



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**DARLENE SEABRA DE LIRA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) EM  
SANTARÉM – PARÁ: O QUE SINALIZAM OS SURDOS**

**SANTARÉM - PA  
2022**

**DARLENE SEABRA DE LIRA**

**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) EM  
SANTARÉM – PARÁ: O QUE SINALIZAM OS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Instituto de Ciências da Sociedade, da Universidade Federal do Oeste do Pará, Linha de Pesquisa: estratégias de políticas públicas e desenvolvimento regional, para obtenção do título de Mestra em Ciências da Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Ednéa Nascimento Carvalho  
Co-orientador: Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma

**SANTARÉM - PA  
2022**

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

---

L768p Lira, Darlene Seabra de  
Política pública de educação bilíngue (Libras/Português) em Santarém – Pará: o  
que sinalizam os Surdos./ Darlene Seabra de Lira. – Santarém, 2022.  
170 p. : il.  
Inclui bibliografias.

Orientadora: Ednéa Nascimento Carvalho.

Coorientador: Edilan de Sant'Ana Quaresma.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade.

1. Políticas públicas de educação . 2. Educação bilíngue. 3. Libras. I. Carvalho, Ednéa Nascimento, *orient.* II. Quaresma, Edilan de Sant'Ana, *orient.* III. Título.

CDD: 23 ed. 371.412098115



Universidade Federal do Oeste do Pará  
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica  
Instituto de Ciências da Sociedade  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Sociedade  
Mestrado Acadêmico em Ciências da Sociedade



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ao décimo terceiro dia do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, às 09h00min, de forma remota, em sala <https://meet.google.com/gnh-byrx-wex>, instalou-se a banca examinadora de dissertação de mestrado do(a) aluno(a) **DARLENE SEABRA DE LIRA**. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. Juarez Bezerra Galvão, UFOPA, examinador interno, Dr(a). Ana Regina e Sousa Campello, INES, examinador externo, Dr(a). Wilma Pastor de Andrade Sousa, UFPE, examinador(a) externo(a), Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma, coorientador e Dr(a) Ednea do Nascimento Carvalho, UFOPA, **orientador(a)**. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do(a) Orientador(a), que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou de imediato ao mestrando para que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada **“POLITICAS PUBLICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) EM SANTARÉM- PARÁ: O QUE SINALIZAM OS SURDOS”**, marcando um tempo de 30 minutos para a apresentação. Concluída a exposição, o(a) Prof(a). Ednea do Nascimento Carvalho, presidente, passou a palavra aos examinadores, para arguirm o(a) candidato(a). Após as considerações sobre o trabalho em julgamento, foi **APROVADO** (aprovado ou reprovado) o (a) candidato(a), conforme as normas vigentes na Universidade Federal do Oeste do Pará. A versão final da dissertação deverá ser concluída no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa, sob pena de o (a) candidato(a) não obter o título se não cumprir as exigências acima. Para efeito legal segue a presente ata assinada pelo(a) professor(a) orientador(a), pelos professores avaliadores e pelo(a) mestrando(a).

Prof(a). Dra. Ednea do Nascimento Carvalho, orientadora

Prof(a). Dr. Edilan de Sant Ana Quaresma, coorientador

Prof(a). Dra. Ana Regina e Sousa Campello, INES, examinadora externa

Prof(a). Dra Wilma Pastor de Andrade Sousa UFPE, examinadora externa

Darlene Seabra de Lira- mestranda



Emitido em 07/09/2022

CERTIDÃO OU ATA DE DEFESA Nº 1/2022 - PPGCS (11.01.08.08)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente em 11/10/2022 09:56)*

EDILAN DE SANT ANA QUARESMA

DIRETOR - TITULAR

ICED (11.01.07)

Matricula: ###47#4

*(Assinado digitalmente em 04/10/2022 12:55)*

EDNEA DO NASCIMENTO CARVALHO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

ICED (11.01.07)

Matricula: ###136#9

*(Assinado digitalmente em 04/10/2022 14:46)*

JUAREZ BEZERRA GALVAO

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

ICED (11.01.07)

Matricula: ###533#3

*(Assinado digitalmente em 04/10/2022 11:58)*

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.457-##

*(Assinado digitalmente em 04/10/2022 13:01)*

WILMA PASTOR DE ANDRADE SOUSA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.154-##

*(Assinado digitalmente em 07/10/2022 19:41)*

DARLENE SEABRA DE LIRA

DISCENTE

Matricula: 2020#####1

Esta pesquisa dedico a minha família, principalmente aos meus pais por aceitarem minha diferença linguística e por todo apoio que recebi até aqui.

Dedico também a todos aqueles que lutam pelos direitos de igualdade e acessibilidade na educação de Surdos, para que a educação seja de fato para todos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por todas as oportunidades, conquistas, pela minha base familiar repleta de carinho e amor. Agradeço pela minha vida, inteligência, família e amigos.

Aos meus pais Marcos José de Lira e Maria Dolores Seabra de Lira, figuras importantes na minha formação, que, apesar das dificuldades enfrentadas, sempre incentivaram meus estudos. Agradeço pela paciência e por entender e aceitar minhas escolhas por utilizar a Língua de Sinais e participar da comunidade e cultura surda. Por me ensinar a enfrentar todas as dificuldades da vida, mostrando-me que ser livre significa viver tudo o que a vida oferece. Sem evitar, sem fugir, mas encarando-a e acolhendo-a. Amo muito vocês e dedico meu muito obrigada com amor e admiração.

Aos meus irmãos, Deyvison e Ronald, pela sincera amizade, atenção e dedicação. As minhas cunhadas Lubanska Lima e Viviane Leal e aos meus sobrinhos Cauã e Dimitri, que eu amo muito.

Agradeço a professora Lourdinha França por todo apoio e estímulo aos meus pais, pelo carinho e pela sua preocupação com meu aprendizado e desenvolvimento.

Agradeço às professoras Lucia Inez e Gleyce Pereza, que colaboraram com meus processos de ensino e desenvolvimento. Ao professor Jadson Rodrigues que me ensinou muito sobre Libras, expressão facial, e que me serviu como modelo de inspiração de como ser Surdo.

Agradeço a Liliane Longman, que me recebeu na escola bilíngue (SUVAG) desde a 2ª série até a 4ª série, e pelo seu esforço em conseguir que pudéssemos estudar na Escola Técnico Estadual Professor Agamenon Magalhães – ETEPAM, com o apoio das intérpretes Sandra Luna e Adriana Di Donato, e pelo estímulo na formação em pós-graduação de alguns profissionais do SUVAG, como: Lucia Inez, Gleyce Pereza, Denise, Liliane Longman, Jadson Rodrigues, Ursula, etc...

Agradeço a Sandra Luna, pela sua paciência em nos ensinar todos os sábados, como voluntária, nos dando aula de reforço. Seus ensinamentos foram fundamentais para o entendimento das disciplinas de química, física, e matemática, que são disciplinas densas, mas que com seu apoio na interpretação consegui entender tudo de forma clara, e hoje nos tornamos comadres, pois me tornei madrinha de sua linda filha Yasmyn com muito carinho.

Agradeço a Norma Maciel, por confiar em mim como profissional, pelo seu estímulo para que eu desenvolvesse cada vez mais com a Libras e ensinasse na Escola Técnico Estadual Almirante Soares Dutra – ETEASD. Agradeço a Lindilene Oliveira por me ensinar a

metodologia em Libras para que eu pudesse usar com estudantes e também por me estimular a participar em congressos da área da Libras e Educação de Surdos.

Agradeço a Oscar Neto por me conceder a honra em poder ser coordenadora do Curso de Tradutores e Intérpretes de Libras, a secretária Márcia Chaves pelo carinho, a intérprete Liliane Guerra pelo apoio e paciência, aos professores Norma Maceil, Denise Coutinho, Marcos Castro, Cristiano Monteiro, Lindilene Oliveira, Marcos Oliveira, Leane Cordeiro, Keila Maria, Rafael Emil, Roberta Alencar, Simone Lyra, Isolda e Rebeka.

Agradeço a Marcos Castro, Neyla Jatobá, Lucia Inez, Jaqueline Oliveira e Elizabete Gesili que atuaram comigo no curso de extensão de Libras pelo Senac e Facho, foi maravilhosa a troca de experiências que tivemos.

Agradeço as coordenadoras/professoras Maria Luiza, Vera Santiago, Norma Vasconcelos e Lígia Fellows por confiarem a mim a missão de ser professora no ensino superior da Facho, no curso de extensão em Libras e também na pós-graduação, pela paciência, carinho e atenção. Agradeço a professora Wilma Pastor, pelo convite para a Facho e por confiar em mim enquanto professora, pelo carinho, ensinamentos e por me orientar na escrita do meu TCC na Facho. Agradeço a professora Glaucia Nascimento, por todo conhecimento que me passou acerca da Língua Portuguesa, por me ajudar na compreensão dos verbos e suas particularidades. As amigas Mariana Hora, Janaina Lima e Sandra Rosa, minha gratidão por terem me ajudado com as aulas de reforço em Língua Portuguesa.

Aos professores Liliane Longman, Tereza Campelo, Lucia Inez, Jadson Rodrigues, Denise e Abdias, pessoas tranquilas e seguras do curso de Pós-graduação em Educação Especial e Estudos Surdos, agradeço pela compreensão, incentivo e principalmente pela amizade.

A Vivian Alves que com toda paciência me acompanhou, revendo e explicando as aulas do meu curso superior e pelo apoio com meu TCC da Pós-graduação.

Agradeço a Antônio Cardoso e Patrícia Cardoso por me incentivarem a participar em várias palestras.

Agradeço a professora Denise Coutinho, pelo seu incentivo para que pudesse realizar o concurso público para docência na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Ao meu amigo Sinésio Filho que acreditou no meu potencial e me incentivou a não desistir de fazer o concurso, juntamente com Tatyana Costa me ajudaram a montar os slides e planos de aulas, muito obrigada por toda força.

Agradeço a professora Eleny Cavalcante, que com a minha chegada na UFOPA me apresentou os professores Edilan Quaresma e Ednéa Carvalho, que em seguida se

disponibilizaram a me orientar com minha dissertação de mestrado. Agradeço por todo apoio e paciência da professora Ednéa, sei que sou uma pessoa muito ansiosa e que em muitos momentos acabei lhe sobrecarregando com minhas dúvidas e você sempre muito atenciosa demonstrando afeto e carinho. A professora Luciana Gonçalves também, muito carinhosa e sempre me ajudando e estimulando nesse processo, aprendi muito com você, muito obrigada.

Aos professores Carina Mota, Hector Calixto, Mábia Sales e Reginaldo Sales por me influenciar e incentivar a fazer esse mestrado, vocês são pessoas maravilhosas e que sempre me acolheram com todo carinho. Agradeço aos professores Sandra Eli Martins, Hector Calixto e ao intérprete Lino Arlem por terem me ajudado na organização do meu projeto de mestrado.

Agradeço aos docentes do mestrado em Ciências da Sociedade da UFOPA, Ednéa Carvalho, Luciana Gonçalves, Rodolfo Almeida, Nirson Neto, Túlio Novaes, Lidiane Leão, Paulo Junior e Miguel Suarez pela preocupação e respeito que tiveram comigo, por entenderem que minha língua é a Libras.

Ao Núcleo de Acessibilidade da UFOPA, pela disponibilidade dos intérpretes para meu trabalho enquanto docente e para minhas aulas enquanto discente do mestrado.

Agradeço a UFOPA por toda a experiência e aprendizado que obtive, juntamente aos professores Héctor Calixto, Carina Mota, Eleny Cavalcante, Kássya Oliveira, Daiane Pinheiro e aos intérpretes de Libras da UFOPA, Lino Arlem, Ariela Siqueira, Jonathan Cardoso, Kellen Garcia e Luciano Lobato.

Ao meu amigo e intérprete Lino Arlem que é muito importante para mim, sempre aprendo muito com seus ensinamentos, me passando informações importantes sobre assuntos que muitas vezes não são acessíveis aos Surdos. Agradeço por sua paciência e por ter dividido comigo ricas experiências em nossas viagens a trabalho, muito obrigada.

As pessoas queridas e carinhosas Pamella Gabriela, Claudia Lima, Sheila, Ronald Seabra, Lubanska Lima, Luciana Lopes, Lucilla Peres, Claudete Andrade, Lino Arlem, Hector Calixto, Deyone Albuquerque, Liliane Albuequerque, Denise Melo, Lucio Andrade, Josélia, Jacqueline Regina, Isabela Gomes, Camila Cavalcante e Ariela Siqueira por me ajudarem muito com os textos densos do mestrado, por me ajudarem com explicações e traduções. Agradeço a minha ex-aluna e profissional intérprete de Libras Deyone Albuquerque, por sua paciência, atenção, dedicação com a tradução dos meus escritos em Libras para a minha dissertação de mestrado.

Agradeço a apoio recebido da professora Ana Regina Campello, sempre aprendo muito com você. Para mim você é exemplo e estímulo para a valorização da cultura e identidade surda.

Minha gratidão à amiga Leyla Santana, pessoa maravilhosa, que sempre me estimulou com a escrita da dissertação e me ensina, no cotidiano, as coisas novas sobre a atuação na Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

A Nancy Seabra e Nely Seabra, que sempre me estimularam e me deram a oportunidade de poder realizar o meu sonho profissional, na área escolhida por Deus, por esse dom. Sempre respeitando e incentivando meu crescimento profissional e pessoal.

E por fim, a Maria Eduarda Seabra, Amanda Seabra, Cristiano Monteiro, Luana Albuquerque, Socorro Lins, Erivaldo Duarte, Betânia Mandarine, Rafael Ferraz, Lenize Moraes, Lizandra Ferreira, Márcia Bitar, Mariana Hora, Alessandro Vasconcelos, Jéssica Pereira, William Malta, Terezinha Jesus, Suellen Mendes, Anderson Charles, Neliane Oliveira, Dailane Mota, Thiane Picanço, Cristiano Mota, Maiara Oliveira, Valdicley Campos, Lilian Costa e todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a construção dessa obra.

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; eles se saiam esplendidamente bem com ela. (STOKOE apud MAHER, 1996, p. 55)

## RESUMO

O tema desta pesquisa versa sobre a Política Pública da Educação Bilíngue (LIBRAS/Português), com recorte espacial para o município de Santarém-Pará. Os estudantes Surdos têm direito ao aprendizado dos conteúdos de todas as disciplinas nas escolas, porém, as escolas, considerando os marcos legais e normativos, precisam implantar uma educação bilíngue para estudantes Surdos e também precisam conhecer sobre as identidades, cultura Surda, língua de sinais e visuais. Os estudantes Surdos possuem mais facilidades de aprendizado e entendimento do mundo dos surdos através de métodos visuais. Partindo dessa premissa, esta investigação questionou: Como estudantes Surdos egressos aprenderam na educação inclusiva, segundo a Metodologia Pedagógica Surda ou a Metodologia Pedagógica Ouvinte? As respostas foram recolhidas nos depoimentos de sete estudantes Surdos egressos de escolas públicas estaduais, com o objetivo de investigar o que sinalizam os Surdos sobre as políticas públicas educacionais bilíngues (Libras/Português) enfatizadas por meio do Decreto 5.626/2005 (Art.14 § 1º) e a Lei 13.146/2015 (Art. 28 - IV). A metodologia dessa pesquisa pautou-se pelos princípios quali-quantitativos, cujo procedimentos foram de natureza bibliográfico-documental, bem como através de entrevistas semiestruturadas e indicadores da política educacional. Os resultados da pesquisa sinalizam para os olhares dos próprios Surdos acerca da educação bilíngue no município de Santarém. Na ótica dos estudantes Surdos, não há inclusão linguística o que compromete o direito à igualdade de um ensino de qualidade. Observou-se nos depoimentos que, apesar, de estarem inseridos em escolas que se anunciavam como inclusivas, haviam negligências que impossibilitam ações que poderiam refletir em uma nova história educacional na vida dos Estudantes Surdos.

Palavras-Chave: Políticas Públicas de Educação. Educação bilíngue (Libras/Português). Estudantes Surdos. Libras. Santarém-PA.

## **ABSTRACT**

The theme of this research is the Public Policy of Bilingual Education (LIBRAS/Portuguese), with focus to the city of Santarém-Pará. Deaf students have the right to learn the content of all subjects in schools, however, schools, considering the legal and normative frameworks, need to implement a bilingual education for deaf students and also need to know about identities, deaf culture, sign language and visuals aspects. Deaf students easily learn and understand the world of the deaf through visual methods. Based on this premise, this investigation questioned: How did deaf former students learn in inclusive education, according to the Deaf Pedagogical Methodology or the Listening Pedagogical Methodology? The answers were collected in the testimonies of seven deaf students from state public schools, with the aim of investigating what deaf people say about the bilingual (Libras/Portuguese) educational public policies emphasized by Decree 5.626/2005 (Art.14 § 1) and Law 13.146/2015 (Art. 28 - IV). The methodology of this research was guided by qualitative and quantitative principles, whose procedures were of a bibliographic-documentary nature, as well as through semi-structured interviews and educational policy indicators. The research results point to the views of the deaf themselves about bilingual education in the city of Santarém. From the perspective of deaf students, there is no linguistic inclusion, which compromises the right to equality of quality education. It was observed in the testimonies that, despite being inserted in schools that call themselves as inclusive, there were negligences that preclude actions that could reflect on a new educational history in the lives of deaf students.

**Keywords:** Public Education Policies. Bilingual education (Libras/Portuguese). Deaf Students. Libras. Santarém-PA.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AESO	Ensino Superior de Olinda
ASL	American Sign Language
CEE	Conselho Estado de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CT	Comunicação Total
EMJ	Escola Menino Jesus
ETEASD	Escola Técnico Estadual Almirante Soares Dutra
ETEPAM	Escola Técnico Estadual Professor Agamemnon Magalhães
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FSH	Faculdade Santa Helena
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
GPEEPI	Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações da Nações Unidas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
LP	Língua Portuguesa
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino

SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SUVAG	Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TILS	Tradução/Intérprete de Libras
UEES	Unidade Educacional Especializada
UEESPAC	Unidade de Educação Especial Professor “Astério de Campos”
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRR	Universidade Federal de Roraima
URE	Unidade Regional de Ensino

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Fatos históricos sobre a Educação de Surdos no Brasil	54
<b>QUADRO 2:</b> Faixa Etária e Profissão	126
<b>QUADRO 3:</b> Motivações para a escolha do curso superior	127
<b>QUADRO 4:</b> Nível de escolarização	129
<b>QUADRO 5:</b> Dados sobre a conclusão do Ensino Médio	130
<b>QUADRO 6:</b> Escola inclusiva e a presença do Tradutor Intérprete de Libras	133
<b>QUADRO 7:</b> Comunicação dos professores com os Estudantes Surdos	136
<b>QUADRO 8:</b> Relação comunicacional dos Estudantes Surdos com os professores ouvintes	138
<b>QUADRO 9:</b> Sobre a preocupação dos professores ouvintes com a aprendizagem dos Estudantes Surdos	139
<b>QUADRO 10:</b> Sobre os conteúdos das disciplinas	141
<b>QUADRO 11:</b> Dificuldades de comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem	143
<b>QUADRO 12:</b> Desvantagens no ensino por conta das dificuldades comunicacionais	144
<b>QUADRO 13:</b> Sentimentos em relação ao modelo de ensino da escola inclusiva	146
<b>QUADRO 14:</b> A importância da Educação Bilíngue para os Estudantes Surdos	149
<b>QUADRO 15:</b> Aspectos legais da Educação Bilíngue e a importância na formação do Estudante Surdo	151

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Desenhos geométricos	56
<b>FIGURA 2:</b> Configuração de mãos	61
<b>FIGURA 3:</b> Configuração de mãos (nº 30)	64
<b>FIGURA 4:</b> Comer	64
<b>FIGURA 5:</b> Configuração de mãos (nº 1)	64
<b>FIGURA 6:</b> Arroz	64
<b>FIGURA 7:</b> Configuração de mãos (nº 14 e 56)	64
<b>FIGURA 8:</b> Pesquisa	64
<b>FIGURA 9:</b> Área do corpo	64
<b>FIGURA 10:</b> Corpo (Testa) – Fácil	65
<b>FIGURA 11:</b> Corpo (Queixo) - Conhecer	65
<b>FIGURA 12:</b> Corpo (Tronco) - Coragem	65
<b>FIGURA 13:</b> Espaço neutro (Frente ao rosto) Brasil	65
<b>FIGURA 14:</b> Espaço neutro (Frente ao corpo) Brincar	65
<b>FIGURA 15:</b> Movimento retilíneo - Combinar	65
<b>FIGURA 16:</b> Movimento helicoidal - Alto	65
<b>FIGURA 17:</b> Movimento circular - Bobo	65
<b>FIGURA 18:</b> Movimento semicircular - Professor	66
<b>FIGURA 19:</b> Movimento sinuoso - Escrever	66
<b>FIGURA 20:</b> Movimento angular – Difícil	66
<b>FIGURA 21:</b> Para cima - Estudar	66
<b>FIGURA 22:</b> Para baixo - Também	66
<b>FIGURA 23:</b> Para dentro - Vontade	66
<b>FIGURA 24:</b> Para fora - Ajudar	66
<b>FIGURA 25:</b> Para contralateral – Hoje	66
<b>FIGURA 26:</b> Para ipsilateral - Praia	66
<b>FIGURA 27:</b> Expressão facial de corporal	67
<b>FIGURA 28:</b> Audiência pública para instrução do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012, que aprova o PNE.	90
<b>FIGURA 29:</b> Sanção do Projeto de Lei que institui educação bilíngue de surdos no ensino brasileiro.	92

**FIGURA 30:**Ana Regina Campello na Live do CAS Umuarama

96

**FIGURA 31:** Sinais e Transcrições

117

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1:</b> Formação em nível superior (graduação)	125
<b>GRÁFICO 2:</b> Escola Inclusiva ou Escola Bilíngue	131
<b>GRÁFICO 3:</b> Quais são seus conhecimentos em relação a Educação Bilíngue?	147

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I: AUTOBIOGRAFIA: AS MINHAS EXPERIÊNCIAS NOS DIVERSOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS</b>	<b>33</b>
1.1 Na Oralização	33
1.2 Na Integração	37
1.3 Na Comunicação Total	38
1.4 No Bilinguismo	39
1.5 Na Inclusão	40
<b>CAPITULO II: CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS</b>	<b>44</b>
2.1 A Educação dos Surdos no Mundo	47
2.2 A Educação dos Surdos no Brasil	52
2.2.1 As escolas das oralistas dos estudantes Surdos: métodos as aprendizagens da língua oral	55
2.2.2 Escola comunicação total	59
2.2.3 Escola inclusiva para estudantes Surdos	67
2.2.4 Escola de Surdos: bilíngue (Libras e Português escrito)	70
2.3 A Educação dos Surdos no Pará e na Cidade de Santarém.	72
2.3.1 Educação dos Surdos no Pará	72
2.3.2 Educação dos Surdos na Cidade de Santarém – Pará	75
<b>CAPÍTULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS</b>	<b>78</b>
3.1 Legislação educacional para os Surdos no mundo	79
3.1.1 Declaração Mundial sobre Direitos Humanos e Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	80
3.1.2 Declaração Salamanca: o direito de Educação para todos	81
3.2 Legislação educacional para os Surdos no Brasil	82
3.3 Legislação educacional para os surdos no Pará e em Santarém	93
3.4 Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência	95
<b>CAPÍTULO IV: ESCOLA INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES</b>	<b>100</b>
4.1 Diferenças entre a Escola Inclusiva e a Escola Bilíngue	102

4.1.1 Escola Inclusiva: década de 90	103
4.1.2 Escola Bilíngue (Libras/Português)	106
<b>4.2 A escola inclusiva para o estudante Surdo: Alfabetização em Português (L1) com uso da Libras (L2)</b>	<b>109</b>
4.2.1 Formação dos professores da escola inclusiva	112
<b>4.3 Escola bilíngue: proficiência em LIBRAS (L1) e Alfabetização em Português (L2)</b>	<b>116</b>
4.3.1 Ensino bilíngue por professores Surdos e ouvintes	121
<b>CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE SINALIZAM OS SURDOS</b>	<b>125</b>
<b>5.1 Caracterização geral dos estudantes Surdos egressos</b>	<b>125</b>
<b>5.2 Processos educativos vivenciados pelos estudantes Surdos egressos</b>	<b>130</b>
<b>5.3 A Educação Bilíngue a partir dos estudantes Surdos</b>	<b>147</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>157</b>
<b>APENDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, começo fazendo um autorretrato de minha vida e descrevendo alguns detalhes que me influenciaram a traçar o caminho que venho percorrendo. Me chamo Darlene, sou de Paulista-Pernambuco e nasci uma criança ouvinte. No entanto, por adversidades clínicas, acabei me tornando surda após um ano e oito meses. Meus pais percebendo as consequências desse diagnóstico, recorreram a diversos profissionais, buscando alternativas para que pudesse desenvolver o máximo possível minha comunicação e interação social e acabaram por ser influenciados por alguns conselhos recebidos desses profissionais. No começo foi bem difícil, porque eles não tinham conhecimento sobre as pessoas surdas e a língua que utilizavam.

O tempo passou e com ele as informações foram chegando, meus pais souberam da existência das escolas que ofertavam o ensino na modalidade bilíngue (Libras/Português), e logo entenderam sobre os aspectos relacionados com isso passaram a aceitar e defender minha identidade surda e o uso da Língua de Sinais como melhor forma de comunicação.

O município de Paulista - PE fica distante cerca de 20 km da cidade de Recife - PE, e meu pai sempre demonstrou muito esforço para que eu pudesse estudar, me levando e me buscando todos os dias em minha escola, antes e após o trabalho dele. Todo esse esforço é admirável, pois percebia à vontade em meus pais de oferecer o melhor para mim, visando meu desenvolvimento linguístico e social. Essa jornada não foi fácil, mas ao final todos nós fomos recompensados com êxito.

Esta minha experiência inicial, tanto no ensino inclusivo, quanto no bilíngue, garantiu uma formação integral, tecida em vários espaços, desde a educação infantil, atravessando a graduação em Pedagogia até a especialização em Estudos Surdos. Esta caminhada formativa me fez atuar em diversos ambientes, com diferentes profissionais como enfermeiros, professores e público em geral. Também atuei como professora contratada da Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra - ETEASD, no período de 2006 até 2018. Outra atuação importante a se destacar se deu na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO, onde colaborei como professora do ano de 2010 até o ano de 2018. Atuei como professora na Faculdade AESO – Ensino Superior de Olinda, de 2013 até 2017.

Realizei trabalho voluntário pela Escola Severina Lira Prefeitura da cidade de Recife, atuando como instrutora de Libras do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Durante minha carreira acadêmica, proferi diversas palestras com temas relacionados a educação bilíngue para estudantes Surdos, em diversas instituições de ensino em nível fundamental, médio, superior (graduação e pós-graduação). Ainda sobre minha carreira acadêmica, destaco algumas

atuações como: orientação em curso técnico e de pós-graduação; coordenação de eventos; participação em bancas de trabalho de conclusão de cursos.

Atuei como docente do quadro permanente da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA do ano de 2018 até 2021, trabalhando no ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS em diversos cursos de licenciatura, com envolvimento em diversos projetos de extensão, sendo coordenadora de um desses projetos com foco na Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras no Ensino Superior. Depois trabalhei no Universidade Federal do Roraima – UFRR no curso Letras Libras Bacharelado, do ano de 2021 até 2022, no ensino das disciplinas: Trabalho e Profissionalidade de TILS III, Estudos da Tradução, Literatura Surda e Introdução a Libras. Tive uma rica experiência durante esse tempo atuando na UFRR.

Solicitei, em 2022, um processo de remoção institucional para a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, onde atualmente trabalho como docente no curso de Ciências Biológicas, no ensino das disciplinas Educação e Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação, PPC1, Libras, ACE 5 - Surdez, Educação e Saúde: Aspectos da comunidade Surda, Educação Inclusiva, ACE 6- Surdez, Educação e Saúde: práticas interventivas com/na comunidade surda, PCC 6 - Biologia e Educação de surdos, e PCC 2 - Jogos Didáticos e o Ensino de Ciências e Biologia. Busco sempre colaborar no Ensino Superior incentivando a promoção de eventos na área da Educação de Surdos, minicursos, feiras de exposição de materiais em Libras, entre outros.

Considerando esta minha trajetória pessoal e profissional, alicerçada, principalmente, na defesa do ensino bilíngue (Libras/Português) para uma plena efetivação da educação inclusiva, bem como nas reflexões acerca das diferenças crescentes e permanentes entre as práticas Pedagógicas Surdas e Ouvintes, problematizamos esta pesquisa com a seguinte questão central: Como estudantes Surdos egressos aprenderam na educação inclusiva, segundo a Metodologia Pedagógica Surda ou a Metodologia Pedagógica Ouvinte? Esta problemática nos ajuda no entendimento de que existem diferenças entre as práticas Pedagógicas Surdas e Ouvintes, à medida em que diferem em suas linguísticas em LIBRAS e Português, cujo cerne é que professores ouvintes não sabem Libras, só utilizam o ensino oral de português, no qual estudantes ouvintes entendem bem, pois utilizam como modelo sua língua própria, o que facilita a comunicação.

Para responder a esta problemática, definimos como objetivo geral: investigar o que sinalizam os Surdos sobre as políticas públicas educacionais bilíngues (Libras/Português) enfatizadas por meio do Decreto 5.626/2005 (Art.14 § 1º) e a Lei 13.146/2015 (Art. 28 - IV); Detalhamos esse objetivo através dos seguintes específicos: analisar as políticas públicas

educacionais que orientam a organização das propostas de educação bilíngue (Libras-Português) no município de Santarém; e verificar como essas políticas públicas favorecem o empoderamento dos Surdos enquanto sujeitos sócio históricos e copartícipe dos processos decisórios de implementação desta política em seu município.

Para alcançarmos tais objetivos, inicialmente elaboramos um quadro teórico com as ideias defendidas por autores e autoras que tratam aspectos e especificidades acerca do ensino bilíngue para Surdos, resultado de um levantamento bibliográfico e catalogação de obras que foram acessadas tanto virtualmente, como em formato impresso.

Para complementar a compreensão acerca das diferenças linguísticas e culturais dos estudantes Surdos e do modelo adequado de ensino para essa comunidade, trouxemos apontamentos coletados na legislação nacional, ou seja, tudo aquilo que as políticas públicas trazem como aparato legal para educação de Surdos, como metodologias e recursos a serem utilizados. É importante destacar que esse material se encontra disponível na internet, em sites do governo federal, facilitando a busca análise de dados.

Assim, a **metodologia** desta pesquisa foi de natureza qualiquantitativa, cujo método ancorou-se no materialismo histórico dialético que permitiu uma análise coerente, pois esse método se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, um método que trata de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

No tocante aos procedimentos metodológicos, optamos por uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental, através de leituras e aprofundamentos teóricos que versaram sobre a temática, bem como do arcabouço legal disponível e também de indicadores estatísticos que referendaram a natureza qualiquantitativa da pesquisa.

Para a coleta dos dados junto às pessoas Surdas, o procedimento metodológico adotado, foi a **entrevista semiestrutura** com respostas que “[...] foram concebidas a partir das narrativas individuais. Porém, todas possuíam um elemento comum: a construção do conhecimento através da experiência.” (SANTANA, 2020, p. 44).

A pesquisa apresentou uma investigação a partir das interações entre as leis da educação dos Surdos e as experiências dos estudantes Surdos egressos, buscando compreender suas experiências e as motivações, a fim de levantar importantes questões a respeito da política pública da educação bilíngue em Santarém - Pará, observações de experiência dos mesmos, nos mais variados níveis de escolarização dos que viveram a experiência.

Construída a partir de algumas **etapas metodológicas**, a investigação passou por processos de coleta e análise, revelando resultados que estão disponíveis ao longo do texto e que foram vivenciados pelos participantes da pesquisa

O vivido, aqui, significa ter passado pela experiência, ter experimentado, ter permitido o acontecimento do novo e do já conhecido, do esperado e também do inesperado. Abordá-lo implica criar significados e ressignificar o conhecimento. Há um tom especial característico de cada história, de cada narrativa, da experiência de uma pessoa que, entrelaçada com outras experiências, vão possibilitar nossos estudos. (VASCONCELOS, 2020, p. 24).

Nesse sentido, foram entrevistados um quantitativo de 07 (sete) Surdos, que são egressos da rede estadual de ensino do município de Santarém – Pará, na região metropolitana desta cidade. O objetivo das entrevistas foi saber a história das experiências pessoais a partir do contato com esse modelo de ensino, e assim conseguir extrair as informações foram desdobradas em dados dessa pesquisa.

Cada entrevista foi baseada no roteiro<sup>1</sup>, que contemplava 15 (quinze) perguntas, as quais levantavam desde as questões sociais até os aspectos da formação individual de cada pessoa entrevistada. Vale destacar que as perguntas do roteiro foram elaboradas e discutidas na sala de aula do curso do mestrado, com os professores. Cada pergunta tinha um objetivo e razão. As entrevistas foram armazenadas em vídeo utilizando recursos tecnológicos como a plataforma do *Google Meet*. A opção por gravar as respostas dos estudantes Surdos levou em consideração o respeito a língua e cultura dessa comunidade de língua visual-gestual.

[...] possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Após a realização das entrevistas, essas foram organizadas em vídeos em Libras e a tradução para o Português, das falas dos entrevistados Surdos, relatando suas experiências de vida nos contextos educacionais. Depois foram realizadas as análises dos dados e esses foram referendados com autores que tratam a respeito da educação de Surdos e ensino bilíngue (Libras/Português). Também foram analisadas as leis que validam as políticas públicas que dispõe sobre a educação de Surdos e educação inclusiva no Brasil. A cidade de Santarém que

---

<sup>1</sup> Ver apêndice A

está localizada no Oeste do Estado do Pará e possui 13 (treze) escolas estaduais de ensino médio, com estudantes Surdos matriculados.

Participaram desta pesquisa estudantes Surdos e usuários da Libras, egressos do ensino médio das escolas públicas do município de Santarém-Pará, como idade entre 34 a 37 anos de idade. O trabalho de localização dos sujeitos participantes dessa pesquisa se deu por meio de uma busca ativa junto dos estudantes surdos egressos do Ensino Médio.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas: 1) Levantamento das políticas de educação bilíngue no município de Santarém; e 2) Levantamento dos discursos dos surdos sobre a oferta da educação bilíngue no município. A **primeira etapa** compreendeu o levantamento dos documentos de orientação da política de educação bilíngue no Estado do Pará e no município em questão, com a finalidade de orientar as discussões sobre a oferta desta modalidade frente as orientações e prerrogativas da Legislação Nacional que confere direitos dos surdos à Educação Bilíngue. Essas informações foram ser coletadas diretamente no setor de educação especial da Unidade.

Já a **segunda etapa** envolveu o convite para os participantes do estudo integrarem a pesquisa. Esta, por sua vez, foi desenvolvida em consonância com o Conselho de Ética de Pesquisa com Seres Humanos, na qual os participantes serão informados sobre os propósitos da sua participação, em conformidade com o TCLE.

Ainda nesta etapa, foi feita a coleta dos discursos dos Surdos sobre a oferta da educação bilíngue no município, realizada por meio de entrevistas com os participantes. As entrevistas foram realizadas a partir de uma orientação de roteiro de questões, levantadas de forma responder aos propósitos do estudo. “Para cada tema, ele prepara uma pergunta a fim de começar a entrevista, para logo seguir o interlocutor em seu terreno, improvisando então suas intervenções em função do desenrolar das interações. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Após as entrevistas realizamos a transcrição e tradução da Libras para o Português, de onde analisamos os dados coletados. O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes: a) Primeira teve por finalidade solicitar aos participantes registros dos dados pessoais: idade, nome, período de conclusão do ensino médio, entre outras; b) já a segunda parte retratava questões que visava identificar o que os Surdos sinalizam sobre três grandes temas: 1) Políticas Educacionais Bilíngues – Libras/Português; 2) Aspectos sobre a organização e funcionamento da educação dos Surdos município; 3) Como avaliam as políticas nacionais de educação inclusiva na atualidade.

Foi previamente agendando um local para a realização das entrevistas individuais, tendo sido este local ficado a escolha/critério do entrevistado, por comodidade de sua residência

ou até mesmo em algum lugar público. Cada entrevista teve a duração em média de 40 minutos a 1 hora cada, sendo registradas em vídeo.

Dessa forma, através dos estudos realizados e dos anseios e dúvidas pertinentes ao tema, realizamos as entrevistas, buscando compreender os aspectos envolvidos na intenção de elencarmos as questões que ajudaram a alcançar os objetivos dessa pesquisa.

A transcrição dos dados coletados a partir dos vídeos seguiram todos os padrões éticos propostos pela base de anotação para garantir a qualidade dos dados coletados. O tratamento dos dados se deu a partir de núcleos de significação, seguindo o processo indicado por Aguiar e Ozella (2006), no qual se considera a palavra como elemento representacional do pensamento, e conseqüentemente da forma de pensar e agir dos participantes da pesquisa:

[...] os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225).

Para isso, as etapas analíticas seguidas foram : a) identificação e proposta de pré- indicadores (palavras que representam temas que surgem com maior frequência nas entrevistas); b) aglutinação dos pré- indicadores (indicação de semelhança, complementaridade e contraposição para possíveis núcleos de significação); c) articulação entre os indicadores para nomeação das temáticas aglutinadas em núcleos (expressam os pontos centrais e fundamentais para o sujeito, podendo ser nomeado por trechos de fala dos próprios sujeitos); d) e análise dos núcleos (não se restringe à fala, mas é articulado com o contexto político, econômico, e social que permite compreender o sujeito na sua totalidade).

Considerando a complexidade da etapa analítica, procuramos deter nossa atenção aos aspectos que mobilizaram o nosso interesse acerca da temática da pesquisa, como a sinalização dos Surdos sobre as suas experiências na escola inclusiva, bem como os aspectos de funcionalidade destas escolas no município de Santarém-Pará.

Vale considerar que esta fase de coleta de dados obedeceu a todas as determinações da ética e da moral estabelecidos pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, em conformidade com tudo aquilo que foi estipulado e acordado juntamente aos entrevistados, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, reconhecido e assinado individualmente por todos.

A análise detalhada do material coletado junto aos entrevistados exigiu muita maturação, com a organização das falas e explicitação das ideias, das experiências e das

concepções desses egressos acerca do modelo de ensino que receberam em suas respectivas épocas de atividades escolares na zona urbana do município de Santarém. Esse material nos possibilitou o contato direto com relatos que serviram de base conclusiva para essa pesquisa, bem como garantiu um suporte acadêmico para as demais produções que por ventura venham a se desenvolver nessa área de estudo.

Escrever sobre a política pública da educação bilíngue (LIBRAS/Português) em Santarém-Pará, a partir do que sinalizam os Surdos egressos do ensino público, é atentar-se para as experiências durante o processo de escolarização, compreendendo suas histórias, marcadas pelo ouvintismo<sup>2</sup> na educação de Surdos. Marcada também pelo sofrimento no processo de aprendizagem da língua oral e na metodologia própria ouvinte, reforçada pela sociedade que quer educar os estudantes Surdos segundo sua visão clínica. Ao problematizarmos como os estudantes Surdos egressos aprenderam na educação inclusiva, se pela Metodologia Pedagógica Surda ou pela Metodologia Pedagógica Ouvinte, queremos, acima de tudo, entender que existem diferenças entre essas práticas.

É notório que os estudantes Surdos aprendem a sua língua de sinais e visuais com a interação de professores Surdos, o que facilita a aquisição e o aprendizado, e também com professores ouvintes que são bilíngues (LIBRAS/Português), que por tal habilidade respeitam a linguística LIBRAS, ensinando e auxiliando no desenvolvimento.

Infelizmente, o Surdo continua sofrendo com o preconceito e exclusão da sociedade ouvintista, pois, esta não respeita sua língua, sua forma de aprendizagem, sua identidade, enfim, toda a sua cultura. Essa cultura vem sendo construída com muita luta pelas próprias comunidades Surdas e por seus militantes que apoiam a resistência Surda, através de protestos e de posturas diferenciadas acerca da ideologia política dominante. (LIRA, 2009, p. 24).

Percebemos que estudantes Surdos egressos conseguiram concluir seus estudos, mas, apesar disso, apresentam dificuldades na escrita do Português, eles são aptos na comunicação sinalizada, porque convivem na comunidade surda, então, pensamos, como eles estudaram nas escolas inclusivas sem a presença de professores bilíngues (Libras/Português) ou de um profissional Tradutor Intérprete de Libras – TILS.

Sabemos que existem legislações sobre educação de Surdos, conforme indicado na legislação vigente (BRASIL, 2002; 2005; 2010; 2015) que reconhece a Língua Brasileira de

---

<sup>2</sup> O ouvintismo é “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1996, p. 15)

Sinais – LIBRAS, e em sua composição descreve como primeira língua a Libras e o português na modalidade escrita, também a presença de profissionais Tradutor Intérprete de Libras na Educação inclusiva para Surdos. Todos estes direitos estão devidamente descritos, mas, até este momento, não encontramos a sua prática sendo realizada efetivamente, pois em estudos preliminares no período de 16 anos, de 2005 até hoje 2021, encontramos poucas atualizações na educação dos Surdos.

Este tema é de grande relevância, pois fornece uma descrição para assegurar mais conhecimentos sobre o atual modelo da educação de Surdos. Contribuições como a dos GPEEPI<sup>3</sup> e GEPES<sup>4</sup> que são grupos de pesquisas que reúnem pesquisadores a fim de debater metodologias, teorias e práticas com os estudantes sobre a grande preocupação política da comunidade e da pedagogia Surda, além de participar de pesquisas nas escolas da educação básica. Esses grupos são essenciais no âmbito da formação de novos professores e, dos demais profissionais, em razão do qual não podemos ignorar que os Surdos estão presentes em todos os níveis educacionais.

