

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS  
BRUNO REGE LOPES  
(org.)

# SURDEZ



**Possibilidades e desafios  
da educação especial,  
inclusiva e bilíngue para  
estudantes surdos**



**EDITORA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS**

**Presidente**

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

**Vice-Presidente**

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

**Coordenadora Geral**

Elisabete Tomomi Kowata

**Revisão Técnica**

Andressa de Oliveira Sussai

**Revisão Geral e Linguística em Português**

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Bruno Rege Lopes

**Capa, Projeto Gráfico e Editoração**

Adriana da Costa Almeida

**Conselho Editorial**

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaella Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS  
BRUNO REGE LOPES  
(org.)

# SURDEZ

The title 'SURDEZ' is rendered in a large, bold, teal font. Each letter is formed by a hand in a specific sign language gesture. To the right of the word, there are two curved teal lines and a small teal arrow pointing right.

**Possibilidades e desafios  
da educação especial,  
inclusiva e bilíngue para  
estudantes surdos**



ANÁPOLIS-GO | 2024

© Editora UEG – 2024  
© Autoras e autores – 2024

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte  
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE)

---

P856 Surdez: possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilíngue para  
estudantes surdos [Recurso eletrônico] / organizadores, Reis, Marlene Bar-  
bosa de Freitas, Lopes, Bruno Rege . – Anápolis – GO: Editora UEG, 2024.

286 p.

ISBN 978-65-88502-47-1 (e-book)

1. Políticas educacionais inclusivas. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos. 4. Língua  
Brasileira de Sinais (Libras). I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II. Lopes,  
Bruno Rege. III. Título.

CDU: 376

---

Universidade Estadual de Goiás  
Elaborada por: Sandra Alves Barbosa – Bibliotecária – CRB 1 / 2659

---

Esta obra é em formato de e-Book e diagramação paga por “Recurso financeiro  
proveniente da Convocatória PrP/UEG Pró-Programas - n. 021/2022, Termo de  
Fomento/Compromisso nº 15, processo SEI n. 202200020021048”. A exatidão das  
referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de  
inteira responsabilidade dos autores.

---

**EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 – Fone: (62) 3328-4866  
Anápolis – GO  
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

# Sumário

	<b>Apresentação</b> .....	9
1	<b>Políticas educacionais inclusivas e a surdez: encontros e desencontros</b> .....	17
	BRUNO REGE LOPES	
2	<b>Cultura surda: relações de poder e de afirmação do ser</b> .....	37
	ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS	
3	<b>Educação especial: um olhar sobre os discursos de Carlos Skliar na vertente cultural do pensamento educacional brasileiro sobre a educação de surdos</b> .....	59
	EDNA MISSENO PIRES	
	ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA	
	RICARDO ANTONIO GONÇALVES TEIXEIRA	

4	<b>O ensino de Língua Portuguesa para criança surda: desafios e perspectivas</b> . . . . .	81
	CLEIDIANE ALVES DA SILVA JULIANA GUIMARÃES FARIA LEOSMAR APARECIDO DA SILVA	
5	<b>Narrativas de estudantes surdos em famílias ouvintes: compreendendo as demandas linguísticas da educação</b> . . . . .	97
	BRUNO REGE LOPES MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS	
6	<b>O brincar no desenvolvimento de uma criança surda</b> . . . . .	117
	JOANILSON LUIZ FALEIRO DA SILVA FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO JULIANA GUIMARÃES FARIA	
7	<b>Inclusão da criança surda: proposta de multiletramentos a partir de uma literatura infantojuvenil</b> . . . . .	137
	LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS	
8	<b>A trajetória histórica do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS): contribuição e a inclusão do estudante surdo</b> . . . . .	155
	CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA ZILDA MISSENO PIRES SANTOS KARINE BARBOSA DA SILVA	

9	<b>Os benefícios da libras no letramento de surdos</b> . . . . .	175
	MONARA DE PAULA CRUZ SOUZA NEILA CRISTINA DE LIMA MARTINS	
10	<b>Atendimento educacional especializado para estudantes surdos: experiências vivenciadas no centro de atendimento</b> . . . . .	189
	CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA PAULA LORRAINE ALVES BORGES	
11	<b>A prática docente no trabalho com o estudante surdo: um estudo de caso</b> . . . . .	213
	JAQUELINE PESSONI ALBINO	
12	<b>O atendimento em saúde de pessoas surdas: em foco as representações de estudantes do curso técnico em enfermagem em relação ao paciente surdo</b> .	235
	DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS LOURENA CRISTINA DE SOUZA BARRETO	
13	<b>A importância do recurso audiovisual: ensino de surdos numa abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente</b> . . . .	253
	KAMILLA FONSECA LEMES THÁBIO DE ALMEIDA SILVA SANDRA REGINA LONGHIN	
	Sobre os organizadores . . . . .	275
	Sobre os autores . . . . .	277



# Apresentação

*Tudo que almejei foi sentir uma segurança neste mundo onde falam uma linguagem estranha onde a nossa comunicação é muito mais visual, mesmo falando pouco e com apoio gestual é preciso recorrer à ajuda de todas as pessoas para progredir. Antes de aprender a Língua de Sinais, eu sabia muitas palavras, só que elas não tinham sentido para o uso no cotidiano. Sempre perguntando como é? O que é? Por que não é? Como você responde? ”*  
Shirley Vilhalva (2004, p. 38).

A surdez, enquanto condição de impedimento auditivo, foi apresentada à sociedade como uma deficiência. No campo da educação brasileira, as pessoas que possuem tal deficiência são atendidas de maneira específica, onde busca-se corresponder a sua singularidade linguística. Assim, esse campo volta constantemente seu olhar para compreender e corresponder às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

A compreensão das especificidades que permeiam a educação de estudantes com deficiência levou às Políticas Educacionais a consolidar a Educação Especial e a Educação Inclusiva, que buscam atender de maneira equitativa tais estudantes. Recentemente, a Educação Bilíngue foi proposta como modalidade de ensino para pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva

sinalizantes, o que sugere que o ensino se desenvolva tendo a Língua Portuguesa como primeira língua e a Língua Brasileira de Sinais, como segunda língua.

A comunicação é um elemento presente em diversos ambientes, sobretudo no ambiente escolar, onde saberes e ensinamentos são transmitidos cotidianamente. Tendo em vista a movimentação das Políticas Públicas voltadas para o desenvolvimento de um modelo de Educação Bilíngue para surdos, e as diversas singularidades que interseccionam o tema, reunimos esforços, no sentido de desenvolver uma obra que contemple as múltiplas perspectivas para se analisar a Educação de Pessoas Surdas, e os desafios e possibilidades percebidos.

Neste sentido, esperamos, com esta obra, propor reflexões que permitam compreender os desafios e possibilidades das modalidades de ensino que contemplam o atendimento de estudantes surdos. A obra é resultado do projeto de pesquisa “Educação e Cultura de pessoas surdas: um diálogo sob a perspectiva da inclusão e da diversidade”<sup>1</sup>, desenvolvido por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG)<sup>2</sup> e pesquisadores convidados.

A seguir, são apresentados os 13 (treze) textos que discutem a Educação de Surdos a partir de categorias analíticas específicas, de diversas áreas do saber.

No primeiro capítulo, Bruno Rege Lopes, professor de língua portuguesa e mestre em educação, sintetiza o percurso histórico

---

1 Cadastrado na plataforma Athena da Universidade Estadual de Goiás.

2 Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877>

da educação de surdos no Brasil até os dias atuais. Partindo da construção do pensamento da sociedade sobre as pessoas com deficiência, o autor busca realizar um debate sobre a consolidação de políticas públicas para a Educação Especial e o seu encaminhamento para Educação Bilíngue no Brasil, dando ênfase aos elementos que permeiam o ensino de língua portuguesa, sua área de atuação.

No capítulo seguinte, Isadora Cristinny Vieira de Moraes, pedagoga e mestre em educação pela Universidade Estadual de Goiás, discute os conceitos de Cultura Surda, em uma perspectiva crítica. Ao buscar compreender as possibilidades culturais de uma pessoa com surdez, durante sua formação educacional e social, Isadora realiza uma reflexão que aponta a importância de consideração pelas diferentes formas de existência da pessoa surda, sobretudo, da composição de um ser bilíngue-bicultural. Em suas palavras, “[...]o desenvolvimento educativo verdadeiramente inclusivo precisa cultivar respeito e prática de alteridade diante da multiplicidade humana, de seus modos de ser e ver o mundo”.

Em seguida, as fonoaudiólogas e doutoras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Edna Misseno Pires e Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, e o pedagogo e doutor em educação, Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira, descrevem, no terceiro capítulo uma metapesquisa realizada a fim de compreender as vertentes teóricas e metodológicas da educação de surdos no século XXI. Sobretudo, analisam a influência do discurso do teórico Carlos Skliar na vertente cultural que permeia o pensamento sobre a educação de surdos. Os autores realizaram a análise de 27 dissertações e teses produzidas no período de 1996 e 2019. A análise aponta forte influência do pensamento de Carlos Skliar, na confluência de pensamentos descritos nas teses e dissertações,

com forte crítica ao modelo oralista e a defesa de uma educação bilíngue para surdos.

No quarto capítulo, Cleidiane Alves da Silva, pedagoga e mestre em letras, Leosmar Aparecido da Silva, doutor em letras e Juliana Guimarães Faria, pedagoga e doutora em educação, apresentam os desafios e perspectivas do ensino de língua portuguesa para crianças surdas. Os autores, de maneira harmoniosa discutem a necessidade de formação docente específica, a partir de políticas educacionais coerentes com o que sugere a educação bilíngue para surdos. As discussões propostas se fundamentam no direito à educação de qualidade para todas as pessoas e convergem, de maneira específica, no ensino de língua portuguesa como língua adicional para surdos.

Um segundo texto apresentado por Bruno Rege Lopes e pela pedagoga e doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Marlene Barbosa de Freitas Reis, é descrito e são discutidas partes dos dados da pesquisa de mestrado. Os autores descrevem parte dos caminhos metodológicos da pesquisa narrativa realizada junto a estudantes surdos e suas famílias. Os participantes da pesquisa foram estudantes surdos, filhos de pais ouvintes, e estudantes de escolas da região de Goiânia-GO. A pesquisa buscou descrever elementos comuns, entre estes participantes, que pudessem ter comprometido o aprendizado de língua portuguesa. Os autores apresentam seis elementos percebidos nas narrativas dos participantes, a partir do método de análise de conteúdo.

Na sequência, Joanielson Luiz Faleiro da Silva, mestre em letras e linguística, Francisco José Quaresma de Figueiredo, doutor em linguística e a pedagoga e doutora em educação Juliana Guimarães Faria discutem o ato de brincar no desenvolvimento de crianças

surdas, considerando as brincadeiras que aguçam as memórias da criança até a fase adulta. Trata-se de um estudo do relato das experiências com gestos e brincadeiras em família. As reflexões apontam que toda criança modifica sua percepção de mundo pela imaginação e por diversas brincadeiras e, pelos resultados da pesquisa, estima-se que o ato de brincar pode favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança surda.

O próximo capítulo foi escrito pela mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, Luciane Grazielle Bergue Albino e Marlene Barbosa de Freitas Reis. As autoras, apresentam uma proposta de refletir os multiletramentos na perspectiva da inclusão da criança surda, a partir da literatura infantojuvenil “Tem gente de todo jeito”, do autor Edergênio Negreiros Vieira. As autoras movem o olhar do leitor para uma discussão que busca evidenciar as interpretações, nas relações sociais dos indivíduos, no contexto educacional, sobretudo, as relações existentes entre o professor e as diversidades, entre elas os alunos surdos, a partir da literatura infantojuvenil.

Os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/Inhumas-GO, Cristian Andrey Pinto Lima, Zilda Misseno Pires Santos e Karine Barbosa da Silva apresentam um capítulo que descreve a trajetória da profissão de tradutor e intérprete de Libras no Brasil, a partir de uma análise das legislações e da atividade de intérpretes. Os autores apontam a contribuição dos profissionais intérpretes de Libras para a educação e inclusão de estudantes surdos, ao longo da história. Além da discussão acerca do processo de profissionalização do tradutor intérprete de Libras, os autores apontam a relevância da atuação

destes nas diversas esferas da sociedade, no sentido de possibilitar acessibilidade comunicativa aos usuários da Libras.

No capítulo seguinte, as intérpretes de Libras e coordenadora e vice-coordenadora, respectivamente, do projeto de extensão Divulgação e Ensino da Libras no Araguaia, desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso, Neila Cristina de Lima Martins e Monara de Paula Cruz Souza, discutem a importância da Libras, enquanto ferramenta de acessibilidade, no letramento de estudantes surdos. As autoras defendem que a formação continuada – específica – dos profissionais envolvidos na educação de surdos é fundamental para desenvolver um ensino de qualidade. Nesse sentido, descrevem a importância dos processos educativos aliados ao uso da Libras, para construção da identidade da pessoa surda.

As professoras de Libras, Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira e Paula Lorraine Alves Borges, desenvolvem um capítulo que apresenta as vivências e experiências das autoras, em atividades no Centro de Atendimento, no município de Anápolis-GO. Buscando discutir aspectos relacionados à contribuição do Atendimento Educacional Especializado para educação e formação bilíngue dos estudantes surdos, as autoras relatam suas experiências com a Educação de Surdos.

No capítulo seguinte, a intérprete de Libras, Jaqueline Pessoni Albino, reflete sobre a prática docente no processo de inclusão educacional do estudante surdo, a partir de uma pesquisa do tipo observação não-participante, realizada em uma escola da rede pública de Inhumas-GO. A pesquisa permitiu inferir que alguns limites da inclusão de estudantes surdos, como a ausência de autonomia dos estudantes. A autora defende que a apropriação de práticas pedagógicas progressistas podem, de certa forma,

contribuir para a atuação docente neste contexto, o que afetará positivamente a aprendizagem do educando surdo.

Na sequência, a professora e doutora em educação, Dayanna Pereira dos Santos e a mestranda pelo Programa de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás, Lourena Cristina de Souza Barreto, apresentam os resultados de uma pesquisa empírica realizada junto a estudantes do Curso Técnico Integrado de Enfermagem, do Instituto Federal de Goiás, localizado em Goiânia-GO. A pesquisa buscou observar o entendimento daquela comunidade em relação à pessoa surda. A pesquisa revelou certa mudança de comportamento do grupo. O trabalho demonstra a efetividade da inclusão, para além do processo de ensino-aprendizagem, alcançando aspectos de alteridade, reconhecimento e respeito à pessoa surda.

O capítulo que encerra o livro, escrito pela mestre doutoranda em ensino, Kamila Fonseca Lemes e Thábio de Almeida Silva, e pela professora e doutora em química, Sandra Regina Longhin, apresentam os dados de uma pesquisa de intervenção pedagógica com o uso de recursos audiovisuais, junto a 10 participantes surdos. Os dados da pesquisa demonstram que a acessibilidade proporcionada pelos recursos audiovisuais contribui para aprendizagem, uma vez que contempla o aspecto linguístico e visual. Além disto os autores alertam para a importância da formação docente, para o uso desses recursos com qualidade e equidade no processo de ensino de surdos.

Todos os estudos apresentados acima, reforçam a necessidade de refletir acerca da efetividade das políticas educacionais voltadas à educação de surdos. O estudo, de maneira geral, preza pelo protagonismo da comunidade surda, de sua cultura e identidade, que converge, sobretudo, no uso da Libras. De maneira específica, a

presente obra foi premiada com a colaboração de diversos pesquisadores de diferentes áreas do saber, o que fortalece a ideia da multidisciplinaridade que deve envolver a educação de surdos no Brasil.

Esperamos que o presente livro possa colaborar com reflexões para o campo da Educação de Surdos e para o debate sobre a inclusão, de maneira que se torne possível reconhecer os desafios e vislumbrar possibilidades para educação de surdos. Assim, deixamos ao leitor interlocuções entre desafios e possibilidades da Educação Inclusiva, Especial e Bilíngue – questões historicamente negligenciadas por aqueles que convivem com pessoas e estudantes surdos, conforme denuncia Shirley Vilhalva, na epígrafe aqui escolhida.

### Referências

VILHAVA, Shirley. **Despertar do Silêncio**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2004.

**Marlene Barbosa de Freitas Reis**

**Bruno Rege Lopes**

(organizadores)

Em outubro de 2023.



# Políticas educacionais inclusivas e a surdez

Encontros e desencontros<sup>1</sup>

BRUNO REGE LOPES

**E**ste estudo pretende abordar os aspectos que aproximam o impedimento auditivo dos estudantes surdos com a educação inclusiva. Para que o desdobramento deste capítulo ocorresse de maneira mais consciente e menos intuitiva, propõe-se a uma revisão de parte da história da educação especial brasileira desde a década de 1970, mais especificamente sobre as políticas públicas que encamiñaram a educação especial para uma perspectiva inclusiva.

Em seguida, buscou-se descrever a educação voltada às pessoas com surdez, suas fases e faces no percurso histórico da

---

1 Texto retirado da Dissertação de Mestrado em Educação do autor, defendida em dezembro de 2022 pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás Unu Inhumas (PPGE/UEG/Inhumas).

humanidade, para, assim, refletir acerca de sua consolidação no Brasil. Sobretudo, buscou-se com essa revisão, compreender como ocorre o processo de ensino de Língua Portuguesa (LP) para estudantes surdos. Antes da entrada nos itens anunciados acima, é necessário estar atento à apreensão dos conceitos, termos e definições dos aspectos relacionados à surdez.

Entende-se que é válida e oportuna a discussão conceitual acerca da definição de “Surdo” e “Deficiente Auditivo”, inclusive sobre os aspectos identitários que esses termos sustentam. No entanto, utilizou-se, ao longo do texto, os termos “estudantes surdos” e “pessoa surda” para identificar sobre quem falamos, a partir da compreensão do que converge em todos esses sujeitos: a condição de impedimento auditivo.

