outro importante nome na educação de Surdos ganha destaque, dessa vez na França. Segundo Goldfeld (1997), o Abade Charles Michael de L’Epée (1712-1789) observou a comunicação das pessoas surdas e acabou desenvolvendo o interesse em pesquisar e aprender a se comunicar usando sinais. Seus estudos acerca da comunicação gestual utilizada pelos surdos nas ruas de Paris, levou L’Epée a desenvolver uma técnica conhecida como “sinais metódicos”, que juntava a língua de sinais com os aspectos gramaticais do francês.

O trabalho realizado por L’Epée foi tão divulgado e assertivo que não demorou muito para que muitos surdos em Paris se tornassem seus alunos. Foi então que ele inaugurou a primeira instituição voltada ao ensino de alunos surdos, denominada de “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. Nesse instituto, diversos surdos puderam ter acesso a formação, assim como professores vindos de várias partes do mundo com interesse em se especializar

nesse tipo de ensino. A fama de L'Épée foi tão grande que o levou a ser conhecido como “pai dos surdos”, devido a sua vontade em querer que os surdos tivessem acesso à educação. Publicou um livro intitulado “A verdadeira maneira de se instruir surdos-mudos”, no qual dava detalhes sobre esse modelo de ensino que utilizava os a língua de sinais, o alfabeto manual e as regras sintáticas presente na gramática francesa (Strobel, 2009b).

Concomitantemente ao ensino desenvolvido na França por L'Épée, outro método de ensino na educação de surdos vinha ganhando espaço e reconhecimento, a metodologia da oralização. Essa era totalmente contrária a metodologia do uso da língua de sinais. Foi defendida por Samuel Heinick, que em 1778 fundou a primeira escola de educação de surdos na Alemanha, onde utilizava o oralismo puro como metodologia de ensino. “Pai do método alemão”, como ficou conhecido, Heinick utilizava de técnicas e metodologias que estimulavam as cordas vocais e o desenvolvimento da fala por meio da oralidade. Chegou a publicar o livro intitulado “Observações sobre os Mudos e sobre as Palavras”. O método de Heinick se justificava, pois, mediante a oralização os surdos poderiam de fato estar incluídos na sociedade ouvinte da qual pertenciam e que a fala seria primordial para que existisse o desenvolvimento. Por isso, seu método não seria somente educativo e sim integrador (Goldfeld, 1997).

Em meados de 1914, nos Estados Unidos da América (EUA), o professor Thomas Gallaudet observou a exclusão que muitos surdos enfrentavam por conta do bloqueio comunicacional existente entre surdos e ouvintes. Tendo essa inquietação e a vontade de ajudar na educação e inclusão de pessoas surdas nos EUA, Gallaudet segue rumo a Europa, a fim de se especializar e trazer metodologias que pudessem contribuir com o ensino de surdos. Chegando a Europa, Gallaudet vai à instituição criada por L'Épée, onde encontra com um aluno da própria instituição, Laurent Clerc. Os dois vieram para os EUA e juntos fundaram a primeira escola para surdos nesse país. Ela era pública e possuía professores Surdos ou ouvintes fluentes em língua de sinais.

Com a chegada de Laurent Clerc, chegou também a influência da língua de sinais francesa. A comunicação em sala de aula acontecia por meio da utilização de “um tipo de francês sinalizado, ou seja, a união do léxico da língua de sinais francesa, adaptado para o inglês” (Goldfeld, 1997, p. 27). Foi fundada, posteriormente, nos EUA a Universidade Gallaudet (em homenagem a Thomas Gallaudet), que atende diversos alunos Surdos até os dias atuais na cidade de Washington. Além de Surdos, essa universidade também aceita ouvintes que sejam fluentes em ASL. Notamos até aqui a preocupação com a educação de surdos foi sendo despertada mundo a fora e ganhando destaque com a criação de escolas e institutos de educação de surdos. De acordo com Sacks:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (Sacks, 1989, p. 37).

Diante desse cenário de grande valorização a educação de surdos, também ganhou força e destaque a concepção clínica de surdez, que buscava alternativas e tratamentos que pudessem reabilitar a audição das pessoas surdas. A tecnologia estava cada vez mais avançada e os métodos utilizando equipamentos e técnicas que pudessem devolver integral ou parcialmente a audição também crescia. O método oral voltou a ganhar destaque nesse cenário de reabilitação imposto pela concepção clínica. A língua de sinais, por sua vez, começa a cair em desprestígio, até mesmo sendo considerada como prejudicial ao processo de aprendizagem e inclusão social das pessoas surdas.

Em meio a esse conflito metodológico de ensino de surdos, surge Alexandre Graham Bell, fonoaudiólogo, inventor do telefone e defensor do método do oralismo. Britânico, naturalizado nos EUA, foi responsável pela forte influência do método oralista na educação de surdos, pois defendia a fala como primordial nesse ensino. Além disso, defendia que ser Surdo era algo prejudicial para a sociedade e, por isso, deveriam estar o mais próximo possível de práticas ouvintes para se parecerem com um.

[...] filho de surda e casado com Mabel, que perdera a audição quando jovem. Oralizada, ela não gostava de estar na presença dos Surdos. Para ele, a surdez era um desvio. Os surdos deveriam se passar por ouvintes encaixados num mundo ouvinte e um aluno ter como professor um instrutor Surdo só serviria como empecilho para sua integração com a comunidade ouvinte. Bell acreditava que os Surdos deveriam estudar junto com os ouvintes, não como direito, mas para evitar que se unissem, que se casassem e criassem congregações. (...) Criou o telefone em 1876 tentando criar um acessório para Surdos (Honora; Frizanco, 2009, p. 24).

A forte influência de Alexandre Graham Bell chegou a refletir em um dos maiores marcos da história da educação de surdos, marco esse que é lembrado até os dias de hoje pelas comunidades surdas como algo extremamente desastroso e prejudicial nessa história. Ocorrido no ano de 1880, na cidade de Milão na Itália, o “Congresso de Milão” reuniu diversos pesquisadores e professores, a maioria defensores do método oral. Nessa ocasião, seria votado e escolhido pelo público o método de ensino que ficaria definitivamente instituído para a educação de surdos em todo o mundo. Diversas demonstrações de surdos oralizados e

metodologias da oralização contribuíram para que nesse dia esse método, a oralização, fosse o mais votado como sendo o ideal para os surdos. Vejamos a seguir:

Sustentado nessa visão, os surdos tiveram sua língua proibida e sua condição cultural negada pela sociedade, visão que foi propagada na educação, com práticas de oralização e treinos fonoaudiológicos. Como consequências dessas práticas opressoras, tivemos fracasso escolar, dificuldade de inserção social do surdo e problemas de ordem psicológicas, pois o tempo dispensado no ensino da oralidade, trazia poucos resultados concretos para o seu desenvolvimento (Cavalcante, 2021, p. 119).

A partir de então, grandes transformações envolvendo a educação de surdos forma perpetuadas em todo o mundo. Estava definitivamente proibida a utilização da língua de sinais por professores e alunos surdos. As práticas oralistas ficaram cada vez mais fortes com o apoio de profissionais da área clínica, buscando métodos da fonoaudiologia para potencializar a fala (oral) de pessoas surdas, a fim de se desenvolverem como ouvintes (Goldfeld, 1997). Relatos históricos apontam metodologias utilizando choque nas cordas vocais e uso de objetos dentro da boca afim de estimular a fala. Há relatos também de alunos surdos que tiveram suas mãos amarradas dentro de sala aula para aprenderem a se comunicar utilizando somente a voz. A utilização de métodos que buscavam a estimulação da língua oral em Surdos não foi nada plausível, e contribuiu para o retrocesso educacional. De acordo com Padden e Humphries (1988), conforme citado por Gesser:

[...] as escolas, em sua grande maioria, proibiam o uso da língua de sinais para a comunicação entre os surdos, forçando-os a falar e fazer leitura labial. Quando desobedeciam, eram castigados fisicamente, e tinham as mãos amarradas dentro da sala de aula (Padden; Humphries, 1988 *apud* Gesser, 2009, p. 25).

A língua de sinais, agora marginalizada, não deixou de ser utilizada pelos surdos. Apesar de serem proibidos, esses se encontravam escondido por becos e vielas, nos pequenos e grandes centros urbanos, a fim de praticar e não deixar sua língua cair em desuso. Em decorrência de tanta frustração e sofrimento envolvendo a utilização de práticas orais no ensino de surdos, novamente começam a aparecer novos debates acerca da utilização da língua de sinais.

No ano de 1960, nos EUA, o linguista William Stokoe, funcionário da Universidade de Gallaudet, precisava se comunicar com alunos surdos. Com isso, começou a observar características e traços da língua de sinais que eram semelhantes a língua oral, do ponto de vista linguístico. Vejamos como ocorreu essa observação, a seguir:

Stokoe não demorou a perceber que existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro, e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas. A partir daí, ele começou a observar cuidadosamente a sinalização usada pelos surdos e demonstrou que aquela sinalização era uma língua autônoma, que seguia uma gramática própria (Viotti, 2008, p.13).

Foi somente a partir das observações e pesquisas realizadas por Stokoe que a língua de sinais, nesse caso a ASL, ganhou forte destaque e relevância dentro da linguística. Anteriormente, era desconsiderada por não existir indícios de fenômenos linguísticos e considerada como mímica ou somente uma linguagem de códigos. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 30), foi por meio de suas pesquisas que os sinais foram analisados a partir da teoria dos parâmetros, que buscava “procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes”.

Em 1960, Stokoe publica sua pesquisa intitulada “Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, na qual dava indícios e apontava a presença de características linguísticas presentes na ASL que também eram encontradas na língua oral. Por meio dessas pesquisas, Stokoe consegue revelar os primeiros parâmetros que compõem a gramática das línguas de sinais, sendo: Configuração de Mão, Ponto de Articulação e Movimento.

De igual modo, as línguas de sinais, são também línguas naturais, reconhecida pela linguística através de estudos iniciais de William Stokoe, linguista americano, pioneiro nos estudos linguísticos da Língua de Sinais Americana, o que alavancou pesquisas na área sobre os elementos constitutivos da mesma. Foi uma língua alvo de preconceito por muitas décadas, pelos mais diversos motivos, tais como: ser considerada um código artificial para a comunicação com os surdos, ser vista como uma linguagem e não uma língua, ser vista como prejudicial ao aprendizado da língua oral, entre outros motivos. Alguns destes permanecendo até os dias de hoje, por falta de conhecimento e até mesmo de aceitação em relação a língua natural da pessoa surda (Dantas, 2018, p. 79).

Após esse momento de vislumbre linguístico das línguas de sinais e a sua efetivação para o ensino e desenvolvimento de alunos surdos, surge uma nova estratégia para tal, conhecida como “Comunicação Total”. Englobava qualquer abordagem de ensino que fosse utilizada para estabelecer a comunicação entre os Surdos e a sociedade, visto que era a comunicação que deveria ser destacada e não a língua em si (Goldfeld, 1997).

Atualmente, temos o Bilinguismo como metodologia mais assertiva e utilizada em todo o mundo para a educação de surdos. Propõe o ensino de alunos surdos utilizando duas

línguas de instrução. A exemplo de Brasil, temos a Libras (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2).

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que consideram a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p. 26).

Até aqui pudemos observar o percurso histórico por onde caminhou a educação de surdos até chegarmos aos moldes dos dias atuais. Percebemos as idas e vindas da aceitação e utilização das línguas de sinais e como a luta da comunidade surda foi importante para o reconhecimento e status de sua língua. Encarar os surdos como deficientes faz parte de conceitos e concepções enraizados na Educação Especial, que, conforme Skliar (1997), é definido como um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos e teóricos são, no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão. No entanto, esse debate não está pautado nas deficiências como no geral, pois, se não estamos falando sobre surdos, na maioria dos casos a língua que é utilizada é a língua portuguesa.

2.2 História da Educação de Surdos no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil começa em 1855 com a criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos, na cidade e estado do Rio de Janeiro. Atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), funciona desde a sua criação no atendimento a alunos surdos e formação de professores.

[...] em 1855, Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, foi fruto de um decreto imperial. A criação destes institutos foi reproduzida dos modelos europeus, como: asilo e sistema de internato com currículo adequado e adaptado de acordo com as suas características (Campello, 2008, p. 71).

Ainda durante a época imperial do Brasil, o Imperador D. Pedro II fez um convite ao professor Surdo Francês Ernest Huet (também chamado de Eduard), para juntos fundarem a primeira instituição de ensino para alunos surdos no Brasil. Huet aceitou o convite e logo estava na cidade do Rio de Janeiro para a fundação do INES, localizado no bairro das Laranjeiras.