Os Surdos sempre tiveram grande ativismo, se organizaram em grupos de política para lutar e exigir respeito e o cumprimento dos direitos do movimento e da comunidade Surda<sup>5</sup> bem como sua convivência social, através de pesquisas sobre a educação de Surdos, criação de Associações de Surdos, da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdos - FENEIS, e em Congressos e eventos. Podemos considerar que “[...] essa visão de ativismo tem uma função disciplinar, em que a participação em políticas de grupos organizados serve somente como uma fonte de certificação de compromisso político.”<sup>6</sup> (WEIGMAN, 2002 *apud* PIERRE, p. 131, tradução da autora), pois, atualmente, a existência de políticas públicas e documentos legislativos não garante a qualidade da educação de Surdos<sup>7</sup>. Os estudantes Surdos ainda possuem grandes dificuldades na perspectiva educacional, tal fato vem ocorrendo durante anos.

---

<sup>3</sup> GPEEPI – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – UFOPA

<sup>4</sup> GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – UFOPA

<sup>5</sup> Comunidade Surda - 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 associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.” (STROBEL, 2009, p. 6).

<sup>6</sup> Em inglês: This view of activism has a disciplinary function, where participation in organized group politics serves as the Only authenticating source of political commitment (Weigman, 2002).

<sup>7</sup> Há um acordo tácito entre partidários de novas configurações identitárias na área em grafar o termo Surdos com letra maiúscula sempre que estiver em foco o debate em torno do sujeito e suas diferenças culturais, e a expressão surdez, com letra minúscula, quando a discussão envolver aspectos clínico-terapêuticos relacionados à perda auditiva e à deficiência. Adotaremos, neste texto, essa convenção. (FERNANDES, 2011, p. 7)

Historicamente a educação e os professores ouvintes sofreram grande influência de profissionais da área médica e da fonoaudiologia, cujo ensino tinha como base o Oralismo e Comunicação Total - CT, que acarretava prejuízo aos estudantes e não permitia desenvolvimento da aprendizagem destes. Com isso, percebe-se um grande atraso no desenvolvimento educacional e emocional dos mesmos, pois durante anos não se preocupou com a sua educação, apenas com o ensino de métodos oralistas e de ensino da fala. Esta situação traz inúmeras dificuldades educacionais aos estudantes, no que tange os conteúdos pedagógicos. Neste sentido, Campello (2020) apresenta concepções sobre esta questão:

[...] também não é uma novidade ou constatação da atualidade de nossos tempos. Do processo educacional de pessoas historiografados desde a proibição do uso da língua de sinais podemos observar a recorrência dos fracassos métodos e filosofias que seguiram essas lógicas: o oralismo e a comunicação total cujos são exemplos claros, e seus resultados foram a prova de que concepções pedagógicas geridas por não surdos e não pelas pessoas surdas, projetos distanciados das pessoas surda não obterão sucesso ou eficácia. (CAMPELLO, 2020 *apud* PIRES; SANTOS, 2020, p. 16).

Estas filosofias e métodos fracassaram, pois, focavam apenas na aprendizagem oral-auditiva dos estudantes, como também ocorria nas escolas especiais de ensino da fala. Campello (2020) e Longman (2007) convergem em seus pensamentos, quando estes afirmam que “o fracasso da educação dos surdos nos últimos cem anos é a história do fracasso do método oral exclusivo”. (LONGMAN, 2007, p. 59).

A sociedade ainda desconhece a especificidade da comunidade Surda, não respeitando sua língua, aprendizagem, sua identidade surda e toda a sua cultura. Presencia-se várias tentativas de inserção de estudantes Surdos em escolas inclusivas com ouvintes, pois o entendimento é que em turmas bilíngues há exclusão e preconceito. Entretanto, não é, apenas uma língua diferente, o Surdo ainda continua sofrendo com o preconceito da sociedade ouvinte, que, como mencionado, não respeita as individualidade e especificidades deste público.

É necessária uma mudança de paradigmas, escutar e entender o cidadão Surdo, respeitando-o, pois, o mesmo possui opiniões e experiências que devem ser ouvidas e respeitadas. Nesse sentido, de acordo com os princípios que levam em consideração as experiências Surdas, é que se definem as políticas públicas educacionais para que possa atender as necessidades educativas e de empoderamento desses sujeitos sócio-históricos.

No entanto, ainda, não se observam ações que indicam a aceitação de um espaço que favoreça o exercício do direito a uma educação em situação de igualdade com os estudantes ouvintes, ou seja, um espaço bilíngue, conforme indicado na legislação vigente (BRASIL, 2002; 2005). O uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é um dos principais instrumentos

de reconhecimento social, cultural e legal se realizado como primeira língua na educação de Surdos (BRASIL, 2015).

Os Surdos são sujeitos que apreendem o mundo pelo olhar, portanto sua comunicação acontece por meio da língua de sinais. No entanto, como explica Sá (2015, p. 133) “[...] os surdos precisam ‘dominar’ duas línguas: a Língua de Sinais, que é a sua língua natural, e a língua escrita e/ou de seu país ou comunidade”.

Em uma escola bilíngue<sup>8</sup> existe uma proposta de aprendizado real, no qual os estudantes possam aprender com professores Surdos e Ouvintes que dominam Libras e estejam preocupados em ensinar as disciplinas do currículo. É necessário um preparo para novas metodologias, da utilização da Libras e elementos visuais nas aulas, além da história Surda.

É importante que a primeira língua seja Libras e a segunda língua seja a Língua Portuguesa na modalidade leitura e escrita, e não oral. Se não há uma educação bilíngue, como os estudantes Surdos podem compreender o mundo e se comunicar, tanto em Libras, quanto no Português leitura e escrita? Eles aprendem e se desenvolvem na proposta bilíngue, assim, podem se comunicar em sociedade. Além disso, a comunicação será de forma escrita com as pessoas ouvintes que não sabem Libras.

Assim, esta pesquisa preza pelo respeito às opiniões e às experiências dos estudantes Surdos egressos das escolas inclusivas, tendo em vista o que eles vivenciaram nestas escolas sob diferentes práticas que, por vezes, não atenderam às suas necessidades enquanto Surdos usuários de Libras. Se fosse oferecido uma educação inclusiva de qualidade, estes teriam competência no aprendizado, pois, o mais importante é eles aprendessem da melhor forma na escola. Para isso, apresenta-se a necessidade adaptação materiais visuais pedagógicas e práticas comunicação entre Libras e em leitura e escrita Português. Além disso, estudantes Surdos assimilam, desenvolvem, aprendem e tem melhor desempenho, por meio da relação com os professores que sinalizam e vivenciam a mesma língua.

Portanto, para que a pedagogia inclusiva ocorra não basta permitiu que os alunos surdos tenham acesso e permaneçam na escola. Torna-se fundamental que eles aprendem e, por isso, não necessárias profundas mudanças na organização e no funcionamento da escola. Essas mudanças devem incluir desde a eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didático- pedagógicos e organização de espaço físico etc. até a construção de um novo

---

<sup>8</sup> Entende-se neste texto “escola bilíngue” como um espaço de educação bilíngue que tem a presença da Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sendo ambas utilizadas como línguas de instrução. A organização desse espaço pode ser realizada em forma de escolas ou classes bilíngue, conforme previsto em lei (BRASIL, 2005; 2015).

projeto político-pedagógico que atenda à diversidade de seu alunado. (MARTINS, 2011, p. 44 *apud* POKER, 2003).

Infelizmente, os professores, em sua maioria ouvinte, possui formação na área específica e leciona em sua própria língua, este não possui disciplina específica na linguística em Libras. Algumas faculdades que ofertam tal disciplina, possuem carga horária irrelevante, apenas 60 horas, o que é insuficiente no contexto educacional para a efetividade de práticas nas escolas para os Surdos. A falta de formação de professores na área de pedagogia bilíngue de Surdos pode ser considerada uma das causas em que os estudantes Surdos vêm sendo prejudicados nas escolas inclusivas.

Nesse sentido, o acesso à educação pública pelos sujeitos Surdos em uma educação inclusiva não pode ser comparado com o acesso recebido pelo estudante ouvinte. Assim, deve ser reconhecido e respeitado o direito à igualdade social, cultural, histórico, político e educacional. A inclusão não é apenas proporcionar o acesso ao ambiente escolar e, nem ter o profissional Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais - TILS em sala de aula, é necessário que haja a utilização de metodologias próprias de ensino para estudantes Surdos.

Assim, nós esclarecemos a respeito das necessidades dos estudantes Surdos na escolarização quanto ao uso bilíngue em sua formação, tanto na “educação infantil”, quanto no “ensino fundamental” e no “Ensino médio com TILS”, principalmente nos períodos da educação infantil e ensino fundamental, onde ensino seria apenas na modalidade bilíngue com pedagogia Surda para as crianças Surdas utilizarem a linguagem visoespaciais, os estimulando a aprender como primeiramente a Língua de Sinais.

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos visoespaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 22).

Após a aquisição inicial os Surdos terão habilidade para desenvolver a Língua Portuguesa na modalidade leitura e escrita com professores Surdos e Ouvintes, usando a proposta bilíngue como facilitador no ensino e aprendizado. Durante o ensino médio, os mesmos podem participar no ensino inclusivo com estudantes surdos e ouvintes, pois os estudantes Surdos aprendem Língua de Sinais e o português leitura e escrita nos ensinos

anteriores de forma bilíngue, e na escola inclusiva, durante o ensino médio, seria realizado com suporte de um TILS.

Para compreensão da política pública de educação bilíngue (Libras/Português) no município de Santarém- Pará, nos reportamos ao que estabelece a legislação nacional que abarca as garantias educacionais aos sujeitos Surdos, bem como o Decreto 5.626/2005 (Art.14 § 1º) e a Lei 13.146/2015 (Art. 28 - IV) em seus artigos que citam o direito à educação bilíngue e todos os aparatos necessários para que não haja barreiras comunicacionais, e, especificamente caracterizar o processo histórico da educação de Surdos nacional, estadual e localmente no que tangue a consolidação de políticas públicas de educação bilíngue e averiguar, por meio do que sinalizam os Surdos no município, a realidade de implantação da política pública de educação bilíngue em Santarém - Pará.

Em busca do cumprimento dos objetivos propostos para a materialização deste trabalho, a pesquisa teve caráter qualiquantitativo, com a utilização de dados estatísticos presentes nos relatórios da secretaria municipal e estadual de educação e, também por meio de entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados quantitativos resultou em gráficos que permitiram uma melhor visualização juntamente com a análise interpretativa.

A construção do corpus da dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, há uma descrição mais profunda das minhas experiências nos modelos de ensino inclusivo e bilíngue, com uma síntese sobre meu processo formativo. O segundo capítulo trata do contexto histórico da educação de surdos, conduzindo o leitor à história de luta e movimento quanto a escolarização, acesso e permanência dos Surdos na educação básica, perpassando pelo cenário nacional, estadual e local. Já o terceiro capítulo tem como diretriz a discussão das políticas públicas educacionais para os Surdos, primando pela leitura e interpretação do que a legislação aponta como direitos instituídos quanto a educação dos Surdos.

No quarto capítulo apresentamos, em linhas gerais, as diferenças e as aproximações ente a Escola Inclusiva e Escola Bilíngue. Já o quinto é dedicados aos resultados e discussões, abordando o que os surdos sinalizaram. Neste capítulo analítico trazemos os resultados das entrevistas e qual o tratamento que o Surdo vem recebendo quanto as políticas públicas para a implantação da educação bilíngue em Santarém - Pará.

E por fim, apresentamos às considerações finais, onde sinalizamos que este trabalho poderá contribuir para ampliar a reflexão sobre a atual situação da educação bilíngue (Libras/Português) no município de Santarém – Pará, atentando-se à necessidade de uma estrutura educacional adequada e que respeite a relevância das escolas de Surdos.

## **CAPÍTULO I: AUTOBIOGRAFIA: AS MINHAS EXPERIÊNCIAS NOS DIVERSOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS**

É importante conhecer a construção da história de cada pessoa Surda, seja a partir de seus relatos, seja através de testemunhos que estão em várias publicações acessíveis aos leitores. Conhecer também como se deu sua relação com a comunidade Surda, sua cultura Surda, onde e como começou a usar a língua de sinais, como acontecem suas impressões visuais e apreensão de mundo, bem como apreender acerca das pessoas que lutam por seus direitos e seus espaços, nos diversos segmentos da sociedade. Nesse sentido, a comunidade Surda, continuamente, se organiza em movimentos para que se concretize suas conquistas legais.

A pessoa surda, enquanto sujeito sócio-histórico, tem as marcas de sua construção identitária entrelaçado com os contextos culturais dos Surdos, o movimento surdo pela conquista do reconhecimento da língua de sinais, educação dos surdos e entre outros. Essa coletividade das pessoas Surdas traz olhares de diferentes impressões das construções histórias do mundo, com relevância para as lutas pela garantia dos seus direitos. A sociedade precisa entender sobre os aspectos que diferenciam os povos surdos dos ouvintes, como por exemplo, sua cultura visual-espacial aonde apreende o mundo o conhecimento por meio da comunicação com a língua de sinais, numa sociedade, majoritariamente, ouvinte que usam o canal oral-auditivo.

Dessa forma, este capítulo é dedicado à minha trajetória de vida, destacando aspectos da vida pessoal e profissional a partir de diferentes contextos. Escrever sobre a minha caminhada é, também, testemunhar o meu processo formativo, com dificuldades e muitas conquistas.

### **1.1 Na Oralização**

Minha história é angustiante na educação oralista. Meu nome é Darlene, meu sinal, é a letra D com orelha de circular. Sou de identidade surda e assumi esta cultura e identidade, porque me amo dessa maneira, como Surda.

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)

Eu nasci e cresci ouvinte, mas, quando atingi a idade de um ano e oito meses, fui acometida por uma gripe, o médico diagnosticou como resposta do nascimento dos dentes; após uma sequência de sintomas como febre, não queria comer, voltei ao médico. Ele me medicou, mas, toda vez que fazia uso do medicamento, eu regurgitava. Continuei doente, o médico, por conseguinte, me aplicou uma injeção de nome gamicina e com isso fiquei surda.

Uns tempos depois, meus pais notavam que, quando me chamavam, eu não os atendia, os levando a pensar que eu não gostava deles. Ocorreram várias situações e meus pais ficavam mais atentos, e, aos poucos, foram notando que eu não escutava.

Levaram-me para um otorrinolaringologista, o qual pediu alguns exames, e os resultados confirmavam a suspeita de que eu estava Surda. Meus pais não acreditaram e me levaram para outros dois especialistas: Dr. Milton Leão e o Dr. Nelson Bergamo, que coincidiu na mesma resposta, que o remédio que eu tinha tomado destruiu as células do meu ouvido. Não satisfeito, meu pai procurou outro médico, Dr. Salustiano, o exame feito por ele acusou o mesmo diagnóstico. Meus pais me levaram a todos os médicos possíveis quando descobriram que eu era surda, mas o resultado sempre era o mesmo.

As famílias de ouvintes ficam em choque ao se deparar com filhos surdos, pois desconhecem a cultura, identidade, e a língua de sinais. Para Longman (2009, p. 47) “essa problemática não é dos surdos, é só dos ouvintes e, principalmente, dos pais ouvintes de surdos, os quais não aceitam ter que aprender uma língua estrangeira não valorizada por muitos pais”.

Quando familiares não aceitam identidade surda e exigem que aprenda uma língua ouvinte induzem os filhos surdos a aprender a oralização, também os privando do uso de gestos e sinais nas escolas oralistas para surdos.

Enquanto isso, nas famílias ouvintes, durante a gravidez, fantasiam que o filho esperado é o mais bonito, perfeito, inteligente e ouvinte. Quando nasce um bebe, os membros da família brincam, conversam e vivenciam todo o amor sentido por ele.

Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não normal” e fica frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de “cura” dessa “deficiência”, ficam ansiosas e questionam:

Será que o meu filho surdo um dia ouvirá?

Será que um dia ele falará igual à criança ouvinte?

Será que um dia ele será mais bem aceito pela sociedade?

Será que um dia o meu filho terá uma vida “normal”? (STROBEL, 2013, p. 59)

Eu tinha apenas 5 anos quando começaram a luta para que eu falasse, através de fonoaudiologia e escolas especiais. Iniciei um tratamento com o fonoaudiólogo ao qual não gostava e chorava muito, não queria ir aos atendimentos, porque era muita exigência para realizar a fala e o fato de não ouvir as palavras e frases, tornava impossível.

Existem ainda pessoas que defendem a oralização de surdos, porque alguns surdos falam e sinalizam. Essa diferença, de surdos falantes e sinalizadores de gestos, não pode ser generalizada para todos. Muitos surdos, que foram submetidos às torturas da oralização, não conseguem falar, mesmo tendo acesso aos melhores métodos e aos melhores fonoaudiólogos. (LONGMAN, 2009, p. 47).

Quando comecei a usar o aparelho auditivo me sentia muito incomodada com o som, não conseguia escutar as palavras, só barulho, por muitas vezes sentia dor da cabeça. Na Escola Menino Jesus (inclusão) eu era a única Surda e todos os estudantes e professores eram ouvintes, nenhum deles sabia Libras.

Primeiro eu aprendi a língua portuguesa, mas, não entendia o significado das palavras, apenas copiava as letras, e aos 5 anos dei início ao tratamento fonoaudiólogo no contraturno. Meus pais não sabiam nada sobre a língua de sinais, em nossa forma de comunicação eu somente lia os seus lábios devagar, entretanto, algumas vezes não entendia e em outras entendia mal, até que um médico lhes orientou sobre a Libras e essa maravilhosa forma de comunicação.

Vemos os surdos expressarem práticas oralistas, algumas famílias seguem este modelo segundo conselhos de médicos despreparados. Vários autores surdos relatam casos parecidos ao acontecido comigo, como podemos citar na história da autora surda Flaviane Reis:

Minha vida inicia com meu nascimento em 1977 em Goiânia. Quando tinha um ano e meio, minha mãe ao ouvir o diagnóstico do médico: “a Flaviane apresenta surdez grave profunda”, seu coração disparou. E ela pensou: “E agora? Como vai ser a vida dela, a educação, o convívio com os amigos?”. Recentemente, ela relatou-me a trajetória da minha infância e do processo educativo, achei-os interessante. É o conto da minha infância, do percurso que fiz na educação, e que na atualidade, completamente diferente, me acompanha no cotidiano. Surgiu uma série de dúvidas, e ela nem sabia por onde começar. O médico lhe indicou uma escola especial para crianças surdas que possuía um sistema educativo com enfoque oralista no Distrito Federal. Ele disse que eu começaria com o tratamento de terapia da fala, usaria aparelho, enfim, era o início de uma longa caminhada na educação especial. Meus pais mudaram para Brasília, seguindo recomendações para matricular-me numa escola, uma referência nacional em educação oralista de surdos. Em casa ela me dava outra educação que sempre me incentivava em toda minha vida escolar. (2006, p. 20).

O médico aconselhou os seus pais a lhe encaminhar a uma escola especial focando no método oralista, levando-a até a se mudar para o Distrito Federal, para o tratamento da fala. Outra autora surda relata semelhanças em sua história, a professora Ana Regina Campello:

Com a idade de um ano meus pais perceberam que eu não falava. Levaram-me ao pediatra e, após vários exames, foi constatada a surdez. Minha família se entristeceu com a notícia. No mesmo momento o pediatra falou que eles não precisavam se entristecer porque eu era extremamente capaz de desenvolver-me com o decorrer do tempo, aconselhando a minha família a procurar uma escola. O pediatra, sabendo que meus pais eram do Maranhão, deu orientações sobre o processo de matrícula em uma escola no Rio de Janeiro, dizendo que primeiro deveria ser apresentada a uma enfermeira que trabalhava em um hospital, formada em Terapia da Fala. O médico informou: “Ela poderá ensinar a sua filha a ler, falar e escrever e assim se desenvolver”. [...]

Assim, meus pais me levaram a um hospital – Hospital dos Servidores do Rio de Janeiro. Iniciei o tratamento com a idade de um ano. Fiquei nesse hospital até os seis anos compartilhando com as outras crianças Surdas o mesmo sentimento: o de que ser Surda era uma deficiência e não uma diferença. [...]

Meus pais retornaram, então, ao pediatra que deu orientações sobre as escolas existentes. Ele falou que, em último caso, fossem procurar o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, que, segundo o mesmo, na suposição, tinha antipatia à característica peculiar dos sujeitos Surdos e ao uso da língua de sinais. (CAMPELLO, 2008, p. 37 - 38):

De igual modo o médico aconselhou seus pais para ingressar em um tratamento hospitalar visando desenvolvimento de falar e escrever, ele informou de forma errônea a respeito do INES. Os pais não conheciam a escola de surdos, também não conheciam sua língua de sinais e entre outros, mas os pais confiavam no médico. Outro autor surdo também relata sobre a vida dele, Rafael de Araújo Ferraz:

Eu não conseguia enfrentar o oralismo, realmente, não conseguia me entender. Sendo assim, eu assumia ter os meus limites. Meus pais decidiram me mudar para outro fonoaudiólogo que era particular para treino oral individual.

O segundo fonoaudiólogo que eu frequentei sempre falava: “Bom dia, tudo bem?” e eu sempre respondia: “Bom dia, tudo bem”, mas eu nunca respondia com outras respostas diferentes: “mais ou menos”, “péssimo” e outras. Nunca desenvolvi bem, a vida continuou e, eu apenas enfocava as palavras para aprendê-las, sem a expressão da frase. Muitas coisas não representaram momentos de sucesso para mim, por não conseguir entender e refletir sobre muitas coisas da realidade do mundo, como também pela falta de aquisição da língua. Atualmente, depois de alguns anos aprendendo Libras, comecei a comunicar com criatividades.

Aquele segundo fonoaudiólogo disse que era impossível eu passar no vestibular, por causa do estigma de ser Surdo, assim eu me sentia como incapaz e inferior. Mas, eu passei em dois vestibulares no ano 2001. Muitas coisas que não foram momentos bons para mim na experiência com o segundo fonoaudiólogo, principalmente, porque eu perdi muitos contatos com Surdos que participavam na turma do primeiro fonoaudiólogo.

No segundo fonoaudiólogo era proibido o uso de gestos e mímicas, dizendo que isso era como “macaco” E a exigia treinar a fala oral e eu me sentia obrigado a falar oralizado. O fonoaudiólogo sempre me acusava, falava que eu era preguiçoso e minha irmã curti a comunicação oral, conseguindo falar. Mas, eu realmente, não curti frequentar fonoaudiólogo, sentia-me inferiorizado. (FERRAZ, 2009, p. 11).

Pelo relato percebe-se o quanto Ferraz se sentia muito mal por não conseguia falar corretamente as palavras. Ele não conhecia a comunidade e a cultura surda, ele sempre se sentia

limitado por causa de seu bloqueio comunicacional, por isso que os pais dele sempre foram preocupados e seguiram a lutar com outros fonoaudiólogos. Porém, ele não se sintia à vontade com o método oral, preferia a Libras, mas o fonoaudiólogo sempre o subjugava e inferiorizava, o influenciando negativamente, causando até alguns traumas.

Lane (1999, p. 24 apud CAMPELLO, 2008, p. 38) descreve:

Os otologistas e os audiologistas são muitas vezes mal informados sobre a comunidade dos sujeitos Surdos e a sua língua, este conhecimento não é a parte requerida na sua instrução. Além disso, o audiologista trabalha para uma clínica sob a jurisdição de um médico ouvinte.

Alguns autores explicam que a maioria dos médicos aconselham oralização e influenciam negativamente sobre o uso da língua de sinais para as famílias com filhos surdos, por isso que apenas orientam o encaminhamento para as escolas oralistas.

## **1.2 Na Integração**

A Escola Custódio Pessoa era o local onde eu encontrava os amigos Surdos, a aula era realizada toda em Português, ao final da aula a professora Lourdes França, que sabia falar um pouco Libras, nos ensinava reforço sobre as matérias, mas sua sinalização era um português sinalizado, muito básico, então, mesmo não tendo instrução em Libras ensinava muito bem. A professora Lourdes estava sempre preocupada com os estudantes Surdos, fazia de tudo para que a gente aprendesse, era um esforço contínuo. Ela chegou a pedir aos meus pais para procurar outra escola, porque onde eu estudava, a educação inclusiva era um fracasso.

Nesta escola passei para a 4ª série, na sala com ouvintes e Surdos, mas eu nem sabia o meu nome completo, apenas meu primeiro nome Darlene. Se alguém me perguntasse qual o nome do meu pai, eu respondia: “Papai”. Meus amigos surdos usavam Libras enquanto eu só sabia gestos e um pouco da língua de sinais, mas eles me ajudavam bastante.

Eu não sabia e nem entendia nada sobre o significado das palavras, só sabia copiar do quadro para o caderno. Eu escrevia lentamente e a professora apagava o quadro, ela mandava eu copiar do caderno de meus outros amigos, pois estava sempre atrasada. Percebemos que a relação entre professor e estudantes Surdos, era sempre limitada e não existia um recurso ou apoio com a língua de sinais para nos estudantes Surdos, como disse a escola inclusiva é importante, porém, é grande a diferença no conteúdo escolar para pessoas ouvintes e surdos. Machado mostra que “[...] a situação se agrava ainda mais, principalmente por não haver uma

língua em comum entre o professor e o aluno surdo, não se tem como transmitir o conteúdo escolar, o que gera grande lentidão e baixa qualidade em sua escolarização”. (2008, p. 77).

### 1.3 Na Comunicação Total

A criação da instituição de ensino Centro SUVAG indica a história da educação de surdos em Recife – Pernambuco. Criado em 1976, o centro tinha uma grande preocupação com o método que focava a oralização para crianças surdas, mas, os professores ouvintes eram bilíngues (Libras/Português) e eles trabalhavam focando mais na oralização e menos na língua de sinais.

O Centro SUVAG de Pernambuco foi fundado em 1976 com o objetivo de oralizar crianças surdas. Funcionou-se durante dez anos norteados por este princípio. Ao longo deste período já se começava a tratar de comunicação total, língua de sinais e escolarização em classes especiais. Constatamos que a nossa escola também marginalizava o surdo no momento em que oferecia ensino voltado somente para a oralização, acentuando ainda mais a defasagem cognitiva em relação ao aluno ouvinte. (CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO)<sup>9</sup>.

Eu era criança, tinha 9 anos. O ano era 1993 e meus pais me colocaram no Suvag, para ter aula individual de oralidade com a professora Gleyce Prazeres. Ela me ensinava a falar e escutar os vocabulários para treinar o uso do aparelho auditivo, porém não aguentei as exigências.

Ela percebeu que eu não sabia meu nome completo, nem os nomes dos meus pais e irmãos e desconhecia as palavras, nesta época eu estava na 4<sup>a</sup> série na Escola Custódio Pessoa de forma inclusiva, porém sem a presença de Tradutor Intérprete de Libras- TILS, no bairro Paratibe, em Paulista-PE.

Durante a minha infância, usei mais a mímica do que o pouco que sabia da língua de sinais e também oralizava, mas não compreendia nada da leitura, só visualizava as letras, copiava a escrita e não entendia o significado. Para Vasconcelos, a educação para pessoas surdas precisa “[...] desenvolver todas as capacidades de comunicação da criança: a fala, a audição, a leitura, os sinais, a mímica etc. Seu princípio era a liberdade de expressão para que o indivíduo adquirisse segurança em si mesmo.” (2020, p. 47).

A professora Gleyce Prazeres, percebendo minha dificuldade, conversou com meus pais e eles aceitaram que eu voltasse para a 2<sup>a</sup> série em outra instituição de ensino. Meus pais

---

<sup>9</sup> CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. Histórico. Recife, 2011. Disponível em: SUVAG - Figurações Culturais - Relatório Pesquisa. Acesso em 5 maio de 2021.

decidiram deixar a escola inclusiva, e reiniciar meus estudos em classes especiais no Suvag com a professora Lucia Inês, que me ensinou tanto a modalidade oral, quanto a língua de sinais, em uma tentativa inicial de ser bilíngue, que depois se tornou oficial.

#### 1.4 No Bilinguismo

Minha experiência na escola bilíngue foi a melhor se comparada aos demais métodos, pois foi onde aprendi e desenvolvi meu conhecimento. Nem posso acreditar que vivi 9 anos de minha vida sem ao menos saber o meu próprio nome completo, só sabia meu primeiro nome, Darlene. Também não sabia o nome dos meus pais, apenas falava papai e mamãe. Para uma pessoa que teve acesso as escolas de Oralização, Comunicação Total e Inclusiva, tal situação era um absurdo. Essas escolas foram ineficientes no processo de ensinamento, minha mente continuava em estado de ignorância. Mas a experiência em uma escola bilíngue é preciosíssima para a pessoa surda, pois nela, enfim, pude aprender de verdade.

No início de 1990, tornou-se a posição decisiva, a instituição assumiu o pioneirismo na mudança do oralismo para bilinguismo. Neste contexto, deu-se em 1993 o início do funcionamento do Centro Educacional Bilíngue, a escola do Centro SUVAG de Pernambuco, com enfoque no ensino regular em Língua Brasileira de Sinais, fundamentada numa concepção sócio-antropológica, com o objetivo de fornecer um ambiente lingüístico adequado para a criança se desenvolver, afetiva, cultural e socialmente. A escola para surdos é um ambiente social para este fim, uma vez que possibilita a aquisição de uma língua viso-espacial através do contato com adultos surdos. Site do Suvag. (CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO)<sup>10</sup>

Ao chegar na escola do Suvag, lá encontrei um ambiente de acordo ao narrado por Bentes (2010, p. 71) “[...] a partir de 1993 a contratação de professores que deveriam ministrar suas aulas utilizando a Libras, sendo que a Língua Portuguesa passa a ser colocada como segunda língua.” Este período se iniciou durante meu ensino fundamental I, e, pela primeira vez, eu tinha vontade de ir e ficar na escola.

O professor Surdo Jadson Rodrigues me ensinou e estimulou a estudar a Libras, mostrava-me os objetos e os sinais, deste modo eu e muitos outros amigos surdos aprendemos muito mais rápido. Nós evoluímos muito, fizemos várias apresentações teatrais, visitamos museus e shoppings, vivenciamos grandes experiências. A professora Lucia Inez, embora ouvinte, sabia Libras e Português e ensinava muito bem de forma bilíngue, era bastante

---

<sup>10</sup> CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. Histórico. Recife, 2011. Disponível em: SUVAG - Figurações Culturais - Relatório Pesquisa. Acesso em 5 maio de 2021.

exigente, mas, tal esforço nos fez aprender bastante. Ambos professores nos ensinaram no período da 2ª até a 4ª série e nós aprendemos tudo, com bom desempenho.

[...] nas novas diretrizes curriculares para a educação do surdo brasileiro, passa a absorver algumas bandeiras de lutas dos movimentos surdos, dentre elas:

- Presença do professor surdo, na sala de aula para contato com a representação de identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade;
- Professor ouvinte com domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de Português como segunda língua, participante do movimento da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente;
- Contato do surdo com a cultura surda, movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes. (PERLIN, 2000 *apud* MACHADO, 2006, p. 65).

Mudamos para a Escola Pe. Antônio Henrique na 5ª série, que possuía uma sala especial e outra sala de ouvintes. Os professores ouvintes também eram bilíngues, nos ensinaram muito bem. Estudamos nesta instituição até a 8ª série.

No Decreto nº 5.626/05, [...] no que diz respeito ao ensino de Libras, o documento, uma vez mais, relaciona essa formação à atuação nos diferentes níveis educacionais e recomenda que pessoas surdas tenham prioridade em todos os processos formativos, visando garantir, assim, que a apropriação dessa língua pelos alunos surdos ou sua aprendizagem por ouvintes, seja realizada por meio de seus usuários. (LODI, 2013, p. 57)

Conforme as colocações de Lodi (2013), notamos a importância da valorização do ensino de Libras no processo de formação do sujeito Surdo, através dessas recomendações previstas no Decreto 5.626/2005, pode-se criar um espaço de respeito às diferenças. A Libras deve então ser difundida em por todos os níveis de ensino, contribuindo no processo de formação de profissionais que resultará em relações de ganho entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte através da comunicação.

Considero que esses dois períodos de 1993 a 1995 na escola bilíngue e de 1996 a 1999 na classe bilíngue, demarcaram um giro no meu processo de aprendizagem. Foram sete anos de compreensão dos sentidos, de convivência com os colegas Surdos, de modo que eu fui vivenciando a cultura Surda como todo e fui me preparando para as próximas experiências educativas, em outros graus de estudo

## **1.5 Na Inclusão**

Percebemos que o reconhecimento da LIBRAS na Lei 10.436/2002 e a posterior regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, garantiu, por conta das políticas públicas, a

obrigatoriedade da presença do Intérprete de Libras na escola. Mas antes desta regulamentação, os estudantes Surdos que participavam da Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães, escola onde estudei o ensino médio em 1999, conseguiram um grande feito, graças à atuação da Diretora da Escola Suvag, a professora Liliane Longman. Como nesta época não tinha ainda a regularização do serviço do TILS na Secretaria de Educação, nem a obrigatoriedade do profissional Intérprete de Libras em sala, assim a solução foi contratar uma professora para ficar como intérprete na escola.

Em uma conversa informal com a professora Liliane Longman, ela relatou a dificuldade em negociar com os diretores de cada escola para contratar professores que sabiam Libras e realocar os que sabiam Libras para ficar em salas com os intérpretes. Segundo ela foi uma transição delicada para não prejudicar ainda mais os alunos inclusos. Nessa época tinham poucos professores que sabiam Libras e também poucos intérpretes bons. A proposta política tinha como desejo contratar surdos para ensinar as crianças surdas a gramática da Libras e fornecer cursos para os professores, pois na compreensão dela, os melhores professores para ensinar Libras serão sempre os surdos, pois conhecem bem a Libras e a sua cultura.

Apesar de alguns professores não terem interesse, a Escola ETEPAM se tornou uma escola inclusiva, com os professores e uma Tradutor Intérprete de Libras, Sandra Luna. Alguns professores se interessavam, na disciplina de Física, o professor Jean, aprendeu um pouco da língua de sinais para poder se comunicar com estudantes surdos. Na disciplina de Língua Portuguesa como também, na disciplina Química as professoras tinham paciência com intérprete de Libras, eles interagem bem. Imagina que apenas 3 (três) professores ouvintes preocupados e estimularam com estudantes surdos, outros maiores os professores nem ligavam.

A Sandra Luna sofreu para interpretar todas as disciplinas, era muito difícil. Todavia, Sandra Luna foi a melhor Intérprete de Libras, porque conseguiu esclarecer as informações de todas disciplinas em seu papel como intérprete para estudantes Surdos. Apesar de haver outra intérprete, ela não gostava de algumas disciplinas, então ficava difícil para os Surdos entenderem e eles reclamavam da sua interpretação.

Após a conclusão do Ensino Médio, fiz o vestibular na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO e quando iniciei meus estudos não havia a obrigatoriedade do intérprete de Libras, pois era o ano de 2004, e o decreto começou a valer a partir do ano 2005:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

[...] b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e [...]. (BRASIL, 2005)

Mas a faculdade aceitou o desafio e tive como intérprete Norma Maciel. Passei para o curso de Pedagogia e formei em julho de 2007. Lá comecei a trabalhar com inclusão e tinha um intérprete, Marcos Paulo Castro, que ficou comigo durante 3 anos e meio. Vale dizer que na minha turma de pedagogia tinha 7 (sete) estudantes Surdos e nós, realmente, sofremos porque os professores, acredito, não aceitavam, nem entendiam a diferença do Surdo.

A professora Norma Maciel atuava na modalidade bilíngue (Libras/Português) e ensinava as disciplinas e também ajudava e tentava conversar com eles, e depois eles entendiam; quando tinha prova, eles chamavam a Norma Maciel, que lia e traduzia para o português. Algumas pessoas têm preconceito porque não aceitam que nós, surdos, participemos de grupos de trabalho, e de apresentações. Sempre ficávamos juntos, os surdos e mais dois ouvintes Rita de Cássia Melo e Tereza Cristina que demonstravam interesse em participar com a gente.

A professora Wilma Pastor, também bilíngue (Libras/Português), usava comunicação em Libras, ensinava das disciplinas o que facilitava a orientação no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC com os estudantes surdos.

A professora Glaucia Nascimento, ouvinte, não fluente em Libras, estimulava os estudantes Surdos a aprenderem em Língua Portuguesa, eu não gostava de português, porque não entendia nada, então, ela ensinava bem esclarecendo sobre verbos, assim fui entendendo os verbos no passado, presente e futuro.

Na FACHO contamos com professores interessados em Libras e no aprendizado do aluno surdo, bem como podíamos contar com a coordenadora de Pedagogia, Maria Luiza que sabia Libras básico.

No ano 2007 iniciei a pós-graduação na Faculdade Santa Helena – FSH e formei em 2009, no curso de especialização em educação especial: Estudos Surdos. Havia um Tradutor/Intérprete de Libras, Mariene, alguns professores bilíngues e alguns professores não bilíngues, mas todos conheciam sobre a cultura, identidade, língua de surdos. A turma incluía 5 (cinco) estudantes Surdos e mais alguns estudantes ouvintes, bilíngue e não bilíngue.

A professora Liliane Longman orientava os estudantes surdos, porque ela era bilíngue, sendo mais fácil a comunicação em Libras. O TCC que defendi trouxe como título ***“A experiência e opinião dos estudantes surdos nas escolas bilíngues e de inclusão”***. Esta inserção na temática da educação bilíngue (Libras/Português) gera interesse até os dias atuais, por isso a escolha por trabalhar o tema dos estudantes egressos Surdos e suas experiências nas

escolas, a partir do recorte da política pública, no município de Santarém-Pará. Escrever sobre o que sinalizam os Surdos é importante, pois são os processos vivenciados pelos estudantes egressos, são relatos das suas experiências de vida, descrições das suas histórias. Os surdos são testemunhas das suas experiências, por isso

Nesse movimento, importou que falassem àquelas que se tornaram educadoras no processo vivido, que dissessem das suas experiências, do seu fazer-se e refazer-se diante de saberes outros, para além do já sabido. Importou também que escrevessem, numa tentativa de “[...] reacender as chamas latentes da escrita.” (ANZALDÚA, 2000, p. 229). Escrita essa que revela, que afaga, que rememora, que testemunha. (SANTANA, 2020, p. 19).

Para concluir este meu relato acerca das experiências na educação inclusiva, toco na atual experiência como estudante do mestrado da UFOPA, que é uma experiência inclusiva. Estudo em sala com ouvintes e com a presença de professores ouvintes, também tenho a assistência de quatro Tradutores Intérpretes de Libras e tenho um bom relacionamento com os professores, intérpretes e alunos, sinto-me acolhida.

Aproveito este momento para registrar que este curso de Pós-graduação entrará para a história na educação de surdos de Santarém – Pará, pois ingressei no ano 2020 no curso de Mestrado em Ciência da Sociedade e, após este fato, uma estudante Surda ingressou em 2021, no curso de Educação na UFOPA. Serei, assim, a primeira estudante surda a concluir um curso de mestrado nessa instituição. Espero que outros Surdos também tenham a mesma oportunidade, esse é o meu sonho.

## CAPITULO II: CONTEXTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Pesquisas realizadas sobre fatos marcantes na história que influenciaram a maneira como a educação vem sendo afetada, por meio de mudanças nos modelos ouvintes de educação, causando preconceito, sofrimento, desrespeito, desconhecimento e entre outros.

A constituição dos sujeitos surdos foi marcada pelas representações ouvintistas acerca dos surdos e da surdez. Essas representações influenciaram, e continuam influenciando, a produção desses sujeitos no registro da anormalidade, causando consequências, inclusive nas práticas pedagógicas da educação de surdos. Além de ter focalizado por muito tempo a aquisição da oralidade como seu maior objetivo, a história da educação de surdos também compartilhou da mesma concepção de língua/linguagem como instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes, em que a oralização resultava de longos treinamentos para a aquisição da língua oral. (PINHEIRO, 2015, p. 191-192).

Então, segundo a autora, as pessoas surdas sofreram repressão pelos ouvintistas, que fizeram exigências que puderam ser descritas na história da educação e ensino desde a antiguidade, pois as populações ouvintes acreditavam que as pessoas surdas não tinham capacidade de aprender, acreditavam que não eram humanos e sim seres anormais.

Pois, os profissionais médicos só encaminhavam e/ou realizavam nas pessoas surdas tratamentos de oralização e auditivas, enquanto como forma de educação sendo designados a médicos e fonoaudiólogos, que era a metodologia indicada para alunos surdos, seu ambiente escolar dava lugar a fonoaudiologia para práticas de oralização e audição, não havia espaço para eles nas escolas.

[...] uma instituição educacional que atende aos sujeitos Surdos da 1ª a 8ª séries, com estimulação auditiva precoce, e tratamento da fala. A metodologia, desde 1970, sempre foi voltada à “integração” do sujeito Surdo aos não-surdos, por isso os professores utilizavam, e utilizam, a oralização. Atualmente há nuances do português sinalizado, sem intérpretes de língua de sinais. Ainda conta com serviços especializados, como reforço ou apoio escolar e tratamento da fala. [...] Toda a educação era regulada e controlada através da pedagogia clínica terapêutica, voltada à normalização e ao assujeitamento dos alunos Surdos ao modelo não-surdo. (CAMPELLO, 2008, p. 39).

Desde o ano de 1970 até os dias atuais, mais de 50 anos de preconceitos sofridos pelas pessoas surdas, que também se preocupa com educação da forma que vem se apresentando, oralização, pois, na educação inclusiva que não tem a presença de intérprete de Libras, esta vem sendo a metodologia utilizada pelos professores quanto ao aprendizado da escrita língua portuguesa seguindo o mesmo modelo pedagógico no qual o surdo segue um jogo de ouvintismo, atendimento médico, além da exigência da fala e audição por meio de diversas tecnologias

assistivas. A respeito do que foi propagado na educação de oralização e fonoaudiólogos, disserta:

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, 2008 apud CAVALCANTE, 2021, p. 119)

Imaginemos que os sujeitos surdos estavam angustiados, sua língua socialmente proibida, vidas segundo o fracasso, acesso escolar digno sendo negado, a ofertada na educação apenas pelo ensino e prática da oralização na língua de ouvinte. Hooks, (2013, p.223) descreve estes sentimentos, quando nos diz que: “como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo”. Essa citação representa bem o sentimento de angústia vivido, sendo obrigados a oralizar, é como se a língua de sinais estivesse inclusa no corpo, querendo vir à tona. O surdo sente uma imensa necessidade de se comunicar por sinais.