Sabe-se que a discussão conceitual acerca dos termos “Surdo” e “Deficiente Auditivo” ultrapassa qualquer tentativa de defini-las. Todavia, ressalta-se que o intuito desta reflexão não é esgotar a descrição de conceitos, mas a apropriação clara acerca de seu entendimento. Nessa direção, compreende-se que a descrição de Derrida (1973) acerca da movência dos significados das identidades é válida para o entendimento acerca desse assunto.

Derrida (1973) parte do conceito de *diférance* para descrever a consolidação de uma identidade a partir da diferença ao *Outro*, assim direcionando o entendimento de que uma identidade de determinado grupo se constitui, a partir da diferença às características identitárias de outro grupo. Nesse mesmo sentido, Perlin (1998) esclarece que há identidades surdas distintas, apontando seis tipos que variam a partir de determinados aspectos, como período de perda auditiva, até o uso ou não de uma Língua de Sinais.

Percebe-se que a discussão a respeito das identidades surdas, e até do que Strobel (2009) chama de artefatos culturais, passa por questões distintas, mas convergem no aspecto linguístico, tendo sua centralidade no desenvolvimento da linguagem do sujeito. Assim, é crucial esclarecer também o entendimento de língua e linguagem, que conduziu as reflexões propostas nesta pesquisa. Para Chomsky (1978), em seus estudos acerca da Gramática Gerativa, a língua é uma manifestação mental desenvolvida a partir da competência linguística, inerente a todos os humanos.

Os surdos de primeira geração, ou seja, aquelas pessoas surdas que nasceram de pais e mães ouvintes ou foram criados por uma família ouvinte, recebem pouco ou nenhum *input* linguístico compatível com seu impedimento auditivo, mas desenvolvem uma forma de comunicação, seja ela oral-auditiva com uso de aparelhos e tratamento médico ou gestual-visual. Em alguns casos, há um certo acordo entre a família e o surdo no uso de sinais, o que desencadeia o uso dos chamados sinais caseiros (Soares, 2018).

Diferente do desenvolvimento linguístico enquanto instrumento de comunicação e interação, nesta seção, busca-se refletir acerca da proficiência em LP, ou seja, o ensino da leitura e da escrita da língua, que está entre as funções exercidas pela escola brasileira. Sabe-se que a eficiência desse ensino é medida a partir de níveis de alfabetização da população, o que nem sempre significa a proficiência plena nesta língua<sup>2</sup>.

---

2 Ressalta-se que os parâmetros que identificam de maneira quantitativa a alfabetização, até 2016, eram orientados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização em Idade Certa (PNAIC) e com dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontando queda no analfabetismo absoluto. No entanto, os índices de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apontam na direção contrária.

Assim, é evidente que os desdobramentos do ensino de LP são um desafio no contexto escolar e diversos são os apontamentos sobre as causas dessa problemática, maiores ainda são as sugestões para superá-las. Contudo, entende-se que essa circunstância não se inicia do portão das escolas para dentro, mas é composta por um processo complexo, que passa também pelas estruturas dos cursos de formação de professores, razão pela qual devem ser discutidas na área da educação; reflexão que pretende-se iniciar a seguir.

### **Onde começa a inclusão escolar: o percurso histórico da educação de pessoas surdas no Brasil**

A compreensão do extrato real da Educação Inclusiva brasileira, na atualidade, exige que os olhares se voltem ao percurso que funda essa modalidade de ensino<sup>3</sup>. Essa compreensão passa, em geral, por aspectos históricos e, em específico, pela difusão de políticas públicas, que são entendidas como alocação de recursos para o benefício comum, de modo a promover o bem-estar social, sendo operacionalizadas em um conjunto de ações, decisões e programas por parte do Estado, com a participação de entes públicos e privados (Rosa, 2021).

Por se tratar de um campo complexo que envolve saberes que nem sempre estão associados à educação, este estudo compreende que, ao tratar sobre deficiência, é necessário reconhecer aspectos biomédicos. Assim, entende-se que a “deficiência é um conceito

---

3 Quando trata-se do termo modalidade de ensino, tem-se o entendimento de que a Educação Inclusiva no Brasil ocorre em todos os níveis e fases do ensino.

complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (Diniz, 2007, p. 9). Por esse motivo, assume-se uma postura descritiva sobre a história da educação das pessoas com deficiência, para que, no movimento de recordar, seja possível refletir prospectivamente sobre as possibilidades dessa modalidade de ensino.

Sabe-se que a partir da revolução industrial, há uma reforma do conceito de trabalho, o que afeta também a continuidade do trabalho familiar e traz uma nova configuração para o conceito de família (Souza, 2014). Com advento do capitalismo moveu-se também no sentido da formação humana, para a formação voltada à sociabilidade vigente, que tinha como eixos fundantes a eficácia e eficiência. Assim, a educação moveu-se para corresponder às necessidades da sociedade capitalista. Aqui, as pessoas com deficiência passaram a não se encaixar nos tipos de formação pretendidos.

Como a igreja já não promovia o assistencialismo, demonstrada no ato de caridade, de tutelar e educar os frutos do pecado familiar, em contexto nacional e internacional, a história retrata que as pessoas com deficiência foram depositadas em instituições perversas, como manicômios, prisões e asilos (Jucá, 2019). Esse processo perdurou por décadas, alcançando a primeira metade do século XX, no Brasil. Somente na segunda metade do século é que a Educação Especial começou a caminhar e, como aponta Souza (2014, p. 91), “a escola, uma instituição tipicamente moderna, nasce com o ideário de transformar o homem primitivo em um homem educado formalmente, criativo e civilizado”.

No Brasil, o pensamento eugenista<sup>4</sup> delineou, nas primeiras décadas do século XX, as políticas educacionais, inclusive sendo protagonista da gênese sociológica da Educação Especial, sobretudo pelo pensamento do médico Renato Kehl (1889-1978). Enquanto uma proposta de “*higiene da raça*”, a eugenia fortaleceu o argumento de um padrão de “*normalidade*” biológica, que tinha como parâmetro o laudo médico. Instalou-se a educação para “anormais”, educação para “alienados” e, por fim, a educação para “excepcionais”, presente na Constituição Federal de 1934, que buscou promover a higienização, a partir desse novo projeto de sociedade (Ferreira; Lima; Lopes, 2020).

Vale mencionar a discussão que Diniz (2007) faz sobre os modelos de percepção das deficiências, que seguiam um projeto de sociedade, criados com o intuito de civilizar e higienizar. Sobre o assunto, a autora aponta que há um padrão que normatiza os corpos e que estigmatiza e atribui menor valor social às pessoas com deficiência. Ela elucida que isso ocorre porque:

Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o modelo social: para o primeiro, na deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais

---

4 O movimento eugenista se configurou como um pensamento sobre a hereditariedade, que buscava promover um perfil de pureza racial (altamente racista) e funcional (altamente capacitista) do ser humano. Esse pensamento fortalecia o discurso de que o desenvolvimento humano estava associado a questões biológicas como condição perpétua de incapacidade (Ferreira; Lima; Lopes, 2020).

opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (Diniz, 2007, p. 23).

Foi apenas em 1971 que ocorreram menções na Lei de Diretrizes e Bases sobre os estudantes com deficiência, orientando a um tratamento especial (Brasil, 1971). Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial CNESE, vinculado ao Ministério da Educação, como resposta às questões levantadas pela LDB, levando ao fortalecimento do discurso e das ações em defesa de uma educação para todas as pessoas, aspirações com certa proximidade com a inclusão.

Em 1988, com a Constituição Federal, ficou estabelecido o acesso à educação para todas as pessoas e o atendimento das pessoas com deficiência em escolas de ensino regular (Brasil, 1988). As políticas públicas, em específico aquelas voltadas à educação, se desdobram em ações e mudanças que alcançam a sala de aula e refletem diretamente na oferta do ensino aos estudantes; nesse caso, os estudantes com deficiência.

Tais políticas, até a década de 1980, se materializaram no acesso dos estudantes com deficiência às escolas de ensino regular, já que antes mesmo da LDB de 1961 as pessoas com deficiência eram atendidas por associações e outras instituições. Alguns exemplos são o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – em funcionamento desde o período colonial brasileiro – e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). Instituições filantrópicas e privadas recebem estudantes com necessidades específicas desde 1954. Segundo Januzzi (2017):

[...] cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto o de caráter filantrópico quanto o pago, como foi exemplificado, este atingindo a camada de renda mais favorecida e aquele procurado pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente, a eficiência dos resultados (Januzzi, 2017, p. 104).

Na década de 1990, o Brasil alinha-se às agendas pró-educação, que consideram a escolarização um direito de todas as pessoas e a educação uma política de Estado. Esse alinhamento foi, sobretudo, político, haja vista o agenciamento de organismos internacionais, em especial no financiamento da educação. Ele direcionou o país a ser consignatário de convenções e tratados que moveram a forma e operacionalidade da educação brasileira.

Em 1990, o Brasil assina a Declaração Sobre Educação Para Todos e sanciona a lei 8.069/90, como ação decorrente desta declaração<sup>5</sup>. Em 1994, participa da conferência sobre “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, em Salamanca, na Espanha, onde assina a famosa Declaração de Salamanca, que, em seu escopo, propõe estratégias que buscam garantir o fornecimento de uma educação de qualidade aos estudantes com necessidades específicas (Unesco, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é sancionada e regulamenta a Educação Inclusiva. A Lei

---

5 Sobretudo, a década de 1990-2000 foi o marco da chamada “Década do Cérebro”, período com amplo protagonismo científico, principalmente sobre as neurociências, que fortaleciam o argumento de que as pessoas com deficiências deveriam ser incluídas em escolas, mesmo desconhecendo suas especificidades pedagógicas. Em outras palavras, bastava então o conhecer os processos de aprendizagem em um contexto neurocientífico, que a inclusão daria certo, argumento referendado pelas Políticas Públicas Educacionais.

nº 9.394/96 apresenta-se como um processo de ruptura estrutural e aponta novos rumos à educação especial, agora, sobre uma égide inclusiva (Brasil, 1996). O movimento que integrou os estudantes com necessidades específicas em classes comuns trouxe, em seu bojo, uma relação de estranhamento às diferenças, por parte daqueles considerados normais. O que não ocorreu apenas no contexto nacional, tanto que, em 1999, um marco importante ocorreu, na Convenção da Guatemala, regulamentada nacionalmente, em 2001, pelo Decreto nº 3.956 de outubro de 2001.

A Convenção da Guatemala, chamada de Interamericana, tinha como objetivo prevenir e eliminar toda forma de discriminação contra pessoas ainda denominadas como “portadoras de deficiência”. O decreto promulga o texto da convenção, reafirmando compromissos de equivalência de direitos às pessoas com deficiência. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei 10.172/01, regulamenta a criação de escolas inclusivas, para garantir o atendimento à diversidade humana (Brasil, 2001).

Nesse momento, há, sobretudo, uma empreitada que busca distorcer o olhar para a realidade, que se constitui pela diferença. Segundo Januzzi (2017), essa posição buscou também responsabilizar exclusivamente a instituição escolar, onde é dada ênfase à ação escolar, como transformadora da realidade. Consequentemente, é importante ter em mente a existência de um projeto civilizador para a sociedade, ainda em curso, nesse período.

Seguindo esse movimento, em 2004, o Programa Brasil Acessível inaugurou uma agenda de ações e diretrizes, em favor das pessoas com deficiência e restrição de mobilidade. Foram elaborados materiais informativos, oferecidos cursos e seminários sobre o assunto. O programa também contemplou uma extensa gama de alocação

de recursos, sobretudo no fomento às pesquisas e na criação de programas municipais com a mesma vertente (Brasil, 2004)<sup>6</sup>.

Em 2006, o Ministério da Educação elaborou o programa Educar na Diversidade, o qual surgiu de um projeto do MERCOSUL, voltado para a formação e profissionalização docente e para o atendimento à diversidade humana em um contexto escolar. A proposta, alinhada com a iniciativa da Unesco mencionada acima, depositava na formação docente para diversidade, o meio eficiente para combater à exclusão social e promover a inclusão de todos (Américo; Carniel; Takahashi, 2014).

No ano seguinte, o MEC consolidou o Plano de Desenvolvimento da Educação, documento que orientou diretrizes para educação, de modo geral. Em específico, trouxe uma divisão entre a educação especial e regular, sobretudo com a oferta das salas de recursos multifuncionais, adaptação da infraestrutura e a garantia do acesso e permanência das PcDs no ensino superior (Brasil, 2007). Em 2007, o MEC publica a tradução da coletânea que resultou da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, buscando fortalecer ações que promovam o exercício pleno e equitativo dos direitos humanos, ressaltando a participação plena e com igualdade de direitos, por parte das PcDs (Brasil, 2007a).

O Decreto nº 6.094/07 também é considerado parte das políticas públicas da educação especial, pois integra estados, municípios, comunidade e família em favor da educação, fortalecendo em sua matriz o direito ao acesso e permanência das pessoas com

---

6 Ressalta-se que o programa tinha centralidade na "acessibilidade" para pessoas com deficiência e restrição de mobilidade, orientando quanto a mudanças de infraestrutura e transporte, que contemplaram o contexto escolar.

necessidades educacionais específicas em salas de aula de ensino comum (Brasil, 2007b). Ainda em 2007, o Decreto nº 6.253/07 regulamentou o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), incluindo o atendimento educacional especializado. O Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021 (Brasil, 2007; 2021).

Apenas em 2008 que o atendimento educacional especializado teve regulamentada a proposta contida na Lei nº 9.394/96, quanto ao atendimento educacional especializado, pelo Decreto nº 6.571/08. Mais tarde, em 2011, o Decreto nº 6.571/08 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611, em que foram apresentadas novas diretrizes para a educação especial e para o atendimento educacional especializado que, a partir de então, deveria ser ofertado com base em um sistema inclusivo, no sentido de promover o acesso, a participação e o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial. O Decreto, então, propõe a maneira com que a Educação Inclusiva irá se operacionalizar, flexibilizando a forma de oferta e seu financiamento (Américo; Carniel; Takahashi, 2014).

Quando se trata de políticas públicas, espera-se a aproximação entre a população e seus direitos, manifestos em entrega de serviços públicos, o que sugere alocação de recursos. Sobretudo, a instauração de políticas públicas requer consentimento e união, que, nesse campo de estudo, são chamadas de coalizões e estas são consolidadas por interesses comuns, de diferentes agentes, ou seja, uma sintonia de opiniões e convicções que influenciam na tomada de decisões sobre determinado assunto (Rosa, 2021).

Nesse sentido, fica evidente que os governos que corresponderam o período acima descrito, sobretudo após a década de 1990, possuíam uma agenda mais sensível à educação especial, em relação aos anteriores; já que a mudança nas diretrizes educacionais

no contexto da inclusão, em outros países, teve início em 1950 (Silva, 2011). A agenda do Ministério da Educação e das coalizões que formularam as decisões em favor da educação inclusiva indicam certo formalismo, no sentido de sua materialização ser discrepante das normas que a regulam (Américo; Carniel; Takahashi, 2014).

Há, nos textos mencionados acima, de modo ora explícito ora contido, a expectativa da promoção de uma educação escolar que superasse as desigualdades sociais e fosse equivalente a todas as pessoas. No entanto, a inclusão que se opera trouxe em sua face oposta a exclusão. Segundo Sawaia (2011), a exclusão é um processo sutil pois envolve a inclusão do excluído, por um “disfuncionamento”, em um contexto em que a deficiência não é a única dificuldade a ser superada, mas que, no discurso, carrega o estereótipo de ser a chave para romper com as desigualdades.

A história da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas apresenta continuidade, no caminho de uma escolarização supostamente inclusiva, demonstrando nuances entre avanços e contradições. Apesar dos desafios lançados pela matriz inclusiva da educação brasileira, há que se reconhecer as possibilidades incorporadas na possibilidade de convívio entre as diferenças, considerando a perspectiva da diversidade humana.

A história da educação de pessoas surdas no Brasil passa por fases e percepções sociais semelhantes às narradas acima, para, então, adentrar nos aspectos legais e metodológicos desse campo de estudo. Com isto, volta-se os esforços para realizar uma retrospectiva da educação de pessoas surdas no Brasil, para esclarecer os caminhos que conduziram esse campo de estudos até aqui.

Desde o século XV, houve uma escalada no pensamento ocidental, acerca das pessoas com surdez. O olhar que antes era de incapacidade e desprezo moveu-se para possibilidades, entre estas, a possibilidade das pessoas surdas aprenderem. No Brasil, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos Mudos, que anos depois teve sua denominação modificada para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e que possuía o objetivo de ofertar uma formação literária e profissionalizante aos estudantes surdos com idade entre 7 e 14 anos (Mazotta, 2011).

Além do papel formativo, a instituição possibilitou o desenvolvimento e difusão de uma Língua de Sinais nacional, com a influência dos ensinamentos de Ernest Huet<sup>7</sup>. O desenvolvimento desta língua se deu por inúmeros referentes, dos surdos brasileiros, que traziam consigo o uso dos chamados “sinais combinados” e da LSF utilizada por Huet.

De modo geral, o movimento da educação de surdos passou por fases específicas: oralismo e língua de sinais. Por serem duas correntes distintas, em diferentes lugares do mundo, metodologias e métodos distintos eram aplicados na educação de surdos, até que, em 1880, no Congresso de Milão, ocorreu um episódio de ruptura metodológica na Educação de Surdos. Na oportunidade, ficou decidido que o Método Oral Puro era o modelo mais apropriado para a educação de surdos. A partir de 1969, foi difundido o Método de Comunicação Total, o qual tinha por característica seu próprio objetivo: estabelecer comunicação entre o ouvinte e o surdo. Além

---

7 Educador surdo, com mestrado e cursos na área da educação de surdos, em 1855, foi convidado pelo Imperador D. Pedro II para ministrar seus conhecimentos acerca da LSF. Por seus feitos ficou conhecido como fundador do INES e pai da Língua de Sinais no Brasil (Strobel, 2009).

disso, representava uma percepção da Língua de Sinais como instrumento pedagógico, reduzindo suas condições de língua.