Huet tinha uma vasta experiência com o ensino de pessoas surdas, visto que atuou por anos no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Foi então que iniciou um trabalho envolvendo os modelos de ensino europeu, a Língua de Sinais Francesa e o currículo adaptado para os surdos brasileiros que estudavam no instituto. Por aqui, já circulava um tipo de sinalização entre os grupos de surdos, resultando em uma mistura de sinais que mais tarde vinha ser oficializada como a Língua Brasileira de Sinais.

Oficialmente, o INES veio então a receber verbas do Império para custear suas despesas em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei nº 939. Essa data ficou reconhecida como o aniversário do instituto e dia nacional dos surdos no Brasil. Apesar de seu grande sucesso na educação de surdos utilizando o método Francês, que reconhecia a importância da utilização dos sinais, logo o INES teve que obedecer as determinações impostas pelo Congresso de Milão, passando a utilizar a metodologia Alemã que priorizava o oralismo puro como metodologia de ensino para surdos.

Em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão, Itália, houve a votação a favor da exclusividade dos métodos oralistas na educação dos surdos e chegou-se à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados só através de oralidade e ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito lingüístico cultural dos surdos. E assim houve dominação dos ouvintes sobre os surdos e no Século XX houve avanços na visão clínica, que faziam dos espaços educacionais dos surdos como reabilitação de fala e treinamento auditivo preocupando apenas em ‘curar’ os surdos que eram vistos como doentes e anormais e não em educar (Reis, 2006, p. 60-61).

Huet ficou na coordenação do INES por alguns anos, conhecido como o mais importante nome da educação de surdos no Brasil, responsável pela formação de diversos alunos que vinham não somente do estado do Rio de Janeiro, mas de diversos outros estados do Brasil. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi passando por várias mudanças e novos itens lexicais sendo criados e incorporados, de acordo com a necessidade linguística que ia surgindo entre os falantes. Era ali que a Libras estava começando a surgir, e não demorou muito para que os alunos do INES a espalhasse por todo o território nacional, levando a língua para comunidades de surdos que, por diversos motivos, não tinham condições de acesso à educação no INES.

Na sucessão de Huet, vieram outros educadores que não mediram esforços em dar continuidade ao trabalho que é realizado até os dias atuais. Muitos livros que eram utilizados no INES vieram diretamente da França, portanto, estavam todos em francês, o que dificultava o ensino por professores que não possuíam fluência nessa língua. Por esse motivo, um grande

trabalho de tradução de livros foi desenvolvido no INES, para acessibilizar todo o material em língua portuguesa. Esse material traduzido seria de grande importância na educação nacional de surdos, pois os materiais impressos conseguiram ser enviados e alcançar diversas províncias da nação.

Na época, 500 exemplares foram enviados às províncias de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Goiás, a fim de suprir as necessidades de professores primários que eventualmente pudessem trabalhar com alunos surdos. O Instituto no Rio de Janeiro, recebia surdos de outras províncias, no entanto, sua estrutura não comportava atender ao grande número de surdos existentes no Brasil (Rocha, 2008, p. 41).

A Libras estava sendo difundida pelo Brasil pelos professores e os próprios surdos quando se encontravam com seus pares surdos. Aos poucos, os gestos e sinais caseiros foram dando espaço a língua que caminhava rumo ao seu reconhecimento legal no país. Atualmente, o governo brasileiro tem adotado políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão de pessoas surdas. Essas políticas visam não apenas o reconhecimento legal da Libras, mas também à criação de condições para o pleno exercício dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda.

2.3 Panorama histórico dos métodos usados para a educação de surdos

Como visto anteriormente, as línguas de sinais estavam começando a ganhar espaço de importantes debates em relação a sua importância para a educação de surdos. No entanto, após a realização do Congresso de Milão, esse cenário passou por grandes transformações que impactaram diretamente na vida e no aprendizado das pessoas surdas. O Congresso de Milão concedeu o controle do modelo educacional para surdos que ficou conhecido como Método Oralista, ou seja, os alunos deveriam ser submetidos a estratégias metodológicas que forçavam a oralização ao invés da sinalização, acreditando-se ser esse o melhor caminho para o desenvolvimento educacional para tais alunos.

O Congresso de Milão proibiu oficialmente o uso das línguas de sinais, alegando que as mesmas destruíam a capacidade de fala dos surdos e argumentando que os surdos são “preguiçosos” para fazer uso da fala, preferindo usar a língua de sinais. Esse Congresso foi organizado, patrocinado e conduzido pelos especialistas ouvintes defensores do oralismo puro, apesar de muitos já terem se empenhado no oralismo na educação de surdos muito antes do evento [...]. Nesse evento, os professores surdos foram proibidos de votar e, dos 164 participantes ouvintes, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência nesse congresso. Os únicos países contrários à proibição eram os Estados Unidos e

a Grã-Bretanha. Havia professores surdos também, mas as suas “vozes” não foram “ouvidas” e excluíram-se os seus direitos de votar. [...] [...] “nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos” [...] (Strobel, 2008 *apud* Rezende, 2010, p. 49-50).

As metodologias de ensino impostas por esse marcante evento estavam mais relacionadas com a área clínico-pedagógica do que com a área educacional, pois não encarava a surdez a partir do olhar da diferença linguística e sim como uma deficiência. O Congresso de Milão definitivamente instaurava uma nova era de experiências para a educação de surdos em todo o mundo.

Esse congresso representou o fim de uma era fervilhante das línguas de sinais, apesar das resistências surdas contarem que as línguas de sinais sobreviviam a velas embaixo das camas dos alojamentos das instituições de surdos do mundo todo. O que quero dizer é que as línguas de sinais já não tinham mais poder como a língua de ensino nas salas de aula, uma vez que foram demitidos os muitos professores surdos e os ferrenhos oralistas assumiram os postos (Rezende, 2010, p. 49).

Não diferente do resto do mundo, no Brasil também foi adotado o método da oralização para a educação de surdos. Embora um pouco mais tarde, em 1911 ainda na gestão de Ana Rímoli de Faria Dóri, o INES passou a utilizar a metodologia do ensino oral e a publicar materiais que relacionavam a prática do método oral com crianças surdas. Tais materiais tinham a intenção de serem difundidos a outras regiões do país e servirem de material didático de apoio a professores que tinham alunos surdos em sala de aula. O mais interessante a se notar dessa experiência é que o método oral exigia dos professores não somente a responsabilidade com a área educacional como também conhecimentos e técnicas aplicados na área clínica, uma vez que as estratégias metodológicas incentivavam o treino das cordas vocais dos alunos com o intuito de fazerem se comunicar com a língua portuguesa de forma oral.

As imposições que aconteceram no Congresso de Milão foram responsáveis pelo retrocesso na comunicação utilizando as línguas de sinais. Com isso, também impactou de forma negativa a construção de identidades das pessoas surdas. Uma vez proibida a comunicação utilizando sinais, muitos surdos acabavam se encontrando as escondidas em guetos e becos para se comunicarem utilizando a língua de sinais.

A obrigatoriedade da oralização afastava os sujeitos surdos de sua própria cultura, uma cultura carregada de elementos visuais, e os aproximava cada vez mais da cultura do outro, da cultura ouvinte, carregada de aspectos orais auditivos que nada tinha a ver com a realidade e necessidade daquelas pessoas.

As metodologias empreendidas para esse ensino consistiam em colocar os alunos surdos em salas de aulas juntamente com professores e demais alunos ouvintes, sem nenhum tipo de recurso que utilizasse a língua de sinais. No caso brasileiro, a língua portuguesa era oralmente disseminada. Os surdos eram obrigados a fazerem leitura labial e forçar suas cordas vocais para emitir o som das palavras, muito embora os sujeitos surdos não tenham mecanismos adequados para isso, o que resultou em um processo doloroso, sofrido e com grandes prejuízos educacionais.

Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy, 1987) constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda) (Quadros, 1997, p. 23).

O ‘ouvicentrismo’ foi a imposição da oralidade aos sujeitos surdos, o que colocava a língua de sinais em detrimento as línguas orais. Eles perceberam e sentiram na pele a imposição da língua oral e o preconceito que estava se difundindo de forma majoritária em relação as línguas de sinais. Nesse sentido, os surdos chegaram a conclusões que definiam as pessoas ouvintes como:

[...] exterminadores que tentam acabar com a língua de sinais e com todos os tipos de manifestações culturais advindas de grupos surdos. Ao longo da história, sempre tivemos tais experiências (os movimentos pelo oralismo, os programas de educação com base na língua falada, os avanços na medicina tais como os atuais implantes cocleares) (Perlin; Quadros, 2006, p. 173).

Acreditar que os surdos são excelentes em fazer leitura labial e podem sim compreender tudo o que é falado pelas línguas orais é uma ideia bastante equivocada e egocêntrica por parte dos ouvintes. Um exemplo claro que podemos citar é em relação as palavras com sonoridade de característica homófona, ou seja, que se assemelham ao serem pronunciadas oralmente. Neste caso podemos citar como exemplo as palavras: “mala/bala”, “caçar/cassar”, “sinto/cinto”, “massa/maçã”, e assim por diante. Temos diversos exemplos de palavras homófonas, ficando claro que nem sempre a pessoa surda conseguirá compreender o que está sendo pronunciado apenas realizando a leitura labial. Essa técnica dificulta bastante e traz insuficiência para uma comunicação clara e compreensível.

A interferência de movimentos estrangeiros (que na primeira metade deste século sofreram fortes influências de correntes metodológicas que, ao atribuírem à surdez um cunho prevalente de “deficiência da audição”, outorgavam-lhe, implicitamente, um significado terminal de patologia

“médica”), somada aos significativos avanços de uma tecnologia de base eletrônica (que veio qualificando, com aparelhos muito sofisticados, o trabalho de aproveitamento funcional de resíduos auditivos), bem como a centralização normativa das diretrizes e bases dos programas a serem implementados em nosso ensino especial público (cuja política de atuação só muito recentemente passou a interessar-se por alternativas educacionais) foram talvez, os fatores mais diretamente determinantes no fenômeno dos rumos, que a nossa educação especial iria seguir, por longas décadas (Ciccone, 1990, p. 6).

O preconceito que é manifestado em cima das línguas de sinais é algo que permanece enraizado até os dias atuais em relação a comunidade surda. Muitos ouvintes, ainda hoje, consideram as línguas de sinais como prejudiciais ao desenvolvimento dos sujeitos surdos. Afirmam que a oralização é mais adequada, justificando que tais sujeitos pertencem a uma minoria linguística e que deveriam se adequar para viverem na sociedade majoritariamente ouvinte. Percebemos que a comunicação de forma oral sempre será privilegiada em relação as línguas de sinais, acentuando ainda mais o preconceito linguístico e as barreiras comunicacionais enfrentadas cotidianamente por essa comunidade.

Com o passar do tempo, as próprias experiências e resultados obtidos nos espaços de educação que utilizavam a oralização como método único para a educação de surdos começaram a mostrar que esse método, em si só, não surtia efeitos positivos para esse público. Conforme Skliar (2005, p. 7), se tornou “um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos.”

A prática da oralização perdurou por muito tempo nos espaços escolares. No entanto, com o fracasso dessa metodologia, outras estratégias começaram a ser adotadas, deixando o oralização como método exclusivo da atividade de profissionais da área clínica, como os fonoaudiólogos. Assim, tivemos uma nova fase na educação de surdos, que buscou utilizar-se do conjunto de diversas técnicas associadas ao ensino e aprendizagem das pessoas surdas. Essa metodologia ficou conhecida como Comunicação Total.

Esse novo modelo de ensino consistia em associar a comunicação por meio da oralidade, escrita e a língua de sinais. Os métodos empregados se destacavam pela utilização de recursos orais auditivos e pela datilologia (em língua de sinais). A Comunicação Total visava a comunicação da pessoa surda por diversas formas. Entretanto, esse método ainda estava preso a referências da área clínica, o que se distanciava dos conceitos empregados pela área educacional. De acordo com Ciccone (1990, p. 6-7), considera-se que “em suas propostas de ação, um programa de Comunicação Total não excluí técnicas e recursos para: estimulação

auditiva; adaptação de aparelho de ampliação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita.”

Com a descoberta dos elementos linguísticos presentes nas línguas de sinais feita por William Stokoe em 1960, com ênfase na ASL, o cenário da educação de surdos começou a ganhar novos rumos, haja vista que estava comprovada a similaridade linguística das línguas de sinais com as línguas orais, sendo que antes não eram consideradas línguas e sim pantomimas.