A língua de sinais invade o corpo e a mente, por isso o método oralização foi um processo de muita dor e sofrimento, pois não permitiu que o estudante Surdo pudesse se comunicar em sua própria língua. Infelizmente a sociedade ainda não entendeu que o ensino aos estudantes surdos, deve ser realizado em Libras, que é a primeira língua do Surdo. Tanto são os momentos que aconteceram na história da educação que proporcionaram inúmeras reflexões e debates quanto ao processo educacional dos Surdos, contudo ainda encontramos diversos entraves, e a impressão que se tem é como se fosse uma ilusão todo o debate proposto, e ao final o processo de aprendizagem não passasse de uma folha em branco ou uma mente vazia.

Há muitos anos as escolas utilizam métodos direcionados para seu público majoritariamente ouvinte, que acabam excluindo os alunos surdos, por se tratar de um público em menor quantidade e que utiliza uma língua diferente para se comunicar. Esse fato histórico está entrelaçado as raízes ligadas ao desconhecimento e ao preconceito com as pessoas surdas, nesse meio o papel que normalmente as escolas desempenham e o da descoberta da história e aspectos que envolvem os surdos por meio da própria cultura ouvinte, onde se estabelecem as relações que vão modificando essa condição. (LIRA; BAIA, 2021, p. 142).

O que significa que todos os acontecimentos históricos no que se refere a educação dos Surdos continuam seguindo o mesmo paralelo, não existe adaptação visual para os mesmos,

seguindo o modelo de uma pedagogia ouvinte. É pertinente que se reverbere acerca das oportunidades para estudantes surdos e se as escolas estão preparadas para recebe-los assim como aos estudantes ouvintes. Precisam pensar bem que o espaço linguístico, sociológico, antropológico, político, garantem que todas as oportunidades devem ser fornecidas igualmente nas salas de aula, uma pedagogia bilíngue – Libras/Português, no parâmetro atual aparenta falta de escolas que pratiquem com igualdade a educação inclusiva assim como a ouvinte.

A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades. (STROBEL, 2009, p. 03).

O relato de acontecimentos na educação dos Surdos por desconhecimento, desrespeito e discriminação, segue da mesma maneira, ou seja, a mesma metodologia de ensino dos ouvintes é apresentada sem adaptação visual e sem estar na língua para estudantes surdos. Mesmo as escolas inclusivas seguem o método e a metodologia da pedagogia para ouvintes, não apresentando estratégias que possam ser aplicadas entre estudantes ouvintes e surdos.

Infelizmente, observamos que ao longo do tempo em diferentes partes do mundo, todas as sociedades possuíam dificuldades para entender uma outra língua diferente da ouvinte. As pessoas ouvintes se organizaram, evoluíram, se desenvolveram no trabalho, nas representações culturais, de identidade, política e língua, e o mesmo não aconteceu com a comunidade surda que ficou a margem deste contexto, por conta de serem ignorados pelos ouvintes. Isso fez com que os Surdos se organizassem e fosse em busca de direitos, oportunidades e, essencialmente o respeito nos mais variados níveis da sociedade, principalmente na educação.

A maior parte das polêmicas sobre a educação de surdos sempre se desenvolveu no âmbito dos ouvintes, ou, melhor dizendo: quando estas se desenvolvem entre os surdos, elas não são difundidas ou consideradas. Há muito é imperiosa a necessidade de mudanças. Somente uma profunda discussão nas escolas, nas universidades, nas comunidades, etc., poderá permitir num futuro próximo uma educação significativa para as diferenças. Assim será possível pensar numa escola que não crie rupturas entre as diferentes histórias subjetivas individuais e a heterogeneidade cultural que constituem as relações sociais. (SÁ, 2003, p. 91).

Atualmente, profissionais de diversas áreas estudam e lutam sobre a temática da escola inclusiva, com o intuito de melhorar o desempenho da mesma para pessoas surdas e que dessa forma conseguem fazer a adaptação para o atendimento dos estudantes surdos. É pertinente afirmar que há muito tempo os protocolos a respeito da escola inclusiva não foram modificados

em nada, e também não existem intervenções quanto a língua e a cultura, que mantém o mesmo parâmetro até hoje.

A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73).

Apesar de tantos acontecimentos ruins nas histórias, a comunidade surda<sup>11</sup> está movimento, segue lutando por igualdade até que seus direitos sejam garantidos, que sua “voz” seja vista e que a comunicação em sua língua, sua cultura, identidade e educação sejam respeitados por toda sociedade.

## 2.1 A Educação dos Surdos no Mundo

Desde os primórdios, quando nascia uma criança surda a sociedades julgava como “diabo”, castigadas ou enfeitiçadas, jogavam os corpos de precipícios que as levavam a mortes, então, a história é sofrida, principalmente ao pensar que eles eram inocentes. Na Roma antiga, os romanos herdaram dos Gregos a idolatria pela perfeição física, assim, os recém-nascidos que apresentavam imperfeições físicas eram sacrificados. No entanto, este destino não se aplicava muitas vezes aos bebês surdos, porque não se percebia a surdez ao nascerem. (STROBEL, 2009)

Em sua apostila Strobel (2009, p. 17-19) cita diversos fatos históricos relacionados a pessoa Surda, nesta narrativa podemos compreender todo processo de declínio de direitos e luta pela aceitação e inclusão na sociedade, através de um breve resumo, dos fatos mais importantes descritos, a respeito da educação:

Ao analisarmos o contexto histórico do Egito e Pérsia (476 d.C.) os surdos eram respeitados e protegidos por serem considerados enviados pelos deuses. Com o passar dos tempos e com o desenvolvimento dos estudos filosóficos na Grécia Antiga (500 a.C.) passou-se a associar a mobilidade da língua a clareza com a palavra, chegando até ao ponto de em 355 a.C., o filósofo Aristóteles afirmava que as pessoas que não falassem, não possuíam pensamento.

---

<sup>11</sup> segundo Strobel, “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.” (2009, p.6)

No período da Idade Média as pessoas eram consideradas estranhos e objetos de curiosidade. Por não falar eram tratados como excluídos pela igreja, por não confessarem seus pecados. Também haviam leis que proibiam os surdos de votar, ter direitos básicos e até receber herança. Por outro lado, monges já se comunicavam através do uso de sinais a fim de não violar seu rígido voto de silêncio.

Com o desenvolvimento de novos estudos realizados na Idade Moderna, a Língua de Sinais e a escrita passou a ser utilizada pelos surdos na Itália, segundo Girolamo Cardano (1501-1576) a surdez e a mudez não impediam o aprendizado, e seria um crime não instruir um surdo-mudo. Neste mesmo período, na Espanha, o monge beneditino Ponce de Leon (1510-1584) fundou a Primeira escola para surdos, onde utilizava datilologia, escrita e oralização para ensinar latim, grego, italiano, física e astronomia para dois membros de uma importante família da aristocracia espanhola, pois naquela época apenas surdos que conseguissem falar teriam direito a herança. (STROBEL, 2009).

Após esse período deu-se início uma expansão dos estudos sobre o alfabeto manual, treinamento e língua de sinais. Vários livros foram publicados sobre o tema e prêmios foram recebidos. Na Espanha, Fray de Melchor Yebra, escreveu o primeiro livro que descrevia e ilustrava o alfabeto manual, o livro recebeu o nome de “Refugium Infirmorum”. Também na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) publicou o primeiro livro sobre educação dos surdos e foi nomeado pelo rei Henrique IV como "Marquês de Frenzo", por seu trabalho bem sucedido a educação de surdos através de sinais, treinamento de fala e datilologia.

Na Inglaterra, John Bulwer (1614-1684) Acreditava que a língua de sinais era universal e icônica, publicou, em 1644, “Chirologia e Natural Language of the Hand”, que preconizou o uso do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, e em 1648 publicou “Philocopus”, afirmando que a língua de sinais expressava conceitos assim como a língua oral.

Em 1755 duas vertentes distintas do ensino a pessoa surda ganharam destaque:

- O Oralismo Puro, na Alemanha, Samuel Heinicke que ficou conhecido como o “Pai do Método Alemão” publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. E fundou em 1778 a primeira escola de oralismo puro na Alemanha.

- Sinais Metódicos, na França, depois que o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789) passou a conhecer pessoas surdas, percebeu sua forma de comunicação gestual, o levando a estudar sobre a língua de sinais, desenvolveu a técnica denominada "Sinais Metódicos", que combinava língua de sinais e gramática francesa. Fundou então, a primeira escola pública para os surdos na França, “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. Também publicou "A verdadeira maneira de instruir surdos-mudos"

sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos, regras sintáticas e alfabeto manual. (STROBEL, 2009).

Nos Estados Unidos o ensino aos surdos passou a ser difundido em 1814. Após presenciar, em uma brincadeira infantil, a exclusão de uma menina pelo fato de ser surda, Thomas Hopkns Gallaudet parte para Europa em busca de métodos de ensino para surdos. Lá encontra o professor surdo Laurent Clerc onde juntos fundaram a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas” cujos professores eram surdos ou fluentes em língua de sinais, e em 1864, em Washington, EUA, foi fundado a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet”.

No Brasil, Eduard Huet veio ao Brasil em 1855, com o desejo de fundar a primeira escola para surdos do Brasil, que foi inaugurada em 1857, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, onde algum tempo depois, numa mistura de língua francesa de sinais com o sistema já usado pelos surdos de várias regiões do Brasil surgiu a LIBRAS. Em 1875, foi publicado o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, por um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama.

Mas em 1880, um congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro. Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado como mais adequado e a língua de sinais foi proibida. O direito de voto foi negado a todos professores surdos. Seguindo a resolução do congresso de Milão, todas as escolas e instituições voltadas para os surdos, inclusive o INES aqui no Brasil, proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mas, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

Apesar da proibição, em 1960, nos EUA, foi publicada por Willian Stokoe “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Trazendo à tona novamente todo o debate acerca da língua de sinas e dando pontapé inicial para pesquisas nos EUA e na Europa. Em 1969, nos EUS a Universidade Gallaudet adotou a Comunicação Total e no Brasil, neste mesmo ano, foi publicado pelo padre americano Eugênio Oates o livro “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados.

Ouvintes envolvidos com a problemática da surdez criaram a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos), que depois foi reestruturada

dando origem a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), conquistando sua sede própria em 1993. E em 1999 lança a primeira revista, com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós.

Após a publicação da apostila Strobel (2009, p. 17-19), a luta na educação ganha força, e no quadro a seguir, discorro sobre outros eventos importantes que ocorreram a partir de 2006, mas não mencionados por Strobel (2009). Esse quadro foi gerado em razão das leituras e pesquisas para a materialização da dissertação. Demonstra aqui que a luta na educação continuou e que devemos surdos ou ouvintes buscar qualidade na educação.

É notório que a história da educação dos Surdos no mundo, por muitos anos, manteve um aprendizado deficitário, porque nada era registrado na mente do aluno surdo. O ensino de Surdos utilizava apenas as práticas auditiva e de fala, um território no qual só os sujeitos ouvintes dominavam, isto tudo acontecia, pois, a sociedade era obrigada a respeitar as orientações de Educação de Surdos estabelecidas em 1880 no Congresso de Milão.

De início, resisto à ideia da “língua do opressor”, certa de que esse conceito tem o potencial de enfraquecer aqueles entre nós que estão apenas aprendendo a falar, apenas aprendendo a tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeitos. (HOOKS, 2013, p. 224).

Segundo Hooks (2013) essa “língua do opressor” se refere a utilizada pela maioria das pessoas, ou seja, a principal língua de cada país, e, como os Surdos são a minoria e se comunicam com sua Língua de Sinais, parece que a língua (idiomas) oralizada é a opressora. Outro fator que contribuiu muito para esse cenário foi a imposição da oralização, no qual muitos Surdos foram forçados a desenvolver sua fala oral, obrigados e proibidos de sinalizar, se tornando vítima do opressor. Com o decorrer dos anos e analisando o ponto de vista do sujeito Surdo no mundo da educação as desigualdades educacionais, culturais, identidade, valorização do ensino e da inclusão, ainda, é precária.

Nessa caminhada, torna-se necessário apresentar, do ponto de vista surdo, o espaço que a sociedade majoritária reserva para nós: um espaço sempre movediço, inseguro, que pode nos engolir com suas convenções, sem perceber que não somos seres inferiores. Somos sujeitos com convenções culturais e linguísticas diferentes tentando sobreviver diante do silenciamento que sofremos na História, nos espaços familiares, sociais, e, principalmente em situações como na qual, a minha intelectualidade precisa se apresentar com clareza para garantia do entendimento dessa proposta intercultural e acadêmica, no sentido da valorização da cultura e identidade dos surdos. (MOURA, 2018, p.19-20).

Nesse sentido, o que percebemos é que, na história, a sociedade sempre buscou impor o espaço ouvinte para a pessoa Surda, sem pensar no sentimento das mesmas em relação ao lugar para vivenciar ou valorizar a própria cultura e identidade, no qual apenas as pessoas ouvintes tem direito a opinar e resolver questões que deveriam ser tomadas pela comunidade surda. Por isso, é necessário que os reconheçamos como pessoas diferentes das ouvintes.

As políticas públicas que tratam sobre a educação de Surdos evidenciam isso, a necessidade de narrar os Surdos por eles mesmo, com respeito a sua língua, cultura e identidades. Os Surdos precisam ter materiais visuais e linguística em Libras, além de cada vez ser mais atuante nos espaços acadêmicos, ser presente em debates sobre sujeito Surdo, Visuais, Língua de Sinais, Identidades Surdas, todas capacidades e mostrando para a sociedade o quão importante é garantir a Lei 10.436/2002 – “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras”. e o Decreto 5.626/2005 – “regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000”.

Percebemos que na cultura ouvinte brasileira a sua língua portuguesa, não representa a primeira língua para o estudante Surdo, e sim como segunda língua. Assim descreve Strobel (2006, p. 247) “[...] historicamente o povo ouvinte sempre decidiu como seria a educação de surdos.” pois na história da educação quem decidia era o ouvinte, que bom seria se primeiro que os surdos aprendessem a Libras e como segunda a língua portuguesa, não se perderia tanto tempo que sem desenvolver o aprendizado.

Escrever em língua portuguesa me fez reconhecer que essa também é uma forma da cultura ouvinte brasileira de registrar a história humana. Neste sentido, tenho observado que escrever numa segunda língua, de modalidade oral, não é um processo natural para os surdos como o é para os sujeitos ouvintes. Por isso é importante revelar o que representa a escrita em língua portuguesa para a cultura e identidade surda. [...] Para nós surdos, que utilizamos uma sintaxe diferente na comunicação, é difícil entender e gravar tais regras para escrever. Por isso, na maioria das vezes, a exigência do português escrito como forma de expressão para os surdos, passa a ser uma forma de colonização da cultura ouvinte, demonstrando a falta de respeito à cultura e identidade surda que utiliza as regras da língua de sinais. (MOURA, 2018, p. 21).

Entendemos que Moura (2018) aponta que todos os alunos possuem diferenças. Os alunos Surdos são diferentes dos ouvintes, isto é, quando professores ensinam oral e escrita oral, então, funciona de forma natural para os estudantes ouvintes, contudo para os Surdos não, porque para os mesmos a primeira língua é a de sinais e a língua portuguesa escrita deve vir como um auxílio no desenvolvimento da aprendizagem. Tais atitudes demonstra que a sociedade ainda não reconheceu aos direitos do aluno Surdo e ainda continua impondo a cultura ouvinte.

Observamos que as crianças ouvintes aprendem escutando e reproduzindo o som, os vocabulários, a comunicação com família e toda sociedade, depois aprende as regras da língua oral e sua forma escrita em Português, por isso que combina perfeitamente com sua identidade e cultura ouvinte, isso é algo natural. Para as crianças Surdas também se percebe o aprendizado por meio do visual e Libras, após isso desenvolvem as regras visuais e escrita de sinais, os vocabulários, comunicação bilíngues com a família, sociedade e escola, a escrita de sinais também é de grande ajuda no seu desenvolvimento, depois disso segue o aprendizado com segunda língua, o português na modalidade escrita.

Não entendemos o porquê de os profissionais ouvintes estarem exigindo que estudantes Surdos aprendam a escritas do português de acordo com as regras e escrita formal, pois isso é algo extremamente difícil, uma vez que se difere as pessoas ouvintes e Surdos, pois é apenas línguas, também não se tem o apoio da escuta para auxiliar no aprendizado das regras do português. Estudantes Surdos são iguais a metáfora “do peixe fora d’água, ele está sufocando e precisa entrar no aquário com água para conseguir alívio”, é assim que os Surdos se sentem, sufocados, é necessária comunicação na sua língua de sinais para se sentir bem novamente. No geral se percebe grande falta de respeito com pessoas Surdas.

## **2.2 A Educação dos Surdos no Brasil**

A educação dos surdos no Brasil tem uma trajetória significativa apesar dos inúmeros percalços narrados no contexto educacional. Infelizmente a sociedade colonial, imperial e republicana por muito tempo ignorou o sujeito Surdo, assim como em outras sociedades globais, acreditava que o Surdo fosse incapaz não precisando receber nenhuma instrução formal. Segundo Reis “os sujeitos surdos, na história tradicional, eram considerados incapazes de serem ensinados e de aprender, por isso eles não frequentavam escolas e também não havia espaços educacionais para surdos”. (2006, p. 60). Em 1857, foi criado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro - RJ, a metodologia de língua do ensino em modelos europeus:

No Brasil, foram criados vários institutos para atendimento de pessoas portadoras de deficiência, como cegos, em 1854, Instituto Benjamim Constant; e de Surdos, 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).

No Brasil, o Imperador D. Pedro II convidou o professor Eduard Huet Francês em 1855, para dar início ao ensino de surdos, depois foi fundado o Instituto de Surdos Mudos, a Lei número 939, de 26 de setembro de 1857, no qual o professor Huet ensinava a língua de sinais seguindo os modelos europeus e o currículo francês. Atualmente tal lugar se denomina Instituto Nacional do Ensino de Surdos – INES. Alguns anos após a fundação do instituto, aconteceu na Itália o Congresso de Milão, em 1880, ocorrendo a polêmica votação na escolha entre oralização x língua de sinais, cuja maioria das pessoas ouvintes votaram pela oralização, o que resultou na perda da língua de Sinais, por isso no decorrer dos 100 anos seguintes o método oral foi obrigatório, o principal objetivo era a “cura” das pessoas surdas. Isso resultou em um retrocesso para pessoas surdas, pois elas não desenvolveram aprendizagem em línguas.

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 61 que eram vistos como doentes e anormais e não em educar. (REIS, 2006, p. 60-61).

Autoras Perlin e Strobel corroboram com a fala de Reis quando descrevem:

[...] a educação, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua ‘anormalidade’, ou seja aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como ‘anormais’ ou ‘doentes’ (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 6).

A sociedade em visão negativa<sup>12</sup> para os sujeitos Surdos, começou a desenvolver certa “dominação dos ouvintes”, então, a maioria das metodologias escolhidas pelos educadores ouvintes foram estudadas, pesquisadas e trabalhadas focando no treinamento auditivo para obtenção da cura, essa educação foca na visão clínica<sup>13</sup> para os surdos em razão da prática de fala, por isso que não foi uma ação pedagógica. É importante ressaltar que a educação para Surdos em nosso país passou por algumas fases e, esses períodos históricos de escolas como

<sup>12</sup> Visão Negativa: a sociedade apenas procura os sujeitos surdos não capazes, coitados, preconceito, não falam, e etc...

<sup>13</sup> Visão Clínica: nesta visão a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, vêem os sujeitos surdos como pacientes ou ‘doentes nas orelhas’ que necessitam serem tratados a todo custo por exemplo os exercícios terapêuticos de treinamento auditivos e os exercícios de preparação dos órgãos fonador, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clinica geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais. Perlin; Strobel (2006, p. 7)

método da educação dos surdos foram divididos em quatro: a) a escola oralista (Métodos oralista e clínica); b) a comunicação total (gestos e qualquer forma de se comunicar era aceita); c) o bilinguismo (Libras/Língua Português); d) a escola da inclusão (Atendimento Educacional Especializado e Tradutor Intérprete de Libras).

**QUADRO 1: Fatos históricos sobre a Educação de Surdos no Brasil**

Ano	Pesquisadores	Link	Histórico real de ensino dos alunos surdos	Local
2006	INES 	INES	[...] a criação do Instituto Superior Bilíngue de Educação (ISBE) como unidade acadêmica específica. Em Maio de 2006, começou efetivamente a funcionar o Curso Normal Superior Bilíngue do INES. <sup>14</sup>	Brasil
2006	ETEASD 	GloboPlay <a href="https://globoplay.globo.com/v/9283411/">https://globoplay.globo.com/v/9283411/</a>	Implantou em 2006 na Escola Estadual de Pernambuco Almirante Soares Dutra o Curso técnico de Tradutor/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras.	Brasil
2010	Lei nº 12.319 	L12319 - Planalto	LEI Nº 12.319, 01 de setembro de 2010 - Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	Brasil
2014	Lei nº 13.005 	L13.005 Planalto - PNE	Lei nº 13.005/2014, em que se dispõe na estratégia a meta descrita na alínea 4.7, objetivando “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 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
2015	Lei nº 13.146 	L13146 - Planalto	LEI Nº 13.146, 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Art. 28. IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na	Brasil

<sup>14</sup> Referência: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2019, p. 10). Disponível em: [https://neo.ines.gov.br/neo/images/pdf/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-PPC-2019\\_27\\_06novo.pdf](https://neo.ines.gov.br/neo/images/pdf/Projeto-Pedagogico-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-PPC-2019_27_06novo.pdf). Acesso em: 28. maio. 2021.

			modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;	
2021	<p>LEI nº 14.191</p> 	L14.191 - Diário Oficial da União	LEI Nº 14.191, 03 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.	Brasil

FONTE: Pesquisa Bibliográfica, 2021.

Este quadro 1 sintetiza a trajetória histórica e legal da Educação dos Surdos no Brasil, demarcada pela criação do INES, em 2006, até os dias atuais com a Lei 14.191, 03 de agosto de 2021 que estabelece as diretrizes para a modalidade da educação bilíngue de Surdos.

### **2.2.1 As escolas das oralistas dos estudantes Surdos: métodos as aprendizagens da língua oral**

Antes, no período escolar, os Surdos aprendiam o gestual e fala, mas, depois do que aconteceu do Congresso de Milão de 1880, as pessoas ouvintes se congratularam sobre o controle que passaram a exercer sobre a educação oral obrigatória aos estudantes surdos, dando início assim a modificação escolar para o modelo Pedagógico-Clínico, em que a Clínica influencia a forma pedagógica de realizar a educação. Os estudantes Surdos, sejam eles egressos ou ainda cursantes, até hoje são vítimas de uma educação pedagógico-clínica.

Em 1880, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, Itália. Hoje, o evento é denominado Congresso de Milão, uma abreviação muito impactante para os sujeitos surdos, visto que os marcou como um martelo oralista reinante. 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).

O evento citado, foi responsável pela proibição da comunicação em Língua de sinais amplamente utilizada pelos surdos, destruindo e retrocedendo as construções de sua identidade e cultura, os obrigando a esconder o uso da comunicação em Língua de sinais em lugar que ninguém os possa ver. Pessoas ouvintes acreditavam que pessoas surdas tinham preguiça de falar, infelizmente, causando muito sofrimento aos Surdos. O grande influenciador do Congresso de Milão, foi Alexander Graham Bell.

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).

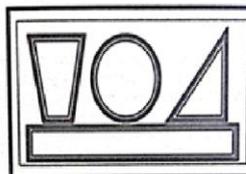
O congresso decidiu que o uso língua de sinais seria proibido, durante a plenária os professores surdos foram impedidos de votar, assim, das 164 pessoas ouvintes de todos os países que estavam presentes para a votação, apenas os Estados Unidos e a Grã-Bretanha não concordaram com a proposta oralista.

No idealismo social, apenas as pessoas ouvintes tinham o direito para votar e de participar de qualquer atividade social, como estudar, casar e trabalhar, por isso que era proibido o acesso de pessoas surdas a qualquer lugar. “A história de quase 100 anos de supressão das línguas de sinais, a imposição do oralismo a partir do Congresso de Milão, em 1880, e a história das tentativas e práticas medicalizadoras, na vida dos surdos[...]” (REZENDE, 2010, p. 52). Imaginemos, todo esse tempo de atraso, em busca de estudo, focando no processo suas línguas, por muitos anos será que perceberam a atitude que sufocava, desrespeitava, impedia o desenvolvimento durante tantos anos, tanto tempos.

O processo ensino aprendizagem resumia a seguinte metodologia: os estudantes Surdos ficavam na sala da aula junto com os professores ouvintes falavam somente o português oral, achando assim que eles entenderiam com a leitura labial. De acordo com Coutinho que diz como empatia com os surdos:

De um modo em geral a maior preocupação das pessoas ligadas aos surdos está relacionada ao falar oral dos mesmos, ou seja, questionam quando vão começar a fala e/ou se irão fala igual aos ouvintes.

**FIGURA 1: Desenhos geométricos**



**Fonte:** COUTINHO, 2015

Quando converso com as pessoas a esse respeito uso como exemplo a representação de um desenho. Se tentarmos copiar a mão livre um desenho técnico não vamos

conseguir fazer uma cópia perfeita. Sabemos que uns vão fazer melhor que outros, porém diferente do desenho original. Ocorre o mesmo com os surdos quando se trata da língua oral. (COUTINHO, 2015, p.11).

Percebemos como a autora explica no exemplo, que na comparação com o sujeito Surdo acerca do tratamento da língua oral, precisamos entender o que o fato dos Surdos não terem o mecanismo adequado para perceber a forma como se pronunciam as palavras, torna difícil o aprendizado e reprodução do som, assim como mostrado no desenho.

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).

Uma criança Surda obteve oralização, em cerca de 20%, o que é pouco, ainda mais difícil é para as crianças Surdas a oralização em 80%, conforme sinalizam os pesquisadores Toffolo, Bernardino, Vilhena e Pinheiro (2017, p. 15) “Esse achado está de acordo com os autores supracitados (SACKS, 1999; SVARTHOLM, 2011), que consideram a comunicação por meio da leitura labial limitada e imprecisa.”. O que se configura pouca leitura labial e oral para o surdo.

Segundo Fine (1977), “em média apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo.” Ainda consideram, outros autores (COUTINHO, 2015; DUFFY, 1987; QUADROS, 1997; SACKS, 1999; SVARTHOLM, 2011; FINE, 1977) refinem como as pessoas Surdas leitores lábios estão muitos poucos, percebem que a maioria das pessoas Surdas sofreram por oralização e leitura labial, por muitos anos não tiveram sucessos, dadas as dificuldades com tal método.

Percebo as barreiras acima descritas com minhas experiências, enquanto pessoa surda, por exemplo: leitura a labial de “Massa/Maça”, “escola/escolhe”, “Mala/bala”, entre outros que dificulta a compreensão do que está sendo dito, de forma oralizada, comprometendo a o desempenho. Nesse período, os estudos em torno dessas possibilidades de oralização e seu insucesso ocasionou o profundo sofrimento das pessoas surdas, causando grande/enorme prejuízo na educação dos estudantes.

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).

Outro exemplo poderiam ser experienciado em que pessoas ouvintes podem tampar seus ouvidos com algodão ou suas mãos para abafar as suas orelhas, para tentar ouvir outra pessoa falar uma língua que eles não conhecem até escutar o som.

Nessa escola a prática pedagógica estava à mercê da influência clínica quanto ao uso de materiais orais para estudantes Surdos, ou seja, o desenvolvimento quanto as práticas educacionais naturais no aprendizado da língua da criança ouvinte, é o mesmo modelo de ensino oral e de aprendizado para os estudantes Surdos, o que resultava no fracasso escolar.

Acreditava-se que, utilizando-se técnicas, recursos e metodologias especiais, os Surdos poderiam vir a usar a língua oral e integrarem-se à sociedade. Poderemos definir a escola da oralização como sendo um modelo de reabilitação da audição e da fala, tratando os Surdos como deficientes. (LIRA, 2009, p. 18).

A escola segundo o modelo audição e fala é uma ilusão, a sociedade acreditava que todos os sujeitos Surdos poderiam oralizar bem, usavam como exemplo alguns que conseguiam desenvolver a fala, como se todos os outros Surdos tivessem a capacidade de falar, enquanto isso excluía e julgavam aqueles que não conseguiam. Consoante Skliar (2005, p. 7) nos aponta que “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.”

Quanto ao significado da palavra “ideologia”, podemos citar Almeida (2019, p. 41) que diz “Se por “ideologia” entende-se uma visão falseada, ilusória e mesmo fantasiosa da realidade [...]” a visão ideológica e individualista do oralismo para escola dos Surdos criado pelos ouvintes, reforçou apenas o problema no campo auditivo e da fala do sujeito Surdo.

Os sinais, as interações sociais, assim como a relação do sujeito com o outro sujeito e seu “olhar” sobre a diferença que se deu à luz do positivismo europeu atrapalhou muito a construção da subjetividade dos Surdos, por utilizarem a sua comunicação com base na ideologia da oralização e na escrita impedindo os Surdos a expressarem suas convicções e lutas pela emancipação das diferenças sociais. (CAMPELLO, 2008, p. 150).

É complexo imaginar a pressão social pela comunicação/oral e escutar/auditiva, como pela cultura e educação ouvinte. Reflexos sobre a ideologia da oralização reverberam na

tentativa de apontar que o ouvinte é melhor do que o Surdo, usando para isso a fala e a escuta na comunicação com sociedade. Precisamos entender que o desenvolvimento da identidade e cultura, as interações sociais acontecem com a construção e liberdade dos Surdos expressarem suas experiências, lutas e pelo respeito as diferenças sociais.

### **2.2.2 Escola comunicação total**

A filosofia da comunicação total incentivava as pessoas surdas a usar a comunicação oral, a escrita e a língua de sinais utilizando a estimulação auditiva, amplificação sonora, leitura labial, oralização, leitura e escrita e datilologia, através do contato com pessoas ouvintes.

Longe de considera-lo como portador de uma patologia de ordem “médica”, esta nossa filosofia educacional entende o surdo como uma pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem, inclusive, as características de um fenômeno com significações sociais. É bem verdade que, em suas propostas de ação, um programa de Comunicação Total não exclui técnicas e recursos para: estimulação auditiva; adaptação de aparelho de ampliação sonora individual; leitura labial; oralização; leitura e escrita. (CICCONE, 1990, p. 6-7).

A história narra que tal desenvolvimento estava longe de focar na área da educação, sua referência era na área médica, sua metodologia utilizava estímulos de prática auditiva para o desenvolvimento da escuta, também usava tecnologia, aparelhos sonoros, para escutar. Os estudantes Surdos precisavam aprender leitura labial, prática para oralização, leitura de texto, além de estímulo labial e escrita (pode usar leitura labial para anotar e também leitura o texto para anotar).

O pesquisador e professor do Gallaudet College em Washington, William Stokoe (1919-2000), estudava linguística em Línguas de Sinais – American Sign Language – ASL no ano de 1960, descobriu que a linguística da Língua de Sinais era natural e poderia ser comparada a qualquer outra língua.

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. (JUNIOR, 2018, p. 62).

Para a sociedade o ideal seria que a Língua de Sinais fosse um complemento para a Língua Oral, ou seja, a oralização e a Línguas de Sinais de forma simultânea, mas durante o

período da Comunicação Total se percebeu que o método bimodal não era funcional. A abordagem a surdez como uma proposta modificada para modelo a Comunicação Total - CT começou a ser efetivada no ano de 1970, com o uso síncrono do Oralismo com a Língua de Sinais, pois o surdo não ouve e não existe para cura, apenas com o oralismo e uso sinais foi a principal estratégia de comunicação entre os surdos e ouvintes. Segundo Lacerda (1998, p. 71 apud VASCONCELOS, 2020, p. 55):

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem às 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.

Na história da evolução do oralismo na Língua Portuguesa para a Comunicação Total, percebemos que a sociedade ouvinte exigia dos surdos a capacidade de comunicação ainda influenciada pela causa oralista, ou seja, até hoje não se aceita que mesmo que a pessoa perca a capacidade auditiva, sem a oportunidade de voltar a ouvir novamente, esta pessoa possui a capacidade de se comunicar, se aceitar e estar bem em sua totalidade. De acordo

A filosofia da Comunicação Total, apesar de divergir do uso de técnicas e estratégias em relação à concepção oralista, aproxima-se desta na medida em que defende a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua majoritária como condição para integração do surdo na sociedade (acesso aos meios de produção, de conhecimento e ao trabalho). Vários pesquisadores (Lacerda, 1996, Quadros, 1997, Ferreira-Brito, 1993; Moura, 2000) criticam os programas educacionais embasados nessa filosofia, devido ao uso de técnicas bimodais/simultâneas de duas línguas diferentes, incompatíveis em organização e funcionamento. (GÓES, 1996 apud MARTINS, 2011, p.37).

Os autores se referem e criticam sobre a filosofia a Comunicação Total e a utilização do método e suas estratégias como forma de ajudar a melhorar a “comunicação”, a maioria grande se encontrava preocupada na forma como o Surdo iria se comunicar com pessoas surdas, a família, e com as pessoas ouvintes, por isso que eles tentaram e preferiram que as pessoas surdas aprendem maneiras de “comunicação oral”, então, essa pratica oralista e escrita da língua portuguesa para compreender, construir e facilitar a comunicações entre os surdos.

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).

Realmente, a Comunicação Total representou, em sua maior prática, o Oralismo e não Língua de Sinais. É impossível seguir com Oral-Português, utilizando mímicas e gestos para comunicação com povo ouvinte. Como exemplo deste método podemos descrever uma pessoa que escrever no quadro em português enquanto fala em inglês, em algum momento ela não vai mais conseguir e tudo acabará se misturando.

[...] 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. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Precisamos entender que a Língua de Sinais é diferente do português, porque, a Língua de Sinais não utiliza preposição, artigos, entre outros, pois ela possui sua própria estrutura gramatical, a mente trabalhando simultaneamente duas línguas, não funciona para comunicação.

A maioria das pessoas ouvintes se aproveita do seu privilégio com a comunicação auditiva, manual e oral, e acaba inferiorizando a “Língua de Sinais”, a pessoa Surda sente bloqueio na comunicação oral (como pode-se falar perfeitamente se não ouve a pronúncia correta das palavras), na escrita em português (se não aprendeu o significado do vocabulário, apenas copia fazendo com que os ouvintes acreditem que ela entendeu, mas, não é a realidade). Imaginemos uma sala de aula, a professora ensina uma palavra, usemos como exemplo “Precisa”, como explicar a pronúncia correta de uma palavra que a pessoa Surda não sabe o significado? Por este motivo que as pessoas Surdas almejam como primeira língua (L1) a de sinais, para uma fácil compreensão do que a palavra significa, pois o visual ajuda no esclarecimento.

Pessoas ouvintes sentem muita preocupação em oferecer estímulo auditivo, sons, leitura labial, pronúncia acompanhada de gestos na Comunicação Total como forma de conseguir facilitar a comunicação ouvinte-surdo, o que influenciou nas decisões da comunidade educativa e da sociedade. Entretanto, infelizmente, a parte neurológica envolvida não funciona corretamente durante uma comunicação simultaneamente duas línguas (oral e gestuais), tornando quase impossível tal prática das duas línguas: Libras e Português são diferentes em suas estruturas gramaticais.

Entende-se que a forma como Libras se difere do português para a pessoa surda, autores estudam, buscam e explicam sobre bilinguismo (Libras e Português) visando maior esclarecimento, Goldfeld (1997) e Quadros (1997), ao referendar Martins (2011, p.38) citam

duas maneiras distintas de entender a aquisição da segunda língua (L2), em uma abordagem bilíngue.

A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo posteriormente alfabetizada nesta última. A outra visão propõe que a criança deve aprender a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa deve ser ensinada apenas na modalidade escrita. Embora a oralidade não seja desejada na segunda visão, ambas as concepções concordam que os surdos devem interagir com a língua de sinais mais cedo possível. Essa interação deve ocorrer preferencialmente no convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

No início, percebe-se a interação entre a Língua de Sinais e a Língua Oral pelos pais, todavia, com o passar do tempo as crianças Surdas se redescobrem o aprendizado de sua Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, se desviando da proposta anterior da Comunicação Total que forçava o ensinamento bimodal como facilitador da comunicação ouvinte-surdo, alguns anos depois passa a entender e se recusar ao uso Comunicação Total. É importante para a criança Surda iniciar o diálogo com outros Surdos adultos e idosos em sua Língua de Sinais o mais cedo possível para melhor aprendizado e desenvolvimento.

As críticas aos os métodos bimodais ganharam força no final da década de 1970 e início da década de 1980.

Assim sendo, além da proposta da Comunicação Total que ganhou força no Brasil na década de 1970 por possibilitar o uso dos sinais, dos gestos e da mímica, os estudos de Stokoe e com a comunidade surda mais organizada e mais forte nos anos de 1980, já reivindicando o reconhecimento de sua cultura, identidade e o direito a uma educação que atendesse às suas necessidades linguísticas, nesse contexto, surgiram “novas alternativas educacionais orientadas para uma abordagem Bilíngue de Educação de Surdos”. (LACERDA 2013, p. 189 *apud* VASCONCELOS, 2020, p. 173).

Nesse sentido, percebemos que durante a história da Educação de Surdos, tivemos momentos que marcaram negativamente, mas também tivemos momentos de ganho, onde as abordagens e estratégia desse ensino começam a ganhar um novo enfoque, nesse caso, no uso das línguas de sinais. Após as deliberações do Congresso de Milão em 1880 que fundamentou o oralismo como principal método na Educação de Surdos, tivemos a proposta da Comunicação Total, que visava o uso de recursos variados que pudesse servir para o ensino e comunicação das pessoas Surdas, entre eles a Língua de Sinais.

Tendo isso em vista, a partir dos estudos realizados por William Stokoe em 1960, as Línguas de Sinais passam a ser consideradas efetivamente como língua, principalmente por sua

possibilidade de análise através das áreas da linguística e pela descoberta de sua gramática composta pelos cinco parâmetros que formam os sinais.

Para explicarmos os cinco parâmetros fonológicos da Língua Brasileira de Sinais, nos referendamos em alguns autores, tais como Ferreira-Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2009) e Coutinho (2015).

Os cinco parâmetros são:

- 1 - Configuração de Mão (CM);
- 2 - Locação (L) ou Ponto Articulação (PA);
- 3 - Movimento (M);
- 4 - Orientação /direcionalidade (Or); e
- 5 - Expressões não-manuais (ENM).

**1 - Configuração de mãos (CM)** - sinais idênticos, cuja diferença é demarcada apenas pela mudança da forma que a mão assume no momento da articulação do sinal. A configuração de mão é assim expressa para compor a estrutura do sinal:

**FIGURA 2:** Configuração de mãos



Fonte: PIMENTA; QUADROS, 2007

Vejamos alguns exemplos de configurações das mãos associados a sinais:

a) Sinal produzido com uma única mão.

FIGURA 3: Configuração de mãos  
(nº 30)



Fonte: PIMENTA; QUADROS, 2007

FIGURA 4: Comer



Fonte: CAPOVILLA et al., 2017, p. 717

b) Sinal produzido com as duas mãos iguais:

FIGURA 5: Configuração de mãos  
(nº 1)



Fonte: PIMENTA; QUADROS, 2007

FIGURA 6: Arroz



Fonte: CAPOVILLA et al., 2017, p. 273

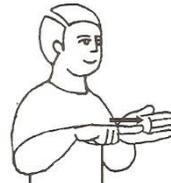
c) Sinal produzido com as duas mãos diferentes:

FIGURA 7: Configuração de mãos  
(nº 14 e 56)



Fonte: PIMENTA; QUADROS, 2007

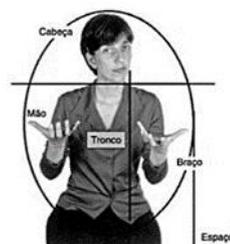
FIGURA 8: Pesquisa



Fonte: CAPOVILLA et al., 2017, p. 2170

**2 – Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA)** - área do corpo onde se articula o sinal. O “espaço neutro” é o espaço à frente do corpo da pessoa que sinaliza, porém, alguns sinais não são realizados neste espaço.

FIGURA 9: Área do corpo



Espaço de realização dos sinais e as quatro áreas principais de articulação dos sinais (baseado em Battison, 1978, p. 49)

Fonte: QUADROS; KARNOPP, 2004

**FIGURA 10: Corpo (Testa) – Fácil**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 1247

**FIGURA 11: Corpo (Queixo) - Conhecer**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 751

**FIGURA 12: Corpo (Tronco) - Coragem**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 794

**FIGURA 13: Espaço neutro (Frente ao rosto) Brasil**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 460

**FIGURA 14: Espaço neutro (Frente ao corpo) Brincar**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 465

**3 – Movimento (M)** – são os movimentos realizados pelas mãos do enunciador no espaço. Como envolve formas e direções diferentes, consideramos este parâmetro bem complexo.