O período denominado por Strobel (2009) como “despertar cultural” é marcado pela organização de grupos de pessoas surdas e ouvintes (entusiastas da LS) em defesa do uso da Língua de Sinais e do acesso à educação por estudantes surdos. A educação voltada para estudantes com surdez é parte da Educação Especial que, como descrito na subseção anterior, tem como público as pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação. De modo geral, a educação de surdos foi contemplada pela constituição de 1988, com o direito de acesso à educação por estudantes com deficiência. O período foi marcado pelas noções de integração e tolerância, operacionalizado, de modo específico, por um acesso inesperado desses estudantes nas escolas regulares.

Mais tarde, como já mencionado, a educação especial caminha em direção ao que se denomina de perspectiva inclusiva. Nessa rota, passa pela LDBEN de 1996 e, a partir de 2001, de maneira específica, a educação de surdos passa a ser delineada. Ainda em 2001, é criado o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e ofertados cursos de capacitação para instrutores de Libras. O movimento de fomento na capacitação em Libras, para a educação, pois, em 2002, a Libras é reconhecida, a partir da Lei nº 10.436/2002, como meio oficial de comunicação da Comunidade Surda (Brasil, 2002).

A Secretaria de Educação Especial do MEC promoveu, em 2004, o Programa Nacional de Interiorização da Libras, que buscou levar a formação em Libras a cidades do interior do país. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei de 2002, estabelecendo, em seus nove capítulos, diretrizes sobre o atendimento educacional

para os surdos<sup>8</sup>. A partir do Decreto, tornou-se obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, fato que objetivava, a partir do contato com a história da cultura surda e da Língua de Sinais, conscientizar os docentes para o atendimento dos estudantes com surdez.

Gradativamente instituída como disciplina obrigatória em todas as licenciaturas do país, a Libras hoje ocupa espaços que há pouco tempo eram impraticáveis para ela. Isso porque o reconhecimento acadêmico, pedagógico e social dessa língua somente pôde ocorrer após intensas mobilizações em torno da transformação de seu estatuto linguístico. Nesse processo, as supostas “limitações” ou “imperfeições” historicamente atribuídas às pessoas surdas puderam ser contestadas, abrindo terreno ao estabelecimento de uma perspectiva sócio-cultural que reconfigurou a surdez em uma particularidade étnico-linguística passível de inclusão por parte de todos os níveis de ensino (Carniel, 2018, p. 18).

Além das legislações que tratam diretamente dos direitos das pessoas surdas, algumas legislações voltadas para as PcDs, de modo geral, contemplam as pessoas surdas. Em 2015, com a Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi regulamentado e alterado por diversos decretos no ano de 2018. Os Decretos nº 9.296, 9.404, 9.405 e 9.451 formam um conjunto de direitos, sobretudo garantindo o acesso das PcDs nos diversos ambientes públicos e privados, respectivamente (Brasil, 2018b; 2018c; 2018d; 2018e). As políticas que flexibilizaram o acesso de PcDs aos

---

8 Ressalta-se que o atendimento às pessoas com surdez eram operacionalizadas pela tradução e interpretação em Libras, no entanto a didática e o material aplicado em sala de aula eram destinados a estudantes ouvintes e falantes da LP.

diversos ambientes contribuem, sobretudo, com a quebra de paradigmas da sociedade, em relação às pessoas com deficiência.

Em 2021 houve a alteração da LDBEN, que passou a dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, a partir da Lei nº 14.191/2021. A legislação inclui o entendimento de educação bilíngue, enquanto modalidade de ensino, o que significa a transversalidade desta em todos os níveis da educação, não apenas como um atendimento especializado específico, mas de maneira contínua. A legislação modifica o rumo da educação de surdos. O processo de ensino dos surdos começa, exclusivamente, a partir da tradução e interpretação em Libras. Com esta nova política educacional, há a expectativa de avanços na pesquisa sobre o ensino de LP como L2 e a formulação de material didático específico (Brasil, 2021). Essa modificação opera no sentido de alinhar as ações e reivindicações sociais às políticas educacionais, pois a constante que havia era de intensa contradição entre o legal e o real.

### Conclusão

Reconhecendo que o percurso histórico nos apresenta um retrato de avanços, quanto ao acesso à educação e de rupturas metodológicas e, como herança dessas novas propostas de escolarização, novos fenômenos no processo de ensino-aprendizagem são percebidos e colados em pauta. Assim, como um exercício de reflexão acerca da realidade apresentada nos ambientes escolares, cabe questionar acerca do formalismo das legislações que direcionam a educação de surdos.

Apesar das políticas educacionais percebidas nos últimos vinte anos garantirem o acesso e permanência dos estudantes surdos nas escolas, a participação destes nos ambientes escolares é velada ou

até mesmo utópica, pois o contexto nacional, no qual a estrutura econômica produz desigualdade, a educação não seria ideal a nenhum grupo. A efetividade das políticas públicas da educação, necessariamente, passa pelas metodologias, pelo currículo e pela formação docente, o que, segundo Mantoan (2003), é um desafio.

A reorganização dos espaços educacionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas depende do projeto político-pedagógico. Há um grande desafio em reorganizar as escolas para que sejam inclusivas, pois, vai desde a estrutura da escola como espaços adaptados até a formação dos professores e profissionais (Mantoan, 2003, p. 35-37).

Para que estudantes surdos atinjam a proficiência de LP, é necessário que as políticas educacionais considerem o material didático e a formação docente específica para essa atividade. Para compreensão de como a educação inclusiva materializa o ensino de LP, recorre-se a uma reflexão específica sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Bruno, Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas: o caso do Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, 2014.

BRASIL. **Brasil Acessível**: programa brasileiro de acessibilidade urbana. Ministério das Cidades. Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei 14.191, de 24 de novembro 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. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.656 de 27 de dezembro de 2018.** Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23. Maringá, 2018.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo: Perspectivas, 1973.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2017.

JUCÁ, Vlândia. As políticas de Saúde Mental infante juvenil no Brasil: a construção de uma rede de atenção psicossocial sensível às especificidades da infância e da adolescência. **Embormal**, Fortaleza, v. 10, n. 19, p. 85-100, 2019.

LIMA, Eloisa Barcelos; FERREIRA, Simone de Mamann; LOPES, Paula Helena. Influências da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira: as produções capacitistas na educação especial. In: BOCK, Geisa Letícia Kenpfer. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 165-188.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão, diferença e deficiência**: sentidos, deslocamentos, proposições. Inc.Soc., Brasília, v.10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 jul. 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2007.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

ROSA, Julia Gabrielle Lima de **Como mudam as políticas públicas**: a dinâmica das coalizões na Política Educacional de Educação Especial no Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Catia Alire Rodrigues Arend. **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009**: Conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SOARES, Lia Abrante Antunes. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivofuncional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. 2018. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, Warley Carlos. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, medicina e educação**: encontros e desencontros. Dourados: Editora UFGD, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.





# Cultura surda

Relações de poder  
de afirmação do ser<sup>1</sup>

ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS

A educação das pessoas surdas compõe um campo que envolve uma série de discussões que perpassam por estruturas tanto individuais quanto sociais. Nesse sentido, elementos, contextos e organizações sociais perpassam e constituem o desenvolvimento da educação como um todo, sobretudo quando investigamos questões que indagam relações de poder e problematizam a tendência à padronização ainda presente no fazer humano, social e educacional.

Quando indagamos o fazer educacional no contexto da surdez dialogicamente lançamos mão de exploração transversalizada por

---

1 Texto retirado da Dissertação de Mestrado em Educação da autora, defendida em dezembro de 2022 pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás Unu Inhumas (PPGE/UEG/Inhumas).

questões de estudos culturais, linguísticos, semióticos e, consequentemente, de estruturas e relações de poder existentes nas práxis educacionais as quais expõem a impossibilidade de pensar educação de forma neutra.

Ou seja, o fenômeno da educação por si só compõe campo de não neutralidade, envolto de questões políticas, sociológicas, econômicas, filosóficas, dentre outros aspectos, que evidenciam, ainda mais, a perspectiva inclusiva bilíngue-bicultural de maneira crítica. Frente a contextos gerais e nacionais, observamos que a discussão da necessidade de edificação educacional mais significativa voltada às pessoas surdas ancora-se em problemáticas culturais e identitárias que extrapolam o chão de sala de aula. São sistemas, estruturas, modos de ver e ser no mundo social, desde pares imediatos – a família – à iniciação escolar e inserção em estruturas sociais.

Dessa maneira, neste estudo buscamos compreender os desdobramentos culturais na constituição da pessoa surda, do ser surdo e sua apropriação-formação-transformação humana levando em consideração sua especificidade comunicacional espaço-visual e construção de sentidos que podem ser alavancados diante da Educação Bilíngue e suas possíveis repercussões psíquicas, cognitivas, culturais, na identidade do eu e do coletivo. A quebra de paradigmas binários como pontos de oposição e consideração de uma inter-relação que colabora para formação integral do sujeito é necessária e possibilita a reflexão sobre considerar todas as esferas envolvidas na constituição humana que são envolvidas nos processos educativos.

Pensar sobre educação, apropriação e desenvolvimento humano, identitário e sociocultural demonstra como a análise de processos históricos de construção podem contribuir para a compreensão das atuais conjunturas da educação de pessoas surdas no país

– bem como em relação à diversidade e diferença em geral – de sua gênese à estruturação prática. Sob essa égide, propomos uma pesquisa bibliográfica, a qual foi tomada como um espaço significativo quando colocamos em questão fenômenos relacionados à educação de pessoas surdas em um processo de afunilamento que expõe a dialogia dos fenômenos investigados que desaguam na formação, transformação e compreensão da educação e das ciências humanas como um todo.

Autores como Strobel (2008), Skliar (1998, 2005), Sá (2010), Certeau (1995) e Eagleton (2011) foram basilares para fomentar a discussão proposta. Assim, desenvolvemos o estudo por meio de uma investigação bibliográfica crítica, exploratória e reflexiva acerca dos conceitos de cultura em geral e na especificidade da Cultura Surda.

Desse modo, acolher o fenômeno cultural como possibilidade de transformação, de rompimento com o não-lugar, de valorização da língua e formas de linguagem, de destacar a importância das diferenças como identidade humana e social aponta que tal prezar requer uma série de desconstruções ideológicas e de relações de poder. O campo conflituoso da investigação sobre diferenças culturais e valorização de identidades na educação que refletem o social indica a complexidade e magnitude desses fenômenos na vida dos que nela estão envolvidos, partícipes de suas construções.

## **Desenvolvimento**

Para investigar cultura em contexto histórico é necessário um processo dialético e hermenêutico de abordagens, significados e representações. A questão da educação das pessoas surdas e da Educação Bilíngue se apresenta como um eixo culturalmente

identitário, assim, explorar o que é Cultura Surda perante um contexto maior de conceituações, seus desdobramentos na edificação de processos educacionais e na identidade dos sujeitos nela envolvidos, representa repensar a vida em sociedade como formas de experiências não neutras.

Sob essa ótica, observamos que, como processo inteiramente humano e social, as construções culturais e identitárias da comunidade surda abrange pontos apresentados quando indagamos qual é o conceito de cultura. Fundamentando-se na pluralidade indefinível de definições, o fazer educacional abarcado por aspectos também culturais representa a complexidade e subjetividade do fazer-se humano e relacionar-se em uma sociedade marcada por diferenças majoritariamente encaradas como fatores exclusivos.

Refletir sobre a conceituação de Cultura Surda e relacioná-la ao fenômeno da educação indica percepções gerais que convergem no pensar especificidades. Observemos, então, algumas características, sentidos e perspectivas apontadas teoricamente sobre o conceito de cultura para nos aprofundarmos na especificidade cultural das pessoas surdas.

Nessa conjuntura, cabe-nos pensar Cultura Surda não como um conceito ou fenômeno fragmentado, mas como um fato socialmente construído que permeia o fazer humano e educacional das pessoas que com ela se identificam, se veem no meio social e atribui sentido ao que os cerca. Investigar Cultura Surda e sua relação com a educação e os processos identitários converge óticas teóricas apresentadas em pontos substanciais de elaboração de percepções de corpos em si e em coletivo, compreendendo o fato de convivência em diversos espaços e situações socioculturais.

**Quadro 1** – Abordagens teóricas sobre conceitos de cultura

Teórico	Abordagem conceitual (expressões chave)
Mello (2009)	Construção social de significações; conjunto de obras humanas; origem individual transformada coletivamente; simbólica por atribuir significados aos fenômenos sociais, mediadas pela comunicação.
Laraia (2001)	Aspectos referentes às capacidades de realização humana; parte e resultado da constituição do sujeito; paralelo entre evolução biológica, desenvolvimento cerebral e aspectos culturais que as ultrapassam; modo de ver o humano e significá-lo, também, por questões linguísticas.
Geertz (2008)	Expressão da essência do próprio homem; caráter semiótico; estruturas comportamentais; sentido à realidade; organização de processos psicológicos e sociais.
Bauman (2012)	Paradoxos e dualidades; conservação e criação; conceito hierárquico; estrutura; práxis; diferenciação.
Certeau (1995)	Cultura no plural; intercâmbio de transformações pessoais e sociais; caráter político (inclusive nas manifestações linguísticas); conjunto ideológico; criação dialética; sistema comunicacional e de significações; sistemas culturais; movimento.
Eagleton (2011)	Conceito com fundamentação filosófica (liberdade, determinismo, dado, criado, transformações e identidade); dupla recusa; capacidade ativadora; cultura como identidade; do que vivemos, como vivemos, para o que vivemos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

Cultura como comunicação, identificação, diferenciação, dentre outros aspectos corrobora com o desenvolvimento educacional permeado por experiências linguísticas. Em específico, esse aspecto representa às pessoas surdas campo de produções de significados resultantes de relações de confronto ainda existentes quando consideramos o fato de vivermos em um cenário de jogos de poder, manutenção de hegemonias e atribuição de estereótipos.

Considerando o cultivo da linguagem e da identidade como aspectos e elementos essenciais de uma cultura (Eagleton, 2011), vemos a relação direta entre construção cultural coletiva, constituição de identidades e a língua partícipe de todo esse processo intercambial e interdependente. Diante da tendência social homogeneizadora de uma sociedade ainda excludente, constantemente padrões culturais são traçados e as especificidades linguísticas são desestimuladas.

Strobel (2008) destaca esse fato ao expor que inúmeras vezes, para serem considerados e integrarem espaços onde o ouvintismo se destaca, as pessoas surdas necessitam aderir ao que a cultura ouvinte determina como “normal”, ou seja, a utilização de uma língua oral. Quando, na verdade, o desenvolvimento marcado por uma língua específica, em diferente modalidade, resulta em fator enriquecedor cultural e identitário. Assim, segundo Strobel (2008, p. 22) “simplesmente os sujeitos surdos têm seus modos de agir diferente de sujeitos ouvintes”, que são fundamentalmente ancorados na especificidade linguística.

A partir das teorias de Eagleton (2011) e Certeau (1995) constatamos que as vivências de grupos minorizados – como a comunidade surda – e seus desenvolvimentos linguísticos, culturais e identitários respaldam confrontos em relações de poder devido aos processos de significações e representações que resultam de posicionamentos em favor de uma sociedade e educação inclusivas. Sendo assim, pensar a surdez como forma de vida, como modo de agir perpassados pela constante afirmação de direitos linguísticos aponta à Língua de Sinais e à Cultura Surda além do aspecto “caracterizador” como posicionamento político.

Sob essa ótica, romper com a perspectiva dos estudos culturais pautados na dependência a uma maioria dominante se faz

necessário para quebrar paradigmas sociais e educacionais em relação ao desenvolvimento do olhar sensível que colabore para o movimento do antes considerado como subgrupo à interculturalidade (Candau, 2019). Ou seja, a virada necessária para alavancar o processo inclusivo em âmbitos educacionais, culturais e sociais também se apoia na perspectiva histórica de compreensão dos fenômenos culturais como estruturas complexas de relações de poder.

Nos estudos culturais, a cultura dos surdos, por exemplo, é vista como uma das formas globais de vida ou como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social de seus usuários. (...) nessa perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social e global (Sá, 2010, p. 103-104).

A conceituação cultural que envolve a surdez expõe que a língua, suas construções e representações políticas constituem a Libras e outros artefatos culturais no contexto das pessoas surdas como elementos de experiências envolvidas na significação social, as quais são desenvolvidas, também, no âmbito da educação, de suas organizações estruturais. Princípios seletivos, de organização e avaliação dos processos educativos demonstram o contexto social e econômico que amparam modos de conceber e encarar as diferenças nos diferentes e necessários modos de educação. Então, questionar estruturas hegemônicas e pensar sobre a diversidade de problemáticas culturais presentes no fazer educacional ultrapassa o nível humanístico, mas sem perdê-lo de vista (Apple, 2006).

Uma abordagem relacional, que leve em consideração a complexidade e multiplicidade de fenômenos sociais envolvidos na

educação – sobretudo no questionamento desses elementos na educação de pessoas que são colocadas à margem da sociedade – pode colaborar para a compreensão do fato de que há seleção de tipos de processos de educação para a formação de tipos de sujeitos. Essa percepção preconceituosa contribui para a manutenção do capital cultural teorizado por Bourdieu (2003), o qual corrobora, dentre outros aspectos, com a continuidade de desigualdades, ideologias e dicotomias sociais refletida na educação.

À vista disso, discutir sobre definições que são partícipes da constituição e conceituação da Cultura Surda aponta à compreensão de fenômenos ainda caracterizados por barreiras preconceituosas e capacitistas que demandam, cada vez mais, abordagens críticas que questionem arranjos sociais, educacionais e institucionais. Skliar (2005) colabora com tal perspectiva ao discutir uma concepção crítica sobre surdez, educação e Cultura Surda; nesta concepção, língua e suas representações são encaradas como constituição de identidades resultantes de lutas sociais e elaboração de significados – ou seja, por processos culturais.