[...] as línguas eram gestuais ou pantomimas, nas quais não era possível expressar os conceitos abstratos. Atualmente, ainda existe um grande preconceito e desconhecimento sobre a língua de sinais, tendo em vista que as pesquisas da área são limitadas. Em 1965, foi publicado o livro *Sign Language Structure*, por Willian Stokoe, nesta obra, ele explica, de forma clara, a naturalidade das línguas. Sua análise foi baseada em observações na própria comunidade surda, foram essas observações que contribuíram para incorporação das línguas não-orais em suas pesquisas (ZANCANARO JUNIOR, 2018, p. 62).

Apesar do uso total de técnicas e métodos que pudessem estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes, observou-se a praticidade e a dinamicidade do uso das línguas de sinais por essas comunidades. Embora ainda tivesse muita pressão acerca do desenvolvimento do método oral, o fato das línguas de sinais serem reconhecidas e incluídas na Comunicação Total representou um grande marco histórico na vida das pessoas surdas.

‘O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda’ e a Comunicação Total ganhou impulso nos anos de 1970. Nessa época, ela foi considerada uma conquista para os surdos, pois abria a possibilidade do uso de sinais e outras formas de comunicação, afastando-se paulatinamente de práticas exclusivas de oralização (Vasconcelos; Lacerda, 2020, p. 55).

A essa ideia, Pires e Santos (2020) ainda trazem um conceito que leva em consideração a relação familiar das pessoas surdas e a comunicação empregada nesse contexto.

Contudo, a abordagem da Comunicação Total conseguiu romper a princípio com a barreira da comunicação e promover uma melhor compreensão do relacionamento entre surdos e ouvintes, principalmente no contexto familiar, ao privilegiarem a comunicação, as relações, a oralidade e os gestos. Essa abordagem representou um avanço na educação dos surdos em relação ao Oralismo (Pires; Santos, 2020, p. 47).

Apesar dos avanços com a utilização das línguas de sinais, ainda era perceptível que não haviam encontrado a melhor estratégia metodológica para o ensino e aprendizado das pessoas surdas, pois a língua oral possui modalidade diferente da língua de sinais. As línguas

de sinais carregam consigo a cultura que influenciam em aspectos visuais incluídos na sinalização, deixando de utilizar elementos linguísticos presentes nas línguas orais como artigos e preposições.

Concordando com esse ponto de vista, Goldfeld (1997, p. 38) indica que “a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas gramaticais e funcionamentos diferentes.”

Notamos que em vários momentos históricos tivemos diferentes métodos de ensino voltados para a educação de surdos, vários acontecimentos marcaram negativamente e positivamente esse percurso educacional, como foi o caso do Congresso de Milão (1880) e, algum tempo depois, as descobertas dos elementos linguísticos que trouxeram legitimidade a língua de sinais por meio das pesquisas e estudos de William Stokoe (1960). Foi por meio dessa longa caminhada de lutas que temos hoje reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), no Brasil, a Libras.

2.4 Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva vem com a proposta de inclusão de alunos com necessidades específicas na sala de aula regular de ensino. No caso dos alunos surdos, esses serão incluídos juntamente com alunos e professores ouvintes, com o princípio de que a inclusão proporcione uma igualdade de acesso à educação e cumpra com o seu dever de respeito as diferenças. Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, ocorreu uma convenção mundial que visava reafirmar o direito à inclusão.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), alguns princípios norteadores foram destacados para a Educação Inclusiva, considerando a necessidade de igualdade e o combate a qualquer tipo de discriminação contra as Pessoas com Deficiência (PcD). Destacamos a seguir um trecho desse documento que orienta e descreve alguns aspectos sobre esse modelo educacional.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 07, 08).

Observamos que nesse trecho é notório a tentativa do combate a discriminação de alunos PcD e o provimento de ambientes acolhedores para esse público. Todavia, percebe-se que ainda assim existem muitas lacunas que precisariam ser fechadas em relação ao atendimento específico visando a necessidade e as diferenças de cada aluno e a garantia de sua permanência. Todos, sem distinção, possuem o direito ao acesso à educação e a promoção da cidadania, garantido pela Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. Inciso IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988, p. 123).

Tendo em vista que a educação é um direito concedido a todos como fator essencial para o exercício da cidadania, é evidente que os alunos surdos precisariam exercer seus direitos e ter um espaço educacional que proporcionasse de fato a inclusão. Para isso, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Nela, observamos o disposto acerca da garantia da inclusão educacional para os alunos com deficiência no ensino regular. Essa importante política deu especial atenção para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como para formação continuada de profissionais que atuam direta ou indiretamente no atendimento desse público-alvo. Com foco na educação e inclusão de alunos surdos na sala de aula do ensino regular, a PNEEPEI destaca as seguintes condições:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - 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. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...] (Brasil, 2008, p. 17).

Observamos que essa política indica de forma clara a utilização da Libras e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, em ambientes no qual os estudantes surdos estejam incluídos. Além disso, ainda destaca uma importante condição que possibilitará a inclusão e a acessibilidade linguística ao aluno Surdo, a presença de um profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), nesse caso um intérprete de Libras. A garantia que o aluno Surdo tenha acesso ao AEE também é algo que está descrito na Emenda Constitucional nº 65 (2010). Nela podemos observar uma certa preocupação do governo em oferecer a esses alunos um ambiente inclusivo e que possa mitigar qualquer forma de preconceito e discriminação, presente no seguinte trecho:

Art. 208 Inciso II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

"Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos (Brasil, 2010, Art. 208).

Conseguimos ter uma noção de como deve funcionar a educação inclusiva dos alunos surdos em salas de aula de ensino regular. No entanto, de fato é um desafio, pois nesse modelo de ensino os alunos surdos fazem parte de um grupo linguístico minoritário, inserido em um ambiente que, na maioria das vezes, não considera suas diferenças linguísticas quando se trata de metodologias.

As metodologias utilizadas, em sua maioria, privilegiam o modelo ouvinte de ensino, ou seja, atrelado única e exclusivamente a oralização. Tal modalidade, implica diretamente de forma negativa no aprendizado e desenvolvimento educacional e social dos

sujeitos surdos, criando situações opostas a inclusão, ocorrendo a exclusão. Relacionado a isso, trazemos a seguinte reflexão:

A tentativa de educar os alunos surdos nestas escolas ainda é ligada aos métodos de ensino e aos currículos desenvolvidos para alunos ouvintes. Ainda predomina nas salas de aula a língua dita, ou seja, o português falado e/ou escrito como primeira língua. Os alunos surdos neste método sentem dificuldade de compreender os conteúdos e de entender o português e o ensino. Esta metodologia é impotente quanto alunos surdos não têm conhecimento da língua portuguesa, de falar e de ler os lábios. Para estas escolas, se os alunos surdos conseguem falar e entender o português têm mais chance de terem sucessos. Muitas vezes acontece que os alunos surdos querem falar algo para professores ouvintes e os próprios professores não compreendem o que os alunos dizem, então geralmente acontecem problemas sérios de comunicação na sala de aula (Reis, 2006, p. 62,63).

Como podemos perceber na citação de Reis (2006), esse modelo de ensino inclusivo é voltado principalmente para alunos ouvintes, o que não consegue atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. Isso ocorre pela pouca ou nenhuma utilização de recursos visuais que atendam as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos, além de muitas vezes não receberem nenhum apoio linguístico como os serviços prestados por um TILS.

A inclusão pode ser vinculada a um investimento da biopolítica, no sentido de uma campanha para o exercício de um controle. Esse controle reforça verdades, prescreve normas, e formas de conduta que regulamentam as ações de uma população. Trata-se de um saber privilegiado em que opera técnicas e dispositivos para fazer com que as forças discursivas funcionem. Tais forças contribuem para a governamentalidade e fazem-se valer na sociedade de controle (Pinheiro, 2014, p. 141).

As práticas metodológicas que são aplicadas no cotidiano de uma escola inclusiva ainda sofrem o impacto do desconhecimento dos sujeitos que lá estão incluídos e, por consequência disso, a escola é o ambiente mais sofre com esses impactos, conforme descreve Calixto:

Pensar na sociedade a partir da perspectiva inclusiva e, por conseguinte, no desencadeamento de ações propositivas que busquem garantir a inclusão de diferentes sujeitos nas múltiplas instituições da sociedade é um movimento recente no contexto brasileiro. Por serem recentes, essas ações desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas por essas instituições. Dentre essas, talvez a escola seja a instituição a qual sofra maior impacto. Esse impacto é duplo, tanto em termos da formação do professor e sua prática quanto da adequação dos sujeitos inseridos nesse contexto (Calixto, 2022, p. 17).

Nesse caso, para que a inclusão fosse de fato funcional para garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos, deveria seguir com as recomendações que estão previstas e

orientadas por lei, como vimos anteriormente. Embora esteja descrito na legislação, ainda percebemos extrema divergência com a realidade escolar de diversos lugares pelo país. Para que ocorra transformação é necessário que a:

[...] escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

A Libras deve estar presente nesse processo de ensino, oficializada como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002). Por uma questão de valorização e respeito as diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade, deveria ser obrigatória não somente nos ambientes educacionais como em todos os setores públicos e privados, garantindo o direito a acessibilidade e proporcionado de fato uma sociedade inclusiva.

A importância da Libras e o reconhecimento da cultura surda são fundamentais para promover a inclusão, a igualdade e o respeito aos direitos das pessoas surdas. Proporcionar o acesso à comunicação por meio da Libras é essencial para garantir que as pessoas surdas possam se expressar plenamente, interagir socialmente e ter acesso à informação de maneira equivalente as pessoas ouvintes, isso favorece a inclusão. Nesse caso, é preciso que haja a presença de intérpretes de Libras em escolas e universidades, bem como o desenvolvimento de materiais educacionais acessíveis. Ao promover a conscientização, as pessoas tornam-se mais informadas e podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Todos esses fatores aqui citados são essenciais para promover o respeito e a valorização dos princípios, tradições e expressões artísticas únicas da comunidade surda e ajudar a valorizar diferentes formas de comunicação em nosso país.

2.5 Educação Bilíngue (Libras / Língua Portuguesa)

A partir dos avanços das pesquisas acerca das metodologias utilizadas no ensino de surdos e ainda com relação aos elementos linguísticos presentes nas línguas de sinais, começou-se a cada vez mais ser difundida a metodologia que utilizava a Libras como primeira língua natural de instrução para o Surdo e a Língua Portuguesa Escrita (LPE) como segunda língua. Foi então que, a partir de 1980, essa nova abordagem educacional começou a ser cada vez mais difundida e reconhecida.

A partir dos insucessos dos surdos na aquisição da língua majoritária (seja na modalidade oral, seja na escrita) e considerando a valorização da língua de sinais, no final dos anos 1980 começa a destacar-se em nosso país a proposta educacional bilíngue. Com base nos avanços de estudos sobre a língua de sinais, a concepção de educação bilíngue tem proporcionado o acesso da criança a duas línguas: a de sinais e a oficial do país. Nessa visão, ambas as línguas (língua oral e de sinais) não podem ser usadas simultaneamente por possuírem estruturas diferentes (Martins, 2011, p. 21).

O bilinguismo chega com a proposta de oportunizar ao aluno Surdo um ensino que valoriza a utilização de sua língua natural, a língua de sinais. A língua de sinais traz consigo diversos aspectos visuais que compõe a cultura dessas pessoas. Por isso, seu aprendizado como primeira língua vai trazer uma visão de mundo muito mais carregada de significados para a pessoa surda. A língua portuguesa se entrelaça nessa proposta como segunda língua, atrelada ao significado associado e reconhecido pela primeira língua.

A abordagem educacional com o Bilíngüismo para surdos é aquela que acima de tudo estabelece que o trabalho escolar deve ser feito em duas línguas, com privilégios diferentes. A Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2) (Sá, 1999, p. 135).

Ainda podemos destacar uma outra conceituação do bilinguismo, levando em consideração a sua utilização no contexto escolar, principalmente, começando desde o ensino infantil. Vejamos a seguir.

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 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 (Campos, 2021, p. 40).

Nesse sentido, a metodologia de ensino bilíngue para surdos vem sendo aplicada em algumas escolas no Brasil, utilizando a Libras como língua natural de ensino. Por meio da utilização das duas línguas, o Surdo poderá ter seu desenvolvimento respeitando todos os aspectos linguísticos e de identidade presentes em sua comunidade. Além disso, poderá desenvolver todas as suas competências linguísticas na LPE e na Libras. Ainda em relação a essa ideia, é importante destacar alguns aspectos acerca desse modelo de ensino.