**FIGURA 15: Movimento retilíneo - Combinar**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 715

**FIGURA 16: Movimento helicoidal - Alto**



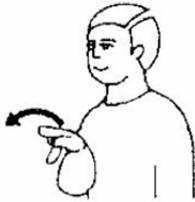
Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 170

**FIGURA 17: Movimento circular - Bobo**



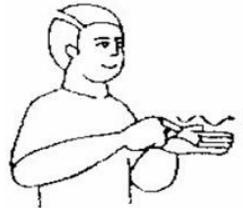
Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 430

**FIGURA 18: Movimento semicircular - Professor**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 2310

**FIGURA 19: Movimento sinuoso - Escrever**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 1131

**FIGURA 20: Movimento angular - Difícil**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 964

**4 - Orientação ou Direcionalidade (Or)** – quando a palma da mão aponta quando produzimos o sinal, denominamos de direção. São seis os tipos de orientação de mão: para cima e para baixo, para dentro (em direção ao corpo do sinalizador) e para fora, para os lados;

**FIGURA 21: Para cima - Estudar**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 1210

**FIGURA 22: Para baixo - Também**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 2658

**FIGURA 23: Para dentro -Vontade**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 2892

**FIGURA 24: Para fora - Ajudar**



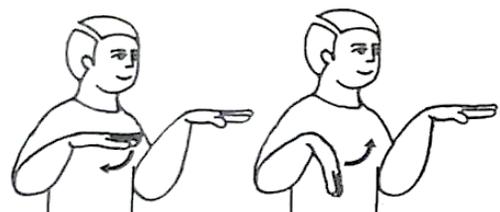
Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 138

**FIGURA 25: Para contralateral – Hoje**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 1466

**FIGURA 26: Para ipsilateral - Praia**



Fonte: CAPOVILLA et al.,2017, p. 2196

**5 - Expressões não-manuais (ENM)** - no momento da articulação do sinal realizamos movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos, este é o parâmetro denominado de “expressões não-manuais”.

**FIGURA 27:** Expressão facial e corporal



Fonte: Google (2022)

### 2.2.3 Escola inclusiva para estudantes Surdos

Sejam públicas ou particulares, as escolas inclusivas devem ser destinadas a todas as pessoas com necessidades específicas e as salas de aula mescladas com alunos regulares, tendo em vista que a sociedade conceda oportunidade e respeitem as diferenças.

A Declaração de Salamanca (1994)<sup>15</sup> descreve sobre os principais pontos das políticas de inclusão da educação e a forma como todos devemos receber a pessoa com deficiência no ambiente escolar. Esta declaração afirma que todas as crianças têm direito ao acesso a aprendizagem em seus diversos níveis, abrangendo as propostas bilíngues para as crianças surdas, e também o respeito a diversidade e as características das crianças, esta vertente, diferencia a língua para a criança Surda na pedagogia inclusiva, pois não utiliza apenas métodos ouvinte, satisfazendo a necessidade da criança Surda e instruindo os alunos ouvintes e a sociedade a apoiar as deficiências e a inclusão.

<sup>15</sup> No capítulo 3 aprofundaremos mais sobre a Declaração de Salamanca (p. 72).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), datada de 2008, tem como principal objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência. Esta inclusão deve ser no ensino regular com efetiva participação, garantia de aprendizagem, bem como de continuidade dos estudos, inclusive nos níveis mais elevados. Para isso esta política prever o atendimento educacional especializado, bem como a formação de professores para a efetivação deste atendimento educacional.

Com relação aos estudantes Surdos, a PNEEPEI, enfatiza o seguinte:

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).

Vale considerar que a Política prever que este profissional com conhecimento específico na Língua Brasileira de Sinais, é o Tradutor/Intérprete de Libras e “[...] cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, [...]” (BRASIL, 2008, p.17).

Apesar de todo esse esforço da PNEEPEI, enfatizamos que os estudantes Surdos não se identificam com as escolas inclusivas, pois elas incluem as pessoas com deficiência e ouvintes com o modelo ouvinte, mas, pessoas com outras deficiências falam a mesma língua, o Português, assim como também na comunicação oral, porque eles escutam e convivem com a língua igual as pessoas ouvintes, tendo assim mais facilidade em aprender nas salas das aulas de ouvintes, precisamos entender que as pessoas Surdas diferem em sua língua. De acordo com Lira (2009, p. 23):

A sociedade, em geral, opina em defesa da inclusão, argumentando que as oportunidades dos Surdos são maiores, assim como para as crianças com Síndrome de Down. Entendemos de maneira diferente. Os Down falam a mesma língua da escola e os Surdos falam outra língua, diferente da utilizada na escola de inclusão. Não podemos pensar que esse modelo da inclusão é bom para todos. No caso dos Surdos é uma agressão.

Podemos complementar que o contexto da pedagogia bilíngue não combina com Professores que não usam a proposta bilíngue e também não combina com a ação do Tradutor Intérprete de Libras:

Essas barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum, compartilhada entre pais e filhos na família, fica aprofundada quando se inicia a escolarização formal, pela ainda incipiente situação das comunidades bilíngues nas escolas: professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59).

A escola inclusiva não combina com o estudante Surdo, pois a pessoa Surda tem língua diferente que precisa ser respeitada. Para a educação bilíngue existir é necessário que os professores Surdos e ouvintes saibam se comunicar em Libras com os estudantes Surdos, assim não teremos a necessidade do intérprete de Libras pois o próprio professor seria responsável por esta mediação.

Os professores são responsáveis por ensinar e aprender com todos os estudantes, mesmo se o professor saiba falar em Libras as aulas seriam apenas em Libras, pois, é impossível a utilização do bimodalismo<sup>16</sup> na comunicação das duas línguas – Português e LIBRAS. Infelizmente, a realidade é a educação inclusiva, em que os professores não sabem LIBRAS e também não se preocupam com o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes Surdos, não fazem adaptação para o método visual, assim não ocorre uma aprendizagem de qualidade para os surdos.

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).

---

<sup>16</sup> Bimodalismo é o uso de duas modalidades de estímulo como a fala e língua de sinais ao mesmo tempo. REIS (2006, p. 61)

Concordamos com autora Reis (2006), pois, ainda hoje, todas as escolas inclusivas são ouvistas, seguem a educação, a pedagogia, a língua ouvista, isto é, métodos todos para ouvistas, não existem modificação ou adaptação para estudantes Surdos. Estudantes ouvintes têm diversas oportunidades nas escolas ouvintes, língua, comunicação oral, escuta, professores ouvintes, pois é a primeira língua, o português.

A transformação da 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).

Para os estudantes Surdos não existem oportunidades em sua primeira sua língua de Sinais, não existe modelo válidos para as escolas de Surdos, isso é, existe um espaço onde respeitam a cultura, a identidade. Os Surdos também lutam, defendem que todos tem direitos iguais.

#### **2.2.4 Escola de Surdos: bilíngue (Libras e Português escrito)**

As propostas Oralista e Comunicação Total, foram métodos sem sucesso e não apresentavam desenvolvimento efetivo dos estudantes Surdos, tais métodos que visavam apenas a aquisição da língua próprio ouvinte duraram por longos anos.

O avanço dos estudos linguísticos, no século XX, sobre a língua de sinais contribuiu para que esta fosse respeitada como língua que possui características estruturais e linguísticas como as demais línguas orais. Os estudos desmitificaram a ideia de que a língua de sinais correspondia a mímicas ou pantomima, e isso colaborou também para o surgimento de uma nova abordagem educacional. (PIRES; SANTOS, 2020, p.48).

Porém, a partir ano 1980 deu-se início uma nova proposta educacional, a bilíngue, como foi afirmado:

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).

Conforme Sá (1999, p. 135):

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).

As autoras possuíam a mesma linha de raciocínio no que diz respeito a proposta educacional bilíngue, que duas línguas, de sinais e português de forma escritas, são importantes na escola para Surdos como forma de referência pedagogia, nossas lutas pela proposta bilíngue efetiva o uso das duas línguas com pessoas. Surdas sendo sua própria língua (a Língua Brasileira de Sinais) a primeira língua- L1 e a segunda língua- L2 a Língua Portuguesa (na forma escrita). De acordo Goldfeld (1997 apud PIRES e SANTOS 2020, p.49) que diz [...] a língua de sinais como um direito linguístico. Assim, a educação bilíngue propõe a língua de sinais no trabalho educacional como fundamental para a aquisição da linguagem pela pessoa surda”.

Assim, a língua de sinais ressurgiu como um direito linguístico, por conta de uma metodologia de linguística em Libras que ensina desde a parte visual até o português-escrita. É importante essa prática bilíngue com o uso das duas línguas pelos estudantes Surdos, pois auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, seguindo as regras linguísticas em Libras, e respeitando a identidade própria da pessoa surda.

É notável a possibilidade de perceber o quanto são necessárias essas mudanças de perspectivas, numa nova concepção para um novo modelo na formação da educação de surdos. No entanto, podemos perceber que a concretização da proposta do ensino bilíngue para surdos ainda precise de adequações nos espaços educacionais, oportunizando ao aluno surdo condições para a aquisição do conhecimento por meio de sua L1, bem como a L2, em sua modalidade escrita. (SOUZA, 2022, p.19).

A escola bilíngue para Surdos é muito importante, pois trazem a língua de sinais e visual, adaptando o ensino, como uso de pedagogia bilíngue, todas as disciplinas presentes na escola inclusiva, e incluindo em seu currículo a tão importante História dos Surdos, sua luta e desenvolvimento na área da educação, a cultura Surda no mundo e no Brasil, as diversas identidades Surdas, o povo e as comunidades Surdas, por fim, todo o conhecimento necessário para formar cidadãos surdos ativos e cientes de todos seus direitos e de sua história.

## 2.3 A Educação dos Surdos no Pará e na Cidade de Santarém

Depois de uma reflexão histórica acerca da educação de Surdos vamos ingressar mais profundamente no contexto do estado do Pará até adentrar na especificidade da Cidade de Santarém- Pará, ambiente ao qual este trabalho foi aplicado.

### 2.3.1 Educação dos Surdos no Pará

Pesquisaremos sobre as escolas iniciais ao ensino dos Surdos do estado no Pará na cidade de Belém. Existem poucas dissertações e artigos publicados sobre a história da educação dos Surdos no Pará, pesquisamos a história através das informações que estão em Bentes (2010), em Ferreira; Pinheiro; Valério (2014), em Matos (2016) e Netto (2018), autores com descrevem a escola da educação dos Surdos, na capital do Estado do Pará, a Unidade de Educação Especial Professor “Astério de Campos” - UEESPAC.

Biograficamente, o Professor Astério de Campos nasceu da Bahia, sua história foi descrita em diversas publicações como na citação:

Jornalista, natural da Bahia, nascido em 10 de agosto de 1893 e falecido em 7 de fevereiro de 1968, aos 75 anos. Este ocupou os cargos de professor catedrático do instituto de educação e o de psicologia da linguagem, foi assistente e secretário Geral de educação, além de autor da letra do hino ao surdo brasileiro” (UEESPAC, 2011 apud MATOS, 2016, p. 35).

Ele foi importante na educação dos Surdos no Estado do Pará, sendo, depois de falecer, homenageado através da renomeação da Escola de Educação de Surdos Mudos, na capital do Estado do Pará, que passou a se chamar Unidade de Educação Especial Professor “Astério de Campos” - UEESPAC. Bentes (2010, p. 54) endossa ao dizer que “A UEESPAC foi fundada em função da Campanha Nacional de Educação do Surdo, movimento federal ocorrido a partir de 1957 coordenado pelo INES, e que por isso a escola recebe o nome de um dos coordenadores da campanha, o professor “Astério de Campos” [...]”.

UEESPAC foi criada graças a mobilização de campanha e divulgações em todo Brasil pelo movimento Surdo. O INES coordenou o evento, e o professor “Astério de Campos” estava na coordenação do evento, por isso a escola recebeu seu nome como forma de homenagem.

A UEESPAC foi fundada em 21 de outubro de 1960 e durante este período passou por várias denominações. A primeira foi “Escola de Educação de Surdos Mudos Prof. Astério de Campos” na gestão do governador Luis Geólas Moura Carvalho, por meio

do Decreto nº 3174 de 21/10/1960, funcionando na escola Serra Freire, anexo ao IEEP (Instituto Estadual de Educação do Pará), sob a direção da professora Cordélia Nunes Rayol (UEESPAC, 2011 apud MATOS, 2016, p. 35).

UEESPAC modificou suas denominações nos anos 1960; 1965; 1972; e 1989, com autor Bentes (2010) detalha:

O UEESPAC [...] denominações desde sua fundação. São elas: 1) Escola de Educação de Surdos-Mudos Prof. Astério de Campos (Dec. 3.174 de 21/10/1960); 2) Instituto Prof. Astério de Campos (Lei 5.583 de 15/12/1965); Unidade Técnica de Educação Especial Prof. Astério de Campos (Lei 4.398 de 14/07/1972); Unidade de Educação Especial Prof. Astério de Campos (Dec. 6.069 de 09/05/1989 - que faz reformulações no Departamento de Educação Especial). (BENTES, 2010, p. 54).

Percebemos que houve várias denominações no decorrer dos anos, todavia, o nome “Astério de Campos”, não foi modificado, pois a homenagem a pessoa que criou essa escola dos Surdos no estado no Pará continuava viva, o professor Astério de Campos, que muito lutou pela causa, por isso que seu nome na escola em sua homenagem reverbera.

[...] a escola presta homenagens ao Professor Astério de Campos que coordenou a Campanha Nacional de Alfabetização de Surdos no período de 1956 a 1961, no governo do presidente Juscelino Kubitschek – que governou o Brasil de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961 – e “produziu concretamente a criação de inúmeras escolas de surdos por todo o Brasil, dentre as quais, uma no Estado do Pará, a Escola Especial “Astério de Campos”. (BENTES, 2010, apud MATOS, 2016, p. 35).

UEESCPA as contribuições curriculares para educação dos surdos atuam em diversos níveis de ensino na UEESCAP no Estado do Pará, como destaca Netto (2018):

A escola atua na: Educação Infantil, Maternal, Jardins I e II, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, após a conclusão do 5º ano, os alunos partem para as escolas regulares inclusivas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertando 1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental, na 3ª etapa os alunos passam para o EJA das escolas regulares, um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim como para os vários vestibulares ainda existentes, intitulado “Vestibulibras”, a escola conta ainda com o Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF), que desenvolve atividades com surdo-cegos e alunos com múltiplas “deficiências” atreladas à surdez, e oferece o AEE desde a alfabetização até o Ensino Médio.. (NETTO, 2018, p. 62).

Os níveis educacionais da escola vão desde a educação infantil até ensino médio, nos quais estão inseridos os estudantes Surdos, desenvolvendo-se em um espaço de educação bilíngues, com identidade e cultura dos Surdos.

[...] a escola conta com trabalho desenvolvido para os alunos surdos e as outras deficiências envolvidas com a surdez. Possui um quadro de gestores e professores capacitados para atender os alunos surdos, além de professores surdos no qual os

alunos tem oportunidade de desenvolver não somente seu aprendizado escolar como também sua identidade pessoal e cultural como ser surdo. Portanto o local escolhido para realização desta pesquisa também veio em decorrência desta escola compor professores e alunos surdos que utilizam os gestos em sala de aula como forma de comunicação. (MATOS, 2016, p. 37).

Observamos que essa escola se preocupa com o atendimento aos estudantes Surdos, UEESPAC tem oferecido espaço para os materiais em Libras para estudantes Surdos

Nos espaços de atendimento que auxiliam no processo educacional dos alunos surdos, a escola oferece: sala de leitura e estudo; consultório odontológico; sala de atendimento multiprofissional; laboratório de informática educativa; sala de atendimento fonoaudiológico; Núcleo de Apoio Pedagógico e Funcional (NAPF); e, espaço de vivência em Libras (UEESPAC, 2011, apud MATOS, 2016, p. 37).

Percebemos que essa escola UEESPAC entende quais as peculiaridades da educação bilíngue e suas necessidades durante o processo de aprendizagem e ensino da Libras como primeira língua (L1) e da Língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade e escrita, garantindo, nos mais diversos níveis, o direito dos estudantes Surdos, surdo cegos e outras pessoas surdas.

Desenvolver um currículo escolar Bilíngue, por meio da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa na escolarização da educação infantil, no ensino fundamental (ciclo I e II), na EJA (Módulo I e II) e no atendimento educacional especializado garantindo o direito de acessibilidade comunicacional do aluno surdo, surdocego e aos que apresentam múltiplas deficiências associadas á surdez [...] (UEESPAC, 2011, p.11 apud MATOS, 2016, p. 38).

É importante que todas as escolas conheçam os estudantes Surdos e como se diferem em sua língua dos demais estudantes com deficiência e dos ouvintes. De acordo Matos (2016, p. 38) “[...] preparada para receber os alunos de diversas faixas etárias e independente de sua condição linguística”.

Muitos são os surdos que vêm de outros municípios para a capital, em busca de melhores oportunidades educacionais, principalmente no caso desta pesquisa, dos alunos que utilizam uma comunicação mais ampla, por meio de sinais emergentes, caseiros e gestos, sendo assim, supõe-se também que os professores estão preparados para oferecer-lhes os suportes necessários para o seu aprendizado, crescimento e a aquisição da Libras e da língua portuguesa, para que eles tenham a mesma evolução linguística e educacional dos colegas, atendendo aos objetivos propostos pela escola. (MATOS, 2016, p. 38).

Notadamente para os estudantes surdos a aquisição da Libras, por ser o meio pelo qual se comunicam, a Língua de Sinais, não sendo favorável deixar de considerar a necessidade da

aquisição do Português, em sua modalidade escrita, uma vez que terão a necessidade de circularem e terem acesso aos contextos e conteúdos onde a escrita é imprescindível para as demandas, nas esferas da justiça, exames/receitas medicação, formação educacional, redes sociais, entre outros.

### **2.3.2 Educação dos Surdos na Cidade de Santarém – Pará**

Abordar sobre os aspectos e caminhos percorridos sobre a educação de Surdos na cidade de Santarém – Pará não é uma tarefa muito fácil, devido à escassez de fontes bibliográficas que tratem sobre essa temática. Nesse sentido é que procuramos obter informações através da Secretária Municipal de Educação – SEMED e outras instituições como a Unidade Especializada Dr. José Tadeu Duarte Bastos – UEES, para que pudéssemos entender o contexto regional e a organização educacional desse município.

A realidade educacional do município de Santarém, segundo seu Plano Municipal de Educação – PME/2015-2025, apresenta 35 (trinta e cinco) escolas estaduais, das quais, apenas uma, está localizada e atende à população do campo. Na jurisdição municipal, há 397 (trezentos e noventa e sete) escolas, sendo 320 (trezentos e vinte) localizadas no campo, das quais 231 (duzentos e trinta e uma) são escolas da região de rios e 90 (noventa) da região de planalto e 77 (setenta e sete) fixadas no limite urbano. O Município de Santarém aprovou o seu primeiro Plano Municipal de Educação no dia 03 de novembro de 2004 sob a Lei Nº 17.867/2004. O primeiro PME de Santarém estabeleceu Metas e Estratégias para o Decênio 2004/2013 (BENTES; BARRETO, 2017, p.197).

Nesse sentido, entendemos que o contexto organizacional da educação no município de Santarém, corresponde as populações da zona urbana, rural e região de rios e planaltos. Essas regiões são atendidas tanto pela rede municipal como pela rede estadual de ensino. Assim, notamos que o Plano Municipal de Educação institui em seu planejamento “o respeito à diversidade das crianças do limite urbano e do campo, quilombolas, indígenas, crianças com necessidades especiais” (ROCHA, 2016, p. 60). Esse conhecimento acerca das diversidades existentes entre esses grupos, são de extrema importância para a que haja fortalecimento do respeito e valorização a aspectos linguísticos, culturais e sociais que são características presentes nessas minorias.

De acordo com os apontamentos feitos por Goch (2017, p. 71), a educação especial começou a se fundamentar a partir do ano de 1991 na cidade de Santarém, com foco de atendimento para as crianças e adolescentes que não conseguiam ter um nível satisfatório de aprendizado. Esses estudantes necessitavam de atendimento diferenciado em virtude de suas

especificidades, como as pessoas com deficiência auditiva e com deficiência visual. Inicialmente, esse trabalho era realizado somente com alunos da zona urbana da cidade e mais tarde, no ano de 1999, essa modalidade de ensino começou também a atender os alunos da zona rural. Em conformidade com o primeiro Plano Municipal de Educação, Lei nº 17.867/2004 e com dados estatísticos de 2016, a educação especial teve destaque com o seguinte atendimento prescrito conforme Goch, (2017, p. 71) aponta na tabela 1 abaixo:

**Tabela 1** – Quantidade de Alunos da Educação Especial inclusos na Rede Municipal – 2003 e 2016

ANOS	Deficiência auditiva (DA)	Deficiência Visual (DV)	Deficiência Física	Baixa Visão (BV)	Deficiência Mental (DM)	Síndrome de Daw (DAW)	Deficiências Múltiplas	Surdocegueira	Transtorno no global do desenvolvimento	Total
2003	71	04	NI	20	158	10	28	NI	NI	291
2016	57	77	100	NI	818	NI	91	03	163	1309

Fonte: GOCH (2017, p. 71)

A educação especial em Santarém começou a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo aos alunos condições educacionais e até mesmo condições de locomoção, disponibilizando frota de ônibus para transporte dos mesmos. Esse recurso é ofertado pelo programa do Governo Federal denominado de Caminho da Escola de acordo com os requisitos descritos no decreto nº 6.768, destinado prioritariamente aos estudantes que residem em regiões rurais e ribeirinhas, visando a redução da evasão escolar, garantindo o acesso e permanência dos estudantes com qualidade e segurança necessária (BRASIL, 2009).

De acordo com a Secretaria de Educação do Pará – SEDUC, no ano de 2020, o número de estudantes matriculados, que necessitavam de atendimento no AEE era de 379 pessoas na área de abrangência da 5ª. Unidade Regional de Ensino – URE, que compreende os municípios de Santarém, Belterra, Mojuí dos Campos e Aveiro, ou seja, não apenas na sede mas também nas demais localidades ao em torno, conforme disposto no site da SEDUC. (PARÁ, 2021).

O município de Santarém de acordo com o que percebemos no número de matrículas – AEE estudantes com Deficiências presentes em 17 (dezessete) escolas sendo que 16 (dezesseis) em escolas da região urbana e 1 (um) escola na região rural, infelizmente, não se encontra especificado os tipos de deficiências, apenas mostra de modo geral as matrículas no Atendimento Educacional Especializado.

Um outro fator que devemos observar é relacionado a presença do profissional Tradutor e Intérprete de Libras, sendo ele de fundamental importância para estabelecer as relações comunicacionais entre professor e estudante e outros profissionais e estudantes. Nesse sentido, de acordo com o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, é importante que as escolas

disponibilizem os intérpretes para que ocorra essa comunicação com os estudantes Surdos no ambiente escolar e facilite a interação e compreensão.

O município não conta com o 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).

De acordo com o exposto por Rocha (2016), notamos que na cidade de Santarém não tem profissionais Intérpretes de Libras atuando nas escolas com os estudantes Surdos, nesse sentido é importante destacar a importância desse profissional para estabelecer a comunicação e promover garantias de acesso bilíngue ao ambiente educacional.

O acesso ao conteúdo bilíngue é um direito previsto por lei para os estudantes Surdos, e se não registramos a presença do intérprete em sala de aula, por conseguinte não estaremos criando um ambiente de educação bilíngue para os Surdos. É bastante difícil a assimilação de conteúdos e desenvolvimento de aprendizagem se esse estudante tem acesso ao conhecimento em sua língua somente uma vez por semana.

Assim por mais de um século, a comunidade Surda no Brasil, esteve submetida as “visões de cura” instituída sem considerar um mínimo de realidade vivenciada pelo Surdo. Contudo, na segunda metade do século XX, na contramão desse sistema, surge em 1987, a Feneis surge, representando a comunidade Surda, com objetivo de garantir os direitos das pessoas surdas em todos estados do Brasil, com a presença de ativistas engajados em políticas que visam o acesso das pessoas surdas aos seus direitos.

Ainda temos muitos desafios a enfrentar, principalmente no interior do Brasil, cuja educação para muitos é um artigo de luxo, não desconsiderando as diversas transformações e mudanças ocorridos, mas o caminho árduo da educação de Surdos é um exemplo de como o processo educacional foi sendo pensado nos mais diversos contextos. O capítulo a seguir tratará das políticas públicas educacionais para os surdos, considerando que a luta e o movimento da comunidade surda conseguiram remover algumas barreiras que haviam sido edificadas.

### CAPÍTULO III: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O SURDO

As leis e as políticas públicas são várias sobre a educação de Surdos, mas a sociedade ainda desconhece o arcabouço legal que ampara as pessoas Surdas. Assim também é com o campo epistemológico no que se refere a educação de Surdos, é um território do conhecimento em disputa e conseqüentemente em construção.

A Educação de Surdos, por ser um campo epistemológico que está em construção, é uma área onde surgem muitas controvérsias, muitas tensões e disputas apaixonadas. Os surdos foram por tanto tempo discriminados que, atualmente, com o avanço da compreensão sobre a problemática que os envolve e com a divulgação de legislação específica, estão a redefinir seu lugar na sociedade majoritária e nas relações socio-antropológicas e educacionais. (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018, p. 15).

Majoritariamente a nossa sociedade é mais voltada para uma formação educacional ouvintista, em oposição a educação de Surdos que sofre o descaso quando não se atenta as metodologias próprias para a formação de pessoas Surdas, observando o que legalmente postula a legislação.

[...] na sociedade, um certo olhar obrigatório imposto por um conjunto de representações sociais hegemônicas a respeito dos surdos. Ainda que não existam apenas dois lados, diversas categorizações se enfrentam na área da educação de Surdos, geralmente colocando pessoas surdas de um lado e ouvintes de outro, “inclusivistas radicais” (SÁ, 2016b, p. 92) de um lado e “defensores amantes da cultura surda” de outro. Certamente estes binarismos são incompletos e enganoso porque não existem as categorias “Surdo completo” nem “Ouvinte perfeito”. (SÁ; DINIZ; VILHALVA, 2018, p. 15 - 16).

As representações sociais sendo, em sua maioria, ouvinte, não tem o olhar para essa minoria linguística que está presente nos espaços educacionais e precisam serem contempladas com formação de qualidade.

A escolarização universal de todos os cidadãos sob um currículo inclusivo deveria ser uma etapa da educação obrigatória em uma escola para todos, supondo assim que na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional. (SACRISTÁN, 2001, p.98).

Apenas ao final do século XVIII, na Alemanha, com a fundação da primeira escola pública para surdos, em 1750, por Samuel Heinecke (1729 - 1784) que tal direito começou a ser efetivamente desenvolvido, mas tal educação era baseada no desenvolvimento da língua falada, na qual se ensinava utilizando apenas a linguagem oral como método educacional,

passando assim a obrigatoriedade da utilização do método oral, também conhecido como oralismo, tendo sido proibida a utilização da língua de sinais, que na época era tratada como mímicas ou signos mímicos. Com o passar do tempo a comunidade surda sentiu a necessidade de políticas públicas efetivas para garantir o cumprimento de seus direitos como cidadãos.

Assim, neste capítulo, discutiremos este tipo de efetivo no que se refere as pessoas surdas e o que almejam no contexto escolar, ou seja, analisamos a relação entre as políticas proclamadas e as políticas em ação. Todas as leis e declarações internacionais e nacionais se referem a legislação no âmbito educacional dos estudantes Surdos, as mobilizações dos ativistas sociais, o engajamento da comunidade Surda e as informações sobre a legislação anterior e a vigente.

### **3.1 Legislação educacional para os Surdos no mundo**

Ao longo dos anos vários documentos, leis, declarações e decretos foram sendo desenvolvidos no percurso da história das pessoas Surdas. Sendo assim, faremos um recorte apenas na legislação ao qual se refere a educação, direitos humanos e linguísticos dessas pessoas. A história da educação das pessoas Surdas está intrinsicamente ligada ao contexto das políticas educacionais e políticas linguísticas e o uso da Libras no Brasil.

No entanto, para se construir de fato um ambiente da política educacional que atenta as especificidades dos estudantes Surdos, é necessário criar estruturas adequadas para além da política educacional, há que se criar uma política linguística no que tange ao uso da Libras e de ações que tende o uso de recursos visuais para o trabalho pedagógico com estes, a fim de que se potencialize o seu desenvolvimento autônomo e independente, permitindo-lhes que realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, sua capacidade de ser agente da sua formação. (LIMA, 2018, p. 137).

Nesse sentido é importante que haja formação de pessoas Surdas, na educação superior, com ampliação para as formações em especializações, mestrados e doutorados, fomentado pesquisadores, no intuito de proporcionar maiores informações que possam minimizar as barreiras na formação dos estudantes surdos, desde a sua base escolar.

Sendo assim, os estudantes Surdos passam a ter um amplo conhecimento nas diversas áreas do saber, diversificando temas como: pedagogia visual, desenvolvimento e habilidades no ensino, fluência e clareza nos métodos visuais usando práticas bilíngues (Libras/Português). Isto é realmente importante, principalmente, nas formações de professores bilíngues que não conhecem a cultura e identidade Surda. Miranda e Perlin (2011, p. 104 apud SÁ; SÁ, 2015, p. 41) destacam que: “[...] dois doutores surdos dão seu depoimento de que: “A maioria das escolas

onde há inclusão possui professores cuja formação desconhecer a cultura surda, pois em nada entendem da necessidade de experiência visual do surdo.”

### **3.1.1 Declaração Mundial sobre Direitos Humanos e Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**

Vários países do mundo assinaram documentos a respeito da inclusão das políticas públicas internacionais e de legislação em um documento articulado pelas Organizações da Nações Unidas (ONU), o Brasil foi um dos países que se comprometeram com as recomendações da ONU pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – adotada e proclamada pela assembleia geral das Nações Unidas em 1948, sobre aos direitos humanos para todos iguais:

Artigo 2, seção 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...] Artigo 3: Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. (ONU, 1948).

Tal declaração orienta que todos os países devem respeitar os Direitos Humanos e a Língua, garantindo iguais direitos para todas pessoas. Infelizmente o governo não vem atendendo as demandas das minorias, apenas usam tal argumento em seus discursos políticos, enquanto desprezam a legislação para as pessoas Surdas, seus direitos humanos e sua língua. A Organização das Nações Unidas acerca dos direitos linguísticos, declara:

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos. (UNESCO, 1996, p. 3).

Sabe-se que esses direitos linguísticos internacionais possuem tópicos a respeito das minorias nacionais, as características e os direitos de cada língua, a respeito da diversidade das pessoas Surdas e suas necessidades quanto a línguas de sinais, cultura, educação, política.

Esta Declaração parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua. [...] (UNESCO, 1996, p. 4).

A sociedade precisa verificar se os direitos linguísticos descritos nessa declaração estão presentes. É necessário que saibamos que todas as comunidades têm direito a sua cultura e sua língua, e sendo essa comunidade Surda, essa a língua é a de sinais para comunicação visual com pessoas Surdas.

### **3.1.2 Declaração Salamanca: o direito de Educação para todos**

Na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994, foi realizado uma Conferência Mundial que tinha como objetivo reafirmar o direito à promoção de Educação para Todos, sendo elaborada a Declaração de Salamanca sobre Princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais enfatizando à necessidade da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência no âmbito educacional.

Este documento orienta diversas ações importantes. Considerando a abordagem destacaremos as seguintes:

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 provêem 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. 08).

Observa-se que, apesar de incitar que a educação inclusiva segue princípios, a aprendizagem das pessoas com deficiência deveria ocorrer dentro de uma escola comum, junto com os demais alunos que não têm deficiência, ele não apresenta este princípio de forma rígida.

Também houve a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, elaborado na cidade de Guatemala, que foi mais um documento Internacional que, ainda no final da década de 1990, se tornou referência. O Brasil publica no diário oficial da União, seção 1, na data de 09/10/2001 o Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, no qual afirma que “considerando que o Congresso Nacional aprovou

o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001”. (BRASIL, 2001, p. 15).

### **3.2 Legislação educacional para os Surdos no Brasil**

A Constituição Imperial do Brasil de 1824, outorgada pelo imperador D. Pedro I, passou a apresentar direitos (civil e político) que deveriam ser oferecidos gratuitamente para todas as pessoas,

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

XXXIV. Os Poderes Constitucionaes não podem suspender a Constituição, no que diz respeito aos direitos individuaes, salvo nos casos, e circumstancias especificadas no paragrapho seguinte. (BRASIL, Constituição de 1824).

No referido documento evidencia que esses direitos não eram obrigatórios quando se referia as pessoas com deficiência, pois conforme expresso no artigo supracitado havia a suspensão do exercício dos Direitos Políticos a esse público: “Art. 8. Suspende-so o exercicio dos Direitos Políticos: I. Por incapacidade physica, ou moral. II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, emquanto durarem os seus effeitos”. (BRASIL. Constituição 1824).

No que tange, de forma discreta, à educação especial aparece os primeiros indicativos de atendimento às pessoas com deficiência. Nos artigos 88 e 89 referem-se à “Educação de Excepcionais”:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, LDB, 1961, p.72).

Mazzotta (2005) analisa a questão indicada no art.88 como uma informação ambígua, podendo levar a dupla interpretação, pois, ao dizer situação comum de ensino podemos inferir que a educação destes poderia ser oferecida por meio de serviços especiais, pois o entendimento pode ser visto na ótica de que “estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais”.

E ainda pode-se interpretar que, quando não se enquadrar no sistema geral de educação, a educação de excepcionais estará enquadrada em um sistema especial de educação, entendendo que em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”.

De acordo com Romanelli “[...] por si só nenhuma lei é capaz de transformar a sociedade, pois, está subordinada a um plano geral de reformas” (2001, p. 179). Enquanto isso, a sua aplicação no âmbito educacional depende de vários fatores, principalmente das condições de infraestrutura, e se os objetivos e conteúdo da lei estão agregados às realidades do contexto social a que se destina. “Enfim, eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam” (ROMANELLI, 2001.p.179). Neste contexto, a aplicabilidade da LDB/61 tornou-se ineficaz apesar de indicar o acesso à educação das pessoas com deficiência, pois as informações contidas no corpo da Lei possuíam uma ambiguidade.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.  
Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:  
a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;  
b) insuficiência de escolas;  
c) matrícula encerrada;  
d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, LDB, 1961, p. 45).

Considerando que a representatividade em relação às pessoas surdas nesta época ainda era controversa, muitas pessoas Surdas foram incluídas na condição de alunos isentos da efetivação da matrícula na escola.

Assim se seguiu, até que em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que descrevia sobre:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. [...];  
Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL, LDB, 1971, p. 85).

Eram esses artigos que determinam quais seriam os princípios básicos para o ensino de primeiro e segundo graus, visando a atender as necessidades de mercado dando maior ênfase a

criação das escolas profissionalizantes, minimamente viabilizando o atendimento educacional para as pessoas com deficiência.

Consubstanciada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo, e envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, “[...] a educação especial brasileira chega à década de 1970 como uma das prioridades da política educacional.” (BUENO, 2004.p.125). Nesse período o Ministério da Educação realizou diferentes ações para implementar o ensino às pessoas com deficiência entre 1975 e 1979, promovendo reformulação de currículos. Também foi elaborado um plano de ação que objetivava a capacitação de profissionais para atuar na área, e, em 1977, foi elaborado um Novo Plano Nacional de Educação Especial, dando continuidade ao anterior, porém acrescentando questões inerentes aos aspectos organizacionais, a educação precoce e atendimento aos alunos com problemas de aprendizagem (BUENO, 2004).

Com o processo de redemocratização nacional iniciado em meados da década de 1980, permitindo que uma nova Constituição Federal fosse promulgada no ano de 1988, em que a mesma tinha como um dos pilares o restabelecimento de direitos civis e políticos, a educação passa a configurar nesse novo cenário de maneira mais contundente proporcionando uma mudança explícita em relação ao que deveriam ser oferecidos gratuitamente para todas as pessoas,

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).

Enquanto isso, na referida constituição fica em evidência que esses direitos não eram remetidos às pessoas com deficiência, pois conforme expresso no artigo supracitado havia a suspensão do exercício dos Direitos Políticos a esse público:

Art. 15. É vedada a cassação de direitos políticos, cuja perda ou suspensão só se dará nos casos de:

I - cancelamento da naturalização por sentença transitada em julgado;

II - incapacidade civil absoluta; (BRASIL, 1988, p. 23).

No que abrange, de forma discreta, à educação especial aparece os primeiros indicativos de atendimento às pessoas com deficiência

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).

E ainda pode-se interpretar que, quando não se enquadrar no sistema geral de educação, estarão enquadradas em um sistema especial de educação, onde se entenderia que em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou “sistema geral de educação”.

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, [...] (BRASIL, 2010).

Em 1991, o MEC implantou, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), Art. 1º “A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, que por conseguinte, em 1992 elaborou um documento, a Política Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, que apresentou um diagnóstico apontando as dificuldades no processo de integração, vinculados ao preconceito e problemas sociais, principalmente à área de saúde e social.

A Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, em 1993, que futuramente estabeleceria as bases para a o estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial – PNEE-2000/2010, dedicou uma parte à educação especial, e assim como na LDB-1996, também indicava que a educação especial deve ser “preferencialmente” ofertada nas escolas comuns.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2o O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

As discussões a respeito da educação bilíngue começaram a ganhar visibilidade na década de 1990. Nesse período, começaram-se movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades Surdas brasileiras e por pesquisadores surdos e ouvintes, que se mobilizaram para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a implantação da educação bilíngue para Surdos em nosso país (LODI, 2012), embora que ainda de maneira discreta sendo preterida em detrimento à educação inclusiva.

E, sobre esta questão ressalta-se que, o PNE dá ênfase à educação inclusiva e a coloca como meta que deve ser cumprida durante os próximos dez anos, seguindo a diretriz constitucional,

## 2 Diretrizes

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante. (BRASIL, 2001).

Mas, ao mesmo tempo, propõe que haja flexibilidade nas questões inerentes à diversidade, considerando as peculiaridades de cada um e, assim sendo, quando necessário, a oferta educacional pode ser feita na educação especial.

Objetivos e Metas: [...] elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais,

asseguem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo (BRASIL, 2001).

O Plano orienta que deve implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os estudantes surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar. Além disso, priorizou a formação de profissionais para atuar nas áreas da educação especial.

Apesar de tudo isso, as condições da educação escolar para Surdos nas escolas comuns ainda podem ser consideradas insatisfatórias, pois no que tange às organizações institucionais há uma complexidade em fornecer mudanças necessárias nas áreas pedagógica, política, social e cultural para atingir o direito à educação e fornecer acesso à igualdade de condições para receber um ensino digno e de qualidade.

#### IV – MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

##### 10. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

###### 10.1 Diagnóstico [...]

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. (BRASIL, 2001).

Pode-se afirmar que o ano de 2002 foi de significativa relevância para a comunidade Surda, ao qual foi sancionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002), pois pode-se afirmar que a Língua Brasileira de Sinais ganhou sua dimensão linguística e passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, garantindo aos Surdos o direito de usarem esta língua e os outros recursos de expressão a ela associados e respeitados.

Tal Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, [...] Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Que dispõe sobre a Libras em diversos campos de atuação, tais 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.

Além de ofertar e promover a disciplina de Libras de modo obrigatório em todas as escolas do âmbito federal, estadual e municipal; a presença de professores de Libras e Instrutores de Libras, permitindo, assim, a difusão da Libras; ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos; formação de intérpretes de Libras; educação das pessoas surdas; assistência à saúde das pessoas surdas; acessibilidade comunicativa às pessoas surdas em serviços públicos e privados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), apresentou eixos que orientou os sistemas de ensino a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

A Educação Inclusiva é um braço da Educação Especial, que tem como objetivo fornecer igualdade entre os alunos público-alvo dessa educação e os demais alunos. Assim como as práticas de educação inclusiva são norteadas por textos que têm força de legislação e orientam as equipes multiprofissionais sobre as metodologias a serem aplicadas, a educação na perspectiva da Educação Inclusiva provem do respeito às singularidades linguísticas das pessoas com impedimento sensorial auditivo, sejam elas, surdas ou deficientes auditivas.

Outro documento de grande relevância, foi o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos e orientar que tais direitos sejam promovidos de forma digna às pessoas com deficiência. Por meio dele foi promulgada: a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2009, p. 01).

Tal documento é destinado ao direito à educação das pessoas com deficiência, assegurando que todas as pessoas precisam aprender de modo igual e aponta que os Estados deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, com o objetivo de:

Artigo 24 Educação 1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. (BRASIL, 2009, p.15).

No que diz respeito às pessoas surdas, o documento cita que se deve assegurar a possibilidade de desenvolver o aprendizado da Língua de Sinais e a promoção da identidade linguística às pessoas surdas. E ainda cita que as crianças surdas deverão receber uma educação “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo”.

Em 2010, após a Conferência Nacional da Educação, em que foram defendidas algumas propostas que serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) houve uma grande mobilização pelos movimentos Surdos brasileiros, em que os líderes Surdos apresentaram recomendações para a manutenção e criação de novas escolas bilíngues para Surdos, porém, a comunidade Surda não se sentiu atendida democraticamente.

Segundo Mourão (2011), no final da plenária, um grupo do Ministério da Educação (MEC) chamou os representantes das minorias à parte, em lugar fechado, para que votassem contra as propostas de educação de Surdos, as quais não tinham sido totalmente aceitas e foram acusadas de ideias segregacionistas onde os conceitos favoráveis às escolas comuns que adotam a ideia de inclusão tiveram maior repercussão e “voz” no evento (MOURÃO, 2011).

Toda a resistência e mobilização realizada pelos Surdos influenciou a Câmara dos Deputados, os impelindo a aceitar a inclusão das escolas bilíngues para Surdos nas metas do PNE, a proposta que, em 2014, foi aprovada e sancionada com a Lei nº 13.005/2014, em que se dispõe na estratégia a meta descrita na alínea 4.7, objetivando

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 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).

Embora a proposta de programa inclusivo bilíngue para as escolas comuns conte com suas especificações, falhas e avanços, e “estas discussões convivam com a resistência de muitos dos responsáveis pela educação dos municípios, há ainda a necessidade de se implementar ações transformadoras” (LACERDA; LODI, 2007, p. 15) para que a educação dos estudantes Surdos seja condizente com suas reais necessidades e que se sintam inseridos no sistema escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146, 06 de julho de 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Capítulo IV – “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”. Por meio desta Lei entende-se que cada pessoa Surda pode escolher entre escolas de Surdos, escolas/classes bilíngues ou escolas inclusivas, isso é importante para que eles se sintam respeitados em suas escolhas de ensino e tenham seus direitos garantidos.