Sob tais pressupostos, a existência e afirmação da Cultura Surda fundamenta-se no que a diferencia da cultura ouvinte, nas atitudes, valores, representações e construção de significados que denotam e expressam particularidades de sujeitos que partilham da luta por reconhecimento de sua especificidade linguística. Ressaltamos que a concepção cultural de diferenciação não compõe sentido de oposição, mas de confronto e interlocução. O movimento desenvolvido se ancora na percepção de que a inter-relação cultural e identitária defendida não se refere ao movimento de “[...] colocar a cultura surda de um lado e a cultura ouvinte de outro, como se estivesse tratando de oposições binárias, mas trata-se da tentativa

de proclamar as pessoas surdas enquanto grupo social que também por esta característica se organiza” (Sá, 2010, p. 112).

Assim, cultura como diferença e diferença como marca da Cultura Surda – no sentido de interculturalidade (Candau, 2019) – adquirem sentidos com profundidade política que indicam relações de poder, à vista de que modos de ser e viver que contestam hegemonias, instauram tensões em toda complexidade de estruturas erroneamente traçadas em prol de desconsiderar a existência de uma pluralidade de seres e culturas, e não contribuem para manutenção da ideia de “normalidade”. De acordo com Strobel (2008, p. 24-26),

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as 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. [...] A cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos.

Ao destacarmos que a Cultura Surda pode expor relações de poder e de afirmação do ser estamos pondo em questão o contínuo estado humano de se entender, se afirmar e compreender o mundo que o cerca em um processo dialético de experiências, as quais são permeadas e constituídas por relações políticas e constantes desigualdades. Shakespeare<sup>2</sup> (2015) nos auxilia na reflexão do que é ser

---

2 A afirmação do ser encontra-se no âmbito de existência num sentido amplo que abrange aspectos da relação do sujeito individual ao todo

humano, de apropriarmos de nossa humanidade, de nossa subjetividade repleta de incertezas e inseguranças sobre aquilo que somos ou não somos. O ser liga-se ao existir, sendo existência ancorada no movimento crítico de pensamento, de refletir sobre quem é, seu objetivo de existência e de questioná-lo acerca da constituição das relações socioculturais.

O ser, o existir, relacionam-se com o movimento de pensar e reconhecer-se em um contexto social. Podemos, então, compreender a indagação de Descartes – filósofo francês – quando evidencia o pensar e o existir, de questionar o movimento de reflexão ser parte e partícipe do entendimento da constituição do ser, de afirmação e apropriação humana. À vista disso, afirmar-se para a pessoa surda liga-se ao constante movimento de ressignificação de sua existência, de resistir e afirmar seus direitos em um contexto social repleto de preconceitos – sobretudo quando consideramos as especificidades culturais e, conseqüentemente, identitárias.

Ousar indagar sobre os parâmetros que fundamentam direitos como o cultural, de existir com formas próprias de relacionar-se com o mundo, de ser, de apropriar-se dessa existência de maneira social e plena coloca em questão a garantia de formação humana e os possíveis “desconfortos” que esse processo pode traduzir-se nas estruturas do todo social ainda dominante. Questionar quem

---

de vida em sociedade, com certezas e incertezas – numa perspectiva que corrobora com o anteposto com a visão de Heráclito com a ideia do devir. Shakespeare (2015) nos auxilia nesse movimento de reflexão ao questionar e romper com a amplitude que representa o fenômeno da existência humana, nela abarcados aspectos de identidades, culturas, de posicionamentos a atitudes que ancoram tais construções em contextos sociais diversos. Afirmação do ser e as relações de poder presentes nesse processo vincula-se ao que Shakespeare (2015) coloca como extremos entre reconhecer-se e questionar-se diante do “tumulto” ou “emaranhado” existencial, que é a vida em sociedade.

somos, quais são nossos objetivos e qual o nosso “lugar” no mundo ressignifica os desafios e possibilidades perante a ressignificação dos sentidos de universalidade. Seria tal ideia possível? Sim, se pensarmos nela no âmbito dos direitos humanos fundamentais, de rompimento com o não-lugar e quebra de paradigmas, ou seja, uma universalidade existencial relacionada ao direito de ser, de pensar com autonomia, de existir, de refletir do contexto individual ao cultural e identitário.

Nessa perspectiva, observamos que um dos principais aspectos partícipes da conceituação da Cultura Surda volta-se ao que discutimos anteriormente, no qual manifestações, definições, dentre outros fenômenos culturais, compõem formas de existência humana e apropriação de humanidade. A tese do devir, teorizada por Heráclito, corrobora com a perspectiva de pensar a Cultura Surda em sua completude dinâmica e subjetiva, envolvida em contexto social que afeta diretamente os seres e situações que a constroem.

A constituição da Cultura Surda e das identidades dos sujeitos perpassa por identificações e significações permeadas pela comunicação visuo-espacial e a Língua de Sinais. Novos modos de se relacionar, de encarar a realidade social e até mesmo de relações de “parentesco cultural” (Teske, 2005, p. 148) são edificados diante de novas formas que o surdo lança mão ao ressignificar sua existência em processo semiótico de modificar o mundo e a si mesmo.

Nesse segmento, o sentido de Cultura Surda relaciona-se com uma série de estruturas sociais, educacionais, econômicas, psicológicas e de identidade. Geertz (2008) já chamava a atenção pelo fato de que os processos de identificação e construção cultural passam pela exposição da essência do sujeito atrelado a aspectos formados em âmbito social. Assim, refletir sobre Cultura Surda remete aos processos psicológicos e estruturas comportamentais

que colaboram para a vivência e sobrevivência de sujeitos que enfrentam certo tipo de especificidade que a sociedade em geral coloca em espaço de desafio e barreira.

Sob essa perspectiva, a organização do povo surdo como comunidade – com língua, cultura e identidade – expõe o fato de que, na verdade, limitadas são as possibilidades ouvintistas que encaram as diferenças como fatores limitantes e não de enriquecimento. O aspecto bilíngue presente na Cultura Surda ratifica tal afirmação ao escancarar a riqueza que a aquisição e desenvolvimento da linguagem que passa por afirmação da língua materna e de uma segunda língua podem desencadear nos processos cerebrais, cognitivos e neurológicos de um sujeito – além de poder contribuir para o enriquecimento cultural, de possibilidades de inter-relações mais inclusivas e formação social ancorada na alteridade.

Tendo em vista o desenvolvimento cultural no contexto da surdez, é possível compreendermos a comunidade surda como um complexo inserido e relacionado ao contexto social em geral, repleta de interligações sociais (Teske, 2005). Essas relações acentuam o fato da possibilidade de as pessoas surdas se identificarem como plurais permeadas por comunicação também plural. O contato com a Língua Portuguesa e com a Língua de Sinais atesta os processos de significação das pessoas surdas e da constituição da Cultura Surda como experiências visuais.

Ao encararmos o diálogo constante existente entre as diversas formas de cultura e a Cultura Surda em específico, estamos assegurando direitos fundamentais essenciais ao concretizar da educação como formação humana. Quando asseguramos tais direitos à educação qualitativa, corroboramos com a afirmação de aspectos culturais dialógicos e suas variadas possibilidades de manifestações, que também são partes envolvidas na promoção da emancipação,

autonomia e garantia da dignidade das pessoas que são parte e partícipes de estruturas sociais em âmbitos macro e micro.

Imaginemos quantas possibilidades estão postas àqueles que participam de formas diversas de encarar o mundo que o cerca, de construir realidades, atribuir significados, tornar o ambiente acessível e lidar com tensões entre o legal e o real. A construção cultural no contexto da surdez demonstra uma série de fenômenos que resultam em perspectivas com especificidades da comunidade que a constrói na interlocução com suas vivências. Esses fenômenos podem ser entendidos semioticamente sob a concepção de Strobel (2008) referente aos artefatos culturais<sup>3</sup> que compõem a Cultura Surda em suas peculiaridades diante da multiplicidade de fatores, lutas e conquistas que envolvem sua constituição.

De acordo com Strobel (2008), experiência visual, aspecto linguístico, familiar, literário, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais compõem os principais artefatos constituintes da Cultura Surda. À vista disso, podemos perceber que o aspecto visuo-espacial é responsável por formar e transformar os demais fenômenos relacionados ao desenvolvimento educacional e social das pessoas surdas. Recursos visuais, expressões faciais, o uso de uma língua visuo-espacial, produção de significados e suas apropriações que fundamentam a identidade cultural dos sujeitos ecoam os desafios e possibilidades que são desenrolados do aspecto comunicacional e desenvolvimento da Libras.

---

3 Aqui tomado como produções nas relações culturais que resultam em modo próprio de ser, ver e transformar o mundo (Strobel, 2008), não apenas de manifestar conceitos baseados em formas de experiência, mas também de significações socialmente edificadas.

No Brasil, a quantidade de pessoas surdas beira a marca dos dez milhões, segundo último censo realizado pelo IBGE (2010), com estimativa de cerca de 15 milhões de pessoas com algum tipo de perda auditiva. A quantificação desse dado aponta à necessidade de sua qualificação. Por meio desse movimento é possível compreender um complexo de fenômenos sociais como a educação, os quais precisam apresentar ações legais, atitudinais, práticas e de práxis para assegurar direitos fundamentais e a apropriação de humanidade permeado por representações e identificações culturais.

Na Cultura Surda percebemos que transformar a realidade é um exercício de existência e de estar no mundo, de encarar a superação de preconceitos ainda existentes – como o linguístico (Bagno, 2013) – e transformá-los em fatores que acentuam, ainda mais, o porquê falar sobre educação, sobre direito linguístico. Assim, compreender os direitos fundamentais relacionados à constituição identitária cultural e romper com o não-lugar em contexto da surdez é tão necessário haja vista que dizemos ser uma sociedade inclusiva, mas que ainda marginaliza pessoas sob pretextos disfarçados de formas de integração.

Nesse sentido, experiências vivenciadas por essas pessoas em um processo dialógico de formação e transformação, expõem fenômenos culturais que são constituintes de uma comunidade e fortalece seus artefatos ratificando o fato de deficiente ser a sociedade que insiste em homogeneizar seres heterogêneos e ignorar o fato de suas especificidades. A formação do ser e a apropriação humana para a pessoa surda se ancora em referenciais diversos, presentes na multiplicidade de situações e contextos pelo qual passa até a compreensão do que são: o mundo, as pessoas, seus pares e a si mesmo.

Para Skliar (1998) a existência da Cultura Surda é um fato que confronta aquilo que é considerado “normal/anormal”. Desse modo, inúmeras vezes, em ambiente familiar, em instituições educativas, processos educacionais que discutem abordagens e metodologias, a referência cultural no contexto da surdez ainda é encarada como desvio de padrões ouvintes. A afirmação da comunidade surda em sua constituição cultural que reflete diretamente nos traços identitários dos sujeitos ao ser encarado de maneira não preconceituosa tem a ótica de enriquecimento.

Sob essa ótica, pessoas que são bilíngues de línguas orais são valorizadas quanto ao aspecto de diversidade de possibilidades e cultural (no sentido do ser culto, de capital cultural), enquanto pessoas que possuem diferenças linguísticas também em suas modalidades enfrentam adversidades veladas em paradigmas que se desdobram na educação e vida socioeconômica dessas pessoas. Dessa maneira,

Podemos perceber que o anseio da comunidade surda é pelo respeito e aceitação como grupo cultural distinto. Ainda temos muitas barreiras para vencer para que haja uma real inclusão dos surdos, inclusão essa que tenha base no respeito às suas diferenças. Precisamos considerar que a maioria das crianças surdas são filhos de pais ouvintes, e que seu desenvolvimento se dá com maiores dificuldades devido a rupturas no processo de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo (Caldas, 2012, p. 145).

A Cultura Surda é um fenômeno resultante de instituições das próprias pessoas surdas. Essa resultante é composta por sujeitos que dividem diferenças entre si e por semelhanças que une sua luta e compõe identidades. Dentro da própria Cultura Surda há diversidade dentre os sujeitos que a partilham; as diferentes pessoas que

possuem diversas especificidades unem-se e identificam-se em um processo de adaptação do meio e modo de encarar a vida em sociedade, partilhando de desafios e possibilidades em comum. É possível compreendermos que a Cultura Surda construída e composta por sujeitos e experiências heterogêneas que compartilham de especificidade ancorada, principalmente, na comunicação e nas línguas sinalizadas.

Campos e Stumpf (2012) destacam que a Cultura Surda é um fenômeno ativo, aditivo, vivo, subjetivo e dinâmico, em constante construção, evolução e transformação, tendo a língua e as relações bilíngues como fator crucial à composição de tais processos. Experiências permeadas pelo bilinguismo podem favorecer ampliação de ratificação de discursos que se referem aos direitos e especificidades linguísticas. Desse modo, a construção de novos conhecimentos e formas de vida podem ser impulsionados – o que fomenta a questão cultural e identitária.

A cultura surda tem na sua língua de sinais a mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em quais pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre muitas culturas surdas por sua modalidade espaço-visual (Campos; Stumpf, 2012, p. 177).

Além disso, a discussão de garantia de desenvolvimento cultural, de pertencimento e identificação lança mão de questões de vida e saúde dos sujeitos, além de formação humana ancorada nas diferenças. Nesse sentido, o respeito que se estende a questões linguísticas e culturais em relação às pessoas surdas perpassa por compreensão da significatividade e representatividade do reconhecimento e transmissão da Cultura Surda a todas as pessoas e

comunidades surdas, pois experiências vivenciadas e transmitidas no contato pessoa surda-pessoa surda e os estudos culturais apresentados demonstram que a escassez do pertencer, de ser partícipe de sua própria constituição e da construção sociocultural pode acarretar consequências que refletem em toda a vida do sujeito, como “[...] a apatia, a morte emocional e até mesmo física em casos mais graves” (Campos; Stumpf, 2012, p. 178).

Pertencer, estar com, ser partícipe, são fenômenos naturalmente humanos, os quais fazem parte da edificação dos seres e, conseqüentemente, da construção de realidades, de modos ser, ver, encarar e transformar tais realidades. Ou seja, a conceituação dos sentidos de cultura e seus desdobramentos como a Cultura Surda faz parte do fazer-se humano.

Fazer o movimento de pensamento que demonstre a inter-relação entre constituição humana, cultural e a educação expõe a necessidade de que para fomentarmos uma Educação Bilíngue efetivamente desenvolvida e plenamente assegurada é preciso que fenômenos como a Cultura Surda e sua interlocução com a constituição dos sujeitos e suas identidades sejam garantidas no âmbito educativo. Desde aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares e no dia a dia em espaço escolar a Cultura Surda precisa ser fator permanente no desenvolvimento educacional que preze pelo direito às diferenças e seus desdobramentos linguísticos.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre educação de pessoas surdas compõem concepções linguísticas, culturais, de identidade e comunidade que lançam mão de enunciações históricas e políticas e se aproximam dos conhecimentos e discursos sobre a surdez, o mundo surdo e suas especificidades socioculturais (Skliar, 2005). Nessa perspectiva, a prática educativa que assegure direitos culturais e linguísticos passa por fenômenos abrangentes como a

formação de professores, contextos familiares e socioeconômicos, garantia de professores surdos em sala de aula, de professores ouvintes que dominem a Língua de Sinais, oportunidade de contatos culturais além da consideração da história repleta de superação em relação à constante ratificação do direito à Libras e ao Bilinguismo, que abalam estruturas ainda dominantes.

Assim, pensar sobre Cultura Surda e os reflexos desse fenômeno na constituição de sujeitos, de suas identidades, em processos educacionais e linguísticos evidencia todo um complexo de interlocuções que se desenrola nas atribuições de sentido permeadas pela comunicação e resultam em construções culturais (Mello, 2009). Diante disso, um olhar sensível voltado à educação das pessoas surdas precisa se atentar ao fato de que não é somente considerar a existência de diferentes modalidades linguísticas que assegurará o desenvolvimento inclusivo, social e individual dos sujeitos Bilíngues; mas sim reconhecer que as diferenças culturais são fatos inegáveis que consolidam o desenvolvimento humano, cognitivo, psíquicos e sociais plenos.

Sendo assim, é crucial lutar por um clima educacional, linguístico e cultural que proporcione mudanças, autonomia e emancipação e não apenas uma tolerância da pluralidade de manifestações, em que as manifestações críticas permanecem enclausuradas com o confinamento de guetos culturais (Karnopp, 2015, p. 233).

Podemos, então, considerar que a Cultura Surda precisa ser reconhecida em suas particularidades e na identificação pessoal e social. O movimento de conceituação desenvolvido permite-nos compreender que o contato com a comunidade surda é fundamental para a construção do sujeito surdo e de sua identidade como

ser, possibilitando a expressão de suas subjetividades. Nesse contexto, a aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem permeado pela Língua de Sinais compõe um dos principais fatores responsáveis pela edificação e identificação cultural. Sendo assim, ao garantir o direito à Libras, à Educação Bilíngue no âmbito educacional, também há a colaboração para a possibilidade de superação de desafios às pessoas surdas por meio da identificação e apropriação cultural.

Com o entendimento de que a Cultura Surda é transmitida pelas gerações por meio da Língua de Sinais, segundo Strobel (2008, p. 112)

*A cultura surda é profunda e ampla, ela permeia, mesmo que não a percebamos, como sopro de vida ao povo surdo com suas subjetividades e identidades. Podemos senti-la em sua essência nas comunidades surdas! (...) Mesmo que existam os diferentes grupos culturais, cada grupo não vive isolado em seu mundo particular, mas sim todos os grupos convivem e passam por conflitos em um emaranhado de relações.*

É possível, então, compreendermos a inter-relação entre os fenômenos da língua, educação, cultura e identidade – sobretudo quando investigamos uma comunidade marcada pela especificidade linguística, a qual partilha de lutas cotidianas e conquistas historicamente construídas. Com a ideia defendida por Strobel (2008) observamos que essa relação dialógica amplia o conceito cultural envolvido na surdez expondo a pluralidade das diferenças e a contribuição desse fenômeno na diversidade de grupos socio-culturais que convivem entre si em constantes de trocas, reafirmações e transformações.