Na proposta bilíngue de educação de surdos são problematizados o currículo, a escola, os profissionais, as práticas, as concepções e os conhecimentos, visando não adequá-los, mas reestruturá-los frente à particularidade de ser e aprender do educando surdo. [...] a escola bilíngue deve estruturar-se fisicamente e pedagogicamente para oferecer a LIBRAS como primeira língua

e a língua portuguesa como segunda língua em momentos específicos e com a valorização da língua da comunidade surda (Cavalcante, p. 129-130, 2014).

Nesse sentido, a década de 1990 foi importante para que a educação bilíngue para surdos começasse a ser de fato discutida dentro dos movimentos das comunidades surdas pelo Brasil. No ano de 2002, a Libras ganhou seu reconhecimento legal, por meio da Lei nº 10.436. A partir de então, estava oficializada e com seu status linguístico de fato legitimado. Atrelado a esse importante marco na história das comunidades surdas brasileiras, ainda tivemos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Veio para regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e trouxe algumas providências relacionado a educação de surdos, como:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Com isso, os movimentos surdos relacionados a defesa da educação bilíngue ficaram cada vez mais fortes em todo o país. Tal mobilização resultou em discussões que levaram a aprovação de inclusão da educação bilíngue como uma das metas previstas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. A proposta foi sancionada pela Lei nº 13.005/2014, garantindo em sua alínea 4.7:

[...] 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 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto Nº 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 surdo-cegos (Brasil, 2014).

Em relação a essa oferta do ensino bilíngue, é importante mencionar que por uma questão valorização a Libras, a LPE acaba sendo desvalorizada e muitas vezes até relacionada como uma vilã. Nesse sentido o autor Calixto faz alguns apontamentos extremamente relevantes:

Com a colocação da língua portuguesa como L2 e uma valorização da Libras como L1, o cenário da educação de surdos passa a se construir em torno da Libras, e não em torno dos alunos surdos. O ensino de língua portuguesa, que até então não era pensado por meio de estratégias/metodologias de ensino de língua não materna, passa a ser colocado em posição de excessiva inferioridade, quase que esquecido (Calixto, 2022, p. 37).

Ainda em relação a esse assunto, o mesmo autor descreve acerca do papel do educador para que esse ensino traga efeitos positivos para o desenvolvimento da escrita desses alunos surdos, citando a seguinte condição:

[...] o professor precisa de uma compreensão de que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da L1 (Libras) para a L2 (língua portuguesa) é papel do educador favorecer o aprendizado da língua portuguesa como língua não materna e possibilitar ao aluno que tenha uma escrita próxima na norma da língua portuguesa (Calixto, 2022, p. 49).

Em se tratando de ensino bilíngue, é de extrema importância para o desenvolvimento linguístico do sujeito que uma língua não seja colocada em detrimento da outra. Nesse caso, os surdos brasileiros necessitam aprender e compreender as estruturas linguísticas que fazem parte da LPE, visto que esses surdos vivem no Brasil e deverão se confrontar com situações do cotidiano que, com certeza, irão requerer esse domínio da escrita em Língua Portuguesa. Além disso, por meio do aprendizado da L2, os surdos poderão desenvolver ainda mais suas capacidades de raciocínio e argumentação. Ainda de acordo com o que Calixto (2022, p. 17) indica, “O ensino de LPE como segunda língua (L2) se apresenta no contexto brasileiro como um desafio para a educação de surdos, considerando a perspectiva inclusiva da sociedade.”

Considerando a valorização do ensino bilíngue para a educação de surdos, na Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, é definido a “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). Notoriamente, é possível perceber que essa lei trouxe autonomia para as pessoas surda, respeitando o seu livre arbítrio em poder optar por qual modelo de ensino deseja ser atendido, seja bilíngue ou inclusivo, desde que a Libras esteja presente como L1 e a LPE como L2.

Recentemente, no ano de 2021 foi aprovado pelo governo a Lei nº 14.191, que regulamentou a educação bilíngue para surdos no Brasil. Em seu artigo 60-A, trouxe a seguinte definição:

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, Art. 60-A).

Com essa determinação legal, os educandos surdos podem cada vez mais lutar para que a sua inclusão na sociedade seja de fato respeitada, podendo usufruir de seus direitos, com a certeza de garantia de uma educação que promova a acessibilidade linguística e quebre com as barreiras comunicacionais existentes nesse contexto educacional. De acordo com Skliar (2016, p. 22), rotineiramente há uma ideia de “definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social [...]”. Justamente por conta das barreiras linguísticas, sociais e de acesso educacional que os surdos são colocados nessa posição de desigualdade social.

Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a consequente conquista de direitos básicos a sua cidadania. Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante como é o caso de sua língua, por exemplo. Apesar de pensarem e expressarem-se, não têm seu conhecimento reconhecido porque o fazem de um modo diferente da maioria de seus pares ouvintes alfabetizados, que vivem em uma cultura que valoriza o oral, que conhecem e usam a escrita de maneira *natural* (Fernandes, 1999, p. 62).

A educação traz para a comunidade surda esse sentimento de valorização linguística e cultural, pois respeita o outro a partir de um olhar da diferença. A Libras possui elemento extremamente visuais, e assim carrega e agrega significados a diversos aspectos relacionados ao cotidiano ouvinte, afinal os surdos vivem uma “rotina bilíngue”, tentando sempre ajustar e tornar acessível a sociedade em que estão incluídos.

CAPÍTULO III: A ESCUTA DO SILÊNCIO

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos por meio da análise dos dados que foram gerados para essa pesquisa. Na primeira parte faremos uma caracterização dos participantes dessa pesquisa, logo após são apresentadas as experiências educacionais vivenciadas pelos participantes e, por último, vamos expor acerca do uso da Libras e metodologias bilíngues em suas trajetórias de ensino.

O conteúdo obtido por meio das entrevistas serviu para montar um panorama acerca da real utilização da Libras em escolas inclusivas na cidade de Santarém – Pará. É importante destacar que essa pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), alcançando sua aprovação pelo parecer de número 6.042.451. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), firmando sua ciência em contribuir com a pesquisa.

Vamos discutir, com base nos resultados, como foi o processo educacional desses participantes surdos e como eles puderam experienciar a utilização (ou não) da Libras nesses espaços educacionais. A análise de resultados foi possível por meio da utilização de um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicadas por meio de entrevista gravada em vídeo com seis surdos egressos do sistema básico de ensino inclusivo dessa cidade. Visando o anonimato e o nosso compromisso com a segurança dos participantes, aparecerão nessa pesquisa identificados como **Maria, Sofia, Joana, Paulo, José e Afonso**. Foi possível a análise de conteúdo levando em consideração a tradução das entrevistas em Libras para a Língua Portuguesa escrita.

3.1. Sobre os participantes

Acerca da caracterização dos participantes dessa pesquisa podemos destacar que todos são surdos usuários da Libras e todos estudaram em escolas públicas de ensino regular na cidade de Santarém – Pará. A faixa etária dos participantes está entre 29 a 35 anos. As entrevistas ocorreram em formato remoto. Foi utilizado, por parte do pesquisador, um recurso de gravação de tela para que pudéssemos registrar todos os relatos. Os surdos se sentiram à vontade com a entrevista, pois puderam se expressar em sua própria língua, reforçando nosso respeito e valorização as suas diferenças linguísticas e culturais.

É importante frisar que, antes do início da gravação, os surdos entrevistados foram devidamente informados acerca do teor dessa pesquisa, e concordaram com suas participações

assinando o TCLE e dando seu pleno consentimento de uso de imagem (apenas ao pesquisador) e de suas narrativas para a composição dos resultados dessa pesquisa.

A seguir, traremos algumas informações que ajudarão a identificá-los no decorrer dos desdobramentos desse capítulo. Observamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Estratificação da amostra.

NOME	SEXO	IDADE	OCUPAÇÃO
Maria	Feminino	35	Professora de Libras
Sofia	Feminino	35	Administrativo em hospital particular
Joana	Feminino	32	Administrativo em hospital particular
Paulo	Masculino	35	Repositor em supermercado
José	Masculino	29	Administrativo em clínica de saúde
Afonso	Masculino	35	Professor de Libras

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

É possível perceber que os participantes estão igualmente divididos em sexos, sendo três participantes do sexo masculino e três participantes do sexo feminino. O critério de escolha dos participantes baseou-se a partir do contato com professores de Libras desse município, que fizeram indicações de possíveis nomes de estudantes surdos que poderiam participar. De todas as indicações, obtivemos a concordância em participar da pesquisa na condição de entrevistas de apenas seis surdos. Outro dado, apenas como informação de curiosidade, é que quatro participantes possuem a mesma idade, ou seja, entende-se que, provavelmente, deveriam estar frequentando os ambientes educacionais ao mesmo tempo e, até mesmo, nas mesmas escolas ou classes.

3.2. Relatos de experiências educacionais vivenciada pelos participantes

Os participantes surdos entrevistados frequentaram todo seu ensino básico em escolas públicas da cidade de Santarém. Identificamos que a maioria possui ensino superior, que não é o foco de investigação dessa pesquisa. Nossas inquietações estão voltadas para suas experiências educacionais no nível de ensino básico, ou seja, compreendendo seu percurso educacional do ensino fundamental até o ensino médio. A seguir, veremos alguns dados acerca dessas informações.

Quadro 2 - Dados sobre a formação dos participantes.

NOME DO PARTICIPANTE	NÍVEL DE FORMAÇÃO ATUAL	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO BÁSICO	MODALIDADE DE ENSINO RECEBIDO NO ENSINO BÁSICO
Maria	Mestranda em Educação	2008	Escola regular inclusiva
Sofia	Graduada em Pedagogia	2010	Escola regular inclusiva
Joana	Graduada em Pedagogia	2010	Escola regular inclusiva
Paulo	Graduado em Pedagogia	2010	Escola regular inclusiva
José	Ensino Médio completo	2015	Escola regular inclusiva
Afonso	Graduado em Pedagogia	2009	Escola regular inclusiva

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, é possível perceber que dos seis surdos entrevistados, apenas um não possui nenhum curso de nível superior. Outro fator importante em destaque é acerca da modalidade de ensino recebida por esses surdos em suas trajetórias no ensino básico, onde todos os entrevistados responderam que estudaram em escolas públicas de ensino regular por meio da modalidade inclusiva, ou seja, estavam incluídos em salas de aulas regulares juntamente com alunos e professores ouvintes. O Decreto nº 5.626/2005 descreve sobre a importância das escolas bilíngues e escolas comuns da rede regular de ensino, justamente em virtude da diferença linguística dos alunos surdos.

Em relação ao ano de conclusão do ensino básico, procuramos esse dado indicador afim de traçar relações com a legislação vigente na época em que os participantes estavam concluindo essa etapa de formação. Com base nas respostas obtidas (Quadro 2), percebemos que os entrevistados concluíram essa etapa do ensino básico entre os anos de 2008 e 2015. Durante esse período de formação o Brasil já possuía legislações que garantiam o acesso do aluno Surdo a uma educação bilíngue, como previsto no Decreto nº 5.626/2005. Além disso, antes do referido decreto, já tínhamos a Lei nº 10.436/2002, que trouxe garantias ao aluno Surdo em relação ao seu direito de acesso à comunicação por meio de sua língua natural. Ou seja, entende-se que essas escolas deveriam estar preparadas para garantir a acessibilidade linguística e a inclusão desses alunos surdos. Vejamos o que o Capítulo VI, e Art. 22 nos diz que:

II – Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005, Art. 22).

Considerando o disposto nessas legislações que já estavam em vigor, as escolas de ensino básico na modalidade inclusiva deveriam estar preparadas para receber os alunos surdos e ofertar um ensino de qualidade, a fim de garantir a acessibilidade e a permanência desses alunos.