**FIGURA 28: Audiência pública para instrução do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012, que aprova o PNE.**



**Fonte:** Youtube. (05/11/2013)<sup>17</sup>

A figura 28 apresenta uma imagem do vídeo que dispõe acerca da Audiência pública para instrução do Projeto de Lei da Câmara (PLC) 103/2012. A imagem traz a Professora Surda Patrícia Rezende, em mais uma de suas participações em defesa das escolas e classes bilíngues. A professora critica o projeto de Lei apresentado pelo MEC ao Congresso Nacional, afirmando que no texto proposto existe uma malícia no conceito, uma certa maldade no discurso porque escolas bilíngues/inclusivas, levando o leitor a pensar que qualquer escola que tenha intérprete de língua de sinais, seja considerada bilíngue, distorcendo o conceito da comunidade surda, conceito da legislação vigente no país e que está inclusive respaldado pela própria ONU.

O texto de consenso entre o MEC e o senador Vital Rego nega uma diferenciação entre escola bilíngue, classe bilíngue e escola inclusiva se desfez, o que significa dizer que qualquer escola poderá ter a adjetivação de "bilíngue", apenas pelo fato de ter intérprete de Libras e

<sup>17</sup> Tv Senado. Youtube. (05/11/2013) Assim: [https://www.youtube.com/watch?v=Be6v2Y\\_WaYg](https://www.youtube.com/watch?v=Be6v2Y_WaYg)

português no mesmo espaço. A opressão linguística da parte do MEC e não se faz condizente com os termos expressos nos direitos humanos, privilegiando também a dupla matrícula, onde, numa visão capitalista, a secretaria de educação recebe uma verba em dobro, porém suprime o atendimento educacional especializado para surdos transformando-os em atendimento educacional especializado. Isso é discriminação e fere os acordos legais.

Vale destacar que a professora Surda Patrícia Luiza Ferreira Rezende é uma guerreira, que estava lutando pela inclusão no PNE da educação bilíngue surda. Ela não desistiu, sempre estimulando as crianças Surdas a ingressar no ensino bilíngue (Libras/Língua Português), atuando em movimentos Surdos e, 9 anos depois, no ano de 2021, as presidentes da Feneis, Flaviane Reis e Marisa Lima, foram lutar pela aprovação no PNE, no dia 3 de agosto de 2021. Esta lei regulamenta educação bilíngue de surdos através da Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, constava na Lei 9.394/1996 o termo “educação especial” e o atual Projeto de Lei - PL 4909/2020, consta a modalidade de ensino bilíngue: Libras, como primeira língua e o português como segunda, para leitura e escrita, seguir a lei nº 14.191/2021, capítulo V-A da educação bilíngue de Surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021).

O momento de mais dificuldade aconteceu com a pandemia do covid-19, entretanto a comunidade Surda não desistiu e não para de lutar, mostrando que, no Brasil, os Surdos estão lutando pela educação bilíngue para estudantes Surdos. Todas as referidas leis são muito importantes para as crianças e estudantes Surdos que participam do ensino e instrução através da Libras e Língua Português e no desenvolvimento do aprendizado das habilidades com o uso da sua língua, a Libras, como primeira língua (L1), e o português como segunda língua (L2) da modalidade leitura e escrito.

**FIGURA 29: Sanção do Projeto de Lei que institui educação bilíngue de surdos no ensino brasileiro**



Fonte: Youtube. (2021)<sup>18</sup>

O Presidente Jair Bolsonaro assinou do Projeto de Lei 4909/2020, aprovando a inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 14.191/2021 que prever a educação bilíngue de Surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, que os presidentes Feneis Antônio Cardoso e Flaviane Reis estiveram presenças com eles.

Lutamos contra imposições de políticas educacionais que partem de um imperativo de acesso a todos sem que as diferenças linguísticas e culturais sejam consideradas”, pontua. Em sua análise, Patrícia recuperou o histórico da participação de surdos na elaboração de políticas educacionais, desde a realização do Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos (1999), quando foi elaborado o documento “A educação que nós, surdos, queremos”, até a inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a aprovação da Lei 14.191/2021. (Link: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/05/26/politicas-educacionais-inclusivas-nao-estao-funcionando-para-os-surdos>).

A comunidade Surda e a Feneis estão lutando por políticas educacionais que garantam a efetivação da educação bilíngues, linguísticas, identidades e culturas, reconhecimento da língua de sinais no processo pedagogia Surda da educação bilíngue, e principalmente a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua (L1) e como ensina instrução na escola, e a Língua Portuguesa – LP como segunda língua (L2) utiliza leitura os textos e escritas.

<sup>18</sup> Assim: link <https://www.youtube.com/watch?v=RB1MzKdGmV4>

### 3.3 Legislação educacional para os Surdos no Pará e em Santarém

A legislação que abrange as políticas públicas de inclusão precisa ser de fato efetivada na cidade de Santarém, visto que notamos a grande diversidade de estudantes incluídos nos ambientes escolares, os estudantes com deficiência precisam gozar de seus direitos de garantia de acesso e permanência, frente a esse processo histórico de inclusão educacional.

Para discussão acerca da legislação educacional para os Surdos no Pará e em Santarém, focamos nossa investigação nas escolas municipais e estaduais, com ênfase na educação inclusiva de estudantes Surdos sob o estudo das políticas públicas do estado e o Conselho Estado de Educação - CEE nos termos da Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, tratando sobre a “regulamentação e consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino Pará”. Nesse sentido, as escolas devem se empenhar em eliminar as barreiras e bloqueios de acesso para os alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo como o Capítulo VIII da Educação Especial:

Art. 85. Para a consecução dos objetivos da educação especial na modalidade inclusiva, deverão as Instituições escolares do Sistema Estadual de Ensino do Pará manter:

- I. sala de apoio pedagógico específico, coordenado por professor especializado, visando trabalhar as necessidades específicas dos alunos relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que culminem com o progresso do educando em sua formação pessoal e cidadã.
- II. sala de Recursos Multifuncionais, espaço pedagógico para atendimento múltiplo, correlato com a natureza das necessidades educacionais especiais do alunado, complementando e/ou suplementando o processo de escolarização realizado em classes do ensino comum, devendo ser ofertado preferentemente em horário oposto ao da classe comum.
- III. professor itinerante, profissional especializado responsável pelo assessoramento pedagógico ao docente da classe comum e ao aluno com necessidade educacional especial, realizado em qualquer etapa ou modalidade de ensino, em caráter intratinerante, dentro da própria escola, ou inter-itinerante, com ações em diferentes escolas.
- IV. professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, professores especializados para apoiar alunos surdos, surdos cegos e cegos, na classe comum.
- V. guia-intérprete e instrutor mediador, profissionais que mediam a locomoção e a comunicação do aluno surdo cego. (CEE/PA, 2010).

Os profissionais que atuam nesses ambientes inclusivos precisam ter conhecimento das práticas de pedagogia bilíngue utilizadas com estudantes Surdos e Surdos cegos, utilizando do modelo bilíngue (Libras/Português) para a comunicação e o processo de ensino desses estudantes. As relações estabelecidas por meio da educação bilíngue promovem um ambiente favorável ao desenvolvimento do estudante Surdo. As habilidades e competências desse ensino

é de responsabilidade dos professores, muito embora em alguns casos esse papel seja confundido com as funções do Intérprete de Libras, que nesse caso é responsável somente pelo acesso comunicacional.

A resolução nº 304, de 25 de maio de 2017, trata sobre “a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativo aos capítulos VIII e XIV- Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências”. Nesse sentido percebemos o que descrito no Art. 84 e nas leis nº12.764/2012 e nº 13.146/2015 e no Decreto nº 8.368/2014, que apresenta de forma clara a necessidade de estímulo do desenvolvimento por meio do acesso a educação e primordialmente com os aspectos voltados as necessidades educacionais dos estudantes Surdos:

- IV. oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, em instituições, centros (núcleos ou unidades) educacionais especializados e classes bilíngues em escolas regulares;
- XI. disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, incluindo, quando houver alfabetização bilíngue, o professor de LIBRAS (observadas as prioridades definidas em lei), de tradutores e intérpretes de Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII. oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (CEE/PA, 2017).

Dessa forma, na perspectiva da Educação Inclusiva, é garantido a modalidade de ensino bilíngue para a educação de estudantes Surdos, e nas seções IV, XI e XII notamos o enfoque na necessidade de suprimir as barreiras comunicacionais e visuais, por meio do uso da língua de sinais e também da língua portuguesa na modalidade escrita.

A formação do professor também é um fator essencial nesse processo, pois precisa ter formação na área da Libras e educação bilíngue para alunos surdos. Essa formação deve ser ofertada tanto para professores ouvintes como para professores Surdos, bem como a presença de um Intérprete de Libras, garantindo assim o acesso e permanência dos alunos Surdos nesses ambientes de construção do conhecimento.

O Plano Municipal de Educação – PME assumiu a responsabilidade para o decênio 2015 – 2025 em Santarém- Pará. Na educação, tal proposta esclarece que, a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino – SASE está sendo orientada pelo MEC, acerca da efetivação da educação bilíngue para crianças Surdas, de acordo SANTARÉM (2015, p. 158) refere:

A estratégia 1.8 do texto base, que passou a ser 1.10, não foi contestada, sendo aprovada automaticamente: “Priorizar o acesso à educação infantil e garantir a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (PME/Santarém, 2015, p. 158).

A proposta do PME/Santarém estabelece a garantia ao aprendizado e alfabetização bilíngue de estudantes Surdos: “[...] garantir a alfabetização de pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal”. (2015, p. 163).

Essa reflexão acerca da legislação educacional do Estado do Pará e especificamente do município de Santarém demonstra que, teoricamente tem uma legislação que abarca a demanda da educação para Surdos, entretanto a prática temos outra realidade. Esta realidade será retratada de perto quando apresentarmos, no capítulo VI, os dados coletados com os egressos surdos da rede pública de ensino de Santarém, no que se refere a educação bilíngue no município.

### **3.4 Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência.**

Neste tópico queremos refletir sobre a importância da participação efetiva das pessoas com deficiência nas decisões acerca dos programas e projetos que lhes dizem respeito, de modo a garantir uma plena inclusão dessas pessoas, reconhecendo sua presença, sua experiência, diminuindo as barreiras impostas nas discussões políticas.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que estabelece a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, na letra "o" do seu preâmbulo, assim considera para fins de implementação: “[...] que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente.” Assim, considerando este dispositivo, e fazendo um recorte para as pessoas Surdas, é importante, por exemplo que todas as escolas possuem na sua organização a metodologia da pedagogia Surda, principalmente acompanhando o coordenador da escola com os professores ouvintes e surdos e que estes participem das ações e projetos que melhorem a efetivação das políticas de inclusão no Brasil.

O artigo 24 desta convenção trata da Educação, acordando dentre os demais pactos, a plena e igual participação das pessoas com deficiência no sistema de ensino e na vida da comunidade:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com

deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

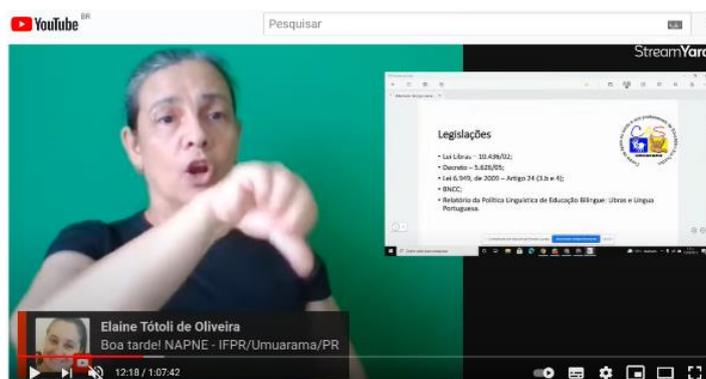
- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009).

Destaque nesta parte 3 do artigo 24 para as letras “b” e “c” que reivindica que o ensino e aprendizagem da LIBRAS seja facilitada, de modo a promover a identidade linguística da comunidade Surda, e na sequência descreve que esta garantia favorece o desenvolvimento no meio social e acadêmico da pessoa com deficiência, tanto a Surda, quanto a cega.

Para uma compreensão prática de como esta convenção pode ser colocada em ação, dialogamos aqui com a pesquisadora Ana Regina Campello, através dos indicativos que esta apresentou na palestra sobre Adaptação de jogos pedagógicos e atividades para Surdos, na Live do CAS Umuarama – Centro de Apoio aos Surdos.

Campello começou sua palestra apresentando a base legal que sustenta a participação das pessoas com deficiência em todos os espaços, explicou também que é muito importante que as pessoas com deficiências participem das tomadas decisões dentro dos seus empregos, das suas escolas, nos museus, entre outros, tendo em vista que a sociedade desconhece a real necessidade dessas pessoas. Evidente que quando se cumpre o que foi estabelecido na convenção, o resultado é bem melhor, pois é dever dos Estados Partes “capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino.” (BRASIL, 2009).

**FIGURA 30: Ana Regina Campello na Live do CAS Umuarama**



Fonte: Youtube. (2021)<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Assim: link [https://www.youtube.com/watch?v=W7EXD\\_nV7LQ](https://www.youtube.com/watch?v=W7EXD_nV7LQ)

Na referida palestra a Professora Ana Regina Campello apresenta um panorama sobre as leis. Segue um recorte da sua sala que foi traduzido da língua de sinais para a língua portuguesa:

Como vocês sabem as Lei de Libras 10.436, o Decreto 5.626/2005 a Lei 6.949/2009 no art. 24 especificamente no (3.b – 4), eles explicam o que todas as que trabalham especificamente com a surdez, precisam integrar profissionais como por exemplo instrutores, professores que tenham conhecimento sobre a área da surdez e da língua de sinais. Para trabalharem juntos na produção de qualquer material. O ouvinte não tem como elaborar esse material por que o curso é diferente e ele precisa chamar 2 ou 3 pessoas surdas e preparar esses materiais, essas produções didáticas. Esse material didático terá foco no ensino da criança surda. (CAMPELLO, 2021).

Com relação à Base Nacional Comum Curricular, a professora destacou que todos os materiais produzidos devem seguir as orientações presentes na base, pois esta base é para todos e as pessoas Surdas não devem ficar separados, devem seguir a BNCC provendo ao surdo o uso da LS. (CAMPELLO, 2021).

Complementa este pensamento de Campello, a pesquisadora Surda Marisa Dias Lima, que assim descreve:

[...] o Estado reconhece a necessária garantia de que a educação das pessoas, seja ministrada nas línguas, nos modos e nos meios de comunicação mais adequados ao sujeito, em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social, enfatizando ainda a promoção da política linguística na Educação dos e para os Surdos, realidade capaz de ser alcançada com a existência de espaços específicos e bilíngues. Neste texto, legalizou-se e evidência a garantia de espaços desta vivência sócio cultural da comunidade Surda. A construção dos preceitos legais que regem a organização social e política no Brasil vem consolidando a garantia de direitos fundamentais às pessoas Surdas. No entanto, a interpretação que tem sido lançada a estes textos aparentemente não está de acordo com todos os pontos claramente garantidos através destas publicações. (LIMA, 2018, p. 251).

A efetivação destas leis é importante para o pleno desenvolvimento da educação de Surdo, devido aos professores ouvintes não saberem como preparar materiais para ensinar os estudantes Surdos, pois são diferentes culturas e também sua língua portuguesa. Assim, é importante, principalmente, que os professores Surdos participem dos trabalhos com os professores ouvintes, pois facilita a trocar de experiências, tanto na organização curricular, quanto na construção e aplicação dos materiais didáticos.

Nesta discussão vale considerar que os dados estatísticos do IBGE indicam que 23,92 % das pessoas no Brasil têm algum tipo de deficiência (SANTOS; BARROS, 2018, p. 224), seja visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Este número é alto e imagina o quanto de barreiras são impostas a estas pessoas. Assim, a sociedade deve participar dos debates sobre a

acessibilidade, e nessas discussões não pode faltar as pessoas com deficiências participar, mesmo sendo uma comunidade menor, esta precisa estar presente. “A agenda de pesquisa sobre deficiência no Brasil tem sido mais diretamente associada com a busca de reconhecimento por parte desse tipo específico de minorias” (BONFIM, 2009; GARCÊZ e MAIA, 2009 apud SANTOS e BARROS, 2018, p. 225), pois nos últimos anos as pesquisas aumentaram acerca dessas minorias deficientes no Brasil.

Um ponto que merece reflexão é o fato de que as perspectivas, interesses e opiniões dessas minorias devem ser compreendidas pelos representantes para que possam ser devidamente representadas. Young (2006) explicita que opiniões e interesses diferem das perspectivas no sentido de que podem ser classificados como perversos ou ilegítimos, mas para essas últimas não cabe esse tipo de interpretação. Exemplo disso é o domínio de pessoas não deficientes nas diversas pautas de discussão e ambientes de tomada de decisões que afetam a vida das pessoas com deficiência. Young (2006) afirma, também, que, mesmo que se dê voz à minoria, não há obrigação de se dar apoio à demanda dessa minoria só pelo fato de essa estar em desvantagem na repercussão de suas opiniões. A falta de minorias é um problema nas democracias atualmente (ALIONESCU, 2004; TOGEBEY, 2007). No entanto, basta aumentar numericamente a representação? (SANTOS; BARROS, 2018, p. 231).

A sociedade precisa refletir sobre as minorias, todavia, entendendo que as pessoas com deficiências são elas mesmos representantes de si, de modo que precisam ocupar os espaços de discussão, dando suas opiniões, tanto na melhoria da acessibilidade, como também na pauta da educação. Porque é ruim quando as outras pessoas decidem por nós, pois não sabem como é a organização, o que é necessário na acessibilidade. Como uma pessoa sem deficiência pode sentir as barreiras sentidas pelas pessoas com deficiências? Assim, para que não se aprove leis que realmente influenciam de forma negativa na vida das pessoas com deficiência, é necessária uma plena participação dessas pessoas em todos os cenários.

É preciso dar o direito para as pessoas com deficiência participarem, mas também é preciso dar o respaldo efetivo, de modo que eles próprios possam resolver vida deles e também escolher o melhor caminho, o melhor espaço a ser ocupado, pois as outras pessoas não sentem na pele e também não têm as mesmas experiências de vida da pessoa com deficiência.

Finkelstein (2007), crítico do modelo biomédico, atribui à dinâmica industrial e à economia liberal ênfase a esse modelo, uma vez que atribui grande peso à eficiência produtiva. A deficiência nesse modelo é considerada incapacitante. Oliver (1990) cita que muitas pessoas com deficiência são, então, retiradas de espaços públicos e confinadas em instituições onde se tornam objeto de atenção de profissionais médicos. Esse paradigma encara a deficiência como problema individual, originada de uma doença ou distúrbio, e ignora a pessoa em seu contexto social. A deficiência toma protagonismo, de modo que a perda ou “anormalidade” de alguma função corporal ou psicológica evidentemente trarão grandes problemas para a pessoa nessa condição. O modelo biomédico foi o que perdurou por mais tempo, tendo em vista sua aplicação nas ciências da saúde. (SANTOS; BARROS, 2018, p. 236).

O modelo biomédico sempre ditou as regras acerca da deficiência, o caminho é sempre o do tratamento, pois parece que as pessoas com deficiência são doentes e não têm eficiência no trabalho. Por isso essas pessoas são rejeitadas no trabalho e parece que a deficiência é um problema individual da pessoa, quando na verdade, a deficiência é um problema de toda sociedade. Por exemplo, a pessoa cega, não se pode pensar apenas que é um problema dela por ser cega, este problema é de toda sociedade, que precisa se preocupar com inclusão dessa pessoa, adaptando os espaços, garantindo o trabalho, de modo que esta pessoa tenha qualidade de vida. A pessoa cega precisa andar sozinha nas ruas, para isso é preciso calçadas boas, precisa de avisos todos em Braille em qualquer espaço público. Então, o problema não só da pessoa com deficiência, o problema é de toda sociedade que precisa respeito e inclusão com todas as deficiências.

Assim, se o problema não é individual, e sim de toda a sociedade, é preciso dar espaço para a opinião das próprias pessoas com deficiência, porque outras pessoas não sentem na pele as dificuldades que nós sentimos no tocante às barreiras que impossibilitam a plena inclusão.

## **CAPÍTULO IV: ESCOLA INCLUSIVA E ESCOLA BILÍNGUE: DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES**

As pesquisas na área da educação de Surdos, que destacam a história da educação de Surdos, mostram as comunidades Surdas em constante luta e movimento pelo direito de uso da sua língua, a Libras. As pessoas Surdas utilizam a Libras como forma de comunicação, exigindo o direito de usar a sua língua natural de forma obrigatória em escolas inclusivas para estudantes Surdos. Estas são lutas de movimentos educacionais políticos e específicos, entre esses movimentos os da escola de Surdos e linguistas em Libras do Brasil, visto que os sujeitos Surdos são minorias.

Um observador cuidadoso e preocupado com esta minoria da população brasileira pode verificar movimentos surgidos a partir da importante política pública que abrange a educação de surdos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse documento diz que a escola é para todos e que todos têm o direito de estarem juntos no mesmo espaço (o que inicialmente parece ser muito desejável). Por que esta Política Nacional, as escolas especiais ou as escolas específicas para surdos têm que ser, obrigatoriamente, transformadas em escolas regulares, ou em centros de atendimento especial, ou serem fechadas. Ou seja, agride-se um dos maiores patrimônios históricos da história da surdez brasileira: as escolas de surdos. (SÁ; SÁ, 2015, p. 134).

A escola das pessoas Surdas, desde o começo da história até atualmente, está reivindicando a adaptação segundo as suas necessidades, a criação de classes bilíngues, escolas bilíngues, e também o conhecimento e o respeito à educação de Surdos.

De acordo com Belo “as lutas são permanentes e um dos fatores que acirram as lutas surdas é a presença da inclusão de todos na escola. Os surdos querem estar na escola reivindicam a escola de determinar as condições de sua educação.” (2016, p. 32). Antigamente, por não existir Lei, os Surdos não tinham direito a escola inclusiva para Surdos. Com o passar do tempo com a criação de Leis e direitos, os estudantes Surdos passaram a desejar aprender de verdade e precisam de estratégias de ensino e, principalmente, na área linguística de Libras, que, para eles, compreendem o mundo visual, pois é, muita luta pelo seu direito, por isso a importância de que as pessoas Surdas possuam formações em mestrado e doutorado nas áreas linguística da Libras, Educação Surdos, entre outros, mostrando seu empoderamento e movimento, a fim de garantir a inclusão de todos estudantes Surdos na escola.

É importante o respeito ao Surdos dentro da área da educação, os estudantes surdos egressos podem relatar suas experiências dentro do processo de escolarizações na escola inclusiva e na escola bilíngue. Assim, as propostas das escolas devem considerar às

diversidades pedagógicas, incluindo a “educação bilíngue”, com a utilização do ensino bilíngue para comunicação.

É bastante comum 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, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária. (SKLIAR, 2016, p. 22).

Precisamos entender que por ser uma minoria linguística, a comunidade Surda encontra dificuldades em concluir sua formação, devido à falta de acesso à educação, causada pela falta de comunicação através da língua de sinais. Todavia, as pessoas Surdas estão lutando pelo seu direito a educação bilíngue Surda. Sabemos que a comunidade Surda, apesar de ser minoria, merece respeito e também tem o direito humano e linguístico.

Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a conseqüente 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 sociedade majoritária que utiliza a língua portuguesa entende o que a difere da minoria, das pessoas Surdas, por isso que a maioria das pessoas ouvintes desconhecem a linguística da Libras, entretanto, minorias de pessoas ouvintes conhece a Libras. Então, a escola precisa adaptar os aspectos linguísticos dentro da identidade, cultura, língua de sinais, espacial visuais e educação de Surdos.

É importante reestruturar as escolas bilíngues ou classes bilíngues com os aspectos materiais visuais e com a pedagogia bilíngue, com uso da Libras e Língua portuguesa, a fim de garantir o desenvolvimento dos estudantes Surdos.

Como destacam Sá e Sá: “por meio desse “ir e vir” é possível melhor compreender a complexidade que existe no cotidiano escolar de surdos brasileiros, e as disputas por poderes e saberes neste espaço privilegiado que é a escola.” (2015, p. 25). A sociedade precisa entender que estudantes Surdos têm direito de aprender e desenvolver, a escola precisa respeitar a minoria linguística, a política de educação precisa reorganizar o ensino bilíngue/pedagogia Surda para receber os estudantes Surdos.

Porque, o aprendizado, o desenvolvimento, linguístico social e linguístico acadêmico, nas escolas são prioridades para estudantes diversos, mas precisamos entender que a língua se difere para estudantes Surdos. Assim, precisamos respeitar o seu direito, é importante reconhecer e valorizar a Libras.

O Brasil precisa entender que a Libras é a língua da comunidade Surda, que ela é visual e os estudantes surdos precisam da educação bilíngue, pois as pessoas Surdas compreenderem e aprendem com o uso da língua de sinais.

#### **4.1 Diferenças entre a escola inclusiva e a escola bilíngue**

A sociedade precisa entender a diferença entre a Escola Inclusiva, a Escola Bilíngue (Libras/Português) e Classe Bilíngue (Libras/Português). É importante saber o que as diferencia para os estudantes Surdos. Assim, destacamos a importância da utilização de materiais pedagógicos que utilizam os espaços visuais, precisa preparar a estrutura linguística da Libras e do Português para o ensino e desenvolvimento numa forma de aprendizado que realmente seja indicado para eles.

A comunidade Surda segue lutando e movimentando pelo empoderamento da cidade de Santarém – Pará, porque os estudantes Surdos são visuais e possuem necessidade de valorizar sua Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a cultura, que não provém de uma língua oral. Os estudantes Surdos dominam a Libras. É relevante para eles o conhecimento de todos fundamentos e assuntos políticos e públicos da educação dos Surdos.

Precisamos entender o que é diferente em sua língua e também respeitar o seu direito que garante a cultura, comunidade, identidade e linguística, bem como entender as características da educação nos níveis fundamentais e ensino médio dentro das escolas de estudantes Surdos.

Em concordância, definir as políticas públicas educacionais que atenda a necessidade de empoderamento enquanto sujeitos sócio-históricos. Não aceitam que os surdos tenham direito a uma escola em situação de igualdade com os alunos ouvintes, ou seja, uma escola regular bilíngue [...]. (LIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 218).

Os surdos estão em constante empoderamento da sua língua, com lutas pelos seus direitos e o apelo por escola bilíngue (Libras/Português), pois ser tratados como iguais aos estudantes ouvintes nas escolas (Língua Português), provoca grande sofrimento. A sociedade não aceita o que eles querem, todavia, eles têm direitos garantido por aprovação das leis

10.436/2002, 13.146/2015, 14.191/2021 e do decreto 5.626/2005. As pessoas Surdas estão sofrendo com as barreiras comunicacionais, apesar das políticas públicas educacionais do Brasil. Assim, eles não desistem dos seus direitos, estão reivindicando as políticas da educação de Surdos a fim de quebrar estas barreiras. É preciso aceitar a comunidade Surda para a valorização educacional, bem como a escola bilíngue ou classes bilíngues e o uso da Libras e língua Portuguesa para os estudantes Surdos, aprendendo a usar sua língua, para o desenvolvimento, aprendizagem e comunicação em Libras, e o Português para leitura e escrita.

Então, essa comunidade possui força para movimentar e lutar pelo direito a ter escolas bilíngues, com estrutura linguística da Libras, espacial visual, a cultura e identidade Surda, o desenvolvimento da educação de Surdos, as políticas públicas educacionais precisam ser obrigatórios para respeitar as pessoas Surdas e suas necessidades, as escolas bilíngues ou classes bilíngues necessitam de professores com formações bilíngues (Libras/Português) para ensino das línguas e instrução L1 e L2, competências, habilidades e responsabilidades para preparar e estruturar a gramática e linguística da Libras, os desenvolvimentos e as aprendizagens dos estudantes Surdos.

#### **4.1.1 Escola Inclusiva: década de 90**

Os políticos criam legislações a respeito da inclusão que garantam a educação de Surdos para escola inclusiva, mas eles desconhecem a cultura Surda, a sua língua, apenas reforçam o pensamento “inclusão sem discriminação”.

Tais ações produzem discursos envolventes, tais como “Somos uma escola Inclusiva”, “Viva a Inclusão”, “Todos juntos por uma educação inclusiva”, entre outras, que esquecem de ouvir as vozes dos que foram colocados a margem e criam situações que oprimem ou exploram as minorias (SOUTO MAIOR, 2018 apud ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 24).

Assim, é nesse movimento que as majorias esquecem as minorias. Para Silva e Lobato (2021, p. 112) “[...] na escola, priorizam-se as atividades consideradas tradicionais, como, por exemplo, amplos conteúdos repassados no quadro magnético, esquecendo-se da presença do aluno surdo.” pois é, eles são responsáveis por todos, todavia, quando recebe os estudantes Surdos, a escola inclusiva não busca o conhecimento das comunidades Surdas, linguística da Libras, entre outros. Segundo “para estar na escola reivindicam a escola de surdos em meios as fortes políticas de inclusão e de apagamento de uma cultura visual surda.” (2016, p. 32-33).

A escola inclusiva segue o modelo ouvinte, também através do ensino de Língua Portuguesa, cultura e comunidade ouvinte. Infelizmente, nessa escola, não existe inclusão cultura visual, identidades Surdas e Libras. Assim, o modelo de educação ouvinte é prejudicial para estudantes Surdos, pois se continuarem aprendendo na escola com mesma metodologia dos ouvintes, sem o uso correto da Libras, eles vão continuar sendo prejudicados.

O meu objetivo é fornecer uma ideia de que a educação, no hegemônico paradigma ouvinte, produziu “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos pertencentes a minorias. Nesse ponto assumo uma posição crítica diante do ouvintismo que é uma forma atual de continuar o colonialismo. (PERLIN, 2016, p. 52).

Assim, na escola inclusiva não existe ensino bilíngue e os estudantes Surdos aprendem apenas com metodologias visuais e movimento. o aprendizado, de fato, não existe, uma vez que essa escola não tem estrutura para garantir a educação de Surdo, nem da comunidade Surda. O ensino é totalmente para ouvintes.

A história, até alguns anos atrás, demonstrou preconceito para com as pessoas com deficiências diversas. Depois a sociedade passou a respeitar as individualidades, com suas linguísticas, culturais, identidades, comunidades, sociais, de modo a quebrar a discriminação na escola.

A escola inclusiva regular é responsável pela inclusão de todos os estudantes com deficiência e estudantes ouvintes. A proposta é incluir na educação pública e particular todos os estudantes que se matriculam, exigência já presente nas leis, incluir as pessoas com deficiência junto com as pessoas ouvintes em salas de aula regular, desde que se respeitem as diferenças individuais, para evitar preconceitos.

[...] reconhecer a educação de surdos em uma prática inclusiva proposta pelo Ministério de Educação e Secretaria de Educação Especial. Vale ressaltar que temos diferentes espaços escolares e diversas leis que defendem a educação de surdos e fazem exigência às escolas para que estas cumpram o compromisso com a inclusão, evitando a exclusão, um caminho rumo à quebra de barreiras e de preconceitos em nossa sociedade. (CAMPOS, 2021, p. 37).

O Brasil garante a educação inclusiva através da assinatura do documento mundial dos países desde 1994, a Declaração de Salamanca. Assim começou as escolas inclusivas, evitando segregação e preconceitos com os estudantes diversos, a sociedade prefere a “educação inclusiva”, onde todos estudantes são iguais e podem participar da escola regular.

O movimento da chamada *educação inclusiva*, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada

estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística. (LACERDA, 2006, p. 167).

Por conta da Declaração de Salamanca – UNESCO, em 1994, com foco na Conferência Mundial sobre respeito a educação para todos (1990), onde todos estudantes se matriculam nas escolas regulares, e que respeitem os diferentes, entre esses as pessoas Surdas. Porém é complicado, pois essa escola não conhece a cultura, identidade, língua e comunidade Surda. Para a pesquisadora Carolina Longman (2007), a Declaração de Salamanca

[...] propõe que todas as pessoas com necessidades especiais sejam matriculadas nas escolas regulares, desde que se respeitem as diferenças individuais. Este modelo de escola surge nos movimentos liberais de educação, construídos no discurso de benevolência, solidariedade e do direito, tendo como consequência grave o fechamento de escolas de surdos, não só nos sistemas públicos de educação, como também nos particulares. Essa medida tem sido adotada tendo como pretexto a bandeira da igualdade. (LONGMAN, 2007, p. 59).

Para Longman (2007) a Declaração de Salamanca explica que a escola inclusiva deve respeitar todos os estudantes, e eles devem aprender todos de igual modo. Mas, na sociedade, as políticas educacionais "Educação para todos" dizem respeito a todas pessoas diversas presente nas escolas, pois é, nessas escolas inclusivas estão organizadas, mas não garantem uma educação para estudantes surdos.

A inclusão é uma grande ilusão para os ouvintes acharem que fazem o bem para os surdos. Contudo, a inclusão não atende ao educando surdo e nem respeita o aprofundamento do ensino da Libras e do ensino de português como uma língua estrangeira para os surdos. (LIRA, 2009, p. 15).

Perceber-se que tanto Longman (2007), quanto Lira (2009) referem que a educação inclusiva não garante o desempenho da educação para estudantes Surdos. A Declaração de Salamanca apenas se preocupou sobre o motivo da “discriminação/preconceito”, o espaço para respeito a todos os estudantes, na medida em que precisam relacionar os estudantes ouvintes e Surdos. Apenas se preocupa com a “segregação”, não se ateu às formas de estimular o ensino de línguas para estudantes diversos, pois a língua do estudante surdo é diferente.

Assim, não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade lingüística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase que exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só lingüística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país. (QUADROS, 2005, p. 26-27).

Realmente, não existe qualidade no ensino da sua língua, porque na sala de aula apenas se ensina a língua de portuguesa, quando de verdade segregam os estudantes Surdos em salas de aula sem a presença da língua de sinais. A escolarização até hoje é difícil, porque no Brasil é língua oficial é o Português e, infelizmente, as políticas públicas da educação são de “ilusão” e também “discriminação” para estudantes Surdos, não existem bilíngue nas escolas inclusivas.

A discriminação escolar sofrida pelos surdos se deve, em sentido estrito, à diferença entre sua linguagem e a linguagem escolar, tanto no que se refere, à sintaxe, à construção gramatical, a sua *prosódia* peculiar, quanto no que se refere à modalidade em que ela é construída, essencialmente *visual-motora-espacial*. (FERNANDES, 1999, p. 62).

A discriminação sentida pelas pessoas Surdas, especialmente as crianças, na escola regular, onde não existe construção ou uso linguístico da Libras, como aprendizagem, aquisição da linguagem, competência linguística social e linguística academia, geram problemas cognitivos e também sua percepção emocional é afetada.

#### **4.1.2 Escola Bilíngue (Libras/Português)**

As pessoas Surdas com formações em mestrado e doutorado, bem como pesquisadores nas áreas linguísticas da Libras e da educação bilíngue (Libras/Português), Cultura Surda, identidade Surda, entre outros, provaram, em seus estudos, que a educação bilíngue é importante para pessoas Surdas. O bilinguismo é a presença das duas línguas, a Libras/Língua Portuguesa, porque o Brasil é originalmente Língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é uma língua materna para a pessoa Surda. A pesquisadora Surda, Patrícia Rezende afirmou

As escolas para surdos, onde se realiza o ensino bilíngue, são espaços em que os alunos, inseridos em uma cultura própria pautada por uma língua em comum, podem se comunicar sem barreiras linguísticas. Por isso, colocá-los em classes convencionais os privaria da oportunidade de conviver com seus semelhantes. “Muitos mestres e doutores surdos já demonstraram a importância de estar em comunidade linguística” (REZENDE, 2022)<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Entrevista concedida à Felipe Mateus para a reportagem “As políticas educacionais inclusivas não estão funcionando para os surdos”, publicada em 26 de maio de 2022, no site da UNICAMP: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/05/26/politicas-educacionais-inclusivas-nao-estao-funcionando-para-os-surdos>.

Então, as pessoas Surdas precisam aprender as duas línguas, a sua Língua de sinais como uma língua natural e também a Língua portuguesa para escrita e leitura. Estimulando o desenvolvimento da comunicação em Libras, e da leitura dos textos e escrita em Português, sem barreiras. É importante que as escolas sejam bilíngues para estudantes Surdos.

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. Skliar et al. (1995) defendem que o reconhecimento dos surdos assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. (CAMPOS, 2021, p. 40).

Dessa forma, o bilinguismo é o que apresenta mais eficaz quando o assunto é a garantia plena da aprendizagem. No processo educacional da pessoa Surda, a língua de Sinais é muito importante “[...] devido suas necessidades particulares de comunicação e dá a entender que uma educação bilíngue ou salas bilíngues atendem adequadamente as estas necessidades de forma plena e eficaz”. (ANDRADE; LIMA; SILVA; DIODATO; NASCIMENTO, 2021, p. 152).

É necessária uma reflexão sobre como a língua de sinais é importante para pessoas Surdas, e o fato das pessoas Surdas quererem sua língua, não é egoísta. Claro que a Libras é para as pessoas Surdas, porque elas não têm como escutar nada, sendo necessárias metodologias visuais para comunicação a Libras. Então, a escola bilíngue ou classe bilíngue precisa ter professores ouvintes com formação bilíngue e professores Surdos ensinando estudantes Surdos, com habilidades sobre a identidade, a cultura, a visuais, a sua língua de Sinais e entre outros.

Acerca da cultura Surda, vale uma compreensão de que esta carece de atitudes, de valores e que depende da visão do mundo:

Há três aspectos, ou dimensões, importantes em qualquer cultura. A primeira é chamada de dimensão material e trata dos fenômenos observáveis numa cultura. A dimensão normativa ocupa-se das regras de comportamento. Finalmente, o aspecto cognitivo lida com as atitudes, os valores e a visão do mundo. (PHILIP, 1987:55 apud LADD, 2017, p. 58).

Para Ladd, essas perspectivas influenciaram “[...] na compreensão atual da cultura Surda, sendo responsáveis por um modus operandi que salienta as comparações entre culturas como a forma de maximizar a identificação das características culturais dos Surdos.” (2017, p. 58).

Escola bilíngue é valorização para os estudantes Surdos, pois a pedagogia Surda visa incluir a comunidade, a cultura, a identidade Surda e linguística da Libras/Português, pois o

bilíngue valoriza a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua materna com sua comunicação, visual e instrução, e o português como segunda língua, onde se aprende leitura e escrita.

A CAP/INES<sup>21</sup> é de grande importância para a comunidade surda, pois ela atende a surdos nos três seguimentos da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todos os turnos, e esta educação é ofertada na modalidade bilíngue, onde temos a Libras como língua de instrução, como primeira língua, e o português escrito como segunda língua.” (BELO, 2016, p. 35).

O autor explica que a comunidade Surda é valorizada sim, porque todos os profissionais usam ensino bilíngue como uma estratégia mais fácil de comunicação com pessoas Surdas. Essa escola abarca do infantil até médio, usando instrução bilíngue. Realmente, as pesquisas recentes afirmam o quanto a escola bilíngue é importante para estudantes Surdos, na medida em que já possuem o linguístico social e linguística academia.

Os estudantes Surdos desenvolvem a comunicação e habilidades em Língua Portuguesa, escrita e a leitura, pois a escola bilíngue possui grande influência para motivação e instrução social, por que eles têm culturas visuais, e também os professores possuem formações bilíngues na educação de Surdos, habilidade e fluência em Libras, conhecimento da comunidade e a cultura Surda. Autoras Campello e Rezende (2014) definem assim as “ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS”.

[...] Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. [...] (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012 apud CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 82-83).

Seria interessante que todos os autores, pesquisadores, mestres e doutores, estudem sobre escola bilíngue para Surdos, bem como suas competências de aprendizagem e ensino de língua de sinais, leitura e escrita, garantindo os direitos das crianças Surdas, sendo necessário a

---

<sup>21</sup> CAP/INES - Colégio de Aplicação Permanente/Instituto Nacional de Educação de Surdos.

educação bilíngue, o ensino e aprendizagem, compreendendo as necessidades dos estudantes Surdos na sala de aula.

#### **4.2 A escola inclusiva para o estudante Surdo: alfabetização em Português (L1) com uso da Libras (L2)**

A escola inclusiva garante o tratamento igualitário a todos os estudantes, e esse tipo de organização foca em práticas específicas para cada estudante, mas não existe igualdade pedagógica, o que percebemos é um grande problema nessa pedagogia para os mais diversos tipos de estudante.

É muito sério, pois essa metodologia precisa ser organizada pensando nos diferentes graus de desenvolvimentos e deficiência dos estudantes. Então, esse título de educação bilíngue usada dentro do AEE, não diz respeito a sala de aula. Por que as maiorias professores não sabem se comunicar de maneira bilíngue, e, mesmo que possua formação bilíngue, é impossível o ensino simultâneo do oral/Libras, tornando prioritário o ensino oral por monolíngues nas aulas nas salas regulares.

Atualmente, um dos contextos bilíngues que tem se configurado nas escolas inclusivas do Estado do Rio de Janeiro são as salas de aula com professores monolíngues e tradutores intérpretes de Libras atuando em parceria para atender aos alunos surdos.” (COSTA; KELMAN, 2016, p. 2).

Vale destacar que Tradutor Intérprete de Libras não é responsável pelos estudantes Surdos, é profissional TILS trabalha como “mediador” visual para os estudantes Surdos e oral/Língua Português para que os estudantes Surdos possam interagir e tirar dúvidas a respeito dos conteúdos das disciplinas. Então, precisamos entender o que os professores usam, preferencialmente, o oral/monolíngue para comunicação com todos estudantes.

Realmente, essa escola inclusiva não garante o desenvolvimento ensino-aprendizagem para estudantes Surdos. Por exemplo: as crianças Surdas precisam aprender através do ensino bilíngue para desenvolver o uso da sua língua de Sinais e também a aquisição da língua portuguesa, do ensino infantil até nono ano. Crescem adquirindo competências na Libras e na leitura e escrita através do Português, se tornando aptos a entrar das escolas inclusivas no ensino médio, com a presença do interprete de Libras e os estudantes ouvintes e professores cientes dos direitos e identidades de cada estudante, respeitando suas diversidades.