Nesse sentido, é importante indagar como esses processos de constituição discutidos participam e afetam a apropriação educacional e humana das pessoas surdas. Ao investigarmos a educação no contexto da surdez estamos evidenciando todo um complexo de desenvolvimento humano que compõe aspectos físicos, psíquicos, culturais, cognitivos, materiais, socioeconômicos que se desenrolam na constituição do eu, do ser surdo, do modo de vida e constante reafirmação de seu lugar no mundo, de sua identidade.

### Considerações finais

Face ao exposto, observamos necessidade de continuidade da discussão proposta quando nos deparamos com a amplitude que o fenômeno da Cultura Surda representa – bem como os desdobramentos identitários no contexto da surdez – tendo como fundamento os processos linguísticos, de educação e cultura relacionados à exploração evidenciada ao longo deste estudo. Mais que reconhecimento, consideração de existência, o desenvolvimento educativo verdadeiramente inclusivo precisa cultivar respeito e prática de alteridade no fato inegável da subjetividade e multiplicidade humana, seus modos de ser e ver o mundo, bem como os reflexos que essas formas de experiência lançam na educação.

Para pensar na possibilidade de uma sociedade inclusiva, precisamos pensar em ações que colaborem para a diminuição de desigualdades que atravessam o fazer educacional e social. Sendo assim, o movimento de correlacionar questões culturais ao fazer educativo e constituição de identidades prezando pela especificidade comunicacional indica o pensar surdo não mais como “subgrupo” da sociedade ouvinte, mas sim como um complexo de

modos de ser, de ver o mundo e se ver nele. A educação nesse contexto nos revela processos ímpares em favor de construção e consolidação de práticas culturalmente aditivas, na integralidade do fazer humano.

Diante o anteposto, emergir as diferenças em âmbitos da cultura e da educação das pessoas surdas se faz necessário para a investigação da possibilidade do ser bilíngue e o ser bicultural representarem oportunidades e, paradoxalmente, desafios ao desenvolvimento educacional inclusivo.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A Economia e o Controle no dia-a-dia da Vida Escolar. In: APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 81-99.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 139-147.
- CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p. 177-185.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e Práticas Pedagógicas. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFABA, 2019. p. 275-288.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. 4. reim. Campinas, SP: Papirus, 1995.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução: Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13. reim. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 19 jun. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 225-234.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural: iniciação, teoria e temas**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SHAKESPEARE, William. **The tragedy of Hamlet, prince of Denmark**. AMORIM, Cláudia; LOURENÇO, Ricardo (org.). Tradução: D. Luís I. Projeto Adamastor, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ajm.pt/download/219/Hamlet%20-%20William%20Shakespeare.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, p. 44-57, maio/jun./jul./ago., 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 139-156.



# Educação especial

Um olhar sobre os discursos de Carlos Skliar na vertente cultural do pensamento educacional brasileiro sobre a educação de surdos

**EDNA MISSENO PIRES**  
**ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA**  
**RICARDO ANTONIO GONÇALVES TEIXEIRA**

**E**ste estudo elege como tema central a educação especial, tendo como delimitação a educação de pessoas surdas, tendo como objetivo analisar a influência do discurso de Carlos Skliar na vertente cultural que permeia o pensamento sobre a educação de surdos no Brasil, sobretudo a partir de 1996 quando da criação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), pelo próprio autor, em 1996.

Para tanto apresenta como caminho metodológico, uma pesquisa documental em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 1996 a 2019, cujo detalhamento se apresenta em seção específica.



## Possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilingue para estudantes surdos

A tendência mundial para uma educação bilíngue, além de ter o respaldo político, possui a influência da vertente cultural, promovida pelo movimento em prol do reconhecimento da pessoa com surdez. Para compreender a surdez fundamentamo-nos epistemologicamente no campo “Estudos Culturais” articulada aos “Estudos Surdos” em educação.

A surdez – como falta ou como limitação – compreendida sob uma perspectiva clínica é uma das representações recorrentes nos discursos da educação. Conforme Sá (2004), o discurso clínico sobre a surdez, a ideia de reabilitação e o entendimento sobre o sujeito surdo apenas sob a perspectiva de um ouvido que precisa ser reabilitado aos poucos foi substituído por uma vertente cultural. Nesse sentido, os estudos surdos são de grande relevância, uma vez que trazem para o debate uma nova interpretação da surdez.

Os Estudos Surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa Surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os Surdos, enquanto grupo organizado culturalmente, não se define como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição (Sá, 2004, p. 4).

Obviamente, não podemos desvincular a surdez da falta da audição, no entanto, é um grande equívoco posicioná-los apenas sob essa perspectiva, colocando-os numa posição de subalternidade em relação à comunidade ouvinte. Sobre a representação da surdez como falta, Thoma (2002) esclarece que:

A leitura da surdez como falta está presente na história da surdez e dos surdos, contada a partir

dos que ouvem: na literatura especializada, nos jornais, na televisão, no cinema etc. Nomeando, narrando, descrevendo a alteridade surda a partir de um viés “faltante”, os significados da normalidade mantêm e ampliam a fixação dos surdos como sujeitos inferiores aos que ouvem. (Thoma, p. 244).

Por certo, a concepção clínica ou o modelo clínico da deficiência trouxe consequências importantes para as instituições de ensino. Sobre isso, Dorziat (2004a, p. 82) afirma que:

[...] desconsiderando as implicações culturais da surdez, originou formas, que estiveram (ainda estão, em alguns casos) presentes também nos ambientes mais próximos dos surdos, como as escolas. [...] Eles eram vistos e tratados como doentes e todos os esforços eram empreendidos no sentido de torná-los sãos (Dorziat, 2004a, p. 82).

Embora a visão da surdez inicialmente estivesse ligada ao modelo clínico, as questões culturais nunca estiveram desvinculadas de suas concepções. Segundo Lopes (2007 p. 7-8), “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações sempre culturais. Não há nada do que possamos afirmar sobre a surdez que não esteja alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente”.

Discutir a concepção cultural da surdez remete-nos a Foucault, que considera que o mundo é construído discursivamente e constituído do contexto histórico, social e político. Ao mesmo tempo, Foucault (2013) afirma que os discursos devem ser percebidos enquanto práticas descontínuas que se cruzam e, em outros momentos, se ignoram ou se excluem.

Nas diversas obras do francês Michel Foucault é possível encontrar o termo “experiência” em várias expressões: a experiência do

próprio corpo, da loucura, a imaginária, a vivida, a patológica, dentre outras. Embora não tenha focado na surdez, seus estudos contribuem para compreender as diversas experiências carregadas de subjetividades vividas pelas pessoas surdas no decorrer da história.

As pessoas surdas, dentro de um contexto cultural, sempre estiveram em uma relação de poder com as pessoas ouvintes. O poder, na perspectiva de Foucault (1995, p. 243), opera sobre o campo de possibilidades onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos. Nesse sentido, pode-se dizer que existem múltiplas relações de poder e em diversos contextos, sendo o olhar sobre as diferenças sempre esteve pautada nessa relação de poder.

De acordo com Veiga-Neto (2000), os Estudos Culturais já estabeleceram sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder. A compreensão das diferenças pode estar relacionada no ponto de vista discursivo como consequência da trajetória histórica.

No caso de pessoas surdas, em um contexto histórico de exclusão, sobretudo referente à questão linguística e à imposição de abordagens educacionais, o poder pode ser estabelecido no reconhecimento das diferenças, cujas consequências é o movimento de imposição da normalização do desvio. Esse poder é denominado por Skliar (2015) de *ouvintismo*, segundo o qual

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-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, 2015, p. 15).

De acordo com Thoma (2002, p. 31), “no campo dos ‘Estudos Culturais’, têm sido realizados vários estudos sobre as formas utilizadas pelos artefatos culturais para moldar os sujeitos”. Dessa forma, entender o sujeito surdo e a relação de poder a ele estendido deve ser compreendida também como mudanças nas concepções. Assim, para Skliar (2015, p. 7),

O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc (Skliar, 2015, p. 7).

A educação de sujeitos surdos no decorrer da história passou por diversas abordagens e Skliar (2015) entende que essas mudanças estão diretamente relacionadas ao aprofundamento teórico sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez. Foi possível observar práticas que reprimiam esses sujeitos em busca da tentativa de torná-los não surdos com o intuito de normalizá-los por meio de adaptações, principalmente por meio do aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e medicalização.

A ideologia dominante criou uma obsessão pela cura da surdez. Na concepção moderna da surdez os métodos de educação utilizados foram conduzidos em prol da oralização do sujeito, conforme especificado por Perlin e Strobel (2009, p. 14):

Método oral puro: Este método foi o mais praticado. Consistia em articular corretamente cada som. Usava-se a repetição até conseguir o efeito desejado e uma estratégia era o uso do tato, ou seja, o uso das mãos sobre o local de articulação do som no aparelho fonador.

**Método Polack:** uma técnica praticada de modo a utilizar todos os recursos dando ênfase a audição. Ele se fundamenta na ideia de que o melhor modo de aprender a fala é aprender pela audição. Daí porque expõe o surdo a linguagem auditiva intensivamente.

**Método Sanders:** que se concentra na prática de explorar restos auditivos no surdo e une a ênfase na audição com pistas visuais, isto é dá informações auditivas e visuais.

**Método Guberina:** este método transmite o som da fala diretamente para o corpo do surdo. Tem como principal objetivo o ensino da fala.

**Método Vibra-som:** Um método que segue o método guberina, mas enfatiza a transmissão do som, aprendizagem pelo contato com o som.

**Método Perdocini:** trabalha com frequências elevadas de som para que a criança apresente resultados rítmicos na fala (Strobel, 2009, p. 14).

A surdez pensada do ponto de vista cultural é estabelecida pelo jogo da linguagem e dentro da perspectiva dos “Estudos Culturais” em que o objeto não pode ser compreendido fora de contextos e sem estabelecer a relação entre a sociedade e o comportamento humano. De acordo com Oliveira (2014, p. 65), “conceber a deficiência pressupõe uma mudança ou um deslocamento na maneira de olhar e significar esses sujeitos, sendo assim, para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora”.

Se atualmente existe um pensamento voltado para a educação de surdos no Brasil, este é resultado de uma trajetória de caminhos percorridos em prol de abordagens pedagógicas que condizem com as peculiaridades dessas pessoas.

A educação atual vive o discurso da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula; porém, na prática, o desafio ocorre quando se exige da escola atenção quanto às mudanças de concepções educacionais e as ações necessárias para a reorganização da escola. Na teoria cultural, a pessoa com surdez apresenta-se como um ser diferente que luta pelos direitos. Nessa perspectiva, acredita que possui uma cultura própria e também que, por meio dessa cultura, é capaz de criar identidades. As pessoas surdas, neste contexto, deixam de ser objeto de normalização e passam a ser sujeitos que possuem experiências visuais e diferenças culturais, cuja língua de sinais tem lugar na manifestação da diferença linguística (Strobel, 2009, p. 32).

Diferença e diversidade, assim, se apresentam como base desse processo de compreensão. Bhabha (2005) apresenta que a diversidade, em um contexto cultural, se constitui como “[...] o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré dados”, o que faz a diferença e a diversidade apresentar-se como distintas,

[...] devido à sua norma transparente, construída e administrada pela sociedade, que “hospeda”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas (Duschatzky; Skliar, 2000 *apud* Bhabha, 2000, p. 169).

A identidade, no contexto histórico, deixa de fazer parte de uma cultura geracional ou de classes, o que expressa a relação unidirecional de poder, dando lugar ao contexto de vida dos sujeitos, cuja construção se dá no lócus onde se encontram inseridos.

Assim, a identidade se apresenta como importante questão sobre a questão cultural da pessoa surda, sobretudo no âmbito educacional cuja inclusão, na prática atual, embora incentive considerar a diversidade pela presença da língua de sinais em sala de aula, ainda exige deles viverem a experiências como se fossem ouvintes. Contrapondo-se a esse entendimento, Skliar (2001 a) salienta que:

a ideologia dominante na educação e na escolarização dos surdos, no último século, parece estar sendo incomodada, desajustada e inclusive contestada, a partir de novos olhares sobre a surdez. Ela já não é pensada unicamente como deficiência, mas como uma questão epistemológica. (Skliar, 2001, p. 105).

Ao propor compreender a especificidade do sujeito surdo com foco de olhar específico, em uma nova territorialidade educacional, Skliar (2015) empreende os Estudos Surdos como uma vertente epistemológica e política em seus estudos, sendo definido por ele como

[...] um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença (Skliar, 2015, p. 5).

Assim, continua:

Os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 2015, p. 30).

A diferença, expressa por Skliar (2015), deve compreendida como significação política, considerando que ela é construída histórica e socialmente como resultado de movimentos e da relação de poder. O autor critica os discursos clínicos, a medicalização e o ouvintismo, ou seja, a imposição dos ouvintes no decorrer da história abordando um olhar epistemológico que busca preencher as lacunas entre os modelos clínicos e antropológicos.

Nesse sentido, considera-se a importância dos surdos se posicionarem enquanto grupo e promover um discurso próprio. Conforme Skliar (2015, p. 58), “O discurso surdo inverte a ordem ouvintista, configurando-se como uma nova forma de resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo. E o discurso surdo continua na busca de poder e autonomia”. As mudanças observadas estão no olhar sobre a surdez que define as políticas educacionais e as relações com estes sujeitos.

O autor adverte que estudos antropológicos, sociológicos e linguísticos vêm trazendo uma nova abordagem sobre o que é surdez e sobre o sujeito surdo (Skliar, 1998). Afirma que: “A temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitados ou distribuídos em ‘modelos sobre a surdez’” (Skliar, 2005, p. 9). Por muito tempo, segundo expõe, as pessoas surdas foram privadas de argumentar sobre o olhar que têm de si mesmos e sobre os resultados da imposição dos ouvintes em definir sua escolarização. Ressalta que o fracasso escolar dos surdos é resultado da hegemonia de uma ideologia clínica que está presente na sociedade desde o final do século XIX e perdura até os nossos dias.

O autor esclarece que um dos discursos que contribui para as mudanças de concepções acerca da pessoa surda é o discurso da educação bilíngue e bicultural e o aprofundamento nos estudos

teóricos sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas. Skliar (2015) considera que os poderes e os saberes existentes que visam a naturalizar surdos em ouvintes contribuem para o fracasso da prática educacional existente. A relação da sociedade com as “diferenças” sofreu mudanças ao longo da história.

Faz-se importante compreender que teoria cultural leva ao agrupamento de pessoas surdas, em prol de seus direitos por uma escola que respeite as diferenças, que entenda que a sua compreensão de mundo passa pelas experiências visuais. A existência de adaptações ocorridas nas escolas para atender suas especificidades justifica a existência da vertente cultural baseada no pressuposto de trabalhar pedagogicamente com as diferenças

Na proposta de educação de surdos, a questão cultural torna-se marcante, visto que os surdos carregam uma trajetória de lutas para provar a sua capacidade enquanto sujeito que se apresenta como diferente na sua maioria somente no aspecto linguístico.

### **Caminhos do estudo**

O estudo em apresentação se caracteriza como exploratório, qualitativo e de natureza documental, sendo selecionados como materiais de análise, as dissertações e teses brasileiras produzidas no período de 1996 a 2019.

Para a seleção dos materiais, utilizou-se de descritores relacionados ao campo da educação de surdos, a saber: cultura surda, estudos surdos, bilinguismo. Utilizou-se como base de busca as seguintes plataformas online: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (que disponibiliza materiais ou redireciona para outras bases); Catálogo de Dissertações e Teses da Capes (que

identifica os materiais, porém não disponibiliza e nem reorienta) e as bases de dados institucionais reorientadas e/ou identificadas pelas plataformas.

No processo inicial de busca, foram levantados um total de 82 trabalhos, sendo 15 teses e 67 dissertações, sendo selecionados 27 trabalhos que abordavam especificamente os aspectos teóricos e metodológicos da educação de surdos na perspectiva proposta por Skliar e que, por esta razão, foram considerados a fonte principal para pesquisa.

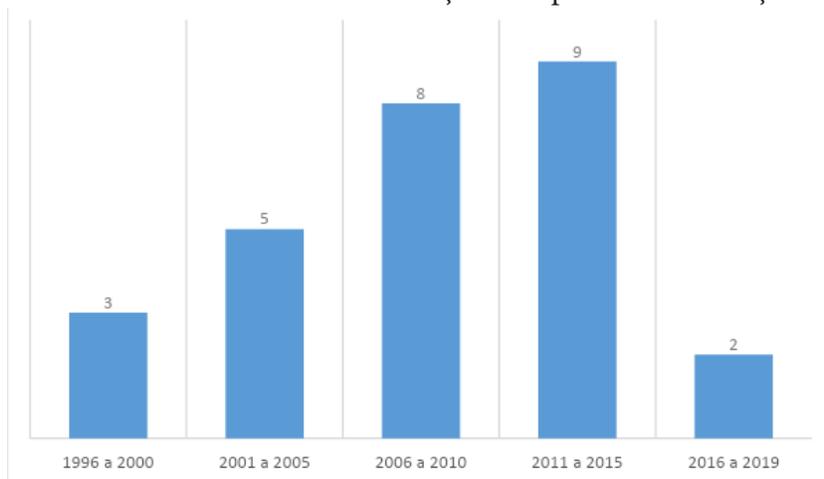
Após o processo de seleção, procedeu-se a análise dos materiais, tendo como referência a Análise de Conteúdo de Bardin (2010), iniciando pela análise temática, para desencadeamento das unidades de registro que, segundo a autora, revelam ao pesquisador o significado e sentido do ponto estudado.

## **Alguns resultados do estudo**

Dos 27 trabalhos analisadores, 7 teses e 20 dissertações, 7 são oriundas da Unicamp, 4 da UFScar, 3 da Unesp, 2 da UEL, 2 da USP e 1 de cada instituição indicada a seguir: EFES, PUC-SP, PUC-GO, UNIFEI, UFMS, UFP, Unisinos e Univates.