Todos os entrevistados são surdos usuários da Libras. Alguns deles relataram um pouco de como foi seu processo pessoal de aceitação e uso da Libras em seu cotidiano. Em relação a essa pergunta, podemos destacar um trecho das entrevistas em que a participante **Maria** relatou que:

Antes eu não usava libras porque a minha família não aceitava, eles queriam que eu me comunicasse de forma oral. Depois de muito tempo eu entrei na universidade, na Ufopa. Foi a partir de então que eu aceitei a Libras. Minha família sempre dizia você não é surda, você é ouvinte! E eu realmente queria ser igual a todo mundo, então eu fui me acostumando com isso. Depois eu comecei a usar Libras em 2015 quando eu entrei na Universidade e até agora eu continuo usando a Libras. (2023)

Esse relato nos ajuda a perceber algo muito importante, que é a relação familiar com a pessoa surda, muitas vezes a falta de conhecimento gera situações de estranheza e desconforto para a vida do Surdo. Conseguimos perceber, nesse caso, que a entrevistada foi pressionada a se comunicar de forma oral, pois dessa forma ela se aproximaria ainda mais da “normalidade” ouvinte. De acordo com Rezende isso acontece porquê:

Quando a criança surda nasce em uma família de ouvintes, é logo dita como um desvio de normalidade, pois é uma criança diferente dos pais. Estes, por sua vez, procuram os profissionais da classe médica, que, com seus discursos normalizadores, legitimam as concepções patológicas dos sujeitos surdos. Assim, a criança surda é marcada como desviante, necessitada de correções por parte da medicina, da reabilitação e de outras práticas sociais. O que mais marca na atualidade é a aliança entre a família e a medicina, e o que se investiga nesta tese é a família como instituição de normalização dos sujeitos surdos. (Rezende. 2010, p. 54)

Muitas vezes, essas situações de negação da família em relação ao sujeito Surdo ocorrem por medo ou receio de como esse familiar vai ser aceito na sociedade majoritariamente ouvinte, medo de que essa pessoa sofra com situações de preconceito. Por esse motivo, se enquadrar em uma condição de normalidade pode parecer mais vantajoso. No entanto, isso é uma forma de reprimir uma identidade natural, que é ser Surdo. No caso de **Maria**, percebemos que foi a partir do seu ingresso no ensino superior que veio a aceitação de sua identidade surda e a constante utilização cotidiana da de sua língua natural, a Libras.

Outra questão que foi perguntado aos entrevistados foi com relação a presença do profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) durante suas trajetórias de formação no ensino básico. Em relação a essa pergunta os surdos relataram que:

Quadro 3 - Sobre a presença do TILS em sala de aula do ensino inclusivo.

PARTICIPANTE	PRESEÇA DO TILS
Maria	Não tinha intérprete de Libras, eram os próprios colegas que auxiliavam na comunicação utilizando a escrita em papel ou fazendo gestos. Toda a comunicação era realizada de forma oral em sala de aula.
Sofia	Não tinha nenhum intérprete de Libras.
Joana	Raramente, as vezes tinha, as vezes não.
Paulo	Não tinha intérprete de Libras, as vezes aparecia alguém para fazer alguma interpretação.
José	Não tinha intérprete.
Afonso	Não tinha nenhum intérprete, os professores apenas oralizavam.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

É evidente que as escolas em que os entrevistados estudavam não tinham os profissionais TILS atuando de modo frequente. Podemos perceber que apenas dois surdos relataram que as vezes (raramente) aparecia alguém para realizar alguma interpretação, o que não é o ideal para a garantia da inclusão dos alunos surdos. Nesse caso, o TILS é um profissional fundamental para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, porém, a responsabilidade do ensino não faz parte de suas funções. Ele deve estar presente em sala de aula para garantir a acessibilidade linguística ao aluno Surdo. Em resumo, o TILS é um agente crucial na promoção da igualdade de acesso, inclusão e comunicação efetiva para a comunidade surda, desempenhando um papel vital em diversas esferas da vida cotidiana.

Ainda relacionado a presença do TILS a participante **Maria** fez a seguinte fala:

Eram os meus próprios colegas que me ajudavam, por exemplo no dia de prova, trabalho, atividade ou apresentação em grupo todo mundo escrevia no papel e iam se comunicando comigo. Me comunicava assim ou usando gestos, mas não tinha Libras, era só a oralização (2023).

O participante **Afonso** (2023) relatou que: “Os professores ensinavam todas as disciplinas, mas não tinha nenhum intérprete. Eu conseguia entender só um pouco”. Por meio desses relatos, podemos perceber a importância da presença do TILS para os alunos surdos, a falta desse profissional pode comprometer até mesmo o processo de ensino e aprendizagem de outros alunos, pois se sentem na obrigação de ajudar o colega Surdo e com isso podem até

mesmo acabar se prejudicar. A falta de acessibilidade na língua natural do Surdo pode levar a diversas barreiras, uma delas é a falta de compreensão dos conteúdos das disciplinas.

Outra pergunta foi feita em relação ao TILS, dessa vez questionando aos entrevistados se eles sentiram dificuldades educacionais em caso da falta do TILS em sala de aula. Relacionado a essa pergunta, todos os entrevistados responderam que sentiram muita dificuldade e que se sentiram prejudicados pela falta do TILS. Vejamos a seguir alguns trechos desses relatos:

Maria: Sim, eu me senti prejudicada porque eu estava sozinha, era a única surda na escola e a maioria das pessoas eram ouvintes então foi muito difícil. Eu ficava perguntando como que seriam adaptadas as metodologias de ensino, as discussões, porque não tinha nada em Libras. Eu chegava, sentava e ficava quieta, todo mundo conversando ou estudando e eu sentindo que estava perdendo as informações. Nas provas eu não ia bem, eu reprovava e não era culpa minha e nem culpa do professor, porque eu sabia que o professor não sabia Libras, então eu sempre chamava os colegas que me davam cola e me ajudavam a passar (2023)

Sofia: Sim era muito difícil porque não tinha intérprete de Libras, eu precisava me comunicar, precisava ter acesso ao ensino e não conseguia, porque não tinha o intérprete de Libras. Tinha uma barreira de comunicação. [...] Como não tinha o intérprete de Libras eu sentia muita dificuldade, eu precisava aprender, precisava me comunicar e não tinha essa comunicação porque era muito difícil, então gerava vários bloqueios comunicacionais (2023)

José: Sim, porque eu era surdo e senti muitas dificuldades. Os ouvintes não tinham dificuldade, mas eu tinha dificuldade. A acessibilidade e a comunicação para o surdo não é fácil, mas para o ouvinte é fácil, porque é tudo de forma oral. Com o surdo isso não acontece, ocorre um bloqueio comunicacional, é muito confuso e muito difícil (2023)

Afonso: Muito difícil, porque eu sou surdo, eu ouço pouco eu não conseguia entender. Eu era o único surdo e ficava olhando para a boca dos professores tentando fazer leitura labial, mas isso é muito difícil porque o português é difícil! (2023)

Conseguimos notar, por meio desses relatos, que os surdos destacam um sentimento negativo, relatando que sentiram diversas dificuldades e prejuízos em relação a falta de acessibilidade linguística. Tivemos relatos de que a comunicação exclusivamente de forma oral era prejudicial à compreensão. Muitas vezes o apoio vinha por meio dos próprios colegas de sala de aula. Mesmo tentando fazer leitura labial, ainda assim era algo bastante complicado.

Uma pesquisa realizada no ano de 2016, envolvendo a educação de surdos na cidade de Santarém, destacou que:

O município não consta intérprete nas salas de aula. Os professores do ensino comum recebem as orientações e suporte do professor do AEE duas vezes por

semana, e o objetivo é dar orientação aos professores do ensino regular a respeito das atividades de adaptações curriculares e formas de avaliações (Rocha, 2016, p. 62).

Em relação as orientações presentes na legislação, é importante destacar que desde 2005 o Decreto nº 5.626 já traz determinações referentes a inclusão dos alunos surdos, apontando ser necessário um conjunto de ações de acessibilidade. Dentre essas, é citado o TILS e a organização de uma educação bilíngue no ensino regular. Em ambientes educacionais, o TILS desempenha um papel crucial para garantir que estudantes surdos tenham igualdade de acesso ao currículo e às interações sociais na escola. Isso ajuda a criar um ambiente inclusivo e a promover o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Outra pergunta direcionada aos entrevistados foi acerca da importância do intérprete de Libras dentro dos espaços educacionais onde tenham alunos surdos. Obtivemos diversos relatos pessoais acerca dessa importância, todos destacando os pontos positivos relacionados a presença desse profissional. Vejamos a seguir as respostas obtidas quanto a esse questionamento.

Quadro 4 - Sobre a importância do TILS em sala de aula.

PARTICIPANTE	IMPORTÂNCIA DO TILS
Maria	O intérprete é muito importante para o surdo, ele precisa do apoio de um intérprete para conseguir entender as explicações e informações. O intérprete de Libras utiliza recursos visuais e isso faz parte da cultura surda.
Sofia	O intérprete de Libras é muito importante para que o surdo consiga entender tudo de forma clara.
Joana	O intérprete de Libras é importante porque vai mediar a comunicação entre surdos e ouvintes.
Paulo	É muito importante porque o intérprete auxilia no desenvolvimento educacional do surdo. A língua portuguesa é muito difícil e sem a presença do intérprete o surdo pode ter muitos prejuízos na educação.
José	É importante porque o surdo vai ter a oportunidade de se comunicar em Libras, ajudando no desenvolvimento educacional.
Afonso	É importante, pois com esse profissional a comunicação é muito melhor. Os professores precisam ter um intérprete de Libras em sala de aula.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Todos os entrevistados relataram a importância do profissional TILS para a garantia da acessibilidade linguística e da inclusão. Muitas pessoas surdas utilizam a Libras como sua língua natural, assim, ter um intérprete de Libras significa que essas pessoas podem ter acesso a informações importantes em diferentes contextos, como na educação. Em ambientes

educacionais, o TILS desempenha um papel crucial para garantir que estudantes surdos tenham igualdade de acesso ao currículo e às interações sociais na escola. Isso ajuda a criar um ambiente inclusivo e a promover o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Os entrevistados foram questionados sobre as dificuldades para compreender a Língua Portuguesa. Obtivemos diferentes relatos em relação a essa pergunta. O Surdo, usuário de Libras, utiliza a Língua Portuguesa como sua segunda língua, na modalidade de escrita. Todavia, por serem línguas diferentes, possuem estruturas diferentes, o que torna o aprendizado da língua portuguesa um pouco mais desafiador ao aluno Surdo, mas não impossível. O Surdo precisa estar disposto a aprender a Língua Portuguesa, pois é a língua oficial utilizada no país em que residem, o Brasil. Vejamos a seguir o que os surdos responderam sobre a compreensão da Língua Portuguesa:

Quadro 5 - Sobre dificuldades em compreender a língua portuguesa.

PARTICIPANTE	DIFICULDADES COM A LÍNGUA PORTUGUESA
Maria	Sente muita dificuldade, sempre tirava notas ruins na disciplina de língua portuguesa. Precisava colar de outros alunos para ser aprovada, pois não conseguia entender o significado das palavras. Precisava ter uma tradução para Libras, pois a estruturas do português é diferente.
Sofia	Sim, a língua portuguesa é muito difícil. Precisa sempre perguntar o significado das palavras para um intérprete. Pergunta o sinal em Libras das palavras que não conheço, as vezes precisa que a palavra seja aplicada dentro de um contexto para entender seu significado. Não consegue escrever muito bem o português e acaba trocando a ordem das palavras nas frases.
Joana	Sim, sentia dificuldade.
Paulo	É muito difícil e acaba fazendo confusão com as palavras porque não conhece o significado das palavras, é preciso um intérprete de Libras para ajudar.
José	Português é muito difícil, é preciso estudar, é preciso um intérprete para perguntar os significados das palavras. Não sabe escrever muito bem e acaba trocando as palavras nas frases.
Afonso	Sentia muita dificuldade para ler textos, não entendia. Tinha muitas palavras difíceis e acaba fazendo confusão com os significados.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Os relatos nos conduziram a uma percepção de que todos os entrevistados tiveram, e ainda têm, dificuldades de compreensão da escrita e leitura em Língua Portuguesa. Além disso, é possível perceber a necessidade da acessibilidade das informações em Libras, pois muitos recorrem aos TILS para compreender o significado das palavras ou mesmo ao significado da palavra dentro um contexto.

Muitas pessoas surdas desde o nascimento ou desde uma idade muito precoce não têm experiência auditiva. Isso pode dificultar a compreensão de aspectos da Língua Portuguesa que dependem fortemente de sons, como entonação, ritmo e pronúncia.

A língua portuguesa possui uma variedade de regras gramaticais e exceções que podem ser desafiadoras para qualquer aprendiz. A compreensão dessas regras pode ser especialmente difícil para pessoas surdas, já que muitas delas são baseadas em nuances sonoras. Para superar essas dificuldades é crucial que as pessoas surdas tenham acesso a métodos de ensino adaptados e apoio educacional adequado.

Como já mencionado antes, obtivemos diversos relatos de que os surdos sempre recorriam aos colegas ouvintes em sala de aula, de que em todos os tipos de trabalhos ou atividades que eram executados esses alunos auxiliavam tentando explicar o assunto ou mesmo dando “cola”.

Como se, para esses alunos aprenderem, dependessem apenas de um intérprete de língua de sinais ou de um colega ouvinte que o ajudasse. Mas será que o aluno que assume o papel de intérprete não estará sendo prejudicado no entendimento dos conteúdos acadêmicos? Qual o domínio efetivo deste estudante ouvinte na língua de sinais, que possivelmente consegue comunicar-se com o colega surdo, mas não necessariamente é fluente para transmitir os conteúdos? (Guarinello *et al.*, 2006, p. 328).