Isso significa que a escola inclusiva para o estudante surdo deve oferecer uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a LP como segunda língua. No entanto, a maioria das escolas com estudantes surdos matriculados não consegue desenvolver uma educação igualitária a esses sujeitos. (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 60-61).

Em primeiro lugar, que essa educação precisa do reconhecimento que todas as crianças são diferentes. Em segundo lugar, a adaptação de pedagogias diferentes. Em terceiro lugar, formação especial e bilíngue (Libras/Português) para os professores, que em todas as etapas são os responsáveis pedagógicos na organização das classes bilíngues para estudantes Surdos – uma classe com necessidades pedagógicas especiais.

Não há como negar que estamos diante de um avanço histórico inédito, pois, pela primeira vez, há o reconhecimento de que todas as crianças são diferentes e que as escolas e sistemas de educação são os responsáveis por atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidades especiais. A ideia em ação é que a pessoa com deficiência não tem que buscar sua “normalização” e que passa a ter sua condição aceita como direito constitucional de cidadão. (RAMOS, 2014, p. 91).

A “educação inclusiva” é responsável pelo acesso de todos os estudantes as escolas regulares, mas, essa pedagogia não garante a diversidade para todas as crianças com deficiências e inclusão para com as pessoas ouvintes, esta pedagogia foca, principalmente, na linguística da língua portuguesa, é claro que os estudantes Surdos precisam aprendê-la, todavia, escola inclusiva necessita de instrução bilíngue para estudantes Surdos, não apenas o uso da Libras.

A questão não está em “trabalhar os estudantes, para que eles aceitem as pessoas deficientes” – o problema está em que os surdos não necessitam prioritariamente de “aceitação” social ou educacional – necessitam da competência técnico-profissional que lhes garantam sucesso educacional e inclusão social plena – os quais podem vir a acontecer mediante participação em um processo educacional significativo, preferencialmente em ambiente linguístico “natural”. (SÁ; SÁ, 2015, p. 27).

Os modelos educacionais ouvintes das escolas inclusivas, como a língua Portuguesa, que entendem as individualidades de todos os estudantes ouvintes, e as outras deficiências, diferem dos estudantes surdos, por serem ouvintes e usarem a língua Portuguesa como principal forma de comunicação, os surdos são bilíngues Libras/Português, e a mesma não a possui nas salas de aula. Os professores são responsáveis por transmitir os conhecimentos aos estudantes, não importa suas especificações.

A *inclusão escolar* é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa

integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2006, p. 167).

Precisamos entender que essa escola inclusiva não combina com o ensino para crianças Surdas, é ilusão achar que tal formação seja adequada, na medida em que não existem professores com formações bilíngues e os que possuem usam mais a modalidade oral pelo fato da maioria dos estudantes ser ouvinte, e não é viável o ensino do oral/Libras ao mesmo tempo e o profissional Tradutor/Intérprete de Libras - TILS apresenta apenas um papel neutro de mediador em sala de aula. Mas, o trabalho focado e inclusivo do TILS combina com a aplicação do ensino médio e superior para os estudantes Surdos. Por que, todas as crianças Surdas precisam aprender com a proposta bilíngue (Libras/Português), garantindo o desenvolvimento da Libras, leitura e escrita, no infantil e fundamental da escola bilíngue.

Neste sentido vale ressaltar que tanto a política de educação, quanto o governo e a sociedade precisam entender a diferença entre o professor bilíngue e TILS. O primeiro tem a função de ensinar os estudantes Surdos, já a função do Tradutor Intérprete de Libras é de mediador junto aos estudantes Surdos. Assim, ter o TILS numa escola não significa dizer que esta escola tem a proposta de ensino bilíngue.

Sabe-se que o papel do intérprete é apenas repassar informações entre aluno/professor e vice/versa, ele não pode interferir no ensino diretamente. A ética trabalhista deste profissional o impossibilita de fazer qualquer interferência no aprendizado do aluno. Por isso a necessidade de professores bilíngues e escolas especializadas (MOURA; FREIRE; FÉLIX, 2017, p. 1285).

Na educação inclusiva a presença do TILS é importante, porque os estudantes Surdos precisam receber do TILS a interpretação (Português/LIBRAS), o que configura que o TILS é um profissional bilíngue, porém este não tem a função de ensinar, o seu trabalho é apenas de mediar as relações com os estudantes Surdos, professores, gestores e a comunidade escolar como o todo.

Em termos conclusivos acerca da escola inclusiva para o estudante Surdo, Souza (2022, p.20) considera que em conformidade com a Lei 10.436/02 e com o Decreto 5.626/05 ainda há “algumas consequências e vários desdobramentos em termos de planejamento linguístico”, com a necessidade de que tenha um olhar para “uma série de ações de implantação, implementação e propagação da Libras no Brasil, e as adequações da língua portuguesa - como L2”, para que seja possível “promover ingresso das pessoas surdas à educação”, considerando os exames

institucionais, as avaliações de seleção de candidatos e estudantes, bem como provas de seleção de ingresso no Ensino Médio, Ensino Superior entre outras, além de avaliações em sala de aula, entre eles, testes e provas.

#### **4.2.1 Formação dos professores da escola inclusiva**

É importante que os professores tenham em mente o desenvolvimento educacional de Pedagogia bilíngue para estudantes Surdos, porém, entende-se que a escola inclusiva, às vezes, tem professores bilíngue ou não, ou alguns poucos que sabem o básico, mas, a maioria dos professores ouvintes não conhecem pessoas Surdas, sua comunidade, cultura nem tão pouco sua identidade.

Dessa forma, como pode existir a construção de processos linguísticos que garantam o aprendizado? Para a pesquisadora Lodi destaca que na ausência do docente com formação bilíngue: “é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues LIBRAS-língua portuguesa, com formação/certificação de fluência em LIBRAS.” (2021, p. 166), ou seja, os professores que não possuem formação bilíngue para estudantes Surdos, e a escola inclusiva com identidade de maioria ouvinte, língua portuguesa, comunidade e cultura ouvinte e entre outras características do convívio ouvinte. Apenas a palavra “inclusiva” é apresentada como importante acompanhamento para a diversidade, então, as metodologias não mudam em nada e a escola segue do mesmo jeito, comum. Esses vários profissionais não organizam nem adaptam seus materiais com base na diversidade, eles têm dificuldades para entender como a língua se diferente na comunicação das pessoas Surdas.

Nossa abordagem vai "contra a corrente" para muitos profissionais. Administradores, professores, audiologistas, fonoaudiólogos, médicos e pais costumam ter dificuldade em entender que a linguagem pode ser adquirida e aprendida por meio de uma abordagem bilíngue usando ASL e inglês. Por muitas razões, o ASL é atrasado para a maioria dos alunos surdos porque a escola ou a família não oferece um modelo de ASL adulto.<sup>22</sup> (NOVER; ANDREWS, 1999, p. 21, tradução da autora).

Os professores são responsáveis por fazer os conteúdos acadêmicos e, infelizmente, não existem professores que usem metodologia bilíngue no ensino para estudantes Surdos. Porém, essa metodologia é muito importante para os estudantes Surdos, tal ensino garante o

---

<sup>22</sup> Em inglês: Our approach goes "against the stream" for many professionals. Administrators, teachers, audiologists, speech pathologists, physicians, and parents often find it difficult to understand that language can be acquired and learned through a bilingual approach using both ASL and English. For many reasons, ASL is delayed for most deaf students because either the school or family does not provide an adult ASL model.

aprendizado da leitura e da escrita, o método inclusivo combina apenas com o ensino médio, pois as crianças Surdas precisam primeiro aprender Libras para comunicação, construção do conhecimento do mundo e interação com outras crianças Surdas, após o desenvolvimento da Libras, Leitura e Escrita, estarão aptos a entrar no ensino médio por já terem adquirido conhecimento bilíngue, que garante uma boa leitura e escrita, além de capacitá-los para a comunicação com profissionais Intérprete de Libras, professores e colegas ouvintes.

A principal diretriz é com respeito à Língua Brasileira de Sinais. A escola comum deve estar preparada com um ambiente bilíngue para receber o surdo. O professor tem que ter domínio da língua. Mas, o que tenho visto é que o professor não é fluente em Língua de Sinais e nem tem o interesse de aprender (a língua). No fundo, percebo que a escola não está preparada para receber o surdo. Alguns dizem: Mas tem intérprete! Mesmo assim o professor também precisa ter um conhecimento básico da Língua de Sinais. Porque, se o surdo questiona, dizem que o intérprete está dando a resposta para ele. Como o professor vai avaliar esta situação se ele não conhece a Língua de Sinais? (SÁ; SÁ, 2015, p. 25 – 26).

Os professores recebem os estudantes Surdos, mas, assim como a sociedade, não está focado em conhecer as minúcias da comunidade Surda, não respeitam os direitos dos Surdos, e acham que a cultura Surda e suas identidades não possuem importância, não preparam atividade visuais, as escolas apenas fornecem a presença do TILS para uma relação mediadora entre os professores e os estudantes Surdos.

[...] a educação inclusiva dos surdos requer os caminhos pedagógicos, notáveis e intercessões que ocorrem nos âmbitos frequentados por surdos, em diferentes níveis de escolaridade. Essas relações incidem por meio de professores bilíngues ou professores com a ocupação de apoio do TILIBRAS – Tradutor Intérprete de LIBRAS. (REBOUÇAS, 2019, p. 4).

A escola inclusiva precisa garantir formações básicas a respeito das características e adaptações para cada deficiência de seus estudantes, porém, onde se encaixa as metodologias bilíngues para os estudantes Surdos? Os professores terão conhecimento a respeito da Libras, será? Como vão usar a Libras e Português na sala da aula? A escola inclusiva precisa organizar os conteúdos pedagógicos curriculares de modo que abarquem toda diversidade e que também incluam a pedagogia bilíngue. Infelizmente, a maioria dos professores não tem conhecimento específico da linguística da Libras de igual modo com os outros estudantes deficientes, porque, as outras deficiências se comunicam de igual forma, com o uso do Português. Pensamos que os professores precisam do conhecimento das especificações de cada estudante, não por causa do respeito fisicamente para com a pessoa com deficiência, todavia, para o preparar em relação a metodologia, o ensino e etc.

É imprescindível que o professor, além da sua capacitação profissional ele precisa estar, assim como a Escola preparado para receber essa diferença. A inclusão não pode acontecer somente fisicamente, mas a aprendizagem desse estudante precisa ser significativa. É necessário saber também o que o professor pensa em relação ao — diferente — é, mais importante, o que o professor necessita, o que almeja e como desenvolve na prática. (LIMA, 2018, p. 169).

A escola inclusiva está perdendo a comunidade Surda, porque a maioria desconhece a cultura, a identidade, a história, a luta e a linguística da Libras, os professores também não possuem formações bilíngue (Libras/Português). Então, eles precisam desenvolver práticas e assumir a responsabilidade de receber os estudantes Surdos. As autoras Lira e Carvalho destacam que “na política de inclusão, o professor tem por prioridade as pedagogias somente para ouvintes. É normal que as escolas, em que a maioria é ouvinte, tenham pedagogias e professores ouvintes que ensinam para os mesmos.” (2019, p. 218). Os professores ouvintes apenas ensinam monolíngues.

Observou-se que nessa realidade escolar, dita inclusiva, as aulas eram ministradas por professores monolíngues, e a língua usada como meio de instrução era o português. Neste contexto, a presença de intérprete de Libras passou a ser percebida como fundamental para a comunicação básica entre professores e alunos surdos, bem como para a transmissão do conteúdo curricular para esses alunos. Esta concepção organizacional, compreendendo uma sala de aula com professor regente monolíngue e intérprete de Libras, sendo entendida como um ambiente de educação bilíngue, contraria o texto do Decreto nº 5.626/05 que propõe que o professor da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental deva ser também bilíngue. (SILVA; KELMAN, 2018, p. 44).

A maioria dos professores da escola inclusiva é ouvinte e ministram suas aulas utilizando estratégias monolíngues em línguas Portuguesa, com foco no ensino e instrução do português, porque, no Brasil, a língua oficial é a língua Portuguesa, os estudantes Surdos também precisam aprender o Português, o problema é o sistema de ensino que não acontece de forma bilíngue, a escola inclusiva inclui como modelo mais usado a presença dos profissionais intérprete de Libras e, em grande parte desses lugares, nem mesmo a presença desses profissionais é encontrada. Os professores sempre necessitam da presença do Intérprete de Libras para comunicação com estudantes Surdos. Em todas as escolas inclusivas os professores ouvintes não possuem domínio bilíngue, apenas ensinam modelos ouvintes como pedagogia oral, passando a ilusão de inclusão para os estudantes Surdos.

[...] 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 jogo. (CAMPOS, 2021, p. 37).

Os estudantes Surdos não conseguem aprender seguindo o mesmo nível de aprendizado dos estudantes ouvintes. Por isso os professores não conseguem ensiná-los, falta conhecimento na língua de sinais, instrução seguindo metodologia bilíngue, não existe interesse no conhecimento da história de Surdos, linguística da Libras, cultura, identidade, tornando inviável o desenvolvimento dos estudantes Surdos.

Foi possível perceber, ainda, certo distanciamento entre o grupo de alunos surdos e o grupo de alunos ouvintes da escola. Foram raros os momentos observados de comunicação e interação entre surdos e ouvintes dentro e fora da sala de aula. E, apesar da preocupação que o professor demonstrava com a escolarização de todos os seus alunos, era seus esforços diários parece ficar inviável atingir os alunos surdos na mesma proporção que os alunos ouvintes. Afinal, a primeira língua do professor, assim como da grande da turma, era o português. (SILVA; KELMAN, 2018, p. 45).

Todos anos percebemos que a escolarização está se tornando inviável, percebe-se que, apesar de dizer que existe inclusão às diversidades dos estudantes, algumas escolas inclusivas não tem a presença de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras - TILS, e os professores não possuem formações bilíngues, não garantindo aos estudantes Surdos uma completa inclusão nas escolas, onde a maioria é ouvinte e os Surdos precisam aprender, nas salas de ouvintes, com um intérprete que muitas vezes não existe. O decreto 5.626/05 está esclarecendo para orientar todos trabalhos respeitos área da educação Surdo.

[...] a nova proposta inclusiva orientando o processo educacional, através do Decreto nº 5.626/05 (que podemos apresentar como exemplo de uma elaboração de trabalho inclusiva e pensada para todos sem distinção dos demais), foi possível esclarecer a respeito das expectativas e importância a respeito da presença dos profissionais surdos para indicar a necessidade do ingresso sim de professores ouvintes, mas que esses, como condição, fossem fluentes e proficientes em Libras (como o próprio Decreto nº 5.626 incorporou em suas orientações). (CAMPELLO, 2020 apud PIRES; SANTOS, 2020, p. 16).

Os vários autores salientam sobre o respeito dessas Leis 10.436/02 e o decreto 5.626/05 que orientam sobre as formações necessárias aos professores ouvintes e surdos, seus critérios profissionais e suas competências, também é importante a fluência e proficiência em Libras para ensino e instrução bilíngue em Libras e Português para os estudantes Surdos.

De acordo com o parágrafo único da Lei nº10.436/02 (BRASIL, 2002), a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Porém, o ensino dessa modalidade deve ser ofertado desde a educação infantil, como previsto no art. 14, parágrafo 1º, inciso II do Decreto nº 5,626 (BRASIL, 2005). Para os alunos surdos, é

importante que sejam expostos a língua oficial do país, que é usada pela sociedade majoritariamente, com a finalidade de minimizar barreiras, facilitando a comunicação e o acesso social, tanto na escrita, quanto na leitura. (NEGREIROS; CALIXTO; BARROS, 2018, p. 180).

Se as crianças Surdas precisam aprender em língua portuguesa, porque é a língua oficial do Brasil, e os mesmos são do Brasil, imaginemos que a maioria da sociedade também poderia aprender através de propostas bilíngues Libras e Português, usando estratégias de comunicação na modalidade escrita da Língua Portuguesa e também leitura, assim evitamos barreiras comunicacionais com as pessoas Surdas. Porém, o maior problema se encontra na falta de formação bilíngue para os professores.

[...] pontuamos que os professores conseguirão realizar um trabalho eficaz, ou não, referente ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, principalmente em relação à produção escrita, na medida em que considerarem as características linguísticas e compreenderem esses sujeitos em sua totalidade social, histórica, cultural e discursiva, bem como reconhecerem a relevância da Libras na formação dos sujeitos surdos. Para isso, se faz necessário uma formação acadêmica consistente, que forneça subsídios para tal prática. (NEGREIROS; CALIXTO; BARROS, 2018, p. 180-181).

Os professores precisam de conhecimento social, histórico, cultural da comunidade Surda, assim como da linguística da Libras na formação dos Surdos. Os professores são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa para Surdos, sua estrutura gramatical da escrita e leitura, devido a formação acadêmica da linguística em português e também Libras, tornando mais fácil o ensino e instrução bilíngue na prática. Precisamos refletir a respeito da educação na escola e sua responsabilidade para com todos os estudantes e suas deficiências.

#### **4.3 Escola bilíngue: proficiência em LIBRAS (L1) e alfabetização em Português (L2)**

A língua de sinais foi fundamental para os estudantes Surdos começarem a transmitir valores linguísticos e culturais das comunidades Surdas, a linguística da Libras garantiu a habilidade para a aquisição do desenvolvimento da sua língua e o contato com outras pessoas Surdas, por causa do empoderamento, a comunicação em Libras e visuais, a cultura, a identidade. Realmente, os estudantes Surdos aprendem através das suas experiências visuais, interagindo usando, principalmente, a Libras, através da qual eles compreendem o mundo.

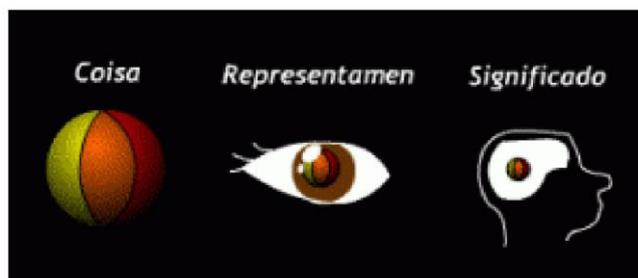
A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008, p. 53).

A pedagogia visual é rica para os estudantes Surdos, porque as metodologias já têm os aspectos do desenvolvimento curricular e com os aspectos linguísticos da Libras, a cultura e a identidade Surdas, então, os estudantes Surdos usam a comunicação visual em Libras para transmitir o conhecimento linguístico e gramaticais de Libras usando práticas visuais de pedagogia. Como cita Campello (2021) sobre a representação visual:

Por isso, a escrita está comprometida com a linguagem falada, o som através de sua representação e do seu referente. A visualidade não. Tem diferentes representações e referentes diferentes que somente será possível se gravar, copiar, “visualizar”, ler com os “olhos” ou arquivar a sua imagem, o seu referente, a sua representação através da imagem visual, o que é, na área da imagem, como filme de cinema, pintura, fotografia, e outros, são reconhecidos como produto de documento visual. (CAMPELLO, 2021, p. 15).

Os estudantes Surdos são visuais, então, é muito importante que se entenda as necessidades curriculares de pedagogias visuais para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas da educação bilíngue, materiais e aprendizagem visual e sinalização. A pesquisadora Campello (2021) define essa importância visual na imagem seguinte:

**FIGURA 31: Sinais e Transcrições**



(Site: [http://usabilidoido.com.br/afinal\\_o\\_que\\_e\\_semiotica.html](http://usabilidoido.com.br/afinal_o_que_e_semiotica.html))

Fonte: CAMPELLO (2021)

O produto dos sinais e sua transcrição (os seus conceitos são feitos de um elemento básico que não se compõe de partes ou substâncias diferentes, singela e segura da própria língua de sinais) cujos imaginários com significância e significado, muitas vezes, foram relegados ao mundo rarefeito da interpretação da arte, confundindo com a arte, pintura e de comunicação de mídia, como veículo de comunicação direta, e não como língua da modalidade visual-espacial. Mas o que na verdade, os signos visuais e seus produtos também fazem parte do significado da língua de sinais. (CAMPELLO, 2021, p. 16).

Sabem que os estudantes Surdos possuem necessidades específicas quanto ao conteúdo linguístico, por se tratar de uma língua natural e visual, sabe-se que o reconhecimento línguas e linguística da Libras, e as suas experiências visuais do mundo.

[...] o termo pedagogia visual e o relacionam a uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem. Segundo as autoras, os avanços tecnológicos atuais estão presentes em diversas disciplinas e podem contribuir para: a criação de instrumentos e práticas competentes; incitar a verificação de estilos de ensino da expressão e comunicação visual; agir na política da inclusão para crianças surdas, a fim de atender às necessidades destes alunos que se encontram imersas no mundo visual e apreendem das informações para a constituição de seu conhecimento. Ainda, as autoras recomendam que, recursos educacionais coniventes com uma pedagogia visual são múltiplos, sempre pautados no visual. (LACERDA, 2011 apud REBOUÇAS, 2019, p. 5).

Isso mostra a importância para os estudantes Surdos quanto ao uso da língua de sinais, por que é língua deles e principal meio de comunicação e transmissão de informações nas comunidades Surdas. Não se pode excluir a cultura Surda, nem tirar a comunidade Surda, mas precisa haver a inclusão completa, o ensino bilíngue, na medida em que L1 é a língua materna, a Libras, e como L2 na modalidade escrita e leitura, o Português. Precisamos entender que, para os estudantes Surdos, o desenvolvimento e aquisição da sua cultura, identidade, acontece de forma natural quando se usa a Língua Brasileira de Sinais.

O desenvolvimento de uma Língua de Sinais como parte do currículo chama a atenção para a verdadeira natureza da educação bilíngue, onde a língua minoritária recebe o mesmo status dentro da sala de aula e da escola. A Língua de Sinais é vista como tendo um papel acadêmico na educação de crianças surdas. Diferentemente da perspectiva clínica e o modelo de educação especial, um modelo bilíngue para surdos reconhece a centralidade de uma linguagem visual, aprendizagem visual e maneiras de ser Surdo / surdo, bem como a importância de se alfabetizar em ambas as línguas. Para isso, o desenvolvimento de habilidades de expressão e recepção sinalizada devem tornar-se práticas cotidianas nas quais os alunos têm a oportunidade de aprender sobre sua primeira língua. Não é suficiente usar Língua de Sinais na escola para se comunicar sobre as situações cotidianas ou usá-lo como meio de instrução para ensinar o conteúdo. (GÁRATE, 2014, p. 42-43, tradução da autora)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Em Inglês: The development of a Signed Language as part of the curriculum brings attention to the true nature of bilingual education where the minority language is given equal status within the classroom and the school. The Signed language is seen as having an academic role in the education of Deaf children. Unlike the medical perspective and special education models, a Deaf bilingual model recognizes the centrality of a visual language, visual learning, and ways of being Deaf/deaf, as well as the importance of becoming literate in both languages. To this end, expressive and receptive signing skills development must become daily practices where students have the opportunity to learn about their first language. It is not sufficient to use Signed Language at school to communicate about the everyday situations or use it as a medium of instruction to teach content.

A proposta presente no decreto 5.626/05, Artigo 22, §1º que refere em “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” é necessário que a característica social, cultural e a identidade da escola de estudantes Surdos, a educação bilíngue, seja utilizada de maneira que a linguística e o ensino, tanto da Língua Portuguesa quanto da Libras, sejam para o desenvolvimento, da leitura, escrita, visual e comunicacional entre e para os estudantes Surdos, por isto é recomendavelmente, aos estudantes Surdos, a escola bilíngue ou classe bilíngue.

Deve-se enfatizar desde o início, entretanto, que a justificativa para o desenvolvimento da proficiência em ASL<sup>24</sup> vai muito além de sua relação com o desenvolvimento da língua inglesa e habilidades de alfabetização. Como qualquer idioma, e particularmente os primeiros idiomas, ASL é uma ferramenta para pensar, resolver problemas e permitir que as crianças se relacionem com outras pessoas e com o mundo das ideias. A linguagem medeia a relação da criança com seu mundo e a identidade da criança é formada por meio da interação linguística com outras pessoas. As disposições emocionais e cognitivas que formam a identidade da criança são impressas nos primeiros anos principalmente por meio da interação linguística. O senso de identidade das crianças (e adultos) está intimamente relacionado à medida em que elas se sentem valorizadas e apreciadas por aqueles ao seu redor. Assim, desenvolver uma base sólida de primeira língua nos primeiros anos é importante não apenas para o crescimento cognitivo da criança, mas também como um passaporte para a participação em uma comunidade social que afirma a inteligência e a identidade da criança. (CUMMINS, 2006, p. 1-2, tradução da autora)<sup>25</sup>.

É importante que as crianças Surdas aprendam de maneira bilíngue, para que aconteça a aquisição das habilidades de alfabetização da linguagem em LIBRAS e Língua Portuguesa ao mesmo tempo, então, as crianças Surdas adquirem a capacidade comunicacional e a fluência na leitura e na escrita. A criança Surda entende através das relações visuais do mundo, emoção, a cultura e a identidade, o funcionamento das relações linguísticas sociais e acadêmicas, e também aprendem com adultos Surdos, garantindo assim um desenvolvimento mais rápido. É relevante para as crianças Surdas aprenderem de modo bilíngue, onde as habilidades de

---

<sup>24</sup> American sign language - ASL é a língua de sinais nos Estados Unidos da América

<sup>25</sup> Em Inglês: It should be emphasized at the outset, however, that the rationale for developing ASL proficiency goes far beyond its relationship to the development of English language and literacy skills. Like any language, and particularly first languages, ASL is a tool for thinking, problem-solving, and enabling children to form relationships with other people and the world of ideas. Language mediates the child's relationship to his or her world and the child's identity is formed through linguistic interaction with other people. Emotional and cognitive dispositions that form the child's identity are imprinted in the early years primarily through linguistic interaction. Children's (and adults') sense of self is intimately related to the extent to which they feel valued and appreciated by those around them. Thus, developing a strong first language foundation in the early years is important not just for the child's cognitive growth but also as a passport to membership in a social community that affirms the child's intelligence and identity.

alfabetização e processo de aprendizado é valorizado. O pensamento como autores Nover e Andrews que as crianças Surdas possuem a aquisição e aprendizagem:

O que estamos propondo no **modelo ASL/Inglês bilíngüe** é introduzir o ASL o mais cedo possível na educação de alunos surdos, bem como enfatizar a aquisição e aprendizagem precoce do inglês por meio de [...] habilidades linguísticas possíveis: leitura digital, ortografia, leitura, escrita, digitação, [...]. (NOVER, CHRISTENSEN & CHENG, 1998 apud NOVER; ANDREWS, 1999, p. 21, tradução da autora)<sup>26</sup>.

Com isso, entende-se o que é modelo ASL/Inglês bilíngüe nos EUA, como do Brasil o modelo Libras/Português também é bilíngüe, é muito importante essa proposta de educação, ensino e instrução para os estudantes Surdos, onde as escolas precisam organizar as habilidades e competências a respeito da inclusão linguística e suas estratégias de ensino, instruindo os professores quanto a utilização dos recursos visuais, o conteúdo, o conhecimento e o respeito para estudantes Surdos.

A proposta de uma educação bilíngüe traz importantes inovações para a educação de surdos, enfatiza a acessibilidade linguística para o aluno surdo e o direito ao acesso às informações em Libras. Surge, portanto, com o intuito de favorecer a aprendizagem ao aluno surdo respeitando seu desenvolvimento linguístico, social e cultural. (VASCONCELOS, 2020, p. 174).

Assim, todos os estudantes Surdos podem desenvolver mais rapidamente por meio da pedagogia bilíngüe através do uso da sua língua natural, assim como uma criança ouvinte aprende pela leitura e escrita do português, além do respeito a Libras na sua comunicação visual, cultura e identidades Surdas. É bom que, estudante Surdo aprende fluência L1 e acompanha a L2 em português, adquirindo habilidade através da alfabetização, garantindo que ele desenvolva competência em duas línguas.

Por exemplo autor Cummins (2006) é American sign language, ASL é a língua de sinais dominante, a comunidade surda nos Estados Unidos da América:

A hipótese da interdependência diz, essencialmente, que um aluno cujo conhecimento conceitual em L1 é bem desenvolvido tem mais poder cognitivo para trazer para a leitura de um texto em L2. As relações positivas consistentes que a pesquisa (revisitada abaixo) revela entre proficiência em ASL e alfabetização em inglês são totalmente compatíveis com a hipótese de interdependência. Essas relações positivas

---

<sup>26</sup> Em Inglês: What we are proposing in the ASL/English Bilingual Model is to introduce ASL as early as possible in the education of deaf students as well as stress the early acquisition and learning of English through eight possible language skills: fingerreading, fingerspelling, reading, writing, typing, lipreading, speaking, and listening (Nover, Christensen & Cheng, 1998).

provavelmente se devem à transferência de conhecimento conceitual da ASL para a alfabetização em inglês. (CUMMINS, 2006, p. 5, tradução da autora)<sup>27</sup>

Entendemos que o autor Cummins disse sobre a importância de os estudantes Surdos terem os conhecimentos das duas línguas, com proficiência e alfabetização, então, as crianças Surdas têm a garantia da aquisição da habilidade linguística ao aprender ambas línguas: LIBRAS (comunicação sinalizada e visual), e Português (leitura e escrita), o desenvolvimento da linguagem é necessário para estudantes Surdos assegurarem seus direitos em sociedade e também em contextos escolares.

#### **4.3.1 Ensino bilíngue por professores Surdos e ouvintes**

Os professores que possuem experiências na Libras e no Português, que conhecem ambas linguísticas de forma aprofundada e habilidade de instrução bilíngue, uma vez que os estudantes Surdos precisam obter o aprendizado das duas línguas. Então, é muito importante que os professores possuam formação e responsabilidade quanto ao ensino dos estudantes Surdos, focando os conhecimentos na linguística da Libras como estratégia de metodologia visual e cultura Surda.

[...] a educação bilíngue para surdos considera que, inicialmente, os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações sociais estabelecidas, preferencialmente, com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. (LODI, 2021, p. 165-166).

É importante a realização do ensino em Libras para os estudantes Surdos, para que desenvolvam primeiro a língua de sinais. Os professores são profissionais responsáveis pelos estudantes Surdos, precisam ter um planejamento utilizando a pedagogia e instrução bilíngue, linguísticas Libras/Português e estrutura gramatical em Libras. Os professores precisam ser profissionais com influência em instrução bilíngues.

[...] professores do ramo necessitam reconhecer a singularidade linguística dos surdos e formular avaliações coerentes com o aprendizado de segunda língua. Urge, pois, um tratamento adequado, pensado exclusivamente para o público-alvo a que se destina. Dentre alguns dessas destrezas por parte dos profissionais responsáveis, há de se destacar o conhecimento da estrutura linguística da Libras, a adaptação visual do

---

<sup>27</sup> Em Inglês: The interdependence hypothesis is essentially saying that a student whose conceptual knowledge in L1 is well-developed has more cognitive power to bring to the reading of text in L2. The consistent positive relationships that the research (reviewed below) reveals between ASL proficiency and English literacy are fully consistent with the interdependence hypothesis. These positive relationships are likely due to the transfer of conceptual knowledge from ASL to English literacy.

conteúdo, a cultura e as tradições do povo surdo etc. Sobre o aspecto linguístico, mais estritamente, vale lembrar que a interpretação semântico-discursiva do professor é essencial, dada a influência existente entre as línguas no processo de escrita. (AZERÊDO; SOUZA, 2021, p. 59-60).

Os professores precisam possuir um conhecimento profundo na área da educação dos estudantes Surdos, habilidade na instrução bilíngue (Libras/Português) e linguística de Libras à prática pedagógica Surda ou pedagógica bilíngue (Libras/Português). Sabemos que as estratégias e competências de ensino e aprendizagem visuais para os estudantes Surdos buscando maior empatia e as metodologias que elaboram com o uso de materiais visuais, é importante o ensino e instrução bilíngue de maneira mais natural, para o desenvolvimento e conhecimento do mundo de igual modo aos estudantes ouvintes. Lacerda, Santos e Caetano (2021, p. 185) “Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes.” Por exemplo esses autores explicam uma comparação dos estudantes Surdos e Ouvintes, isso é, a necessidade do espaço na utilização de sinalização visual.

[...] aos docentes no que se refere à prática pedagógica [...]. Nesse documento, a fluência do professor na Libras e a sensibilidade linguística são habilidades consideradas indispensáveis no trato com o aluno surdo. Para além de maior empatia com aqueles que sinalizam, a desenvoltura com a língua oferece melhores condições na elaboração de materiais adequados. A própria modalidade visual-espacial estipula alguns dos parâmetros a serem obedecidos, a exemplo do conhecimento sobre a simultaneidade, iconicidade, distribuição de referentes no espaço de sinalização. (AZERÊDO; SOUZA, 2021, p. 60).

Lira destaca que a valorização da LIBRAS passa pelos professores Surdos, com suas experiências, “[...] pois esses alunos precisam se desenvolver e estar em contato com os outros Surdos, a fim de melhor aprofundar a sua cultura e a sua língua.” (2009, p. 22). Então, os professores e os adultos Surdos mais experientes, com a própria ideia visual do mundo e fluência na língua de sinais, por que eles são modelos, como iguais aos estudantes Surdos, por isso que o ensino de Libras garante o reconhecimento do Surdo para construção de uma identidade que valorize a cultura Surda, o espacial visual e a língua, garantindo aprendizado e alfabetização.

[...] os adultos surdos sabem o que significa ser bilíngue, porque ser bilíngue é o que eles experimentam todos os dias. Adultos surdos também sabem que a ASL desempenhou um papel crítico papel em seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Essas percepções de adultos surdos e a base de pesquisa emergente que apóia a ASL como um meio de facilitar o desenvolvimento de inglês nos motivou a criar um modelo que pode se encaixar nos alunos surdos precisa, isto é, de se tornar

proficiente em ambas as línguas ASL e Inglês que o mais cedo possível [...]”<sup>28</sup> (NOVER; ANDREWS, 1999, p. 21-22. Tradução da autora).

É recomendável os professores e os estudantes Surdos saberem o significado de ser bilíngue, é uma construção e instrução de ensino de Libras/Português, tendo em vista que entendem a utilização do espaço, sinalização e também a visão e a comunicação em Libras, a percepção do mundo, dos conhecimentos, a cultura e identidades Surdas.

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e a modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p. 29).

Os professores Surdos percebem o jeito de cada estudante Surdo como também as diferentes identidades, sabendo como são as suas variações linguísticas: por não saber falar Libras, por saber pouco ou por saber Libras com influência, por isso que professores Surdos organizam bem a comunicação e se compreensão com o estudante Surdo. Todavia, os professores ouvintes também participam do convívio com as pessoas Surdas, porque eles precisam do conhecimento profundo sobre a cultura e a identidade Surda. São comunidades biculturais, o convívio da sociedade ouvinte e Surda.

A abordagem bilíngue também incluiu a incorporação de uma segunda cultura e seus valores para a sala de aula. Os professores aprenderam sobre os três processos, que explicam o desenvolvimento da identidade cultural. Ser bicultural é quando a pessoa consegue lidar com dois culturas efetivamente simultaneamente. Aculturação é o processo pelo qual uma pessoa leva partes de um grupo cultural e os mistura com outra cultura para criar uma nova cultura padronizar. A assimilação é o processo de adotar os caminhos de uma nova cultura e deixar a primeira identidade cultural por trás. Os professores tinham opiniões diferentes sobre como essa noção de ser bicultural relacionado a alunos surdos.<sup>29</sup> (NOVER; ANDREWS, 1999, p. 56, tradução da autora).

---

<sup>28</sup> Em inglês: [...] deaf adults know what it means to be bilingual because being a bilingual is what they experience every day. Deaf adults also know that ASL has played a critical role in their cognitive, linguistic, and social development. Such insights of deaf adults and the emerging research base supporting ASL as a means to facilitate the development of English have motivated us to create a model that might fit the deaf students' 21 6 needsthat is, of becoming proficient in both languagesASL and Englishat the earliest age possible [...].

<sup>29</sup> Em inglês: The bilingual approach also included incorporating a second culture and its values into the classroom. Teachers learned about the three processes, which explain the development of cultural identity. To be bicultural is when the person can handle two cultures effectively simultaneously. Acculturation is the process by which a person takes parts of one cultural group and blends them with another culture to create a new cultural pattern. Assimilation is the process of adopting the ways of a new culture and leaving the first cultural identity behind. Teachers had different opinions about how this notion of being bicultural related to deaf students.

Os educadores Surdos podem observar com empatia uma maneira de ensinar de forma visual, para o melhor desenvolvimento dos estudantes Surdos, anotando cada diferença de aprendizagem, mas, estudantes Surdos aprendem com colegas Surdas e professores Surdos mais facilmente para entender e esclarecer.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25).

A autora afirma que a liberdade de ensinar e aprender visando o desenvolvimento da atividade visuais dos estudantes Surdos, na medida em que sua língua é construída. Por isso que professores ouvintes precisam ser bilíngues (Libras e Português) fluentes e os professores Surdos responsáveis pelos estudantes Surdos, com conteúdo linguístico em Libras e visual, com desenvolvimento da sua consciência e seu respeito.

[...] na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deva ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues. Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução. Dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos. Tal processo abre a possibilidade de se pensar outra organização para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional. (LODI, 2013, p. 54-55).

Os professores com formações bilíngues que queriam trabalhar nas escolas bilíngues para estudantes Surdos devem assumir a responsabilidade, na medida em que precisam ter fluência no ensino e instrução bilíngue, e domínio em Libras, bem como conhecimento no uso do Português e organização pedagógica visual/Surda utilizando o bilíngue para recursos à sala de aula em língua de sinais e escritos em português. Então, os professores precisam ter competências e saber as duas línguas - Libras e Português.

## **CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE SINALIZAM OS SURDOS**

Neste capítulo, de caráter analítico, apresentamos os resultados coletados nas entrevistas com os estudantes Surdos, de modo a apresentar um panorama da discussão acerca da educação bilíngue nas escolas inclusivas de Santarém - Pará. Dividido em três partes, inicialmente apresentamos uma caracterização geral dos estudantes Surdos egressos. Em seguida discutimos os processos educativos vivenciados por esses estudantes, com destaque para as políticas educacionais bilíngues – Libras/Português e os aspectos sobre a organização e funcionamento da educação dos Surdos município *locus* da pesquisa. E, na última parte do capítulo, mostramos a Educação Bilíngue a partir dos estudantes Surdos egressos e como avaliam as políticas nacionais de educação inclusiva na atualidade.

Vale destacar que para composição deste capítulo, recorreremos ao roteiro da entrevista. Este roteiro serviu de guia na condução das entrevistas semiestruturadas, pois com ele foi possível compreender as experiências e expressões dos 7 (sete) estudantes Surdos que fizeram parte da amostra da pesquisa. Os relatos da pesquisa foram recolhidos dos vídeos em Libras e da tradução feita para o Português. Para o anonimato dos entrevistados, adotamos a seguinte identificação: Surd@ 1, Surd@ 2, Surd@ 3, Surd@ 4, Surd@ 5, Surd@ 6 e Surd@ 7.

### **5.1 Caracterização geral dos estudantes Surdos egressos**

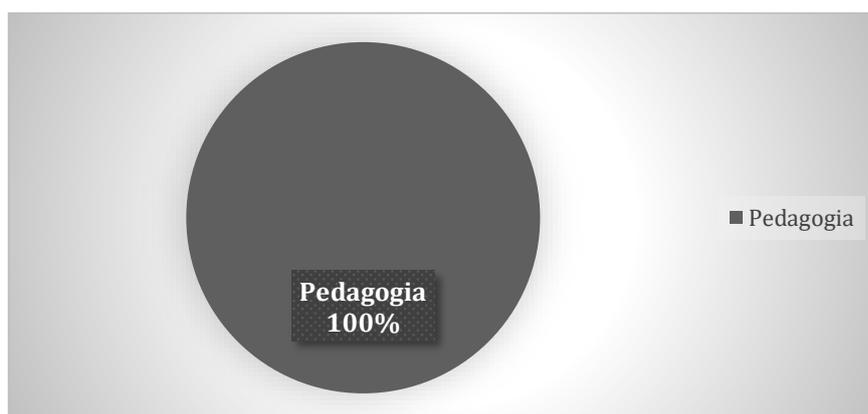
De modo geral, os dados revelaram que todos os sete participantes da pesquisa estudaram em escolas inclusivas, alguns não dispunham de Intérprete de Libras, outros mantinham contato esporádico, seja em sala inclusiva ou em sala AEE bilíngue. Cada entrevistado expôs as suas experiências de vida sobre a educação: escola inclusiva e escola bilíngue e os seus processos de ensino-aprendizagem. Atualmente, 3 (três) destes, são professores Surdos que lecionam nas salas de AEE.

**QUADRO 2: Faixa Etária e Profissão**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>PROFISSÃO</b>
Surd@ 1	34	BPC (Benefício de prestação continuada)
Surd@ 2	37	Professor de Libras/AEE
Surd@ 3	34	Operador de Fábrica
Surd@ 4	34	Arquivista
Surd@ 5	34	Professor de Libras/AEE
Surd@ 6	34	Administrativo na Escola
Surd@ 7	37	Professor de Libras/AEE

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

O quadro 2 apresenta os dados dos estudantes Surdos egressos em Santarém - Pará: 7 (sete) com idade entre 34 e 37 anos e as profissões que exercem, dentre elas apenas um participante tem como recurso financeiro o benefício do BPC e as demais estão em áreas diferentes, destacando um maior quantitativo atuando como professores de Libras/AEE.

**GRÁFICO 1: Formação em nível superior (graduação)**

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Identificamos que 100% dos entrevistados concluíram a graduação no curso de Pedagogia, conforme mostramos no quadro 3 abaixo, que também consta com a descrição do motivo pelo qual o estudante entrevistado escolheu tal curso, bem como o que eles pensavam sobre a formação, o que os motivou e o que se entende a respeito da sua vocação/formação na graduação.