O Gráfico de Distribuição Temporal das Produções apresenta o período de produção dos trabalhos analisados.

**Gráfico 1** – Gráfico de Distribuição Temporal das Produções



Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Em todos os trabalhos analisados, a vertente cultural aparece como discurso internacional na figura do autor Carlos Skliar, com o total de 58 citações, sendo a obra mais citada: *Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças*. In: Skliar, C.B. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

É possível observar, em todos os trabalhos pesquisados, a influência do discurso de Skliar na vertente cultural. Como síntese, apresentamos, no Quadro 1, um recorde indicativo de tal presença, conforme se pode verificar.

**Quadro 1** – Vertente do campo cultural na perspectiva de Carlos Skliar

Referência	Citação
<p>LIMA, Maria do Socorro Correia. Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito. Campinas/SP: IEL/UNICAMP. (Tese de 2004).</p>	<p>É simplesmente patético perceber nas entrelinhas dos discursos criados para assegurar “adaptações” curriculares e, por sua vez, inserção do surdo na escola regular, sugestões de recursos que visam encaminhar a educação do aluno surdo, de forma velada, ao Neo-Oralismo. O neo-oralismo é um termo que foi cunhado por Skliar (1998). Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista. Ou seja: levar o surdo à aquisição da fala e proibir, veementemente, o uso da língua de sinais, na escola.</p>
<p>CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Cultura Surda: Possível sobrevivência no campo da inclusão em escola regular? Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências e Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – (Dissertação de 2008).</p>	<p>A cultura tradicional e hegemônica dos ouvintes tem sido uma cultura de exclusão, uma cultura que tem ignorado as múltiplas narrativas surdas, histórias surdas e “vozes” de grupos surdos culturalmente e politicamente subordinados. Como diz Carlos Skliar (1998) sobre as ideias dominantes [...] Foram mais cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (p. 1) [...] Para o autor Skliar (1998), 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. Ainda Skliar nos lembra que, como toda a ideologia dominante, o ouvintismo.</p>

Referência	Citação
<p>PEDROSO, Cristina Cinto Araújo – O aluno surdo no Ensino Médio da escola Pública: O professor fluente em Libras atuando como intérprete – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara – Programa de pós – graduação em Educação Escolar. (Tese de 2006)</p>	<p>Skliar (1999) analisa criticamente as implicações pedagógicas do oralismo para a educação dos surdos, no século XX. Para ele o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez. Nessa perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limitação e déficit biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua portuguesa falada e a integração na comunidade ouvinte. [...] Skliar (1997), a perspectiva sócio antropológica da surdez reconhece que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária (a comunidade surda) organizada em torno do uso comum da língua de sinais e por compartilhar de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. [...] Nesse contexto, no qual o caráter democrático da sociedade é questionado, constata-se o crescimento dos movimentos das minorias em defesa do reconhecimento dos seus direitos.</p>
<p>FILHO, Delci da. C. Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no Ensino Médio em uma escola pública da cidade de Londrina – Londrina (Dissertação de 2011).</p>	<p>[...] Um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo, o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dando-lhe o significado de “ser surdo”, ou seja, o de ser um sujeito que se utiliza de uma forma diferente de se comunicar (Skliar, 1998). Nessa perspectiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspectos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilíngue na educação. [...] Para enfrentar esse problema, é necessário buscar novos conhecimentos sobre a complexidade da condição do surdo no ensino regular, visto que tal processo necessita de acompanhamento sistemático e criterioso.</p>

Referência	Citação
<p>JUNIOR, Ademar M.A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio. Universidade Federal do Espírito santo – Centro de Educação – Programa de pós – Graduação em educação – (Dissertação de 2013).</p>	<p>Skliar (1998) aponta que, talvez, a discussão da educação dos surdos não se atualize – embora a Libras esteja em evidência na atualidade – porque ainda coloca o sujeito surdo na discussão da deficiência e da normalização sem levar em conta os aspectos dos movimentos sociais tão caros e importantes para essa comunidade A importância da comunidade e desses movimentos são comprovadas quando os narradores contam sobre as mudanças significativas em suas vidas quando o começaram a aprender Libras, se aproximar de outros surdos e participar da Comunidade Surda, de Associações de Surdos e de encontros na Igreja. Entre os jovens que participaram do grupo focal, o aprendizado efetivo da Libras ocorreu em momentos variados de sua vida [...]. Por isso discutir sobre a educação dos surdos sem pensar o sujeito cultural produzido pela língua e pela comunidade é uma discussão esvaziada de sentidos. Por isso concordo quando Skliar afirma que devemos duvidar constantemente dos poderes e saberes produzidos que reproduzem e sustentam o fracasso educacional como mal “quase inevitável” no objetivo específico da naturalização dos surdos em ouvintes.</p>
<p>BELAUNDE, Caroline Zimmermman. Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da arte. Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação (Dissertação de 2017).</p>	<p>[...] vai tomando corpo a ideia de que a educação bilíngue para surdos não trata apenas do ensino de duas línguas distintas e nem da formulação de metodologias e instrumentos adequados para ensinar duas línguas. A educação bilíngue para surdos, estudada sob a ótica dos Estudos Surdos, deve considerar a cultura surda para além das questões simbólicas que apresenta, ou seja, deve apresentar-se para as relações que a cultura surda estabelece com o contexto do qual ela está inserida, contexto este marcado por embates de um campo de força e de poder.</p>

Referência	Citação
<p>PIRES, Edna Misseno. O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: O Discurso Educacional Brasileiro e o Internacional. Pontifícia Universidade Católica – Programa de Pós-Graduação em Educação (Tese de 2018).</p>	<p>A surdez pensada do ponto de vista cultural é estabelecida pelo jogo da linguagem e dentro da perspectiva dos “Estudos Culturais” em que o objeto não pode ser compreendido fora de contextos e sem estabelecer a relação entre a sociedade e o comportamento humano. [...]Se atualmente existe um pensamento voltado para a educação de surdos no Brasil, este é resultado de uma trajetória de caminhos percorridos em prol de abordagens pedagógicas que condizem com as peculiaridades dessas pessoas. [...]Na teoria cultural, o surdo apresenta-se como um ser diferente que luta pelos direitos. Nessa perspectiva, os surdos acreditam que possuem uma cultura própria e acreditam também que, por meio dessa cultura, eles são capazes de criar identidades. Os surdos passam a serem vistos como sujeitos que possuem experiências visuais e diferenças culturais, e a língua de sinais passa a ser vista como uma manifestação da diferença linguística.</p>

Fonte: Teses e Dissertações selecionadas no período de 1996 a 2019. Elaboração dos autores.

O *Oralismo* passou a ser visto como imposição dos ouvintes na tentativa de normalizar os surdos, o que causou uma resistência por parte de surdos e ouvintes militantes. Observa-se que, sob a influência de Skliar, há uma tendência, nos trabalhos, de negar o *Oralismo*, visto como uma questão de relação de “Poder”.

A crítica ao fracasso do *Oralismo* tornou-se o principal argumento para consagrar a ideia do bilinguismo para educação de surdos. Os argumentos dos autores estão em dar um basta no *Ouvintismo* e permitir aos surdos o direito de definir a educação que eles querem. O Quadro 2 descreve o descontentamento com a proposta *oralista* como argumento para implantar a proposta bilíngue:

## Quadro 2 – Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com críticas ao Oralismo para justificar o uso do bilinguismo como proposta pedagógica – 1996 a 2019

Citações
<p>[...] Foram mais cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social (Campos, 2006, p. 34).</p>
<p>[...] Direcionar a educação do aluno surdo a uma prática escolar neo-oralista significa ancorar o trabalho didático-pedagógico com os mesmos objetivos que eram perseguidos pela vertente educacional oralista (Lima, 2004, p. 70).</p>
<p>[...] O oralismo não combina com a língua de sinais. Há diferenças entre as modalidades oral e visual, cada língua tem recursos diferentes e isso precisa ser considerado pelos profissionais da educação. Na educação de surdos faltam mais discussões teóricas, faltam metodologias apropriadas para possibilitar aos surdos aprender a partir de sua primeira língua (Miller Junior, 2013, p. 88).</p>
<p>O oralismo está além do espaço da instituição escolar, ele reflete pressupostos filosóficos, vendo a oralidade como o não obscuro; religioso, quando se pensa na confissão por meio da fala; e políticos, com a necessidade de manter a língua majoritária e abolir as minorias linguísticas [...]. A lógica subjacente ao oralismo associa-se a uma normalidade referida à audição e, a partir dela, a toda uma consequência de traços de outra ordem discriminatória (Belaunde, 2017, p. 49).</p>
<p>[...] os aspectos negativos do Oralismo residem na dificuldade que os surdos enfrentavam em se adequarem às exaustivas terapias de linguagem que podiam durar anos de treinos de leitura labial. Assim a maioria das pessoas surdas abandonavam as escolas. Alguns poucos os surdos conseguiram alcançar o sucesso escolar, ao passo que a grande maioria fracassava e se sentia desmotivada para os estudos (Pires, 2018, p. 53).</p>

Fonte: Teses e Dissertações selecionadas no período de 1996 a 2019. Elaboração dos autores.

O discurso em torno da abordagem bilíngue ganha forças no Brasil. Conforme Behares (1993), a educação bilíngue significa uma mudança ideológica com respeito à surdez, e não uma mudança meramente metodológica. A educação bilíngue propõe-se a

transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas.

Compreende que a educação bilíngue para surdos exige utilizar a língua de sinais como meio de interação no processo pedagógico; porém observa-se que, na maioria dos trabalhos pesquisados, existe o argumento do bilinguismo com ênfase somente no uso de duas línguas no caso dos surdos: a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita. No entanto, entende-se que a educação bilíngue vai muito além do uso exclusivo de duas línguas.

Seguem, como síntese, a ênfase dada por alguns autores pesquisados no destaque à língua de sinais:

[...] Um programa de inclusão de alunos surdos no ensino regular deve ter presente que compreender a surdez em seu sentido mais amplo equivale a conhecer o caráter visual do sujeito surdo, o qual se comunica através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), dando-lhe o significado de “ser surdo”, ou seja, o de ser um sujeito que se utiliza de uma forma diferente de se comunicar (Filho, 2011 *apud* Skliar, 1998, p. 27).

[...] Esse estudo indicou, portanto, que sem a presença da língua de sinais na escola o aluno surdo não aprende e é muito infeliz [...] Os adeptos do bilinguismo concordam que a língua de sinais é a única língua que os surdos poderiam dominar plenamente e que supriria todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas (Pedroso, 2006, p. 11 – 37).

[...] O bilinguismo, então, permite ao surdo resgatar a sua identidade enquanto cidadão surdo, através da valorização da prática da Língua de Sinais (Silva, 2003, p. 50).

Observa-se que, nos trabalhos analisados, o discurso apropriado do fracasso obtido pela abordagem Oralista para disseminar as ideias do bilinguismo para educação de surdos. Os pesquisadores fundamentaram-se em Skliar para destacar a relação de poder dos ouvintes e a imposição da oralidade como uma justificativa de mudança na história da educação de surdos. No Brasil os militantes surdos são categóricos em afirmar que o modelo de educação, na proposta de inclusão, não condiz com a educação que eles querem. A ideia de educação bilíngue em escolas bilíngues vem ganhando forças na última década, em especial depois do decreto 5626/05 que propõe a formação de professores bilíngues para a educação de surdos.

## **Considerações finais**

Ao analisar os dados desta pesquisa, observou-se que há uma ênfase no uso da língua de sinais, sem apresentar as demais estratégias pedagógicas em que a língua de sinais deveria aparecer como um meio de interação na educação bilíngue. Os trabalhos justificam o uso da língua de sinais na educação dos surdos por criticar o que Skliar (1998) chama em sua obra de “ouvintismo”, ou seja, a imposição das pessoas ouvintes.

Atualmente, dentro da proposta inclusiva, a língua de sinais aparece por meio da figura do tradutor/intérprete, pela presença de instrutores surdos e pelo programa de “Atendimento Educacional Especializado” e por salas bilíngues dentro de escolas regulares. Na prática esta proposta não condiz com a educação pela qual os surdos têm lutado, que consiste em uma educação bilíngue em escolas bilíngues, de modo que a vertente cultural promove uma ruptura com o modelo estabelecido em nosso país, pois a presença da

língua de sinais no ambiente escolar não garante uma educação bilíngue para surdos.

Conforme constatado nesta pesquisa a abordagem bilíngue que permeia o discurso internacional também influencia o pensamento educacional brasileiro. Pelos dados coletados, observa que o pensamento educacional brasileiro tende para o bilinguismo na educação de surdos e os movimentos estabelecidos pelos próprios surdos direcionam para a educação bilíngue em escolas bilíngues, onde as estratégias pedagógicas serão construídas por meio da língua de sinais.

Vale ressaltar que, ao defender o bilinguismo para surdos, Skliar esclarece que a língua de sinais ajuda direcionar as práticas pedagógicas, funcionando como uma forma de comunicação, como um meio, e não um fim, para explorar as potencialidades dos surdos no ato de interagir e desenvolver seus aspectos culturais específicos, bem como a conquista da sua autonomia enquanto cidadão.

Ademais, a ênfase na utilização da Libras, no âmbito da discussão pedagógica sobre esse tema, faz com que sejam esquecidas questões políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros, são pouco definidos como fatores cruciais que podem estar também relacionados com a condição bilíngue de um sujeito.

Por isso, as pesquisas sobre a educação dos surdos no Brasil deveriam direcionar também para as diversas estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado das pessoas surdas.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 4, p. 20-53, 1993.
- BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão em escola regular**. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.
- DORZIAT, Ana. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004.
- DUSCHATZKY, Silvia.; SKLIAR, Carlos. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 65, n. 2, 2000.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUSS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FILHO, Delci da Conceição. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- JUNIOR MILLER, Ademar. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. 2013. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- LOPES, Maura Crocini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do portal do professor do MEC**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal doPernambuco,2014.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública:** o professor fluente em Libras atuando como intérprete. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PERLIN, Gladis.; KARIN, Strobel. **Teorias da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Ed. UFSC, 2009.

PIRES, Edna Misseno. **O Estado do Conhecimento sobre a educação dos surdos:** o discurso educacional brasileiro e o internacional (Tese de doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO) Goiânia, 2018.

SÁ NÍDIA, Regina Limeira. **Os estudos surdos.** 2004. Disponível em: <http://www.feneis.com.br/feneis/educação/artigopesquisa/estudossurdos.htm>. 2004 Acesso em: 06 jul. 2018.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e Exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SILVA Rosilene Ribeiro da. **A educação escolar do surdo:** minha experiência como professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/Sp. Dissertação de mestrado UNICAMP. Campinas, 2003.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...” 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e os estudos culturais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.



# O ensino de Língua Portuguesa para criança surda

Desafios e perspectivas

CLEIDIANE ALVES DA SILVA  
JULIANA GUIMARÃES FARIA  
LEOSMAR APARECIDO DA SILVA

O processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular, conforme proposto pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reafirmava, naquele momento, ações pedagógicas com características democráticas de garantia de acesso a todos e todas as pessoas no espaço educacional. Como parte do processo, a escola deveria ser pluralista, garantindo não somente o acesso, mas a permanência e o sucesso das pessoas nos diversos níveis de ensino, respeitando sua identidade social e comunitária.

Concebemos, nesse sentido, que a escola deveria ter a compreensão de que as diferenças são normais; e a escola deve considerar essas múltiplas diferenças. Assim, não deveria ser o aluno da educação especial que teria que se modificar, mas a escola é que deveria

promover as adaptações necessárias, atendendo às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo.

Na primeira metade da década de 1990, esse procedimento foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, em seu Art. 59, ao estabelecer que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 7).

Tanto documentos como a Declaração de Salamanca, quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tem influenciado as políticas e, conseqüentemente, as escolas, os docentes e os órgãos de gestão, como as secretarias estaduais e municipais de educação, a começaram a implementar programas para a inclusão dos alunos na educação especial, combinando a matrícula de alunos na escola regular e na escola especial. Pela primeira vez, houve um início de formação continuada para professores e a discussão sobre as deficiências nos cursos de formação inicial de professores.

Desde então, essas políticas de inclusão dos alunos com deficiência vêm sofrendo avanços e recuos, com muitos questionamentos sobre limites e possibilidades. Neste texto, o foco será sobre alguns desafios e possibilidades tendo como referência a discussão sobre o ensino de língua portuguesa para a criança surda.

No processo de educação inclusiva estão as crianças surdas, que buscam cada vez mais reconhecimento de sua cultura e identidade, lutam pelas escolas bilíngues e pelo acesso ao conhecimento de maneira mais completa, sem fragmentação, permitindo melhores resultados nos rendimentos escolares. As escolas bilíngues, porém, não são realidade em todos os lugares. Mesmo assim, as crianças

surdas são inseridas nas salas regulares e superam todos os dias suas dificuldades para garantir o processo de construção de conhecimento.

As dificuldades que as crianças surdas passam nas salas de aula regulares estão relacionadas à falta de comunicação entre praticantes de línguas distintas, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nem sempre a comunicação e a relação se dão de forma adequada e completa, e isso dificulta o aprendizado dessa criança surda. Tal constatação gera inúmeras indagações, como: quais metodologias têm funcionado no ensino para as crianças surdas? Existem estratégias que facilitem o trabalho dos professores que lidam com o ensino de português para as crianças surdas? Existem procedimentos que devem ser apropriados pelos professores para ensinar a criança surda de forma que ela aprenda?

Não é nosso objetivo responder a indagações tão complexas, mas, tão somente, trazer neste capítulo algumas reflexões sobre os desafios que permeiam a educação de crianças surdas e possibilidades. Para isto, a partir de um estudo bibliográfico, elencamos alguns desafios e, em seguida, apresentamos algumas possibilidades para o ensino de português para crianças surdas.