Devemos levar em consideração que esses alunos ouvintes também estão passando pelo processo de aprendizagem e que desenvolver essa função de apoio ao aluno Surdo pode trazer consequências para o próprio desempenho desse aluno. O ideal é que se tenha a presença do profissional TILS em sala de aula e que as aulas contenham metodologias que estejam adaptadas as diferenças linguísticas e culturais do sujeito Surdo.

Outro questionamento levantado aos entrevistados foi se os professores utilizavam a Libras para se comunicar e, em caso negativo, como acontecia essa relação comunicacional professor ouvinte e aluno Surdo. Vejamos a seguir o quadro com as informações que foram retiradas desses depoimentos:

Quadro 6 - Sobre a utilização da Libras pelos professores e a comunicação.

PARTICIPANTE	USO DA LIBRAS PELOS PROFESSORES E RELAÇÃO DE COMUNICAÇÃO
Maria	Professores não utilizavam Libras, só a oralização. Não conseguia entender o que os professores falavam e era obrigada a também utilizar a oralização porque a Libras era proibida. Para conseguir se comunicar fazia leitura labial e pedia aos professores que falassem devagar.
Sofia	Professores não sabiam Libras, só se comunicavam de forma oral. Precisava sentar na frente para fazer leitura labial. Pedia aos professores que falassem devagar e mesmo assim não entendia nada. Por não conseguir entender pedia ajuda dos colegas para explicar o que os professores falavam, por meio da escrita no papel.
Joana	Não sabiam Libras, a comunicação era muito difícil e precisava da ajuda dos colegas para entender.
Paulo	Os professores não sabiam Libras, a comunicação acontecia por meio da oralização e da leitura labial. Precisava da ajuda dos colegas pois não entendia o que os professores falavam.
José	Não sabiam Libras, toda comunicação era oral. Se sentiu prejudicado porque não tinha Libras e era forçado a oralizar.
Afonso	Só se comunicavam em língua portuguesa. A relação de comunicação era por meio da oralidade e da leitura labial. Não compreendia as aulas e precisava do apoio dos colegas de turma para explicar o que estava sendo falado.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Por meio desses depoimentos conseguimos perceber que a Libras não era utilizada em sala de aula, a comunicação acontecia por meio do uso da língua portuguesa de forma oral e da leitura labial. Essa metodologia é voltada somente aos alunos ouvintes, o que cria diversas barreiras comunicacionais ao aluno surdo, influenciando negativamente em seu processo de ensino e aprendizagem.

De fato, os alunos não foram incluídos como se esperava nessa modalidade de educação inclusiva. O processo foi totalmente o inverso, excludente. E ainda conseguimos perceber o mesmo discurso se propagando diversas vezes, alunos surdos dependendo da ajuda dos colegas de classe para explicar (escrevendo em papel) o que estava sendo falado nas aulas. De acordo com Carlos Skliar, essa modalidade de educação oralizada não traz nenhuma vantagem para o aluno Surdo:

E trata-se, também, do contrário: essa modalidade de comunicação – a auditiva-oral – e essa linguagem dos professores – a linguagem oral – não é a linguagem dos alunos surdos. O fato de que alunos e professores não compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambigüidades mais notórias na educação dos surdos. E na maior parte das vezes, a ambigüidade dá origem a um poder linguístico indiscutível dos

professores e um processo de des-linguagem e de des-educação, nos alunos. (Skliar, 1998, p. 50).

A língua natural do Surdo é a Libras. Assim, sem a presença de um profissional TILS e/ou mesmo a falta de formação dos professores para desenvolver estratégias de ensino com recursos visuais e bilíngues, acaba por prejudicar esses alunos. A Língua Portuguesa, nesse caso, é a segunda língua do Surdo e ainda é utilizada por meio da escrita, ou seja, utilizar a Língua Portuguesa de forma oral de nada vai adiantar para ensinar alunos surdos. Mesmo que esse aluno consiga fazer leitura labial, ainda assim é um processo extremamente complicado, devido a semelhança fonética existentes nas palavras, que atrapalha o andamento do ensino e aprendizagem.

Em relação ao conteúdo das disciplinas, os entrevistados relataram dificuldades para compreender algumas e a afinidade que tinham por outras. Todos os surdos relataram que passam por dificuldades em compreender os conteúdos que eram ministrados pelos professores. Entretanto, existiam algumas disciplinas em que esses surdos tinham um pouco mais de afinidade, como, por exemplo, **Sofia** (2023), que relatou o seguinte acerca dessa pergunta:

Não, eu não entendi nada das disciplinas, porque os professores só falavam eu não consegui entender. Apenas em uma disciplina que eu conseguia entender um pouco que era inglês, eu achava fácil porque a professora me ajudava, e eu conseguia entender, conseguia tirar nota boa só em inglês (2023).

Ainda sobre esse mesmo questionamento, **Paulo** (2023) respondeu o seguinte: “Em relação às disciplinas eu entendia mais ou menos, era muito difícil. Eu conseguia entender um pouco de matemática, mas outras disciplinas era muito difícil como a língua portuguesa, eu sempre achei muito difícil”. Vejamos ainda o que a participante **Maria** respondeu:

Eu me sentia péssima nas disciplinas, era muito ruim eu não aprendia nada nas disciplinas, principalmente em Matemática, Inglês, Química e Física, eu não entendi nada essas quatro disciplinas. Eu era péssima, eu gostava só um pouco da disciplina de Artes, História, Geografia, Biologia, Filosofia e Sociologia, mas era só um pouquinho de cada, tudo muito básico. Eu achava muito difícil porque não era nada em Libras, tudo era oralizado e com ajuda dos meus colegas. (2023)

Outros entrevistados relataram suas dificuldades principalmente em relação as disciplinas de Português e Matemática, porém, o motivo dessa grande dificuldade estava relacionado diretamente com a comunicação, ou seja, a acessibilidade linguística que não era uma realidade.

Vejam os seguintes relatos dos entrevistados a respeito do que eles consideram em relação ao modelo de educação inclusiva ao qual foram submetidos:

Quadro 7 - Considera o modelo inclusivo bom ou ruim para a educação de surdos?

PARTICIPANTE	OPINIÃO ACERCA DO MODELO INCLUSIVO PARA SURDOS
Maria	Não acha bom, considera que esse modelo não é inclusivo, pois se preocupa somente com a educação dos alunos ouvintes. “Não tem educação bilíngue, não tem intérprete, não tem Libras, não tem nada. Não tem inclusão!” Acha que esse modelo não combina com a educação de surdos porque falta acessibilidade linguística.
Sofia	Mais ou menos, porque não tinha Libras, toda a comunicação era oral e sempre precisava da ajuda de amigos.
Joana	“Não, eu acredito que a inclusão não seja boa para surdos, ela é péssima”. Não tem metodologias adaptadas para surdos, não utiliza recursos visuais e não tem intérprete.
Paulo	Acha a educação inclusiva regular, nem boa e nem ruim.
José	Acha que a educação inclusiva não é boa pois não existe comunicação, então não é inclusão. A oralização não é compreensível ao surdo, um surdo incluído no meio de várias pessoas ouvintes tem problemas para compreender o que está sendo dito. Não são todos os surdos que fazem leitura labial, por isso que o aprendizado se torna devagar e difícil.
Afonso	Acredita que esse modelo de educação precisa evoluir, melhorar. Precisa ter a utilização da Libras, intérpretes e a Língua Portuguesa, é preciso respeitar as diferenças e as pessoas com deficiência.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

De todos os entrevistados, somente **Paulo** relatou que acha que o modelo de ensino inclusivo é regular, não acreditando ser ruim, porém não é bom. Os outros cinco surdos relataram que esse modelo inclusivo não é bom, que é prejudicial ao aluno Surdo justamente por não oferecer os processos inclusivos que deveriam fazer parte desse contexto escolar, como: acessibilidade linguística por meio da presença dos profissionais TILS; uso de recursos e estratégias de ensino que levassem em consideração os aspectos visuais; e respeito às diferenças.

Os desafios podem surgir quando a implementação da educação inclusiva não leva em consideração as particularidades e necessidades educacionais dos alunos surdos. Por exemplo, a falta de intérpretes, a ausência de materiais adaptados ou a falta de compreensão sobre a cultura surda podem comprometer a qualidade da educação inclusiva para esses alunos.

Nesse sentido, entendemos que não cabe a nós generalizar que a educação inclusiva é de fato ruim. Porém, nesse caso analisado em específico, obtivemos relatos negativos acerca das experiências as quais esses surdos foram submetidos. Alunos surdos podem se beneficiar

da educação inclusiva quando são proporcionados recursos adequados: Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais; tecnologia assistiva; professores capacitados em educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa); e adaptações no currículo. O sucesso da educação inclusiva depende da atenção às necessidades dos alunos surdos e da criação de um ambiente que promova a comunicação eficaz.

Outra questão direcionada aos entrevistados foi com relação a preocupação dos professores com o aluno Surdo. Em resumo, todos relataram que havia sim uma preocupação por parte dos professores, justamente pela questão da comunicação. Os entrevistados relataram que os professores ficavam preocupados, pois não sabiam se comunicar em Libras e não tinham o apoio de um TILS em sala de aula para fazer essa ponte entre as duas línguas.

Essa situação também nos remete a importância da formação continuada para os professores que atuam na formação básica. Devido a formação de alguns profissionais terem ocorrido antes da legislação regulamentar a Libras, muitos não compreendem as especificidades dessa língua e nem mesmo as necessidades de metodologias adaptadas ao ensino de alunos surdos. Atualmente, de acordo com Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005, a Libras:

[...] deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005. Art. 3º)

Nesse caso, é extremamente importante os professores procurem se especializar cada vez mais, fazendo cursos e participando de ações que destaquem a importância de se conhecer e saber lidar com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos que se inserem nessa identidade política.

Perguntamos aos participantes se a Libras foi utilizada no contexto escolar, com intuito de descobrir se em algum momento as escolas se preocuparam em trazer essa língua por meio de palestras, cursos ou até mesmo em banners que apresentassem o alfabeto ou alguns sinais de saudações e cumprimentos em Libras.

Ações como essas são importantes, pois ajudam a divulgar ainda mais essa língua e pode despertar o interesse nos alunos ouvintes e até mesmo nos professores em querer buscar mais conhecimento sobre esse assunto. Ao utilizar a Libras, a escola melhora a comunicação entre alunos surdos e ouvintes. Isso contribui para a construção de pontes de entendimento e amizades, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo e integrado. Vejamos a seguir o que surdos relataram sobre essa questão.

Quadro 8 - Sobre o uso da Libras pelas escolas.

PARTICIPANTE	O USO DA LIBRAS PELAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Maria	Não tinha nada em Libras, tudo era escrito em língua portuguesa.
Sofia	Não tinha nada em Libras, a escola só usava textos escritos em língua portuguesa, a entrevistada relatou que: “achava muito chato porque só havia textos e mais textos, eu não conseguia entender. Não tinha nenhum recurso visual, não tinha Libras. Tudo era escrito, era cheio de palavras e eu acabava não tendo interesse nenhum por isso”.
Joana	Não tinha Libras, tudo era oralizado.
Paulo	O entrevistado respondeu que achava estranho porque a escola não utilizava Libras, mas os alunos surdos estavam lá. Quando ele se encontrava com outros alunos surdos a comunicação entre eles causava estranheza em muitas pessoas na escola que não conheciam a Libras.
José	Não tinha Libras e nem recursos visuais.
Afonso	Não usavam a Libras, só tinha contato com a Libras na sala do AEE. As pessoas não conheciam a Libras e achavam estranho surdos se comunicando com essa língua.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Nesses depoimentos, conseguimos perceber que no contexto escolar em que os surdos foram incluídos não havia a utilização da Libras no contexto, ou seja, não foi incentivada a utilização dessa língua e nem de recursos visuais que pudessem colaborar com a compreensão dos surdos acerca de temáticas importantes discutidas nesses ambientes. A escola, ao difundir o conhecimento dessa língua por meio de vários canais informativos e formativos, estará contribuindo para a acessibilidade linguística dessa comunidade e ajudando a quebrar barreiras linguísticas e de preconceito. A utilização da Libras e de recursos visuais adaptados para pessoas surdas no ambiente escolar ajuda na valorização da língua utilizada por essas pessoas e no reconhecimento de suas diferenças culturais e políticas.