**QUADRO 3: Motivações para a escolha do curso superior**

CURSO	MOTIVO DA ESCOLHA PELO CURSO	PARTICIPANTES QUE OPNARAM
Pedagogia	Disse passou no curso de farmácia e no curso de enfermagem, mas infelizmente não tinha intérprete de Libras nas duas faculdades, então passou em pedagogia e se formou.	Surd@ 1
	Disseram que um(a) professor(a) falou para eles que era bom e que pedagogia combina com Libras, eles aceitaram fazer o curso e gostaram muito. Também afirmaram que é importante para o ensino crianças surdas.	Surd@ 1 e Surd@ 5
	Disse que passou o curso Ciências da informática, disse que não teve um intérprete de Libras, foi muito difícil aprender os assuntos, uma ouvinte o influenciou a migrar para o curso Pedagogia, ela não quis, mas o ouvinte conversou com os pais dela, que aceitaram a mudança para pedagogia, ela ficou chateada, porém, ao final, ela gostou de pedagogia. Apesar disso, ainda mantem o interesse de cursar informática.	Surd@ 3
	Escolheram pedagogia, porque gostam do curso e acham importante para o ensino de crianças Surdas.	Surd@ 4 e Surd@ 6
	Disse que um amigo surdo o chamou para fazer pedagogia e ele aceitou entrar no curso e gostou muito. Afirmou ser uma formação importante para se tornar professor(a) para o ensino de crianças Surdas.	Surd@ 7

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Percebemos que alguns ouvintes tiveram grandes influências com as pessoas Surdas para a escolha do curso de graduação, a respeito disso podemos entender que o modo como um sujeito percebe o outro pode influenciar a maneira como ele percebe a si mesmo, pois “a percepção do desprezo de algumas pessoas ouvintes pode influenciar a concepção do surdo sobre sua própria condição, fazendo com que ele se considere inferior” (LOPES; LEITE, 2011, p. 311), não acreditando em seu potencial de escolha.

- a) **Surd@ 1:** ele tem o sonho de cursar enfermagem ou farmácia, infelizmente pelo fato de não ter intérprete de Libras e a solicitação requer enorme esforço e burocracia, então resolveu cursar a graduação de pedagogia.
- b) **Surd@ 2 e Surd@ 5:** professores os influenciaram fazer a graduação de pedagogia, eles aceitaram o que os professores orientaram, não tiveram como escolher outro curso que poderiam vir a gostar, todavia, eles gostam de pedagogia mesmo assim. Os professores falavam sobre ser bom a formação em pedagogia por causa ensino

em Libras, então, não tenham preocupação ao que eles desejavam ou poderiam escolher, o que foi mandado fazer, eles aceitaram.

- c) **Surd@ 3:** infelizmente, os ouvintes não tiveram respeito ao que ele teve interesse e vocação, o curso de graduação de informática, porque achavam que ele era incapaz, e também por não ter intérprete de Libras. Ele gosta de pedagogia, entretanto, até hoje ele continua com o desejo de se formar em informática. Por que os ouvintes o influenciaram contra esse sonho? Os ouvintes, segundo suas próprias vontades, decidiram o rumo da vida dele.
- d) **Surd@ 4 e Surd@ 6:** as duas pessoas Surdas escolheram pedagogia, porque eles gostam do curso, preocupados a respeito do ensino das crianças Surdas nas escolas, querem ensinar, em Libras, as crianças Surdas, e ninguém influenciou a decisão deles.
- e) **Surd@ 7:** percebe-se que não pensou a respeito do curso, por causa de um amigo que o chamou e ele aceitou entrar na graduação, isso o influenciou até que por fim ele gostou de pedagogia.

Ter o direito de escolher seu próprio curso de graduação é importante para uma pessoa que deseja seguir uma profissão. Infelizmente há tantas barreiras, por isso a escolha deles foi marcada pela opinião do outro, em detrimento à sua. Nesse contexto, o entendimento, parece ter sido clichê, ser mais fácil para eles, limitando o potencial que cada ser humano pode desenvolver.

Um(a) Surdo(a) queria muito informática, infelizmente as pessoas não tiveram respeito por seu desejo. Pessoas Surdas, assim como as ouvintes, possuem interesse nos mais diversos cursos de graduação, e ainda assim, apesar de terem seus direitos garantido por lei, as Instituições de Ensino Superior, ainda falham no atendimento aos estudantes Surdos, no que se refere a presença do Tradutor/Intérprete de Libras, posto na legislação, principalmente em cursos de outras áreas, como informática, por exemplo.

Ainda podemos pensar que tal comportamento, que segrega o surdo em determinada área do conhecimento, volta ao contexto histórico, do surdo, no passado, conforme postula Adriana Santos e Ricardo Góes: “os surdos, ao longo da história, foram colocados à margem da sociedade, em muitos âmbitos, seja econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como incapazes.” (2016, p. 21).

**QUADRO 4: Nível de escolarização**

PARTICIPANTES	FORMAÇÃO			
	ESPECIALIZAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	MESTRADO	ANO DE CONCLUSÃO
Surd@ 1	Especialista	2019	-	-
Surd@ 2	Especialista	2017	-	-
Surd@ 3	Especialista	2019	-	-
Surd@ 4	Especialista	2020	-	-
Surd@ 5	Especialista	2019	Início - 2022	Cursando
Surd@ 6	Especialista	2020	Início - 2021	Cursando
Surd@ 7	Especialista	2018	Início - 2022	Cursando

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Dos entrevistados, todos já possuem a titulação de especialista. Destes, 5 (cinco) em Libras e Educação para Surdos e 2 (dois) em Educação Especial Inclusiva. Observamos que os anos de formação foram sequenciais, o que pode parecer um indicativo de espelhamento, destacando a “identificação entre os surdos pode ser entendida como elemento de grande importância para a compreensão das relações sociais” (LOPES; LEITE, 2011, p. 311) no contexto das comunidades surdas, o que podemos nos perguntar se a forma como essas relações ocorreriam poderiam ser modificadas se a sociedade, predominantemente ouvinte, buscasse o aprendizado e o uso da Libras. Dos sete entrevistados, três estão cursando mestrado em Santarém – Pará, sendo um em Educação e dois em Inclusão Educacional na Educação Básica.

Nesse contexto, é possível perceber que, por meio da luta constante dessa comunidade, muitos tem ocupado lugares de destaque nas instituições de ensino superior, mesmo que, conforme salienta Souza (2022, p.18), “as narrativas de pessoas surdas que vivenciaram essas experiências são marcadas pelas “cicatrices” da falta de conhecimentos, por parte dos educadores, no que se refere a formação dessa minoria linguística”.

No Capítulo 2 desta dissertação discorreremos sobre a história da educação de surdos e da luta que estes têm enfrentado na busca pela concretização dos seus direitos legais. Autores como Strobel (2009) e Lacerda (1998), entre outros, têm relatado os percalços dessa trajetória, para garantir sua colocação nos espaços educacionais, conquistando sua formação, ingressando nos cursos de graduação, de especialização e de pós-graduação (mestrado e doutorado), não sendo estas escolhas limitadas a área de educação, mas tendo também a oportunidade de mostrarem seu potencial como pesquisadores sobre educação dos Surdos, linguística da Libras, Tradução e Interpretação de Libras, entre outros.

Através dessa amostra da pesquisa, percebemos um significativo avanço entre as pessoas Surdas em Santarém – Pará com relação ao crescimento da formação e a consolidação desta, a exemplo dos três estudantes Surdos que estão cursando mestrado.

Os dados gerais revelaram que, no universo pesquisado, todas pessoas Surdas concluíram os estudos da graduação, mesmo que estes tenham sido decisões atravessadas por influências de outras pessoas, podemos considerar que o acesso e a permanência foram garantidos, o que demonstra um cenário positivo dentre os entrevistados.

## 5.2 Processos educativos vivenciados pelos estudantes Surdos egressos

Nesta parte do texto trazemos os indicadores de acesso aos processos educativos, destacando as políticas educacionais bilíngues – Libras/Português e os aspectos sobre a organização e funcionamento da educação dos Surdos município de Santarém. Acerca da formação escolar no Ensino Médio, procuramos compreender o ano de conclusão para assim analisar este indicador a partir da perspectiva legal.

**QUADRO 5: Dados sobre a conclusão do Ensino Médio**

NÚMERO DE PARTICIPANTES	ANO DE CONCLUSÃO
1 estudante	2007
2 estudantes	2008
2 estudantes	2009
2 estudantes	2010

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

Os dados de pesquisa mostram que os estudantes concluíram, entre os anos de 2007 à 2010, o Ensino Médio (Quadro 5) e este foi cursado em escolas inclusivas. Assim, observamos que neste período de conclusão, já existiam a Lei 10.436/02, bem como o Decreto 5.626/05, que regulamenta a referida lei de Libras, que garante à pessoa Surda o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Além de garantir o acesso à educação bilíngue (Libras/Português), também à formação de professores bilíngues e a formação do Tradutor Intérprete de Libras - TILS.

Cap VI, Art. 22 destaca que:

I - Escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

O Decreto dispõe acerca da educação bilíngüe nas escolas e/ou classes bilíngües para os estudantes Surdos, em Libras, como sua L1 e o ensino de Língua Portuguesa, preferencialmente escrita, como L2, em conformidade com o que tratamos no Capítulo 2 desta dissertação. É importante que os professores bilíngües possuam o conhecimento a respeito da cultura da comunidade Surda.

A política educacional visa organizar uma educação bilíngüe, garantindo a presença das duas línguas na escola, além da presença de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras – Língua Português na escola inclusiva, mediando a comunicação com os professores orais (monolíngües).

No tocante a implementação desta lei na cidade de Santarém – Pará, esta estava em falta no que diz respeito a educação bilíngüe para os estudantes Surdos. De acordo com a pesquisadora Gilma Rocha (2016), que na sua pesquisa de mestrado abordou a alfabetização de crianças surdas em Santarém – Pará, no ano de 2016, ainda não havia Intérprete de Libras no município:

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).

Mesmo após a regulamentação da Lei de Libras pelo Decreto 5.626/2005, passaram-se 11 anos para regularizar o acesso do Tradutor Intérprete de Libras nos espaços de educação inclusiva para atendimento do estudante surdo. A falta do profissional TILS inviabiliza o acesso dos alunos aos conteúdos ministrados em aula, uma vez que não há professores bilíngües para tais espaços.

Com isso entendemos que a inclusão escolar é uma “ilusão”, pois anterior à Lei de Libras, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, de 2001, na Resolução CNE/CEB nº 2 Art. 8º já determinava que as escolas da rede regular de ensino deviam prever e prover na organização de suas classes comuns: IV – Serviços de apoio

pedagógico especializado, realizados nas classes comuns, mediante: [...] b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente (BRASIL, 2001).

Nas considerações de Fernandes e Moreira (2014, p. 63): “muitos poderiam ser os questionamentos que nos levariam à constatação de que é ainda incipiente o debate da política linguística para surdos no contexto da educação inclusiva”. É relevante o testemunho que cada estudante Surdo egresso expressa sobre a sua vida e suas experiências na escola, pois os dados demonstram a verdadeira experiência, e não uma ilusão.

**GRÁFICO 2: Escola Inclusiva ou Escola Bilíngue**



**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Quando perguntados acerca de onde tinham estudado, se na Escola Inclusiva ou na Escola Bilíngue, a maioria absoluta respondeu que participaram das escolas inclusivas em Santarém – Pará, e que no município não tinha escola bilíngue, porque ainda não estava em vigor a LDB sobre escola bilíngue - Lei que trata da implantação das escolas bilíngues - Por isso que os estudantes Surdos estão presentes nas escolas inclusivas, mas, existe educação bilíngue dentro do AEE. Porém, o decreto trata sobre escolas bilíngues ou escolas comuns, fornecendo a oportunidade para a comunidade Surda fazer movimentos para lutar pela proposta das escolas bilíngues. De acordo com o Decreto 5.626/2005 (Cap VI. Art.14):

II - Escolas bilíngues 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 com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Escola inclusiva precisa ter o conhecimento a respeito da educação para Surdos, assim como todo detalhamento e composição da educação bilíngue, pois uma sala de aula que só ensina monolíngue (Português) não tem como dar aulas bilíngues. O profissional Tradutor Intérprete de Libras é um mediador específico e não é o responsável pelo ensino e aprendizado dos estudantes Surdos, os responsáveis são os professores.

A partir do discurso que constitui a Política, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tradutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE). (LODI, 2013, p. 56).

A ideia de educação bilíngue dentro da escola inclusiva acontece nas salas do AEE, que não é uma sala de aula, portanto isso é monolíngue. O TILS não trabalha com o ensino bilíngue, apenas atua como mediador da língua para estudantes Surdos no ensino inclusivo. O ensino bilíngue é realizado, principalmente, por professores capacitados que ensinam de forma bilíngue.

**QUADRO 6: Escola inclusiva e a presença do Tradutor Intérprete de Libras**

PARTICIPANTE	PRESENÇA DO TILS
Surd@ 1	Não tinha.
Surd@ 2	Raramente, ajudava em alguns momentos e tirava dúvidas só, não tinha fluência, possuía apenas um conhecimento básico, só recebia ajuda em momento avaliativo. Os amigos ajudavam, o intérprete raramente participava, vinha duas vezes da semana ou, às vezes, não tinha.
Surd@ 3	Raramente aparecia intérprete de Libras, por exemplo duas semanas sem TILS. TILS não era fluente, só conhecia alguns sinais e demorava para interpretar, perdia todo o tempo da aula, sempre datilologia, perguntava os sinais e eu já cansada, ensinava.
Surd@ 4	Não tinha nenhum.
Surd@ 5	Tinha, mas era raramente. Não eram todos os dias.
Surd@ 6	Não tinha nenhum.
Surd@ 7	Tinha duas vezes na semana, o Intérprete de Libras era nível básico e não sabia se comunicar. Só ajudava no período de prova.

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

No tocante à presença do TILS nas escolas inclusivas, os relatos revelaram que apenas 4 (quatro) tinham, porém, a presença era rara e que não tinham fluência em Libras. Outros 3 (três) declararam que não tiveram TILS nas escolas inclusivas, e com essa falta do profissional,

houve perda dos conteúdos das aulas. Esses relatos só comprovam que não houve o respeito em cumprir o que legalmente lhes é garantido.

[...] o foco sobre a prática educacional nos diversos espaços escolares, onde estão envolvidos sujeitos surdos, favorece uma perspectiva de discussão diante de peculiaridades inerentes a esses sujeitos. [...] como as dinâmicas envolvidas em sala de aula que nos leva a refletir sobre o papel da escola e dos sujeitos envolvidos nessa construção [...] A proposta de uma educação inclusiva de qualidade voltada para os alunos surdos é um desafio, demonstrando a necessidade que o sistema educacional seja reestruturado. (SOUZA, 2022, p. 27).

Sem a devida reestruturação do sistema educacional, as condições de acesso e inclusão seguirão desfavoráveis, não obtendo êxito no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes Surdos.

Ainda no tocante ao indicador de conclusão do ensino médio (quadro 5), que mesmo estudando no período de 2007 e 2010, os estudantes Surdos não tiveram o respaldo legal assegurado o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) a cerca a inclusão:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- Promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - Prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005)

É importante destacar a necessidade de assegurar aos estudantes Surdos, matriculados nas instituições de ensino, condições de participar e aprender. As narrativas encontradas nas entrevistas não têm comprovado tais fatos, a exemplo da efetivação da política pública educacional que garanta para os estudantes Surdos no Brasil, educação de qualidade.

Outra legislação que garante essas políticas públicas da educação dos Surdos nas escolas é a Política Nacional de Educação Especial (2008). A PNEE traz os seguintes aspectos: os professores bilíngues instruem com fluência na comunicação e também escola inclusiva precisa ter profissionais Intérpretes de Libras, como “obrigatório”, assegurando o ensino e

aprendizagem dos estudantes Surdos. A política também relata que a educação bilíngue L1 e L2 na escola inclusiva deve garantir a formação profissional e que as escolas ou Secretaria da Educação são responsáveis para organização e concessão de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras. Acerca da presença e atuação desses profissionais, muitas dúvidas surgem, tais como: a) O Tradutor Intérprete de Libras apenas ajuda? Esta dúvida acompanha muitas pessoas e podemos dizer que cabe ao TILS exercer seu o papel de mediador em todos os assuntos das disciplinas; b) Como intérprete pode ter nível básico apenas? Não possui fluência em Libras? Como eles são selecionados para trabalhar como Intérprete de Libras?

Essas dúvidas sinalizam para uma outra realidade que é a ausência de pessoas Surdas trabalhando nas Secretarias de Educação, de modo que possam participar dos processos de avaliação e seleção dos Intérpretes de Libras. As escolas inclusivas tem que o Tradutor/Intérprete de Libras. Estudantes Surdas, que socializam suas pesquisas, sinalizaram que também se perceberam sem intérprete, a exemplo de Ferraz: “Eu estava acordando para a realidade. Infelizmente, eu me atrasei muito nas informações recebidas, no momento que eu estava sem intérprete, sempre estava sem saber.” (FERRAZ, 2009, p. 21).

As autoras Vilela-Ribeiro e Bente (2013) também discutem sobre a dificuldade de comunicação pelo fato de não ter TILS: “[...] a maioria da população desconhece e apresenta dificuldade em se comunicar com as pessoas que a utilizam, além de, também, não haver intérprete e tradutores em números suficientes para atender à demanda educacional.” (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2013, p. 787 apud SANTOS, 2006).

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular. (BRASIL, 2008).

É muito importante que as pessoas Surdas e profissionais fluentes TILS participem da seleção dos profissionais Tradutores Intérpretes de Libras, avaliando suas competências e atuações nas escolas inclusivas e também nas demais áreas de atuação do profissional, evitando, assim, que as pessoas Surdas sejam prejudicadas. A lei 12.319/2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e descreve como deve ser a constituição da banca examinadora dos processos, com a presença de docentes Surdos:

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6 São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: [...] II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; (BRASIL, 2010).

Tradutor Intérprete de Libras precisa assumir a responsabilidade profissional e formação adequada para atuar como mediador em todos os momentos das disciplinas. De acordo com as leis, no que se refere a escola inclusiva e também ao profissional de Tradução e Interpretação de Libras: LBI 13.146/2015 (Cap IV. Art.28): XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;”

Assim, considerando a ausência desse profissional na mediação dos estudantes Surdos egressos, pode-se inferir que esses estudantes estavam perdendo os assuntos das disciplinas, porque, como afirmaram na entrevista, os intérpretes de Libras sabiam apenas o básico, o que prejudica o aprendizado do conteúdo.

Sabemos que atualmente no Brasil acontece grande desrespeito quanto a educação dos estudantes Surdos à medida que os intérpretes de Libras só ajudam em alguns assuntos e não interpretam para todos os conteúdos das disciplinas. Em alguns casos, como vimos nas entrevistas, apenas atuam dois dias da semana e as vezes não apareciam, realmente os estudantes Surdos perderam todo o conteúdo.

#### QUADRO 7: Comunicação dos professores com os Estudantes Surdos

RELATO DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Não, nenhum. Todos os professores usavam apenas comunicações orais e gestos. Nunca em Libras.	Surd@ 1, Surd@ 3 Surd@ 4, Surd@ 5, Surd@ 6 e Surd@ 7
Só o professor de química sabia Libras.	Surd@ 2

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

Percebemos que a maioria dos professores utilizava comunicação oral pelo domínio e conhecimento de sua língua, o Português. O Brasil é um país monolíngue, mesmo com comunidades que possuem sua própria língua, como a comunidade Surda, que é subjugada pela língua dominante. Precisamos entender que as escolas Inclusivas desenvolvem apenas comunicação monolíngue, não existe a adaptação em Libras para os estudantes Surdos.

O conceito de Estado-Nação, legado da Revolução Francesa, estabeleceu como verdade o binômio "unidade = uniformidade": a formação de um Estado pressuporia

e dependeria da existência de uma cultura, de uma língua nacional. Estes são apenas alguns dos acontecimentos históricos que, ao longo do tempo, e ideologicamente, vêm imprimindo na consciência individual e coletiva a noção de que o Homem - o Cidadão - deve ser monolíngue. E é este mesmo mito do monolinguismo que tem impedido a disseminação de resultados de pesquisas que poderiam contribuir para o estabelecimento de políticas e práticas educativas mais justas e democráticas para as minorias linguísticas existentes no mundo. (MAHER, 1997, p. 20).

A maioria das escolas do Brasil tem como principal língua o Português, os professores se habilitam do ensino usando o Português, porque a maioria dos alunos são ouvintes, pelo mesmo motivo, nas escolas inclusivas a principal forma de comunicação realizada pelos professores segue sendo o modelo monolíngue, não tendo como ensinar em outras línguas. As escolas inclusivas não abarcam outras culturais e outras línguas, pois é impossível para os professores ministrarem suas aulas de modo bilíngue ou trlíngue numa mesma sala de aula, com dificuldade a inclusão de estudantes Surdos, indígenas e ouvintes. Silva (2009) disse sobre língua dos Surdos:

A primeira língua dos surdos é pouco conhecida pelos professores. Como podemos conceber uma educação sem comunicação entre aluno e professor? O processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngües do surdo cuja comunicação depende exclusivamente do intérprete, e isto, quando a escola dispõe deste profissional. (SILVA, 2009, p. 28).

Atualmente as escolares desconhecem e também não compreendem as especificações dos estudantes Surdos, os professores sem conhecimento mínimo da língua para uma comunicação básica necessária e também sem a presença do Intérprete de Libras, por isso que nas escolas inclusivas, é utilizada unicamente a linguística do Português, não existindo o bilíngue (Libras/Português) para os estudantes Surdos.

Então, nessas escolas inclusivas não existe construção social para o estudante Surdo, pois não conhecem a sua cultura, identidade, leis e os seus direitos de pessoas Surdas e muito menos a sua língua, Libras. Realmente desconhecem o cidadão Surdo. Os professores com suas formações monolíngües e sem a presença do Intérprete de Libras, como haverá interação entre Surdos e professores?

Esses e tantos outros desafios precisam ser enfrentados na formação de professores para o ensino bilíngue de surdos, focalizando o ensino de PPE-L2<sup>30</sup>. Assim, seria interessante que discussões nessa linha fossem incorporadas ao currículo dos futuros cursos específicos de formação inicial de professores para a educação bilíngue de surdos. Talvez assim, começaremos a vislumbrar a possibilidade de se efetivarem

---

<sup>30</sup> Preferimos adotar aqui as expressões “português-por-escrito” ou “língua portuguesa-por-escrito” como segunda língua (PPE-L2) [...]. (SOARES, 2016, p. 3 apud GRANNIER, 2007).

propostas que levem a uma educação bilíngue que seja significativa para esses alunos. (SOARES, 2016, p. 8-9).

É muito importante que os professores tenham formação bilíngue (Libras/Português), porque os estudantes Surdos precisam aprender leitura, escrita e Libras, tornando assim mais fácil a comunicação com os estudantes Surdos nas escolas.

O quadro 8 apresenta como era a relação de comunicação dos estudantes Surdos com os professores. Percebe-se que a maioria não tinha comunicação bilíngue, apenas oralização, e os estudantes Surdos não se sentiam satisfeitos nessas escolas inclusivas, na medida que em faltava professores bilíngues, TILS, e funcionários fluentes, eu seja faltava adoção de metodologia bilíngue.

**QUADRO 8: Relação comunicacional dos Estudantes Surdos com os professores ouvintes**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Pouca oralização, leitura labial. Os professores utilizavam apenas linguagem oral. Não, foi bem difícil. Só me comuniquei com os alunos. Só comunicações orais e eu não entendia nada.	Surd@ 1, Surd@ 3, Surd@ 4, Surd@ 5, Surd@ 6 e Surd@ 7
Só me comunicava com um(a) professor(a) que ministrava as disciplinas de Biologia, ciência e química. Outros professores não se comunicavam comigo. Só um amigo me ajudava na comunicação.	Surd@ 2

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

No quadro acima, 6 (seis) dos entrevistados expressaram que a maioria os professores somente oralizavam em suas aulas. Dessa forma, os estudantes Surdos precisavam recorrer a leitura labial, o que dificultava a compreensão dos assuntos.

Apenas um entrevistado relatou que um(a) professor(a) sabia Libras e outros professores não. Sabendo que o contato do professor com seu aluno é imprescindível para o bom desempenho do mesmo, os Surdos precisam se comunicar com os professores, na medida em que os professores são responsáveis pelos estudantes e também pelo ensino dos conteúdos.

Seus depoimentos relevam ainda que tanto a escola quanto os professores conhecem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente o aluno surdo, sua realidade e suas dificuldades de linguagem etc. (LACERDA, 2006, p.175).

A escola inclusiva é, por excelência, monolíngue. E a falta de conhecimento e de formação adequada aos professores acerca do bilinguismo, compromete a comunicação com os estudantes Surdos. Para Skliar (1997) a língua oral não é a língua dos estudantes Surdos:

E, trata-se também, do contrário: essa modalidade de comunicação - a auditiva/oral - c essa língua dos professores - a língua oral não é a língua dos alunos surdos. O fato

de que alunos e professores não compartilham, nem as modalidades nem as línguas é uma das ambiguidades mais notórias na educação dos surdos. E a ambiguidade gera, na maioria das vezes, um inquestionável poder linguístico dos professores ouvintes com um processo de des-linguagem e de des-educação, nos alunos surdos. (SKLIAR, 1997, p. 40).

Os Surdos não fazem uso da língua oral e sim utilizam a Libras como meio de acesso a comunicação. As escolas inclusivas não viabilizam o acesso à Libras na infância até a idade adulta. Infelizmente, o que vimos nos relatos dos estudantes egressos em Santarém é que todas escolas inclusivas usam a língua oral na educação dos estudantes Surdos, o que faz com que estes não se sintam bem e sim desconfortáveis, perdendo os conteúdos e comprometendo seu desempenho.

**QUADRO 9: Sobre a preocupação dos professores ouvintes com a aprendizagem dos Estudantes Surdos**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Sim, os professores sempre me perguntavam se eu tinha entendido. Alguns me ajudavam um pouco. No geral eu apenas copiava e escrevia a matéria.	Surd@ 1
Só três professores eram preocupados, lecionavam as disciplinas de Química, Português e Geografia. Os outros professores não se preocupavam.	Surd@ 2
Os professores eram preocupados e chamaram outros alunos para ficar junto a mim e me ajudar.	Surd@ 3
Sim, os professores eram preocupados porque não tinha TILS. Eles oralizavam mais devagar para eu conseguir fazer a leitura labial.	Surd@ 4
Sim, só os professores de Português, Química, filosofia e Biologia, eles estavam preocupados e nervosos, mas não ajudaram em nada e só ficaram preocupados. Outros professores não expressaram nenhuma preocupação.	Surd@ 5
Não, os professores apenas pediam aos alunos para me ajudar. Os alunos repassavam todas as respostas das atividades.	Surd@ 6
Sim, ficaram preocupados, mas só ajudaram nas notas e me davam as respostas. Não aprendi nada a respeito dos assuntos e textos. Só me ajudaram com as notas.	Surd@ 7

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

O quadro 9 apresenta apanhado das respostas dadas pelos estudantes Surdos quando perguntados se havia preocupação por parte dos professores sobre o processo de aprendizagem. Percebemos que existiam professores preocupados e também os que não se preocupavam com do seu trabalho na escola inclusiva, pois eles não têm habilidades comunicacionais para com os estudantes Surdos. Os professores são responsáveis pela transmissão dos conhecimentos para todos estudantes, para isso desenvolve estratégias para o ensino dos conteúdos, bem como

estimula e faz adaptações de metodologias que atendam bem a todos os estudantes. Entretanto, tanto nas escolas comuns, quanto nas escolas inclusivas, esses professores não desempenharam suas competências, adaptações, nem habilidades de ensino para com os estudantes Surdos e também não tinham a presença do Tradutor/Intérprete de Libras, nem a formação profissional bilíngue (Libras/Português).

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LARCEDA, 2006, p. 167).

Percebe-se que os estudantes Surdos acabaram criando metodologias próprias para o contexto do modelo oralizado, o que comprometeu o aprendizado. Vale considerar que os métodos para a educação de Surdos estão ancorados numa proposta visual, tendo a Libras como sua L1. Entendendo que as disciplinas são de responsabilidade dos professores, se estes não têm o conhecimento e a fluência em Libras, que haja, assim, a presença do TILS em sala de aula. Assim, poderá existir um preparo dos conteúdos para as aulas com estudantes Surdos e ouvintes, de forma a dinamizar através de metodologias visuais e, principalmente, a comunicação em Libras.

Os relatos dos estudantes comungam com o que disse Ferraz: “[...] acontecia que os professores esqueciam de mim com relação às divulgações das provas e das tarefas.” (FERRAZ, 2009, p.13-14). Porém, no depoimento dos estudantes Surd@ 3 e Surd@ 6 percebemos que os professores pediam que outros estudantes ouvintes ajudassem os estudantes Surdos com os conteúdos. No entanto, tal procedimento só dificulta mais o aprendizado, uma vez que os estudantes ouvintes também estão no processo de aprendizagem.

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; BERBERIAN; SANTANA; MASSI; PAULA, 2006, p. 328).

Com esses depoimentos inferimos que a maioria das escolas inclusivas não conta com um currículo voltado para educação bilíngue, com adaptação de metodologias para os estudantes Surdos, desde uma aula explorando o visual até o acesso em Libras com o TILS.

QUADRO 10: Sobre os conteúdos das disciplinas

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Entendi pouco.	Surd@ 1
Entendi muito pouco, porque alguns amigos (alunos) ajudavam a responder as atividades e me ajudar com as notas. Mais tarde ingressei no AEE, que me explicava o assunto. Mas não tinha TILS.	Surd@ 2
Não. Por que os professores só falavam e eu só copieei as atividades e as respostas dos colegas	Surd@ 3
Não sei nada.	Surd@ 4 e Surd@ 7
Só entendi uma disciplina, a de Matemática.	Surd@ 5
Não, só entendi um pouco de história e geografia.	Surd@ 6

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

Quando perguntados se os conteúdos das disciplinas eram compreensíveis, os e estudantes Surdos egressos expressaram que havia pouca ou quase nenhuma compreensão.

- **Estudante Surd@ 2** disse quem não tinha TILS, como já tinha sido exposto no quadro 7, onde relatou que raramente tinha a sua presença, mas, percebemos que mesmo com a presença do mesmo, não garantia a efetiva interpretação do conteúdo.

- **Estudante Surd@ 5** disse que entender bem uma disciplina, a de Matemática, por que, mais fácil a aquisição do conteúdo por ser visual, através dos números, o auxiliando a um aprendizado mais rápido.

- **Estudantes Surd@ 1, Surd@ 2 e Surd@ 6** relataram “*entender muito pouco*”, imagina-se que as escolas inclusivas possuam boa qualidade no ensino, com a devida inclusão de todos estudantes e tratamento igualitário, mas não pensam na organização do ensino para cada necessidade. Não tem como eles compreenderem todas disciplinas. Lacerda (2006) destaca que o modelo da sala de aula é pensado os estudantes ouvintes e que, por isso, os estudantes Surdos ficam no prejuízo:

Em uma sala de aula para alunos ouvintes, isso se reproduz, já que o professor passa as informações de acordo com aquilo que está acostumado, sendo mais adequado aos ouvintes que às crianças surdas. Desse modo, a criança surda está presente, mas está perdendo uma série de informações fundamentais sobre questões de linguagem, sociais e afetivas que lhe escapam justamente por sua condição de ser usuária de outra língua, [...] (LACERDA, 2006, p.178).

Os estudantes Surdos participam da escola inclusiva, mas parece que os professores não existem, apenas Intérprete de Libras lecionando as aulas, nessas escolas inclusivas é próprio tradutor Intérprete de Libras que conduz o ensino ao estudante Surdo, porque os professores não conheceram sobre Surdez, Língua de Sinais, cultura, identidade e comunidade Surda.

Então, os estudantes ouvintes aprendem com os professores ouvintes, porque, atendem e se comunicam como sua língua oral e possuem informação sobre todos assuntos das disciplinas.

Os estudantes Surdos recebem informação em Português, não tem adaptação visual, nem em língua de sinais, também é difícil a comunicação com os professores e os estudantes ouvintes, os levando a perder todo o conteúdo das aulas das disciplinas, todos anos.

Os professores não procuram o conhecimento sobre surdez, apenas deixam o intérprete de Libras como responsáveis pelos estudantes Surdos e isso não está certo. Os professores são responsáveis por todos os mais diversos estudantes e suas atividades.

Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são freqüentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola deve estar aberta à inclusão) [...]. (LACERDA, 2006, p.176).

Os professores recebem os estudantes Surdos, mas desconhecem sua língua de sinais e a proposta bilíngue para estudantes Surdos. Os professores não estão preparados para uma sala de aula com metodologia visual, com comunicação em língua de sinais.

Outro fator recorrente encontrado nas escolas que dificulta a prática da educação inclusiva, está na resistência do professor em aceitar se desprender da metodologia tradicional adotada por já está habituado a conteúdos fragmentados, a lidar com a turma de forma homogênea sem considerar a singularidade de cada estudante, sem falar que a maioria dos professores se sentem despreparados para ensinar em sala de aula inclusiva e agravando ainda mais essa situação, falta o apoio da escola para oferecer recursos didáticos adaptados e investir na formação continuada dos professores. (FELÍCIO; NASCIMENTO; SOUZA, 2022, p. 44).

Essas escolas não estão organizadas para um ensino bilíngue, a maiorias dos professores desconhece o que os estudantes Surdos necessitam e também sua comunicação, a Libras. O autor Ferraz (2009) é Surdo, e descrever sobre sua experiência da escola inclusiva:

Na primeira aula, eu comecei a entrar na sala e já fiquei meio desesperado por enfrentar o estudo e a comunicação oral. Depois foi piorando essa situação, porque eu continuava sem entender as regras da escola para estudar e fazer provas de avaliação, o que descobri muito atrasado. Nunca entendi nada nas aulas e sempre esperava ansioso, olhando a hora no relógio, que ficava na parede atrás do professor, esperando a hora de terminar as aulas. (FERRAZ, 2009, p. 13).

Percebe que o estudante Surdo ao ingressar na escola se sente sozinho, angustiado, tendo em vista que a leis tornam obrigatória a inclusão a fim de evitar o preconceito. Na teoria as leis

têm sido respeitadas, mas, na prática é tudo ilusão, na medida em que os estudantes Surdos estão sempre sozinhos e os professores não os entendem.

**QUADRO 11: Dificuldades de comunicação durante o processo de ensino-aprendizagem**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Pouco.	Surd@ 1
Os professores só falavam, eu não sei de nada e só estava junto com os amigos (alunos)	Surd@ 2
Não sei de nada.	Surd@ 3
Nas outras disciplinas foi difícil, só foi bom em inglês.	Surd@ 4
Não sei de nada. Só entendi um pouco de química porque é igual a matemática, porque é fácil a visualização dos números.	Surd@ 5
Difícil, entendi um pouco de geografia, filosofia, artes e História. Os outros não entendi nada.	Surd@ 6
Difícil	Surd@ 7

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

Os estudantes **Surd@ 1**, **Surd@ 5** e **Surd@ 6** disseram que “aprenderam pouco”. Os demais estudantes egressos responderam que eles não estavam aprendendo nas escolas. A escola inclusiva é focada na relação entre os ouvintes e os professores têm dificuldades no ensino de estudantes Surdos e também, quando há ausência de TILS, essas barreiras são ainda maiores. Infelizmente os professores não trabalham estratégias em sala de aula para os estudantes Surdos. Assim, podemos afirmar que o que essa escola que se diz inclusiva precisa é de conhecimentos e habilidades educacionais relacionadas a estudantes Surdos.

No que diz respeito às adaptações e preparação da escola, salas de aula, professores e alunos ouvintes sobre as culturas e identidades dos surdos antes da inclusão, podemos verificar como a inclusão está acontecendo sem este trabalho anterior, 71% dos professores indicaram que não houve preparação na escola e com a comunidade escolar, e 50% dos professores informaram que suas escolas não têm nenhuma adaptação para os alunos surdos. O que nos mostra claramente que na prática não é a escola que adequa-se as especificidades de cada aluno e sim o oposto. São os alunos surdos que estão sendo sujeitados a uma educação que não respeita sua cultura e identidade, obrigados a conviver com colegas que não conhecem LIBRAS, professores despreparados quanto às necessidades educacionais e metodologias diferenciadas de ensino para surdos. (SILVA, 2009, p. 26-27).

Entende que escola inclusiva existe um grande problema, a desvalorização do ensino para os estudantes Surdos, desconhecimento da cultura e da educação de Surdos, comunidade, identidade e linguísticas, falta respeito em relação à comunicação através da língua de Sinais, à leitura, à escrita e à pedagogia bilíngue (Libras/Português) em geral.

Nas entrevistas, os estudantes **Surd@ 2**, **Surd@ 3**, **Surd@ 4**, **Surd@ 5**, **Surd@ 6** e **Surd@ 7** relataram: “Não sei de nada”, “difícil” e “não entendi nada”. Percebemos que entre os estudantes Surdos egressos existem dificuldades de aprendizado, como afirmou Ferraz: “[...]”

totalmente infeliz, eu estudava naquela escola onde, não foram momentos bons para mim e, pior, quase não aprendi nas aulas, nem me desenvolvi bem.” (2009, p. 13). A escola não tem estratégias, nem recursos que favoreça o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes Surdos, seus aspectos de visuais e sua comunicação em Libras.

**QUADRO 12: Desvantagens no ensino por conta das dificuldades comunicacionais**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Sim, perdi muito conteúdo, fui muito prejudicado	Surd@ 1, Surd@ 3, Surd@ 4, Surd@ 5 e Surd@ 7
Sim, eu só copiava o conteúdo do quadro e depois o acompanhamento na sala AEE me ajudou.	Surd@ 2
Perdi muito tempo, aprendi muito pouco.	Surd@ 6

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

O quadro 12 expõe os dados acerca da pergunta sobre os prejuízos no ensino por conta das dificuldades de comunicação.

- **Os estudantes Surd@s 1, 3, 4, 5 e 7** relataram que se sentiram prejudicados em todas as aulas e conteúdos, pois as escolas não garantiam a educação de todos estudantes Surdos, apenas um serviço inclusivo básico para todas as pessoas.

[...] de forma clara os prejuízos para o processo de ensinar e aprender quando a proposta pedagógica que o embasa não respeita as especificidades da comunicação própria dos sujeitos SurdosMudos, ou seja: no caso o processo se baseou na pedagogia da fala e não na pedagogia visual. (CAMPELLO, 2021, p. 30).

- **O Estudante Surd@ 2** afirmou que apenas copiava os conteúdos sem o verdadeiro entendimento dos assuntos, mas teve o auxílio da sala AEE, mas tal comparativo não se torna viável, porque ficar em sala da aula por 4 horas sem aprender e sem entender nada, enquanto na sala AEE essa ajuda acontece apenas duas vezes de semanas por 50 minutos.

- **O Estudante Surd@ 6** aprendeu muito pouco, assim como todos os Surdos e relatou a perda de tempo, já que não havia o aprendizado de todos os conteúdos.

Infelizmente, a ausência desse profissional prejudica a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pois estes precisam da presença do intérprete durante todas as aulas.” (SILVA; SILVA, 2021, p. 148).

Os professores não preparam as atividades visuais, não se esforçam em aprender o básico da Libras para comunicação com os estudantes Surdos, que sem a presença do TILS, não compreendem ou pouco entendem a dinâmica das atividades em sala da aula, a maioria atividades em português e ensinos orais para os estudantes ouvintes.

Então, essa escola inclusiva precisa preparar os espaços para os estudantes Surdos, de modo que a barreira comunicacional seja superada através da Libras e a escrita português possa ser completa através do aprendizado com o outro.

A política da educação é responsável pela organização dos documentos e das leis da política nacional para as pessoas com deficiência. É importante saber o que se tem descrito a respeito dos estudantes e suas diferenças. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 13.005/2014, em sua Meta 4, cita a garantia da educação dos Surdos:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 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 surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

O PNE, que data de 2014, apresenta garantias aos estudantes Surdos, ampliando seus direitos. As entrevistas realizadas provaram, com testemunhos de experiências, que os estudantes Surdos egressos, formados entre os anos de 2007 a 2010 (ver quadro 3), também possuíam garantias legais, através do decreto 5.626/2005, sancionado no ano de 2005. Porém, apesar do instrumento legal, os estudantes Surdos não vivenciaram a experiência da educação inclusiva, apesar de estarem inseridos em escolas inclusivas. Com isso queremos enfatizar que a garantia da lei não representa a prática da lei.

A respeito da prática do professor em sala, sua atitude profissional e responsabilidade com os estudantes Surdos, é importante garantir formação bilíngue (Libras/Português), pois os professores precisam ter fluência/instrução, não só no ensino, precisam também organizar as aulas abarcando conhecimento pedagógico equivalente para os alunos Surdos, se utilizando de metodologias L1 e L2, linguística em Libras e entre outros recursos específicos da língua de sinais. Então, quando os professores recebem os estudantes Surdos em suas salas de aula, devem ir em busca do conhecimento sobre as pessoas Surdas e a Libras. Lacerda (2006) convoca os profissionais a assumir a responsabilidade:

Mas os profissionais envolvidos neste trabalho, especialmente os intérpretes, os professores e os pesquisadores conhecem outras realidades, a realidade da surdez, a realidade escolar, e não podem se calar, sendo responsáveis por dar a conhecer os limites e os problemas enfrentados nas “cavernas da inclusão”. (LACERDA, 2006, p.180).

Nas escolas são grandes os problemas por causa a inclusão dos estudantes Surdos, tendo a vista que o ensino regular e seus aspectos foram criados para estudantes ouvintes, os

professores têm dificuldades preparar o ensino da inclusão. Isso é um grande problema, pois os professores estão despreparados para atuar em aula inclusiva. Com isso os estudantes Surdos têm sido prejudicados em horários, conteúdos, comunicação e entre outros.