## **Desafios que permeiam a educação de crianças surdas**

Um desafio significativo para a educação da criança surda é a formação de professores (Drumond, 2017; Oliveira *et al.*, 2022). Faz-se necessário verificar o papel do professor no processo de aquisição da aprendizagem da criança surda, discutir sobre as dificuldades que ele enfrenta ao trabalhar com esse público, desenvolver metodologias apropriadas, enfim, refletir como se dá essa

relação entre professor e criança surda e como a barreira da língua pode comprometer o real aprendizado.

A educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes. Estar inserido no espaço escolar é direito de todos para construir relações pautadas em valores e respeito, inclusive, para ser um bom profissional. Tem-se que considerar que entre todos e todas existem as ditas “pessoas normais” e a pessoa com deficiência, então, a educação, para desempenhar esse papel, deve considerar todas as pessoas e, sobretudo, aquelas que têm alguma deficiência.

A comunidade surda, para garantir o acesso, a permanência e o sucesso na escola, enfrenta a falta de uma comunicação fluente, o que pode inviabilizar a acessibilidade plena dos alunos surdos. Hoje, a realidade da criança surda, é que, na prática, não são garantidos seus direitos à educação (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007). As metodologias didáticas utilizadas em salas de aula não condizem com a realidade dessa criança surda, surgindo daí o interesse de determinar e refletir sobre os desafios que permeiam a educação de surdos e possibilidades para auxiliar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças surdas, levando em consideração que muitos professores não recebem formação para trabalhar com os surdos.

É preciso reconhecer que são muitas as dificuldades encontradas pelos professores para lidarem com crianças surdas, com idades diversas, inseridas nas classes regulares. Uma das principais é a ausência de domínio da língua de sinais (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007) e isso gera um bloqueio de comunicação que não possibilita a aprendizagem, pois quem não compreende não aprende. Em outras palavras, é o mesmo que o professor que ensina língua portuguesa para uma pessoa falante de outro idioma e que não

compreenda a outra língua, assim, o que fala outra língua não vai apreender as singularidades do que é estudado.

Por isso, consideramos relevante ter como foco o desafio relacionado à formação dos professores para que a prática pedagógica dos docentes possa contribuir de forma significativa no processo ensino-aprendizagem das crianças surdas.

A formação acadêmica em Letras faz perceber a complexidade de se aprender o português, respeitando as regras e os conceitos pertencentes a esta língua. Aos docentes, cabe compreender que esse processo não deve acontecer apenas como depósito de conteúdos com informações vagas, pois é preciso significação, como aponta Freire (1996, p. 12):

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo (Freire, 1996, p. 12).

Ainda, conforme Oliveira, Lima, Fernandes e Faria (2022), apontam que o desenvolvimento do aprendizado de língua portuguesa para crianças surdas, passa pela língua de sinais, com uma metodologia específica que considera o aspecto visual,

contextualizado e direcionado para a cultura surda. Deste modo, alcançar essa metodologia depende de uma formação de professores apropriada.

Ou seja, é importante verificar se as metodologias podem funcionar para garantir a aprendizagem da criança surda com as competências adequadas da Língua Portuguesa, como segunda língua, considerando-se que os surdos fazem parte da sociedade, devendo ser fluentes, também, nesta língua, usando essa habilidade para se comunicar melhor e aprender mais.

A criança surda vive o desafio de ser aceita pela sociedade majoritária ouvintista com suas especificidades e, muitas vezes, quer mostrar que é capaz de estar lado a lado com os ouvintes. No entanto, o que vemos, na realidade, é falta de oportunidades para estas crianças surdas.

Os (as) alunos (as) Surdos (as), quando perguntados (as) sobre como se sentiam estudando com os (as) ouvintes, quase a totalidade deles (as) afirmou que tal situação exige muito sacrifício, paciência e esforço, o que se contrapõe ao objetivo fundamental da educação inclusiva, de acolher todas as diferenças em ambientes que proporcionem uma educação de qualidade para todos (as) (Pedreira, 2006, p. 3).

A criança surda enfrenta, também, esse mesmo desafio dentro das salas de aulas, onde as didáticas de ensino são voltadas, apenas, para contemplar os ouvintes, por serem maioria na classe ou sala regular, não se considerando todos os sujeitos da aprendizagem (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007).

A Lei 9.394/96, LDB (Brasil, 1996), que aponta os princípios educacionais, defende como direito do cidadão o seu ensino de

forma plena e, por isso, os métodos de se lidar com sujeitos surdos devem ser repensados nesta perspectiva.

Compreendemos que a relação de interação entre professor e aluno é de suma importância no processo da construção da aprendizagem, podendo ser positiva ou negativa e, na prática, define a qualidade da aprendizagem. Vygotsky (1997), um dos estudiosos da aprendizagem, em seus estudos, fala sobre a importância da interação como meio para o processo de aprendizagem, sendo esta integração dinâmica, mudando de local para local e de acordo com cada pessoa.

A situação que se constata, porém, é que a maioria absoluta dos professores não receberam formação inicial e nem continuada e, também, não buscam se atualizar sobre as necessidades educacionais especiais da criança surda. Na educação pública, o professor tem o direito de ser capacitado mediante auxílio financeiro do governo. Mas isso tem que ser combinado com o interesse individual desses profissionais na busca do preparo necessário para atuar junto às crianças surdas.

No que se refere à formação inicial de professores, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu artigo 3º estabelece, tão somente, que

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 28).

No que se refere à formação do professor de português para crianças surdas, não há nenhum instrumento legal que obrigue as faculdades e universidades, responsáveis pela formação inicial, a conteúdos desta natureza de forma aprofundada. Tão somente, há a indicação de que pode ser ofertada uma disciplina sobre o ensino de português para surdos nos cursos que formam professores:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. (Brasil, 2005, cap. I, art. 13).

Ao observarmos o Artigo 13 do Decreto 5626/2005 (Brasil, 2005), há obrigatoriedade da oferta de uma disciplina que direcione para o tema, mas não há estudos que indiquem como está acontecendo e os efeitos dessa disciplina na formação de novos professores de português, desde 2005.

Ou seja, um grande desafio enfrentado na educação de crianças surdas é a formação de professores, inclusive os professores de língua portuguesa no nível inicial. Resta saber, dentro dos programas de formação continuada de professores dentro de cada unidade federativa e de cada município no país, se há esta preocupação.

## **Possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva da educação bilíngue para crianças surdas**

Vimos no item anterior que não há uma formação prevista para a educação de surdos de forma específica. Buscando garantir seu direito à educação, a comunidade surda vem lutando para que seja implantada a proposta bilíngue nas escolas brasileiras, o que garantiria à criança surda o seu primeiro momento de aprendizado da sua primeira língua, a Libras. Quadros (1997, p. 40) afirma que nessa luta pelo bilinguismo, mesmo que recente, algumas conquistas já podem ser vistas, como:

O reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (Quadros, 1997, p. 40).

No que se refere ao ensino de língua portuguesa para criança surda, não se preconiza que aconteça desligado do ensino de Libras (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007). Porém, normalmente, a criança surda é inserida nas classes regulares de ensino nas redes de ensino (tanto municipal quanto estadual) e, em tese, deveria receber atendimento específico em Libras na classe especial do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, o que seria um excelente apoio pedagógico não ocorre no cotidiano da escola, pois não há a implantação adequada desse atendimento em todas as unidades escolares (Lodi, 2015).

A maioria das crianças surdas tem seu intelecto preservado, com características próprias de sinapses cerebrais e com capacidades de aprendizagem iguais às dos ouvintes (Dammeyer; Marschark, 2016), mas sem os estímulos que as demais crianças recebem, elas terão dificuldades em aprender em igualdade de condições e poderão até se afastar do convívio social, gerando reflexos negativos em sua vida futura, inclusive, o aumento da exclusão a que são submetidas.

A proposta bilíngue é uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua (L1) e mediadora da língua portuguesa (L2) (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007; Oliveira *et al.*, 2022). O bilinguismo apoia o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda (Dammeyer; Marschark, 2016; Drumond, 2017).

A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda acessar a sua comunidade, acessar o conhecimento, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo, amparada no conhecimento amplo e contextualizado da língua portuguesa, possibilitando fortalecer as estruturas linguísticas de sua comunidade e garantir o acesso maior à comunicação. O bilinguismo na educação escolar capacitará a pessoa com surdez a utilizar as duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte, no caso do Brasil, a língua portuguesa (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007).

A Libras é, atualmente, uma língua legalizada no Brasil, possuindo estrutura, complexidade e sintaxe próprias e, por ser uma língua gesto-visual não pode ser inferiorizada. Como todas as outras línguas, é convencionado um conjunto de regras e signos abstratos, condicionado à fluidez da comunicação. A Libras se refere às práticas sociais da comunidade surda, criando uma gramática

sistematizada com todos os mecanismos necessários para regulação dessa primeira língua (Quadros, 1997).

Nesse sentido, a gramática é entendida como conjunto de regras necessárias que o indivíduo deve seguir na estruturação de textos, como morfologia, sintaxe, coesão e coerência, acrescentando-se nesse repertório a fonologia, a semântica, a pragmática e a gramática de Libras, similares e opostas à gramática da língua portuguesa, relacionadas à morfologia, coesão, coerência e semântica (Quadros, 1997).

A língua de sinais é uma língua espacial-visual com muitas formas criativas a serem exploradas. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007).

Quadros (2002), na obra *Língua portuguesa para surdos*, diz que para o surdo ter um bom domínio da língua portuguesa é de suma importância, primeiramente, que ele domine sua língua materna (L1), que é a Libras e, dessa forma, a pessoa surda poderá se apropriar de uma língua adicional. Isso permitirá que ele seja inserido no processo de aquisição da segunda língua e, nesse processo, ele relaciona a gramática de sua língua com a dos ouvintes.

O ouvido, como órgão, percebe e analisa os elementos externos do meio, podendo separar essa realidade em partes singulares, em estimulações separadas que estão relacionadas com as nossas reações, auxiliando na adaptação do organismo ao meio (Quadros, 1997). Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento da linguagem na

criança começa pelos comportamentos naturais, como balbucios, mímica e gestos naturais, que se estratificam na base da formação dos hábitos linguísticos. Os surdos, quando estão aprendendo a língua portuguesa, de forma tradicional, não contam com os mesmos comportamentos dos ouvintes, porque a pessoa surda não ouve sons e isso gera condições externas desfavoráveis. Então, o desenvolvimento continua sem palavras e, somente na idade escolar, se começa a ensinar linguagem à criança surda e a modular os sinais.

Assim, o desenvolvimento da criança surda tem avanços se houver essa preocupação, pois o ensino de uma língua oral, sendo ela na modalidade escrita, é um trabalho lento e sem aplicação prática, em um primeiro momento. Considerando-se essa particularidade, os hábitos de mímica e gestos estão mais desenvolvidos que a língua de sinais (Quadros; Cruz; Pizzio, 2007).

A criança surda precisa ter um ambiente para aprender a língua de sinais, a qual é adquirida de forma espontânea. Nesse espaço, a criança pode conseguir ter um desenvolvimento socioemocional que auxilia na formação da sua personalidade, o que facilitará a sua comunicação futura. O desenvolvimento deve ser oferecido na relação com os pais, pois, assim, a criança tem oportunidade de criar sua própria visão de mundo por meio de suas experiências com o meio à sua volta (Quadros, 1997).

### Considerações finais

A importância da cultura surda, por meio da língua brasileira de sinais, gera um processo autônomo de comunicação, favorecendo, de fato, a inclusão do surdo no meio social, uma vez que um dos maiores problemas vivenciados pelas crianças surdas são

os ambientes sociais sem ninguém para viabilizar uma comunicação genuína e de qualidade.

A inclusão verdadeira gera a autonomia e a independência tanto na vida quanto no processo de aquisição do conhecimento, uma vez que, para além de ter intérpretes, é preciso garantir a oportunidade de demonstrar sua autonomia.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na sociedade, de modo específico, na comunidade surda, gera debates e discussões, porque as pessoas surdas se organizaram e é visível sua inserção nos ambientes escolares e no meio social, por se considerarem cidadãos e, ainda, pela garantia de leis e decretos que amparam seus direitos.

Discutir sobre os desafios dos professores levou a perceber que as metodologias devem ser adequadas para que atendam às demandas específicas da criança surda, por ela ser sujeito de direitos e de plena aprendizagem. Para isso acontecer, no entanto, os profissionais devem ser formados; e devem buscar mudanças, novos métodos, adaptações e estratégias que irão auxiliar as crianças surdas a aprender com qualidade e a exercer plenamente sua cidadania.

É preciso um esforço, tanto das políticas públicas quanto dos docentes e profissionais que estão trabalhando nas escolas, porque estes devem buscar na qualificação o suporte necessário para novas estratégias metodológicas que priorizem o visual, as imagens, os vídeos, as figuras, além das expressões faciais e corporais. Todos os recursos devem ser explorados e incorporados no ambiente da educação escolar das crianças surdas.

Criar condições de igualdade verdadeira para a criança surda passa por aceitar a proposta do bilinguismo, entendendo que essa

abordagem educativa considera o acesso a duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, a criança surda estaria assistida em sua especificidade.

Implantar a proposta da escola bilíngue é decisivo nesse processo, considerando-se que a linguagem é um instrumento fundamental na comunicação dos seres humanos, sejam eles com deficiência ou não. Por meio da escola bilíngue, as pessoas surdas estão aptas a se relacionar, aprender, desenvolver e compreender as manifestações dos outros e as suas próprias, como forma de ser sujeito no mundo.

Essa nova forma de ensinar as crianças surdas poderá motivá-las a continuarem na escola e, com o uso da língua de sinais, a escola será considerada um ambiente, também, da pessoa surda.

Criar uma sala de aula com situações em que o aluno pode questionar, refletir e solucionar sozinho os desafios, é permitir que ele construa o seu próprio conhecimento, se tornando um sujeito crítico, ativo e participativo, capaz de se posicionar melhor na sociedade em que vive.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 dez 1996. Seção 1, ano 134, n. 248, p. 1-9.

BRASIL. **Decreto 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

DAMMEYER, Jesper; MARSCHARK, Marc. Level of educational attainment among deaf adults who attended bilingual-bicultural programs. **Journal of**

**deaf studies and deaf education.** Oxford Academic, v. 21, n. 4, p. 394-402, may, 2016.

DRUMOND, Andréa Hees. **Escola bilíngue para surdos:** constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. 120 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5626/05. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan/mar, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Waléria Corcino; LIMA; Layane Rodrigues de; FERNANDES, Eliane Marques Fonseca; FARIA; Juliana Guimarães. Letramento e ensino de português para surdos na Educação Básica: especificidades e contextos. **Revista Ícone,** v. 22, n. 2, p. 1-7, abr., 2022.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a palavra não adianta:** um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

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

QUADROS, R. M. **Ensino de Língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. Desenvolvimento da língua de sinais: a determinação do input. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIETY OF APPLIED PSYCHOLINGUISTICS - ISAPL. Porto Alegre, 2007. **Resumos [...],** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.





# Narrativas de estudantes surdos em famílias ouvintes

Compreendendo as demandas  
linguísticas da educação

**BRUNO REGE LOPES**

**MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**

Sabe-se que a atualidade trouxe, com o advento das tecnologias, novos métodos em todas as áreas do saber, sendo a educacional uma delas. Assim, os estudos na área da Educação, há alguns anos, vêm abrangendo discussões sobre metodologias e métodos de ensino por meio de diversas ferramentas e sobre a acessibilidade de uso dessas ferramentas, considerando os estudantes, Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Desse modo, as discussões acerca da Educação Especial estão aumentando em escopo e quantidade.

Com base em uma proposta inclusiva, esse modelo educacional alcança os estudantes com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação, possibilitando seu acesso às escolas de ensino regular. Dentre os estudantes com deficiência, há aqueles com impedimento sensorial auditivo e, tendo em vista as várias perspectivas

para se analisar a surdez, neste artigo, parte-se da perspectiva da Educação, que implica aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos.

A percepção clínica da surdez entende que a perda auditiva pode ocorrer de maneira congênita ou não-congênita, com ou sem fatores genéticos associados (Souza *et al.*, 2021). Tratando-se da surdez congênita, ou adquirida nos primeiros meses de vida, estima-se que apenas 3, 5% são por causas genéticas (Morzaria *et al.*, 2004), demonstrando que o perfil nosológico da surdez, em muitos casos, não está atrelado a questões hereditárias (Fernandes; Moreira, 2014). Os autores afirmam que mais de 95% das pessoas com surdez são filhas de pais ouvintes (Fernandes; Moreira, 2014).

Nesse sentido, movemos o olhar para a compreensão deste núcleo que, neste estudo, tem o significado e o sentido de um ambiente de sociabilidade linguística, mas o entendimento de seu conceito ultrapassa os aspectos linguísticos, partindo da família e também a influenciando. De modo geral, a família é uma instituição instrumental e moldada por vínculos afetivos e legais. Logo, reconhece-se que, para este estudo, a família dos estudantes surdos é aquela composta por pai e/ou mãe ou por quem quer que faça esse papel legal e afetivo.

Percebe-se que o núcleo familiar é o lugar onde os estímulos linguísticos são mais recorrentes. Nesse sentido, a relação entre a escola e a família está estabelecida por certo determinismo linguístico, que se inicia antes mesmo da criança ingressar na escola. No caso das pessoas com surdez, essa relação tem seus reflexos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa<sup>1</sup>. Considerando que

---

1 Em específico, o reflexo do desenvolvimento linguístico atípico, da pessoa surda de família ouvinte, tem como marca principal a divergência no tempo esperado de assimilação de conteúdos da Língua Portuguesa.

uma parcela significativa das pessoas surdas é de família ouvinte, há a possibilidade de que, na infância, os estímulos linguísticos sejam incompatíveis com o impedimento auditivo<sup>2</sup>.