Foi também questionado sobre a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a importância dele para os alunos surdos. Todos os participantes relataram que tiveram contato com esse tipo de atendimento dentro das escolas. Os relatos sobre a importância desse atendimento ficaram todos alinhados, no sentido de que o AEE auxilia o aluno Surdo na compreensão de muitas informações e disciplinas que são apresentadas na sala de aula regular, pois era o único momento em que tinham contato com um atendimento em Libras. O AEE é uma garantia de atendimento especializado que foi regulamentado pela Lei nº 9.394/96, disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

O AEE para surdos tem como objetivo proporcionar apoio e recursos educacionais adicionais para atender às necessidades específicas de alunos surdos, promovendo sua inclusão e desenvolvimento escolar. No entanto, esse atendimento não está relacionado com o ensino das disciplinas e a educação, que devem ser de responsabilidade do professor da sala de aula regular.

Cabe ao professor do AEE orientar aos professores da sala de aula regular sobre estratégias e metodologias que possam ser adaptadas para melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Os entrevistados relataram que acreditam ser extremamente importante o AEE, pois foi nesse atendimento o único momento em que tinham acesso às informações em Libras. Porém, esse atendimento era realizado no contra-turno da sala de aula regular e durava poucos minutos.

De fato, os participantes relatam uma situação bastante complicada, pela falta do acesso à educação por meio de sua língua natural, pois a responsabilidade do ensino das disciplinas não está nem no professor do AEE e nem do TILS, quando presente. Essa responsabilidade é dos professores da sala de aula do ensino regular.

Perguntamos aos entrevistados se eles sentiram dificuldades para se comunicar e se sentiram prejudicados por isso. Os relatos indicam essa grande barreira comunicacional, pela ausência da Libras, e os prejuízos educacionais, consequência da falta de inclusão e acessibilidade. A dificuldade em se comunicar efetivamente pode levar ao isolamento social. A falta de acessibilidade em ambientes sociais e a falta de compreensão por parte dos outros podem fazer com que as pessoas surdas se sintam excluídas e isoladas. Muitas informações importantes são transmitidas por meio do som, como alarmes, chamadas de emergência e informações em anúncios públicos.

A falta de acesso a essas informações auditivas pode representar riscos para a segurança e limitar a participação plena na sociedade. Embora a tecnologia tenha avançado consideravelmente, algumas pessoas surdas podem enfrentar desafios na utilização de dispositivos e aplicativos não projetados levando em consideração as suas necessidades específicas. Superar essas dificuldades requer esforços contínuos para promover a inclusão, conscientização e acessibilidade em diversos setores da sociedade, reconhecendo a importância de facilitar a comunicação para pessoas surdas. A comunicação é essencial para o aprendizado, e a falta de compreensão sobre a Libras pode criar barreiras significativas. Isso inclui a falta de conhecimento sobre métodos de ensino adaptados, estratégias de comunicação eficazes e a compreensão da cultura surda. Se os professores e colegas de classe não conseguem se

comunicar de maneira eficaz, os alunos surdos podem se sentir isolados e ter dificuldades acadêmicas. Vejamos a seguir o que foi relatado referente a essa questão.

Quadro 9 - Sobre dificuldade de comunicação e prejuízo educacional.

PARTICIPANTE	DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E SENTIMENTO DE PREJUÍZO EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO
Maria	Sentiu dificuldades porque não tinha comunicação em Libras, era tudo oralizado e os professores não entendiam o que a aluna falava. Se sentiu prejudicada porque era tudo muito difícil, não tinha nenhuma metodologia adaptada para surdos, era tudo para ouvintes. Nas provas não entendia nada e o professor falava que também não podia fazer nada.
Sofia	A comunicação era muito difícil, tinha muito bloqueio comunicacional e sofreu preconceito por ser surda. Se sentia excluída, prejudicada nas disciplinas.
Joana	Era difícil a comunicação com os professores, se sentiu prejudicada.
Paulo	A comunicação era cansativa, tudo escrito no papel. Era preciso ter muita paciência.
José	A comunicação era difícil, muitas vezes as pessoas gritavam pensando que o surdo iria ouvir. Diziam que não dava pra usar Libras, que era para oralizar. Se sentiu prejudicado por não ter comunicação, por não ter metodologias adaptadas para surdos.
Afonso	Tinha muita dificuldade para se comunicar, era muito difícil porque não entendia o que as pessoas falavam. Se sentiu prejudicado por precisar fazer leitura labial e não conseguir se comunicar.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Com base nesses relatos, podemos perceber que os surdos enfrentaram muitas dificuldades relacionadas a comunicação, em virtude de não estarem utilizando sua língua natural, a Libras. Nesse sentido, é notável que os surdos entrevistados se sentiram prejudicados, pois perceberam que não tiveram o mesmo acesso ao ensino em relação aos alunos ouvintes, o que os colocaram em uma situação de desigualdade dentro do ambiente educacional.

[...] à educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para nós, comunidade surda (alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes), bem como para professores que não têm domínio da língua e coordenadores, devido às condições culturais históricas, educativas e linguísticas que estão em jog. (Campos, 2021, p. 37).

Situações como essa podem refletir em dificuldades que serão enfrentadas futuramente por esse Surdo, como o ingresso no mercado de trabalho, aprovação em concursos ou mesmo o ingresso na Universidade. A Libras permite que pessoas surdas se comuniquem de maneira efetiva e expressiva. Ao se comunicarem por meio de uma língua visual-gestual, os

surdos podem transmitir pensamentos, sentimentos e ideias de forma mais completa e detalhada do que em outras formas de comunicação.

A Libras desempenha um papel crucial na educação de surdos. Ela facilita a comunicação entre alunos surdos, professores e colegas de classe, garantindo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. O uso da Libras nesses ambientes educacionais atendidos pelo modelo da educação inclusiva é extremamente benéfico em relação a surdos que se identificam com essa identidade, pois essa é língua utilizada por eles. O Surdo consegue ter mais autonomia e aprender de forma mais eficaz, se sentindo de fato incluído. Por isso, é importante darmos espaço aos surdos para que expressem suas opiniões e, assim, verificar o que pode ser feito para tornar esses espaços ainda mais acessíveis e inclusivos.

Falamos aqui bastante sobre a importância da Libras para surdos que se identificam com essa identidade e são usuários dessa língua. Todavia, deixaremos que eles mesmos nos falem sobre o que eles pensam em relação a utilização dessa língua. Vejamos o quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Sobre a importância da utilização da Libras.

PARTICIPANTE	IMPORTÂNCIA DO USO DA LIBRAS
Maria	“Sim! Nós precisamos da Libras, porque nós somos surdos!” A entrevistada relatou que os surdos não conseguem aprender nada se não estiver acessível em Libras e com a utilização de recursos visuais. Ainda completou dizendo que a oralização não ajuda em nada o surdo.
Sofia	Libras é muito importante, é por meio dela que o surdo vai conseguir aprender. A Libras deve estar associada as metodologias adaptadas para surdos e contar com os serviços do intérprete de Libras.
Joana	“Muito importante, porque é a língua do surdo!”
Paulo	Libras é muito importante porque é por meio dela que o surdo consegue progredir na vida. Sua utilização é prevista pela Lei.
José	Sim, é importante porque facilita a vida do surdo em diversas áreas. Desenvolve melhor o conhecimento.
Afonso	A Libras é importante para o surdo porque o português é muito difícil, mas os surdos precisam aprender essas duas modalidades para se comunicar com as pessoas, e isso está na Lei.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Todos os entrevistados expressaram sentimentos positivos em relação a utilização da Libras para uma comunicação efetiva entre surdos e ouvintes. A relevância de se difundir cada vez mais acerca da acessibilidade linguística para surdos é urgente, pois essa ação fortalece o movimento de lutas por uma educação bilíngue, que dê espaço para que o surdo possa

aprender e transitar entre as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa escrita. O uso da Libras valoriza a identidade surda, além de trazer reconhecimento e valorização da cultura surda, pois:

A Língua de sinais é um aspecto fundamental de cultura surda. [...] A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos e que vai levar o surdo a transmitir e a proporcionar-lhe aquisição de conhecimento universal (Strobel, 2009a, p. 47).

Perguntamos aos entrevistados o que mais é importante para o ensino de surdos por meio do ensino regular inclusivo. Vejamos no Quadro 11 o que os participantes relataram e os apontamento acerca das adaptações metodológicas de ensino indicadas.

Quadro 11 - Sobre o que é importante para a educação de surdos.

PARTICIPANTE	METODOLOGIAS IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS
Maria	A participante relata que o mais importante na educação de surdos é a adaptação metodológica, incluir nas aulas mais recursos visuais, imagens que façam associação da palavra em língua portuguesa com o significado.
Sofia	Precisa ser usado metodologias que contenham recursos visuais, o contexto dos textos fica mais fáceis com a utilização de recursos imagéticos.
Joana	O intérprete de Libras é importante para a educação de surdos.
Paulo	O surdo é visual e precisa de metodologias visuais, é preciso usar a Libras. Quando uma palavra for apresentada é necessário fazer associações com imagens ou objetos que possa contextualizar o significado daquela palavra.
José	O entrevistado destacou três coisas que são indispensáveis nesse modelo de ensino de surdos: o uso da Libras, intérpretes de Libras e o uso de recursos visuais.
Afonso	O aluno surdo precisa aprender pelo bilinguismo, primeiro em Libras e depois no português, isso trará avanços para a educação de surdos.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Consideravelmente, percebemos que todos os entrevistados apontam para metodologias que utilizem recursos visuais, como imagens ou desenhos. Além disso, destacam a importância do uso da Libras e da presença do TILS. Recursos visuais desempenham um papel crucial na educação das pessoas surdas. Materiais didáticos visuais, vídeos com legendas, apresentações visuais e outros recursos ajudam a tornar o ambiente educacional mais inclusivo, permitindo que os alunos surdos tenham acesso ao mesmo conteúdo que seus colegas ouvintes.

Recursos visuais também estão vinculados à cultura surda, que tem uma forte ênfase na comunicação visual e na expressão artística. Eventos culturais, representações visuais de narrativas e expressões artísticas visuais desempenham um papel importante na identidade e no senso de pertencimento da comunidade surda. Desse modo, com a adaptação metodológica e o uso de estratégias de ensino adequadas, o aluno Surdo conseguirá ter acesso ao ensino e a aprendizagem de forma inclusiva, claro, que associado a outros fatores como a presença do intérprete de Libras e o incentivo ao aprendizado dessa língua pela comunidade escolar.

Outro questionamento realizado aos entrevistados foi em relação a educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa). Queríamos saber se os entrevistados conheciam essa modalidade de ensino bilíngue e o que eles achavam sobre esse tema. Levando em consideração que estamos falando de uma modalidade recentemente regulamentada pela Lei nº 14.191/2021, a maioria respondeu que conhece, embora muitos tenham um conhecimento bem vago sobre esse assunto. Dentre todas as respostas, uma delas nos chamou a atenção pela descrição de como deve ocorrer essa modalidade de ensino na educação de surdos.

Sofia: A Lei que fala sobre a educação bilíngue descreve que o ensino deve ser pela L1 que é a Libras e a L2 que é o português escrito. [...] então é dessa forma, o português deve ser como modalidade escrita, e assim ficaremos em situação de igualdade com os ouvintes. Aqui em Santarém não tem escola bilíngue (2023).

Esse depoimento descreveu um pouco como o ocorre a modalidade de ensino de surdos por meio do bilinguismo, em que o Surdo deve ter seu contato inicial com Libras, sendo essa sua Primeira Língua (L1) e depois com a Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2). **Sofia** dá ênfase que a educação bilíngue proporciona ao Surdo uma condição de igualdade educacional em relação aos alunos ouvintes.

De fato, o ensino bilíngue proporciona experiências educacionais que estão de acordo com as necessidades de seus usuários surdos, ou seja, a presença de intérpretes de Libras, a utilização de estratégias metodológicas que incluem recursos visuais e a própria valorização da língua de sinais e da cultura surda.

Todo indivíduo é sujeito de uma cultura e toda cultura está relacionada ao idioma, aos modos de fazer, de ser, e ligados a uma historicidade. A cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, e em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e desigualdade (Santos, 2006, p. 35).

A educação bilíngue, além de favorecer essa superação da desigualdade entre surdos e ouvintes, permite que os surdos desenvolvam habilidades linguísticas plenas tanto na Libras quanto na Língua Portuguesa. Isso é crucial, pois a Libras é uma língua natural e completa, com gramática própria, proporcionando uma base sólida para a comunicação. Vejamos a seguir o que os participantes acham acerca da importância do ensino bilíngue para a educação de surdos.

Quadro 12 - Sobre a educação bilíngue para surdos.