**QUADRO 13: Sentimentos em relação ao modelo de ensino da escola inclusiva**

<b>RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>
Não, me senti sozinho.	Surd@ 1
Na minha opinião, a maioria ouvinte prefere a comunicação oral, é ótimo, mas, eu e a comunidade surda se sente inferior, é triste, não pude participar de nada e não entendia nada comunicado de forma oral. Desconhecem a proposta bilíngue, pensa que o surdo se acha especial e/ou que seja um coitado. Faz prova, é aprovado, como ser surdo é ser especial se não aprendemos nada.	Surd@ 2
Não foi legal, faltou comunicação em Libras. Queria comunicação em Libras.	Surd@ 3
Não, os professores pediram para os alunos ficarem juntos a mim, mas, eles não se aproximavam.	Surd@ 4
Não me sentia bem, angustiada.	Surd@ 5
Não, por que é chato, eu sozinha e maioria usava apenas comunicações orais, o que falavam? Perdi o meu tempo.	Surd@ 6
Não me senti bem, eu não combinava com escola inclusiva, queria ensino bilíngue. Antes eu não tinha como lutar, mas agora com novas leis, mudaremos isso. O passado foi sofrido e não aceito mais, agora vamos em frente.	Surd@ 7

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

O quadro 13 apresenta as respostas dadas à pergunta acerca do sentimento em relação ao modelo de ensino da escola inclusiva. Percebemos pelas respostas que os estudantes Surdos egressos não se sentiram bem nas escolas inclusivas públicas de Santarém-Pará, pois eles não tinham a educação bilíngue e também os professores não tinham formação específica para pedagogia visual. Segundo os estudantes surdos, faltava nessas escolas inclusivas a informação sobre Libras e a cultura Surda, pois é importante que os estudantes ouvintes também conheçam sobre a língua usada pelos estudantes Surdos.

Frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas (LACERDA, 2006, p. 168).

As escolas inclusivas precisam modificar o trabalho em sala de aula, respeitando a linguística diferente dos estudantes Surdos, onde os aspectos visuais são importantes. Campello (2021) explica que é importante a pedagogia visual para os estudantes Surdos, “Faz-se importante, igualmente, definir o que se está chamando de pedagogia visual para se

compreender o peso de sua inserção no processo de ensinar e aprender.” (CAMPELLO, 2021, p. 7).

A percepção de que a escola inclusiva ainda não está preparada para o desenvolvimento de Libras é fato, a maioria os professores não promovem a adaptação para os estudantes Surdos no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos motivos dessa complexidade, frequentemente apresentados, tem sido o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- Libras, por parte da sociedade. A maioria dos professores ainda não domina a Libras e, com isso, torna-se difícil o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pois faz com que eles não tenham acesso a um conhecimento eficiente, pautado em sua língua, o qual é direito assegurado pelo Decreto nº. 5.626/05. (SOUSA; CARDOSO; SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 73-74).

O desconhecimento da LIBRAS é o fator que mais impacta no processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos estudantes Surdos. Ao discorrer sobre as dificuldades, Borges destaca que “[...] os alunos surdos apontaram para uma série de dificuldades encontradas na escola. Todos mencionaram a dificuldade de comunicação na escola regular. Essa dificuldade ocorre tanto com reação a colegas como com professores.” (2004, p.65-66).

Então, apesar das políticas públicas enaltecerem a importância da inclusão e existirem metodologias sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na prática todos os esforços são em vão, fracassos que acabam prejudicando a formação. Na realidade os professores não têm experiências com os estudantes Surdos e não buscam o conhecimento sobre língua de sinais, assim como buscam o aperfeiçoamento na língua portuguesa. Percebe-se que só colocam o nome de inclusão, mas não acontece nenhuma modificação na metodologia, continua do mesmo jeito, os professores lecionando através de modelos orais monolíngues. Assim, os estudantes Surdos participam da escola inclusiva como bonecos, que só sentam sozinhos, copiam e não se comunicam, e todos acabam prejudicados e angustiados.

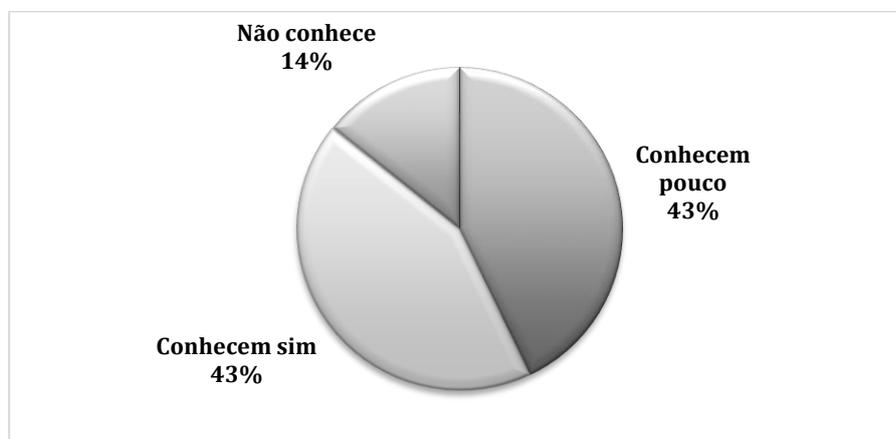
### **5.3 A Educação Bilíngue a partir dos estudantes Surdos**

Nesta última parte deste capítulo analítico, iremos abordar os conhecimentos que os estudantes Surdos que participaram da pesquisa têm acerca da Educação Bilíngue, bem como suas avaliações avaliam sobre as políticas nacionais de educação inclusiva na atualidade.

O gráfico 3 apresenta o nível de conhecimento dos estudantes Surdos egressos sobre a Educação Bilíngue. Percebe-se que menos da metade (43%) conhecem o bilinguismo (LIBRAS/Português). Os demais conhecem pouco ou desconhecem. Se somarmos os que

conhecem e os que conhecem pouco, temos um total de 86%. Esse indicador é considerável e sinaliza positivamente para a formação sócio-política dos estudantes Surdos entrevistados.

**GRÁFICO 3: Quais são seus conhecimentos em relação a Educação Bilíngue?**



**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Vale considerar que o estudante que respondeu que não conhece não participa de nenhum ambiente de ensino, ou seja, ele não convive ou trabalha nas escolas, e não se encontra em seu lugar de interesse, almeja outra formação profissional.

Já os 3 (três) estudantes que responderam que conheciam pouco, estão conhecendo após se formarem em pedagogia, começaram a buscar conhecer mais as estratégias corretas para as relações de conhecimento. É recomendável que eles(as) desenvolvam um contato com outras pessoas Surdas que já atuem na área a fim de os ajudar no desenvolvimento e aprendizado de metodologias para este fim, o apoio e a interação, principalmente, com pessoas bilíngues podem os ajudar no convívio social.

De acordo a autora Goldfeld (2002) que explica sobre a importância de participar e conviver com outros Surdos:

A aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso da linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona. Mais uma vez, então, entendemos o problema do surdo que sofre com atraso de linguagem. (GOLDFELD, 2002, p. 74).

É muito importante que os Surdos participem e convivam com a comunidade Surda, Associação de Surdos, tenham amigos Surdos, professores Surdos e ouvintes bilíngues para

garantia da linguagem, os assegurando a oportunidade aprender e a construir relações e desenvolvimento de saberes.

No tocante aos três entrevistados que responderam que conhecem, eles(as) têm contato com profissionais e professores, e ensinam estudantes Surdos, eles têm vocação profissional, e obviamente, aprenderam e realizam um modelo bilíngue, isso é o desenvolvem métodos com aspectos da língua de sinais.

Isso serve para mostrar e provar que as línguas de sinais têm as mesmas utilidades e funções que qualquer outra língua oral, e é dessa maneira que a comunidade surda se expressa nos seus depoimentos: praticamente 100% dos surdos preferem professores surdos. Tal realidade demonstra a importância e o valor dessa língua. Se os surdos, das escolas de inclusão e das escolas bilíngües, fazem, quase por unanimidade, essa afirmação é porque entendem que essa é a sua língua de compreensão e de construção do conhecimento. (LONGMAN, 2009. p. 46).

Valorizando as pessoas Surdas, a comunidade e a cultura Surda, garante a facilidade no processo da educação bilíngue (Libras/Português) para os estudantes Surdos tornando mais eficaz o processo de aprendizagem, compreensão e habilidade.

**QUADRO 14: A importância da Educação Bilíngue para os Estudantes Surdos**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Não conheço.	Surd@ 1
Sim, precisa, no futuro, de uma proposta política aprovada e lutar por isso, se sancionada a prefeitura deve abrir escola bilíngue e não mais escola inclusiva. Estou torcendo por isso.	Surd@ 2
Sim, é melhor para os estudantes Surdos, seu desenvolvimento e aprendizado. Eu fui muito prejudicada no meu aprendizado no passado.	Surd@ 3
Claro!!!	Surd@ 4
Sim, muito importante o ensino e contato com o professor.	Surd@ 5
Sim, por que surdo precisa do ensino bilíngue, onde o professor não vai estar preocupado em como ensinar pois já saberá como agir.	Surd@ 6
Sim, aprende e desenvolve tanto o Português quanto a Libras.	Surd@ 7

Fonte: Pesquisa Direta (2022).

O quadro 14 é resultado da seguinte pergunta: para você o que é importante na Educação Bilíngue? A maioria dos estudantes responderam “**SIM**”, pois sabem a importância da escola bilíngue, devido a metodologia da educação de Surdo, os aspectos na alfabetização e habilidade dos estudantes Surdos, conseguirem desenvolver melhor nas outras disciplinas.

Para Ferraz, o encontro com a LIBRAS gerou entusiasmo e gosto pela aprendizagem. Assim disse ele:

Quando aprendi Libras, eu, realmente, percebi que queria estudar na escola dos Surdos desde a infância, se a metodologia da educação dos Surdos estivesse pronta, acredito

que eu ia desenvolver muito mais. Isso é mais forte e há mais prazer de conviver no mundo Surdo. (FERRAZ, 2009, p. 13).

Os Surdos entrevistados já possuíam a experiência da escola inclusiva, igual Ferraz, porém eles reconhecem o quanto é importante a escola bilíngue para as crianças Surdas, para que se sintam melhor, para que não passem pela mesma experiência que eles.

Partindo desse pressuposto, entendemos que uma escola bilíngue na alfabetização de uma criança surda é de extrema importância, pois, como já foi dito, a instrução é feita em língua de sinais enquanto a língua portuguesa é ensinada apenas na forma escrita, como segunda língua [...] (DAMACENA, 2021, p.23).

As escolas bilíngues, ou Classes bilíngues, trazem a visão específica do ensino, da comunicação e da instrução L1 e L2, além das competências e habilidades do mundo. É muito importante à construção da metodologia visual presente na escola ou classe bilíngue, todos focados na instrução dos estudantes Surdos.

A comunicação é um processo de interação entre professor/professor surdo e aluno surdo. A utilização da Libras facilita esse processo comunicativo, uma vez que sendo a primeira língua ela também é importante para as relações e contatos sociais, possibilitando trocas de conhecimentos e a construção da identidade. O professor (a) surdo (a) bilíngue deverá seguir propostas consistentes para o ensino bilíngue efetivo, valendo-se de diferentes metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. (GIZA; FABRÍCIO; VALENTINI, 2021, p. 103).

É relevante a presença de professores Surdos na comunicação com estudantes Surdos na escola bilíngue ou classe bilíngue, na interação das duas línguas (Libras/Português), no ensino/aprendizagem, no desenvolvimento da língua sinalizada, na leitura o texto e na escrita em português. Pedagogias visuais são usadas em todos os conteúdos de todas as disciplinas e no ensino das duas línguas na sala de aula, garantindo mais facilidade no entendimento de todos os assuntos.

As últimas perguntas da entrevista eram as seguintes: você conhece a Lei que ampara a Educação Bilíngue? Como você encara a importância da Educação Bilíngue na formação de um aluno Surdo? As respostas foram condensadas no quadro 15.

**QUADRO 15: Aspectos legais da Educação Bilíngue e a importância na formação do Estudante Surdo**

RELATOS DOS ESTUDANTES/EGRESSOS	PARTICIPANTES
Não conheço esse tema.	Surd@ 1
Sim, a lei presente na nova LDB é bilíngue, me sinto feliz e muito contente. Eu sonho que as crianças surdas possam estudar em escola bilíngues do 1 ano até 9 ano, e ensino médio em escola inclusiva.	Surd@ 2
Não conheço a lei de educação bilíngue. Queria muito que os estudantes Surdos estudassem até o último nível de formação na proposta de educação bilíngue.	Surd@ 3
Sim, meu sonho é ensinar para crianças surdas.	Surd@ 4
Sim, conheço a lei da educação bilíngue. Quero que se expanda nas mais diversas áreas.	Surd@ 5
Agora, eu conheço sim. Sim.	Surd@ 6
Eu sei, sim a lei é nova, tem pouco meses. Sim, com desenvolvimento e apoio bilíngue, acabou o sofrimento do passado e agora a mudança para bilíngue L1 e L2 é ótima. Crescer e adquirir um conhecimento profundo em Libras	Surd@ 7

**Fonte:** Pesquisa Direta (2022).

Nesse caso, podemos notar que alguns Surdos responderam que não conheciam a lei que ampara a educação Bilíngue, embora a maioria respondeu que conhece a recente lei que foi criada e que apoiam o crescimento de políticas bilíngues que beneficiem a comunidade Surda.

Embora tenhamos de fato conseguido a aprovação de uma lei que garante a Educação Bilíngue de Surdos, é preciso esforço de gestão em vários âmbitos para que todas as escolas, em nível nacional, possam adotar uma pedagogia bilíngue para educação de Surdos, seja com a criação de escolas bilíngues ou com a utilização de recursos em classes bilíngues.

Falando em formação de profissionais para atuação nessa área, é muito importante que os professores busquem formações continuadas e conheçam bem as especificidades que envolvem ter um estudante Surdo em sala de aula, pois assim será possível pensar em quais estratégias se usar para ofertar uma educação de qualidade e igualitária a todos.

A Libras, assim como qualquer outra língua, é composta de vários aspectos linguísticos que a diferenciam da Língua Portuguesa, além disso, ser Surdo não se resume apenas em falar uma língua diferente, existe um sujeito político com uma cultura diferente, pautado em referências visuais que o faz perceber tudo de maneira diferente em comparação a uma pessoa ouvinte. Por isso, respeitar essa diferença e buscar o meio que facilite a promoção da igualdade desde as primeiras etapas de instrução da vida de uma pessoa Surda, com certeza só trará benefícios e sucesso para a vida dessas pessoas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento desta pesquisa tenho algumas coisas a considerar. Em muitos momentos, durante as sete entrevistas, senti indignação, fiquei angustiada, recuperei memórias da minha experiência na escola inclusiva e também bilíngue da minha infância. Cada depoimento confirmou o que eu já tenho notado desde quando fiz minha especialização em 2009: A escola inclusiva, quando não tem a LIBRAS como principal língua para as pessoas Surdas, é excludente.

Na minha opinião, a maioria ouvinte prefere a comunicação oral, é ótimo, mas, eu e a comunidade surda se sente inferior, é triste, não pude participar de **nada** e não entendia **nada** comunicado de forma oral. Desconhecem a proposta bilíngue, pensa que o surdo se acha especial e/ou que seja um coitado. Faz prova, é aprovado, como ser surdo é ser especial se não aprendemos **nada**. (Surd@ 2, 2022, grifo nosso).

Essa pessoa Surda se sentiu inferior nas suas experiências educacionais. É triste! Ela não participava das atividades por conta da comunicação. Assim, não participar “**de nada**” é danoso, traz traumas, isso não é inclusão. Ao contrário, é opressão. Por isso, as políticas públicas na área da educação inclusiva não podem desconsiderar as políticas da área da educação bilíngue de Surdos.

Nesta pesquisa fiz o recorte histórico de quando a LIBRAS passou a ser o meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas e o direito a um ensino bilíngue (Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005). Então, quando escutei os membros da minha comunidade sinalizar as suas experiências, eu fiquei pensando: por que o governo faz a lei e não cumpre? Será que dizer que temos leis inclusivas é suficiente?

Na escola os professores, os coordenadores, toda a comunidade desconhecem que desde 2002 a LIBRAS é a nossa língua oficial. O reconhecimento deste direito não pode ser um favor. É ruim quando vejo a pessoa Surda ir atrás do intérprete, como se estivesse mendigando ao governo e, mais grave ainda, é quando tem o TILS e este não tem formação suficiente para atender as nossas necessidades.

Por isso a conversa precisa ficar séria quanto a urgência em termos escolas bilíngues, com professores bilíngues, porque agora a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 alterou a LDB e colocou na principal lei da educação brasileira a modalidade de educação bilíngue para as pessoas Surdos. O parágrafo 2º da LDB afirma que a “oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.” (BRASIL, 2021) e o Artigo 60-B é conclusivo:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 2021).

Será que esta lei será efetivada? Ou será que daqui a vinte anos as pesquisas irão revelar que a LDB, no quesito escolas bilíngues, também não teve efetivo cumprimento? Assim, considero que esta minha dissertação é muito importante porque escutou o que sinalizaram as pessoas Surdas sobre as suas experiências com a política pública de educação bilíngue (Libras/Português) em Santarém – Pará. E a conclusão principal é que esta foi inexistente para as sete pessoas entrevistadas. Todos os depoimentos revelaram que não houve ensino bilíngue e que todos passaram por escolas consideradas inclusivas, porém era uma exclusão disfarçada de inclusão.

Notei ao longo da pesquisa que tanto em Santarém, quanto no Recife (onde o acesso ao TILS é muito bom), a inclusão sem o direito ao ensino bilíngue é insuficiente para a promoção de uma educação plena para nós Surdos. Assim, posso afirmar que me parece que todas as escolas inclusivas do Brasil são iguais: faltam a LIBRAS como primeira língua, o que gera desânimo por não se aprende **“nada”**.

Vale afirmar que decorrer das minhas leituras e em conversa com outros pesquisadores Surdos e também ouvintes, percebi que todos, sem exceção, defendem a escola bilíngue para estudantes Surdos.

O depoimento da pessoa Surd@ 2 chamou muito minha atenção porque a sociedade não respeita o direito da educação bilíngue para as pessoas Surdas e insiste na educação inclusiva, achando que é só botar “inclusiva” para evitar “preconceito”, mas onde está a sinalização-visual para os estudantes Surdos? E volto a perguntar: todas as escolas inclusivas têm TILS?

Nos relatos dos estudantes Surdos egressos vimos que os próprios TILS não tinham fluência em Libras e também a participação não era frequente, o que mostra a ineficiência da política, que afirma no papel ser inclusiva, mas não garante nem a presença e eficiência do TILS.

Outro problema verificado nos relatos dos estudantes Surdos egressos foi a utilização oral-auditiva para apenas pessoas ouvintes na sala de aula e a ausência do TILS. Assim, a educação inclusiva no ensino regular não é suficiente para os estudantes Surdos, devido à falta comunicação em Libras, sendo que os professores e colegas são oralizados e falta o TILS.

A LDB afirma em seu artigo 78-A que os sistemas de ensino deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa de modo a ofertar a educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes Surdos, proporcionando “[...] aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura.” (BRASIL, 2021). Este objetivo, se efetivado e alcançado, poderá oferecer condições dignas de aprendizagens, pois a nossa cultura é importante e precisa ser considerada, mas para isso precisamos da língua-visual.

[...] a língua, para além das implicações na formação identitária, é crucial também para o próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos e seu potencial de aprendizagem. Deste modo, como no ambiente escolar regular os professores utilizam a língua oral-auditiva, aqueles ficam automaticamente excluídos do processo de aprendizagem significativa. (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 90).

A autora destaca o quanto a língua é importante para o desenvolvimento da aprendizagem. O ambiente escolar quando se diz inclusivo precisa gerar interação e esta é estabelecida através da língua de uso coletivo, que no caso da comunidade Surda precisa ser a LIBRAS. Assim, “[...] se os surdos usam uma língua que acontece nessa modalidade diversa da língua usada pelos ouvintes, o espaço educacional precisa ser completamente repensado”. (QUADROS et al., 2021, p. 487).

Penso que para repensar o espaço educacional é necessária uma compreensão das diferenças entre a linguagem oral-auditiva das pessoas ouvintes, de predominância, e a linguagem sinalizada-visual de nós Surdos. Sem essa compreensão da diferente enorme que existe, fica difícil falar em inclusão, pois as barreiras impostas geram prejuízos ao nosso desenvolvimento.

Aqui é importante destacar que as pessoas ouvintes, às vezes, pensam que as pessoas Surdas são contra a inclusão, quando na verdade o que queremos é o direito de nos comunicar na nossa própria língua, com o uso da Libras, com instrução em Libras, com professores bilíngues e entre outros.

Durante as entrevistas percebi que os estudantes Surdos ao compartilhar suas experiências, estavam também repensando a política pública atual de Santarém, principalmente com suas ineficiências. Notei como tudo foi ficando mais nítido à medida que eles se expressavam e percebiam como é preciso empoderar a comunidade Surda local para mudar a política atual e construir escolas de Surdos com a pedagogia bilíngue.

Observei que todos os entrevistados defenderam a escola bilíngue de Surdos e conheciam a atualização da LDB: “*Sim, a lei presente na nova LDB é bilíngue, me sinto feliz e*

*muito contente. Eu sonho que as crianças surdas possam estudar em escola bilíngues do 1 ano até 9 ano, e ensino médio em escola inclusiva”, disse a pessoa Surd@ 2. Já a outra pessoa afirmou: “[...] com desenvolvimento e apoio bilíngue, acabou o sofrimento do passado e agora a mudança para bilíngue L1 e L2 é ótima. Crescer e adquirir um conhecimento profundo em Libras”, (Surd@ 7, 2022).*

Acredito que a ampliação da consciência crítica da comunidade Surda acerca do direito e da importância da escola bilíngue ou classe bilíngue, é importante para o fortalecimento da luta que reivindica que todas as escolas do Brasil precisam se modificar, criando classes bilíngues ou escolas bilíngues, organizando melhor as formações de professores bilíngues para um ensino com instrução em LIBRAS, com matérias visuais, entre outros.

É preciso mudar esse cenário histórico de profundas dificuldades da educação do Surdo no Brasil. A comunidade Surda está lutando, está em movimento por ações que oportunizem a efetivação do direito presente na lei, na política. Pesquisas de mestrado e doutorado estão cada vez mais evidenciando a educação bilíngue como estratégica educacional mais eficiente para estudantes Surdos aprenderem e se desenvolverem. O ensino precisa ser organizado “[...] tanto linguística quanto metodologicamente a partir das singularidades de aprendizagem do aluno surdo, de modo que o currículo contemple os conhecimentos legítimos da cultura ouvinte e da surda [...]” (ANDREIS-WITKOSKI, 2017, p. 189).

Portanto, para mim, pesquisar esta temática é também lutar, é escutar quem de fato precisa ser ouvido, a pessoa Surda, principal interessado nesta política. Esta pesquisa trouxe os olhares acerca da educação bilíngue a partir da ótica dos próprios Surdos, baseando-se em seus relatos e experiências com a educação inclusiva no município de Santarém – Pará e com esse diálogo, conseguimos traçar um caminho de reflexão acerca da inclusão linguística para estudantes Surdos e o direito à igualdade de um ensino de qualidade.

Infelizmente o que observei com os relatos é que o próprio sistema acaba por negligenciar ações que poderiam refletir em uma nova história educacional na vida dos estudantes Surdos.

A sociedade carrega consigo marcas históricas excludentes, da qual grupos que compõem uma minoria são impedidos ou minimizados em relação aos demais grupos. Nesse caso, nós, pessoas Surdas, nos incluímos nesta comunidade linguística minoritária, pois muito embora haja recursos e amparo legal para ações que promovam igualdade e inclusão, em grande parte predomina somente a força e supremacia da Língua Portuguesa e da cultura ouvinte.

Com a socialização desta pesquisa espero que providências por parte dos gestores e do próprio governo sejam tomadas para que se coloque em prática o que temos hoje no papel, e

possamos mostrar de fato ao mundo que temos muito potencial na educação de surdos no Brasil e servir de referência em pesquisas para diversos outros países que ainda caminham rumo ao fortalecimento das leis que por aqui já conquistamos.

Eu sei e os sete entrevistados também sabem da existência da lei sobre a educação bilíngue para os estudantes Surdos, mas a política educacional precisa ser organizada para a criação de escolas bilíngues ou classes bilíngues que sigam uma pedagogia voltada para os estudantes Surdos. É muito importante que a educação bilíngue siga aspectos linguísticos da Libras e do Português – principalmente com professores fluentes em Libras realizando o ensino e a instrução, adaptando os recursos utilizando materiais visuais, vídeos em Libras/Português (legenda), e uma base curricular de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português). Os estudantes Surdos têm direito ao aprendizado dos conteúdos de todas as disciplinas nas escolas, porém, as escolas precisam implantar uma educação bilíngue para estudantes Surdos, também precisam conhecer sobre as identidades, cultura Surda, língua de sinais e visuais. A proposta de uma pedagogia Surda para a constituição do modelo bilíngue de ensino e instrução das disciplinas por metodologias visuais para aquisição dos conhecimentos, precisa se tornar realidade, do contrário estaremos a reproduzir mais exclusões disfarçadas de práticas inclusivas.

Tendo tudo isso exposto, posso concluir que os objetivos desta pesquisa foram alcançados e espero que outros pesquisadores possam se interessar por essa temática e deixar sempre em aberto as discussões acerca da educação de Surdos no Brasil. Desejo que as escolas e os profissionais que atuam diretamente com esse público possam se esforçar cada vez mais para a valorização da Língua Brasileira de Sinais e o respeito às diferenças inerente a toda comunidade Surda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M., OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. ISSN 1414-9893.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural** -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMARAL, M. B. BARBOSA, R. P. JESUS, S. C. PENNA, G. A. TALMAS, E. V. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery** <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Pedagogia - N. 16, JAN/JUL 2014.

ANDRADE, L. C. LIMA, J.C. S. SILVA, A. P. DIODATO, J. R. NASCIMENTO, A. M. S. Um olhar sobre as políticas públicas para educação dos surdos no Brasil: uma revisão integrativa. In: Organizadores: Lúcio Costa de Andrade, Natércia de Andrade Lopes Neta, Leandro Mayer. **Reflexões para uma educação inclusiva**. – Itapiranga: Schreibern, 2021. p. 150-173.

ANDREIS-WITKOSKI, S. Educação de surdos pelos próprios surdos: em qual escola?. **R. Transmutare.**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2017.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 86–100, 2013.

AZERÊDO, A. C. SOUZA, V. F. Recursos didáticos e visualidade no ensino de português como segunda língua para surdos. In: DAMACENA, Viviane (Org). **Educação de Surdos: Saberes e Práticas** – Diadema: V&V Editora, 2021. p. 56-67.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

BELO, J. T. F. **Representações surdas sobre a língua de sinais no Facebook**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. (Mestrado de Educação).

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2010. (Doutorado de Educação).

BORGES, A. R. A Inclusão de Alunos Surdos na Escola Regular. **Espaço: informativo técnico-científico do INES**. nº 21 (janeiro-junho 2004) - Rio de Janeiro: INES, 2004. V. p. 63-68. ISSN 0103/7668

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12319&ano=2010&ato=54cETVq1keVpWT416> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 11 setembro. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. **Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/d19841.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19841.htm). Acesso em: 07 de jun de 2021.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) Acesso em: 04 junho. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 04 junho. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 24 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei 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/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 12 de agosto 2021.

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: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 05 agosto. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 18 jun 2022.

BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (Série Legislação, Num. 125)**. Brasília, DF: Edições Câmara.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração e segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMPELLO, A. R. S. Percepção e processamento visual na pedagogia para sujeitos surdos-mudos. In: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; LIRA, Darlene Seabra de; ANDRADE, Lúcio Costa de (Orgs). **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 7-39.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. (Doutorado de Educação).

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CAMPELLO, Ana Regina. **Adaptação de jogos pedagógicos e atividades para Surdos**. Live do CAS Umuarama. Youtube. 2021. Disponível pelo link: [https://www.youtube.com/watch?v=W7EXD\\_nV7LQ](https://www.youtube.com/watch?v=W7EXD_nV7LQ). Acesso em: 25 ago. 2021.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. Tenho um aluno surdo, e agora? In: Organizadoras: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. **Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2021.

CAPOVILLA, F. C. et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a libras em suas mãos**. São Paulo: EDUSP, 2017

CASSIANO, P. V. **O surdo e seus direitos: os dispositivos da lei 10.436 e do decreto 5.626**. Centro Virtual de Cultura Surda Revista Virtual de Cultura Surda. Edição Nº 21 / maio de 2017 – ISSN 1982-6842

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

CENTRO SUVAG DE PERNAMBUCO. **Histórico**. Recife, 2011. Disponível em: [::: SUVAG - Figurações Culturais - Relatório Pesquisa-: Acesso em: 05. mai. 2021.](http://www.suvag.org.br)

CICCONE, M. M. C. et al. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. **Resolução 001/2010**. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO\\_001\\_2010\\_REGULAMENTACA\\_O\\_EDUC\\_BAS-1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACA_O_EDUC_BAS-1.pdf). Acesso em: 14. jun. 2021.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. **Resolução 304/2017**. Altera a resolução 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Pará, relativo aos capítulos VIII e XIV- Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203042017-CEE.pdf>. Acesso em: 13. jun. 2021.

COSTA, R. S. C. KELMAN, C. A. A atuação do professor intérprete de Libras em escolas do Estado do Rio de Janeiro. VII Congresso Brasileiro de Educação Especial (VII CBEE). 2016. **Anais**. São Paulo – SP. 2016. p. 01-18. ISSN: 2359-2109.

COSTA, H. A. C. **Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem**. Belo Horizonte, 2014. 366f.: il.

COUTINHO, D. **Libras e Língua Portuguesa (semelhanças e diferenças) / Volume I/ 3ª**. João Pessoa: Ideia, 2015.

CUMMINS, J. The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: **A Review of the Research**. The University of Toronto. 2006.

DAMACENA, V. B. C. A presença do estudante surdo no ensino regular: desafios e conquistas. In: DAMACENA, Viviane (org). **Educação de Surdos: Saberes e Práticas**. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 11-26.

ESPÍRITO SANTO, Joseane dos Santos do. **Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva**. Universidade Federal de Alagoas, Maceió - AL, 2019. (Dissertação de Mestrado).

FELÍCIO, N.; NASCIMENTO, A.; SOUZA, J. Alfabetização científica e educação inclusiva no ensino de ciências: uma revisão bibliográfica. **REIN! Revista Educação inclusiva**, ISSN 2594-7990 EDIÇÃO CONTÍNUA - VOLUME 7, NÚMERO 2. 2022

FENEIS NACIONAL. **Quem somos**. Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://feneis.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 18 de jun de 2021.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: Carlos Skliar (Org.) Atualidade da educação bilíngue para surdo: **interfaces entre pedagogia e linguística**. – Porto Alegre, RS: Mediação, 1999. p. 59 - 81.

FERRAZ. Rafael de Araújo. **O Mundo Surdo: Passeata dos Surdos – luta e comemoração**. Recife. 81 f. Trabalho de conclusão de curso- Faculdade Santa Helena, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia\\_rafael\\_a\\_ferraz.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_rafael_a_ferraz.pdf) Acesso em: 04 de maio de 2021.

FERREIRA, A. L. O. PINHEIRO, L. E. B. VALÉRIO, N. M. **A espacialização do surdo em Belém do Pará: O território como uso social do espaço urbano.** I Simpósio Mineiro de Geografia das Diversidades à Articulação Geográfica – Universidade Federal de Alfenas – MG, 2014. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Alan%20Leonardo%20Oliveira%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

FINE, P.S. (org.) **La sordera en la primera y segunda infancia.** Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1977.

GARATE, M. **Developing Bilingual Literacy in Deaf Children.** Literacies of the Minorities: Constructing a truly inclusive society, Washington, DC, Kurosio Publishers: 2014.

GIZA, F. FABRÍCIO, R. M. VALENTINI, N. L. Professor (a) surdo (a) e aluno (a) surdo (a): como usar estratégia em aula remota com metodologia ativa. In: DAMACENA, Viviane (org). **Educação de Surdos: Saberes e Práticas.** Diadema: V&V Editora, 2021. p. 99-111.

GOLDFELD, M. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva Sociointeracionista.** 6. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. BERBERIAN, A. P. SANTANA, A. P. MASSI, G. PAULA, M. de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JUNIOR, L. A. Z. 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.

LACERDA, C. B. F. SANTOS, L. F. CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCAR, 2021. cap. 01. p. 185-200.

LACERDA, C. B. F. LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped.** 2007.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LADD, P. **EM BUSCA DA SURDIDADE 1: Colonização dos Surdos.** 'UNDERSTANDING DEAF CULTURE: In Search of Deafhood', Livraria especializada Lda. Europress Indústria Gráfica, 2013.

LADD, P. **EM BUSCA DA SURDIDADE 2: Compreender a Cultura Surda.** 'UNDERSTANDING DEAF CULTURE: In Search of Deafhood', Livraria especializada Lda. Europress Indústria Gráfica, 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre, UFMG, 1999.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos** -. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2018. (Doutorado de Educação).

LIRA, D. S. **A experiência e opinião dos estudantes surdos nas escolas bilíngues e de inclusão.** Recife. 66 f. Trabalho de conclusão de curso- Faculdade Santa Helena, 2009.

Disponível em:

[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia\\_darlene\\_s\\_lira.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_darlene_s_lira.pdf)

Acesso em: 24 fev. 2021.

LIRA, D. S. BAIA, L. A. A. Educação bilíngue para alunos surdos: desafios e possibilidades através do uso de materiais adaptados. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares; CALIXTO, Hector Renan da Silveira (Orgs.) **Curso de Pedagogia: leituras formativas.** Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

LIRA, D. S. CARVALHO, E. N. **A política pública para a escola inclusiva na perspectiva da pessoa surda em Santarém/PA.** in 2nd International Conference on Research in Education at ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto (Porto Superior Institute of Engineering). Disponível em: [https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/livro\\_resumos\\_ICRE19\\_final.pdf](https://objsrv01.eventqualia.com/evt4-media/documents/livro_resumos_ICRE19_final.pdf) Acesso em: 09 de agosto de 2021.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. 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.

LODI, A. C. B. (2012). Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In C. R. M. Giroto, S. E. S. O. Martins, & A. P. Berberian (Orgs.), **Surdez e educação inclusiva.** Marília: Oficina Universitária. (p. 13-35).

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 305-320, 2011.

LONGMAN, C. **Sinalizo, logo existo.** Recife. 50 f. Trabalho de conclusão de curso - Faculdade Santa Helena, 2009. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia\\_carolina\\_longman.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/monografia_carolina_longman.pdf) Acesso em: 04 de maio de 2021.

MACHADO, P. C. **Integração/ Inclusão na escola regula: um olhar do egresso surdo.** Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

MAHER, Tereza Machado. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro. **Anais.** Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda, 1997.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** São Paulo: Ed Unesp, 2011.

MARTINS, V. R. O. ALBRES, N. A. SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições.** v. 26, n. 3, set./dez. 2015. p. 103-124.

MATOS, P. S. S. **Gestos de surdos e ouvintes: O contar história sem uso da voz.** Universidade do Estado do Pará. Belém - PÁ, 2016. (Dissertação de Mestrado).

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOURÃO, C. H. N. **Educação de Surdos: retrocedendo para Milão: será?** In 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (pp 1-12), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2011.

MOURA; Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 1283 – 1925, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em 30 set. 2022.

MOURA, I. S. S. A. **Escrita de Sinais: cultura e a identidade surda em Rondônia.** Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - RO, 2018. (Dissertação de Mestrado).

NEGREIROS, K. A. CALIXTO, H. R. S. BARROS, A. L. E. C. Português como segunda língua para surdos na formação de professores e as políticas de educação inclusiva. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGTEIROS, Karine Albuquerque de. (Orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NETTO, E. P. **Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de história.** Universidade Federal do Pará – Campus Ananindeua, Ananindeua – PÁ, 2018. (Dissertação de Mestrado).

NOVER, Stephen M.; ANDREWS, Jean F. **Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development.** USDLC Star Schools Project Report No. 2. Year Two, 1998-1999.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 de junho de 2021.

PARÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/>  
Acesso em: 07 de junho de 2021.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Carlos Skliar (org.). – 8 ed. - Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

PERLIN, G. STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2006.

PERLIN, G. T. T. **O ser o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. (Doutorado de Educação).

PINHEIRO, D. CULTURA SURDA EM UMA REGIÃO AMAZÔNICA: a diferença narrada pelos surdos. **Revista Exitus**, Santarém, PA Vol. 5 N 2 p. 183-193 Jul./Dez.2015. ISSN: 2237-9460.

PIRES, E. M. SANTOS, Z. M. P. **Educação de surdos**: educação bilíngue e agora professor?. Curitiba: CRV, 2020.

PIERRE, J. **Activist Groundings or Groundings for Activism? The Study of Racialization as a Site of Political Engagement**. Engaging Contradictions Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship. Charles R. Hale. University of California Press. 2008.

QUADROS, R. M.; SILVA, K. A. da; DIAS, T. R. N. ; GUEDES, S. M. R. Por uma linguística engajada: direitos humanos, políticas linguísticas e diversidades. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 486–495, 2021.

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

REBOUÇAS, L. S. **Pedagogia surda**: estratégias de ensino para as pessoas surdas na educação inclusiva. UFRB, Amargosa Bahia, Anais EPLIS II, 2019.

REIS, F. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2006. (Dissertação de Mestrado).

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2010. (Doutorado de Educação).

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.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil, 1930-1973**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, N. R. L. DINIZ, H. G. VILHALVA, S. Aliados e inimigos na/da educação de surdos: se você usar minha língua eu não lhe trucidado. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGTEIROS, Karine Albuquerque de. (Orgs.). **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SÁ, N. P. SÁ, N. L. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?.** Manaus: EDUA, 2015.

SÁ, N. R. L. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdo: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EduFF. 1999.

SACRISTÁN, G. J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz T, MOREIRA, Antônio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.82 – 113.

SANTANA, L. M. **Como “me tornei” educadora popular: trajetórias de alfabetizadoras de pessoas adultas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2020. (Doutorado de Educação).

SANTARÉM, **Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)**. Lei nº 19.829 de 14 de Julho de 2015. Santarém-PA. Câmara de vereadores. Edições Câmara2015

SANTOS, Adriana Padro Santana; GOES, Ricardo Schers de. **Língua Brasileira de Sinais**. Indaial – SC: Uniasselvi, 2016.

SANTOS, T. T. BARROS, A. T. Representação política das pessoas com deficiência na Câmara dos Deputados: a percepção dos representados. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 26. Brasília, maio - agosto de 2018, pp 223-271. Disponível em: 24 de agosto de 2021. Acesso em:  
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/ghhM7WSy6P7h844cWgYcb9c/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, A. R. KELMAN, C. A. Um panorama a respeito da escolarização de alunos surdos no município do Rio de Janeiro. In: Organizadores: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros/ Hector Renan da Silveira Calixto/ Karine Albuquerque de Negreiros. **Libras em diálogo: interfaces com o ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 41-59.

SILVA, L. F. R. LOBATO, H. K. G. Representações sociais de surdos e o ensino e a aprendizagem de ciências na escola inclusiva. In: Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira, Lúcio Costa de Andrade (Orgs). **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. /– Itapiranga: Schreiben, 2021. p. 110-128.

SILVA, M. C. **A inclusão do aluno Surdo no ensino Regular na perspectiva de professores de classes inclusivas**. Monografia para especialização em Educação Especial: Estudos Surdos. FSH – Faculdade Santa Helena. Recife. PE: 2009.

SILVA, P. R. SILVA, C. M. M. Estratégias metodológicas para o ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão bibliográfica. In: Organizadores: Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira, Lúcio Costa de Andrade. **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões**. /– Itapiranga: Schreiben, 2021. p. 129-152.

SKLIAR, C. 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, C. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, 1997, **Anais/** (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda.

SOARES, A. C. S. BEZERRA, D. S. SILVA, J. S. JARDIM, L. C. As dificuldades do surdo no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa escrita através dos modelos de ensino inclusivo e bilíngue. In: Organizadores: Ana Regina e Souza Campello, Darlene Seabra de Lira, Lúcio Costa de Andrade. **Educação das pessoas surdas: didáticas e práticas com o uso da Libras**. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 10-32.

SOUSA, W. P. de A. CARDOSO, A. C. SILVA, K. M. S. OLIVEIRA, L. M. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. **Inclusão e educação 2** – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. p. 72-79.

SOUZA, Sandra Rosa de Magalhães. **Influência da trajetória escolar na aquisição do português escrito como L2 por surdos do ensino superior**: comparando dados. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2022.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STROBEL, K. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

TOFFOLO, A. C. R. BERNARDINO, E. L. A. VILHENA, D. A. PINHEIRO, Â. M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227165 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQsrq4swznPfhm9djvsPXkc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em 20 de maio de 2021.

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 junho de 2022.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em: 07 de junho de 2021.

VASCONCELOS, N. A. L. M. L. **Liderança surda**: uma história contada por várias mãos. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2020.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. 1. ed. Curitiba: Appis, 2016.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Alfabetização científica e educação inclusiva no discurso de professores formadores de professores de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 781-794, 2013.

**APENDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA**

Público-alvo: Estudantes Surdos egressos da rede básica de ensino

Local: Santarém-PA

Nome completo:

Idade:

Profissão:

- 1 Em que ano você concluiu o Ensino Médio?
- 2 Atualmente qual o seu nível de formação?
- 3 Cursou um curso superior em que área?
- 4 Você estudou em escola inclusiva ou bilíngue?
- 5 Caso você tenha estudado em escola inclusiva, havia a presença de um intérprete de Libras?
- 6 Como era sua relação comunicacional com os professores?
- 7 Os conteúdos das disciplinas eram compreensíveis para você?
- 8 Caso tenha estudado em escola inclusiva, qual seu sentimento em relação a esse modelo de ensino?
- 9 Na sua escola os professores ouvintes se preocupavam com os alunos Surdos?
- 10 Seus professores dominavam a comunicação através da Libras?
- 11 Você sentiu dificuldades de comunicação durante seu processo de ensino?
- 12 Você se sentiu prejudicado em seu ensino por alguma dificuldade comunicacional?
- 13 Quais são seus conhecimentos em relação a Educação Bilíngue?
- 14 Para você o que é importante na Educação Bilíngue?
- 15 Você conhece a Lei que ampara a Educação Bilíngue? Como você encara a importância da Educação Bilíngue na formação de um aluno Surdo?