PARTICIPANTE	IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS
Maria	Acredita que o modelo de educação bilíngue é importante pelo fato de serem surdos e necessitarem da utilização de sua língua no ensino. A entrevistada ainda complementou dizendo que o modelo de ensino bilíngue só traz benefícios ao sujeito surdo, pois nesse modelo o desenvolvimento é mais rápido.
Sofia	A educação bilíngue para surdos é melhor porque o aluno consegue se desenvolver muito mais rápido. Nesse modelo de ensino o surdo encontra: materiais adaptados, legendas, atividades com recursos visuais e muitas outras coisas que proporcionam o desenvolvimento do surdo.
Joana	Acha muito importante a educação bilíngue pela necessidade que o surdo tem em se comunicar.
Paulo	Acredita ser muito importante, pois o surdo vai aprender por meio do bilinguismo, valorizando a utilização da Libras dentro das escolas. Ainda enfatiza que a educação bilíngue é uma conquista da comunidade surda depois de muitas lutas, e que não podem perder.
José	A educação bilíngue é melhor porque proporciona ao surdo recursos visuais.
Afonso	A educação bilíngue é muito importante para o surdo, pois nela o surdo encontra diversos recursos como: a Libras, os intérpretes e a língua portuguesa escrita.

Fonte: Elaboração do próprio autor, baseado nos dados da pesquisa (2024).

Com esses relatos dos próprios surdos, conseguimos ter uma noção da importância do ensino por meio do modelo bilíngue. A educação bilíngue reconhece e respeita a identidade cultural dos surdos. Ao valorizar a língua de sinais como uma língua legítima e importante, a abordagem bilíngue reforça a rica cultura surda e promove um maior senso de pertencimento. Sabemos que atualmente essa modalidade de ensino já é reconhecida legalmente e indicada como o melhor modelo para a educabilidade de alunos. Por isso, concordamos com a autora Siqueira quando diz:

Logo, a proposta de ensino bilíngue para a educação do sujeito surdo deveria ser a mais indicada, na qual ele deve adquirir o mais cedo possível a língua de

sinais, sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem. A proposta de uma educação bilíngue permite o desenvolvimento pleno de linguagem, pois possibilita ao surdo um desenvolvimento integral. Além da língua de sinais, deve ser também ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte a qual ele está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (Siqueira, 2015, p. 19- 20).

A aprendizagem de duas línguas pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Ela estimula habilidades como o pensamento crítico, resolução de problemas e flexibilidade cognitiva. Em síntese, a educação bilíngue para surdos é essencial para garantir que esses indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, desenvolvam habilidades linguísticas robustas em ambas as línguas e alcancem um nível mais alto de inclusão social e sucesso acadêmico.

Dessa forma, considerando todas as análises feitas até aqui, chegamos à conclusão de que os entrevistados não puderam vivenciar experiências bilíngues em sua língua natural, a Libras. Os espaços de formação básica em que esses surdos estavam incluídos não utilizaram a Libras para estabelecer uma relação comunicacional com esses alunos, resultando em percas, bloqueios, falhas e prejuízos educacionais. Além disso, vimos, por meio dos relatos, a importância da adaptação curricular com elementos visuais, valorizando e reconhecendo que esses alunos possuem uma cultura diferente das pessoas ouvintes. Esperamos com esses resultados contribuir para a difusão do conhecimento e da melhoria no ensino de surdos em Santarém.-PA. Nosso desejo é ver essa comunidade cada vez mais ocupando seus espaços de direito.

FINALIZANDO NOSSA CONVERSA, POR ENQUANTO!

A presente pesquisa investigou se as metodologias utilizadas no ensino de surdos em Santarém-PA contemplam a utilização da Libras na promoção de um espaço bilíngue e inclusivo. Foram convidados a participar dessa pesquisa seis surdos egressos do sistema de ensino inclusivo dessa cidade.

Em relação ao objetivo geral dessa pesquisa, procuramos indicar a real necessidade da utilização da Libras no ensino de alunos surdos. Em relação aos objetivos específicos buscamos: identificar quais estratégias bilíngues foram utilizadas nesse ensino; compreender as dificuldades para o Surdo na aquisição de conhecimento e informação por meio do ensino ofertado pela escola; e perceber as interações e as práticas bilíngues recorrentes na educação inclusiva para alunos surdos.

Atentando para a problemática e o histórico de pesquisas investigadas por outros autores, levantamos como hipótese que o sujeito Surdo, usuário da Libras, por pertencer a uma comunidade linguística diferente dos ouvintes, possui características culturais que causam diversos prejuízos educacionais quando são incluídos em modalidades de ensino que não adotam estratégias bilíngues.

Tendo tudo isso em vista, consideramos que nosso problema de pesquisa foi respondido quando os participantes relataram que a Libras de fato não foi utilizada da maneira que deveria ser durante suas formações no ensino básico. A educação que receberam levou em consideração apenas metodologias “ouvintistas”, ou seja, um currículo com estratégias metodológicas que beneficiam somente os alunos ouvintes, utilizando a modalidade oral-auditiva como principal meio de comunicação. Ficou em evidência, nos relatos dos entrevistados, que essa condição de inacessibilidade linguística causou diversos bloqueios comunicacionais que levaram esses alunos a experimentar o oposto da inclusão, a exclusão.

Consideramos ter alcançado nosso objetivo geral quando indicamos a real necessidade da utilização da Libras na educação de surdos, haja vista que os relatos falam por si só. O sujeito Surdo, que se identifica dentro dessa identidade política, tem como sua língua natural a Libras. É por meio dela que esse Surdo vai vivenciar as experiências da vida, em todas as áreas, sendo a educação parte desse processo. Nesse caso, a Libras deve estar presente na educação de surdos. Por meio dela, o Surdo poderá ter considerável desenvolvimento da aprendizagem, sentindo-se incluído dentro desse espaço bilíngue e que valoriza sua diferença linguística.

Acreditamos que nossos objetivos específicos também foram alcançados quando descobrimos por meio dos relatos dos participantes que não houve a utilização de metodologias bilíngues nessa modalidade de ensino inclusivo. Também, identificamos que os surdos participantes dessa pesquisa tiveram muita dificuldade e sérios problemas de compreensão em seus processos de ensino e aprendizagem, pois a ausência da sua língua natural e metodologias adaptadas as suas diferenças resultaram em prejuízos educacionais e um sentimento de desigualdade em relação aos demais alunos ouvintes. Conseguimos ainda perceber que as interações desses alunos foram completamente afetadas dentro do ambiente escolar, sem nenhuma prática bilíngue na educação inclusiva os participantes se sentiram excluídos, sem “voz” e sem espaço.

Confirmamos a hipótese que foi levantada quando, por meio dos relatos dos participantes, percebemos que de fato não houve inclusão. Foi relatado o sentimento de prejuízo, de perda, da falta de acesso à educação de forma igualitária e completa. Os entrevistados pontuaram acerca de suas diferenças linguísticas e culturais. Revelaram, por diversas vezes, a necessidade da presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. Ainda, deram ênfase acerca da utilização de recursos visuais associados a Língua Portuguesa escrita. Isso faz parte da cultura surda, na qual os surdos são sujeitos que percebem o mundo por meio do olhar, então, é preciso trazer para a sala de aula recursos e metodologias adaptadas com recursos visuais como: imagens, legendas, desenhos, gráficos etc. Essas ações podem proporcionar que se atendam essas necessidades, favoreçam e colaborem para a real inclusão dos alunos surdos.

De acordo com as respostas que obtivemos acerca dos nossos anseios como pesquisadores, concluímos que todos os nossos objetivos foram alcançados. Conseguimos entender que o uso da Libras promove a inclusão social dos surdos, permitindo-lhes participar ativamente de conversas, interações sociais, educação e ambientes de trabalho. Isso ajuda a superar barreiras comunicativas que podem existir em uma sociedade predominantemente ouvinte.

Queremos enfatizar que a Libras é uma língua completa, com sua gramática e estrutura próprias. O aprendizado utilizando a Libras contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das pessoas surdas, proporcionando uma base sólida para a aquisição do conhecimento e interação social. A comunicação utilizando a Libras é essencial para garantir o acesso dos surdos à informação. Isso inclui não apenas o acesso a serviços públicos, educação e emprego, mas também o acesso a conteúdo de entretenimento.

Entendemos que a Libras é uma parte importante da identidade cultural da comunidade surda. Ao usar a língua de sinais, as pessoas surdas podem se conectar com sua

cultura, história e comunidade de maneira significativa, fortalecendo o senso de pertencimento. A capacidade de se comunicar em Libras dá autonomia e empodera as pessoas surdas, permitindo que expressem suas opiniões, façam escolhas e participem ativamente na sociedade.

Não pretendemos concluir e colocar um “ponto final” nesta pesquisa. Nossa intenção aqui é ampliar ainda mais as informações e dar espaço para que outros trabalhos possam ser desenvolvidos a partir dos resultados aqui apresentados. Esperamos contribuir para o fortalecimento da educação de surdos no município de Santarém e fortalecer ainda mais os movimentos das comunidades surdas. Que possamos ser agentes transformadores na educação e que sempre tenhamos em mente a importância de se preocupar em levar um ensino que seja acessível, que inclua e que acima de tudo respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia; CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

AXT, Gunter. A função social de um memorial: a experiência com memória e história no Ministério Público. **MÉTIS: história & cultura**, v. 12, n. 24, p. 64-89, jul./dez. 2012.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 948/2007. Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII e do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Distrito Federal, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm. Acesso em: 07 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

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. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira *et al.* (Org.). **Língua Brasileira de Sinais**. v. 3. Brasília: SEESP, 1998.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira. **Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos e seus desafios**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2021.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Políticas e concepções de educação de surdos: noções gerais. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CALIXTO, Hector Renan da Silveira (orgs.). **Curso de Pedagogia: leituras formativas** – Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Reflexões sobre o currículo e a educação de surdos: tangenciando a proposta de uma educação bilíngue. *In*: CAVALCANTE, Eleny Brandão de. PINHEIRO, Daiane (Orgs.). **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Universidade Federal do Oeste do Pará. Recife: Imprima, 2014.

CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DANTAS, Cristina R. S. **Variações linguísticas em Libras: Um estudo das variações diatópicas das cidades de Macaé e Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Macaé – RJ, 2018.

FERNANDES, Suely. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. *In*: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdo: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

FERNANDES, Suely; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, esp, n. 2, p. 51-69, 2014,

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Reimp. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

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.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo

de professores do estado do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.3, p.317-330, set./dez. 2006.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. E. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

HONORA, Márcia e FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro ilustrado de língua de sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2004.

INES - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Configurações de mãos** pelo Grupo de Pesquisa do INES. Disponível em: <http://charles-libras.blogspot.com.br/2014/10/configuracoes-de-mao.html>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Ed Unesp, 2011.

MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira**: pronomes pessoais e verbos indicadores. 2007. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de. Ouvinte: o outro do ser surdo. *In*: PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de (Orgs.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PINHEIRO, Daiane. **A inclusão educacional como instrumento de produção e controle de sujeitos surdos**. *In*: CAVALCANTE, Eleny Brandão de. PINHEIRO, Daiane. Bilinguismo e Educação de Surdos (Orgs.). Universidade Federal do Oeste do Pará. Recife: Imprima, 2014.

PIRES, Edna Misseno; SANTOS, Zilda M. Pires. **Educação de surdos: educação bilíngue e agora professor?** Curitiba: CRV, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. A expressividade na língua de sinais. *In*: STROBEL, Karin. (Org.). **Surdez, abordagem geral**. Curitiba, APTA/FENEIS, 1995.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019. 190p. (Linguística para o Ensino Superior) São Paulo: Parábola, 2007.

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

- REIS, Flaviane. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2006.
- REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010.
- ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016.
- ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2008.
- SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Educação de surdo: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EduFF. 1999.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 24 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.
- SILVEIRA, Carolina Hessel;; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel Surda**. Canoas, RS: ULBRA, 2005.
- SIQUEIRA, Ariela Soraya do Nascimento. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM, 2015.
- SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, Carlos . **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SKLIAR, Carlos . Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.
- SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 08, p. 44-57, ago. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324781998000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2024.
- STOKOE, William. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2 ed. Florianópolis: UFSC, 2009a.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis-SC: UFSC, 2009b.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios não registrados na história**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 04 de dezembro de 2023.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; LACERDA; Cristina Broglia Feitosa de. **Liderança surda: uma história contada por várias mãos**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **Introdução aos estudos linguísticos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

WRIGLEY, Owen. **Política da surdez**. Florianópolis: UFSC, 2006.

ZANCANARO JUNIOR, Luíz Antônio. Os parâmetros fonológicos nas produções em libras como segunda modalidade de usuários iniciantes. *In*: STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS Ronice Müller de (orgs.). **Estudos da língua brasileira de sinais IV**. Florianópolis: Editora Insular: Florianópolis: PGL/UFSC, 2018.