Se for considerada a natureza dinâmica e plástica do cérebro, que o permite novas “(re)organizações funcionais resultantes ao contexto sócio histórico de que o sujeito participa” (Santana, 2004, p. 369), é possível existir uma tendência de aumento das percepções visuais, o que pode contribuir para a aquisição de uma língua que ocupe esse canal. Nesse sentido, Quadros (2011) afirma haver fases no desenvolvimento linguístico<sup>3</sup> de crianças surdas, semelhantes às de crianças ouvintes; todavia, ocupando um modo de comunicação diferente.

A interdependência entre fatores biológicos e sociais, apontada por Wallon (1995), converge com essa compreensão de desenvolvimento. Wallon (1995) direciona a fatores orgânicos as origens dos processos psicológicos que correspondem ao desenvolvimento infantil. A especificidade do desenvolvimento linguístico está no fator cognitivo que, segundo Chomsky (1978), é inato aos seres humanos. No entanto, esse desenvolvimento está condicionado a estímulos que ocorrem em diversos ambientes, tais como a família e a escola.

---

2 Todavia, reconhece-se que Sabe-se que, se a surdez for identificada precocemente, o uso de aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos pode contribuir para o aumento das percepções sonoras e pode haver uma certa paridade da pessoa surda com o ambiente linguístico de uma família ouvinte.

3 Etapas que vão desde o período pré-linguístico, que compreende dos 0 aos 12 meses de idade, podendo percorrer pelos períodos de primeiro sinal, primeiras combinações, múltiplas combinações, até o domínio completo do sistema morfológico da língua: sistema pronominal, uso de concordância verbal etc (Quadros, 2011).

Os documentos que tratam da Educação Especial, em uma modalidade inclusiva e outras legislações<sup>4</sup>, possibilitam, teoricamente, que, a partir de ferramentas de acessibilidade, os estudantes tenham acesso ao ambiente escolar (Brasil, 2015). Nesse sentido, uma das estratégias direcionadas para esse fim, na educação de surdos, é que o ensino de Língua Portuguesa (LP) seja desenvolvido como ensino de segunda língua (L2), a partir da tradução e interpretação em Libras, como primeira língua (L1).

A legislação sugere que a L1 de uma pessoa surda é a Libras. No entanto, assim como ocorre em diversas áreas da escolarização, há uma distância entre o que é legal e o que é real, já que, por diversos motivos, esses estudantes chegam à idade escolar com dificuldades de comunicação, que instauram um impasse para o ensino de LP. Tal impasse é manifestado, principalmente, pela ausência de coesão textual na escrita destes estudantes.

A reflexão aqui proposta parte de uma pesquisa que teve seus desdobramentos apresentados em uma dissertação de mestrado<sup>5</sup>. Nela, concepção que se tem sobre a educação de surdos fundamenta-se no tripé *família-estudante surdo-escola* e foi orientada pela seguinte inquietação: há, entre os estudantes surdos, elementos comuns que implicam no aprendizado de LP como L2 na educação

---

4 Cita-se, como exemplo, a Lei nº 10.436, de 2002, que estabelece a Libras como meio legal de comunicação e, ainda, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei supramencionada e estabelece processos multidisciplinares para o amparo à pessoa com surdez (Brasil, 2005).

5 O texto do capítulo foi retirado da Dissertação de Mestrado em Educação do autor, defendida em dezembro de 2022 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE) e está disponível no Banco de Teses e Dissertações da universidade. Disponível em: [https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/1129/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_BRUNO\\_REGE\\_LOPES.pdf](https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/1129/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O_BRUNO_REGE_LOPES.pdf)

básica de escolas inclusivas? Assim, este capítulo busca realizar uma revisão da reflexão proposta na referida pesquisa.

Tratou-se então de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa e buscou, de maneira geral, verificar se há, entre estudantes surdos de família ouvinte, elementos comuns que implicam no aprendizado de LP como L2. Além disso, buscou, de modo específico, desvelar as vivências e experiências de famílias ouvintes que tiveram filhos surdos no desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e descrever a percepção dos próprios estudantes surdos sobre seu aprendizado de Língua Portuguesa na Educação Inclusiva.

Assim, a referida pesquisa contou com a participação de três estudantes surdos e suas famílias. A percepção do campo empírico permitiu refletir sobre as unidades de sentido – ou seja, os temas e subtemas – que constituem o eixo “Estudante Surdo-Família Ouvinte” e a relação destes com a Escola Inclusiva. A entrevista narrativa, segundo Clandinnin e Conelly (2011), conduz a reflexão dos eventos e dos fatos narrados. Esse movimento demonstra a valorização da experiência humana no desvelamento dos fenômenos.

Sahagoff (2015) compreende a pesquisa narrativa como uma forma de compreender a experiência humana. A experiência abre espaço para o desconhecido que “requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar” (Larossa, 2002, p. 24). A pesquisa permitiu observar a emersão de elementos comuns entre os estudantes com surdez, o que resultou nas reflexões que serão apresentadas a seguir.

## Emergência de elementos comuns entre os estudantes surdos

Ao buscar desvelar as vivências e experiências das famílias e dos próprios estudantes surdos, partiu-se do entendimento de que a educação é um processo aberto e contínuo, entendida como parte da formação cidadã dos brasileiros. O entendimento que se tem de educação, fundamentalmente, passa pela educação escolar, a qual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o balizador e indica que será dividida em educação básica, que contempla a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e o ensino superior que contempla os cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e de extensão (Brasil, 2018).

A educação especial é uma modalidade de ensino e, por isso, contempla todas as etapas da educação básica e do ensino superior (Brasil, 1996). Por ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, possui características inclusivas. Pensar a educação especial ofertada sob a perspectiva inclusiva requer que os processos educativos estejam sensíveis às diferenças propostas pela diversidade escolar. Sobre esse assunto, compreende-se a necessidade de interação entre Estado e Sociedade, entre docentes e discentes, entre escola e família, no sentido de fortalecer a defesa de uma educação para todos, como afirma Reis (2013, p. 78)

A pesquisa narrativa, enquanto método de pesquisa, forneceu também procedimentos para coleta de dados empíricos, que foram essenciais para desvelar os elementos comuns entre os estudantes, que participaram da pesquisa. Busca-se pelas narrativas a possibilidade de trazer à memória eventos percebidos pelo participante da pesquisa. Há, como mencionado anteriormente, uma valorização da experiência humana, que aproxima a pesquisa narrativa e

a fenomenologia. A memória é o movimento de lembrar acontecimentos e, ao ser narrada, possui potencial de significação e ressignificação desses acontecimentos (Wiervioka, 2002).

Todavia, a narrativa não carrega somente lembranças ou memórias, como de um expectador de acontecimentos, ela traz experiências pessoais que, segundo Labov (1997), fazem parte da biografia de quem narra. É nesse sentido que Silva e Pádua (2010, p. 105) consideram que as narrativas articulam entre questões subjetivas e de identidade, em que se entrecruzam aspectos individuais e coletivos. Em síntese, afirmam que:

Através da narrativa, esses sujeitos, ao ordenarem acontecimentos e articulá-los em uma sequência temporal significativa, imprimem seus sentidos e significados e as marcas de sua biografia à experiências vividas. Nutrindo-se da memória e entrecruzando passado e presente o(a) narrador(a) elabora suas experiências, selecionando os eventos mais significativos de modo a construir seu enredo e cativar o ouvinte. É assim que consegue transmitir ensinamentos, mobilizar sentimentos e provocar no ouvinte uma reelaboração e um repensar dos acontecimentos narrados. (Silva; Pádua, 2010, p. 105)

Assim, a pesquisa empírica foi proposta e realizada junto a três estudantes surdos e suas mães, residentes na região metropolitana de Goiânia-GO e estudantes da rede pública de educação. Por coerência com o sigilo das informações<sup>6</sup> dos participantes, optou-se por utilizar pseudônimos para a apresentação dos dados obtidos

---

6 Cabe ressaltar que a pesquisa empírica teve seus desdobramentos entre o período de fevereiro e agosto de 2022, pois foi previamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, obtendo aprovação de realização pelo parecer nº 5.158.580, em dezembro de 2021.

durante a pesquisa. Por isso, doravante considera-se os membros da Família 1 como Emília e Capítu, da Família 2 como Flora e Iracema, e Família 3 como Peri e Ceci, respectivamente.

Ao buscar *compreender se há entre os estudantes com surdez, elementos comuns que comprometem o aprendizado de LP como L2*, a pesquisa revelou seis elementos comuns: 1) Práticas Médicas; 2) Identidade e Cultura; 3) Processos Educativos; 4) Capacitismo; 5) Luto; e 6) Desenvolvimento Linguístico. Durante as entrevistas com os estudantes surdos, o pesquisador iniciou a entrevista solicitando que os participantes contassem suas vivências e experiências em relação a surdez, própria e dos filhos, respectivamente.

A partir das narrativas colhidas, realizou-se o trabalho de transcrição integral dos dados, em seguida de análise das informações obtidas. Para análise dos dados, como mencionado anteriormente, utilizou-se o método de análise de conteúdos, descrito por Bardin (1977). A autora reconhece o método como um conjunto de instrumentos metodológicos, que podem ser aplicados em diversos tipos de discurso (Bardin, 1977, p. 118).

Para melhor compreensão, o método de análise de conteúdo se operacionaliza em três fases: pré-análise, exploração do material e a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A análise de conteúdo é equivalente ao objetivo desta pesquisa, pois permite observar a frequência de elementos, a partir dos dados colhidos no campo empírico, para, assim, elaborar categorias/unidades de sentido que serão interpretadas a partir da inferência, que é uma maneira de interpretação controlada, baseada na dedução. Segundo Bardin (1977):

A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não de inferências gerais. [...] o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição, em cada comunicação individual (Bardin, 1977, p. 141).

A partir da leitura e releitura das narrativas e a marcação de palavras elaborou-se um quadro com os referenciais de codificação, que é exemplificada por Bardin (1977), descrita como lista de conceitos-chave. De uma maneira mais elaborada, Bauer e Gaskel (2008) discutem a elaboração de um quadro semelhante para análise de conteúdo, que considera ter valor estético e trazer coerência para construção de um referencial de codificação.

A elaboração deste quadro partiu da divisão das palavras por noções primárias e derivadas de conceitos teóricos que se aproximam do objeto de pesquisa. O uso deste referencial é explicativo, no entanto, sua elaboração foi resultante da emersão de palavras, por coocorrência e associação destas palavras, com os estudos teóricos. A partir da reunião de um conjunto de palavras, que se aproximavam de conceitos teóricos, elaborou-se o seguinte referencial de codificação:

**Tabela 1** – Referencial de Codificação

Conceito	Noções primárias derivadas
Práticas Médicas	Médico, hospital, consultório, terapia, tratamento, cirurgia, aparelho.
Cultura e Identidade	Igual, diferente, Surdo, Ouvinte, Comunidade, Grupo, Associação
Processos Educativos	Escola, professor, intérprete, aprendizagem, ensino, alfabetização, letramento.
Capacitismo	Incapacidade, dificuldade, certo/errado, agressão, ofensa, bullying
Luto	Desejo, Expectativa, Frustração, Aceitação, Adaptação
Desenvolvimento Linguístico	Aquisição, Língua, Fala, Sinais, Libras, Visual, Auditivo

Fonte: Bauer e Gaskel (2008) Adaptada pelo pesquisador.

Para melhor compor os sentidos desse fenômeno linguístico, social e pedagógico, o pesquisador silenciou suas palavras para perceber as narrativas das famílias e ouvir, com os olhos, as narrativas dos participantes-estudantes surdos. Com uma escuta atenta e sensível, buscou-se compreender as vivências e experiências das famílias com o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos e entender, nas narrativas desses mesmos estudantes, as percepções sobre o ensino de LP como L2, na educação inclusiva.

Durante a análise de dados foram reunidas as fichas com as palavras que expressam noções primárias de diversos conceitos. Como regra de contagem, elegeu-se o valor semântico das palavras. À frente de cada palavra, foi apresentada a frequência com que foi dita na narrativa dos participantes. Para expor o volume reunido das palavras, elaborou-se um com as palavras organizadas em

ordem alfabética. Esse quadro apresentou mais de 4.000 palavras e aproximadamente 80 minutos de gravações.

Para alcançar as Unidades de Sentido, observou-se o sentido destas palavras, sendo necessário categorizá-las seguindo dois critérios. Os critérios para reunir as palavras e agrupá-las em categorias foram, primeiramente, lexicais e semânticos. Já o segundo critério, foi o de aproximação dos significados/sentidos com as noções primárias e derivadas de conceitos teóricos. O desenvolvimento da pesquisa permitiu alcançar os elementos que podem ter afetado o processo de aprendizado de LP como L2 dos estudantes surdos, participantes da pesquisa.

Nesse sentido, os dados obtidos apontam que no elemento “Práticas Médicas”, a recorrência de palavras nas narrativas remetem a uma tendência de medicalização da surdez, no sentido de ofertar intervenções para a perda auditiva. Essa prática, muitas vezes, é percebida como única forma de intervenção à comunicação da pessoa surda (Stelling, 2014). A medicalização das deficiências transforma o diagnóstico e as propostas de encaminhamento em uma espécie de verdade absoluta, “[...] subordinando outras áreas do conhecimento ao saber médico” (Souza, 2014, p. 10).

A Unidade de Sentido “Identidade e Cultura” aparece com recorrência nas narrativas dos participantes. Derrida (1979) aponta que as identidades se constituem a partir do conceito de *diférance*. Nesse sentido, usa uma metáfora da dicotomia Saussuriana para exemplificar, como um significado não capturaria um significante. As afirmações de Derrida (1979) apontam que os significados são sempre deslizantes. De maneira objetiva, seria dizer que nenhuma definição contemplaria, em totalidade, a representação de uma identidade humana. Esse mesmo movimento, ocorre na busca de

uma representação para a identidade surda, que se estabelece, sobretudo, pelo uso da Libras.

A unidade “Processos Educativos” emerge como resposta à pergunta gerativa. No entanto, traz especificidades que ultrapassam os objetivos da pesquisa. A discussão teórica realizada na pesquisa foi imprescindível para compor o referencial de codificação e identificar as noções derivadas de conceitos da Educação. Dentro dessa unidade, verifica-se também a existência de subcategorias como ensino de LP, que sob a perspectiva do trabalho realizado, aproximou-se da Unidade de Sentido “Desenvolvimento Linguístico”.

Sobre o “Desenvolvimento Linguístico”, enquanto Unidade de Sentido, utilizou-se a Linguística Gerativa para compreender os termos que remetem a este conceito. Como mencionado nas seções anteriores, Chomsky (1978) aponta que o desenvolvimento linguístico, sobretudo a aquisição da língua, se dá por uma capacidade inata aos seres humanos. Nesse sentido, acredita-se que a aquisição de uma língua gestual-visual também se dê pelos mesmos princípios que a língua oral, a partir do contato com outras pessoas usuárias dessa língua.

Há, nas narrativas dos estudantes, a ocorrência de termos que se aproximam aos conceitos que orbitam o tema do capacitismo. Sabe-se que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS, apresenta um modelo biopsicos-social sobre a saúde humana. Todavia, usa-se como parâmetros para compor o referencial de codificação, os apontamentos de Marchesan e Carpenedo (2021) compreendem o capacitismo como:

[...] uma forma de preconceito, de discriminação contra a pessoa com deficiência, faz parte da sociedade e envolve as capacidades que uma pessoa

possui ou não. [...]costuma-se traduzir a palavra capacitismo a partir da palavra inglesa ableism; seu sentido está relacionado com a discriminação devido à condição de deficiência. Esse conceito refere-se ao poder e à temática do corpo, através da ideia de um padrão corporal, do corpo perfeito (Marchesan; Carpenedo, 2021, p. 50).

Nas narrativas das mães, verifica-se que a emersão das Unidades de Sentido demonstra, em certa medida, uma convergência com os apontamentos dos estudantes surdos, com o propósito de contemplarem os mesmos conceitos, exceto pelo acréscimo da Unidade de Sentido “Luto”. Quanto a este assunto, será abordada, na próxima subseção, a conceituação desta categoria, a partir dos apontamentos de Solé (2005) sobre esse período que muitas mães ouvintes passam, ao receberem o diagnóstico da surdez do filho. Segundo Solé (2005, p. 134):

Algumas dessas mães foram pegas de “surpresa”; ao se depararem com esse bebê deficiente, passam pelos mais diversos sentimentos, desde a rejeição absoluta (normalmente deixando a criança a cargo dos avós) até a aceitação, decorrente do processo de luto pelo filho imaginado. O confronto com a surdez causou um colapso narcísico nessas mães, prejudicando a relação com seus filhos. A mãe, deprimida diante do diagnóstico de dificuldade de seu filho, não é capaz de restabelecer um vínculo próximo com o bebê e nem é capaz de supor coisas nele que projetem seu futuro; se antes do diagnóstico havia um vínculo, agora passa a tratá-lo como um estranho (Solé, 2005, p. 134).

Para ilustrar a emersão das Unidades de Sentido, foi elaborada uma Nuvem de Palavras, segundo os seguintes critérios: 1. Entende-se que as Unidades de Registro são noções primárias de conceitos teóricos, assim entendidas como sinônimos dos

conceitos; 2. A partir da soma do número de coocorrências de Unidades de Registro chegou-se a seis quantitativos (55, 33, 74, 28, 61, 08), que correspondem respectivamente às Unidades de Sentido; 3. Utilizando a ferramenta Nuvem de Palavras, repetiu-se o valor de cada Unidade de Sentido em categorias, formando a Nuvem de Palavras representada na figura abaixo.

**Figura 1** – Nuvem de palavras



**Fonte:** Elaborada pelo pesquisador.

## Conclusão

A pesquisa que foi apresentada, na íntegra, na pesquisa dissertação de mestrado, buscou compreender *se há, entre estudantes surdos, elementos comuns que comprometem o aprendizado de Língua Portuguesa*, como segunda língua na Educação Inclusiva. Entendendo que este fenômeno não era apenas pedagógico, mas tinha nuances linguísticas e sociais, o pesquisador ousou valer da pesquisa narrativa para a coleta de dados junto aos estudantes e suas famílias, na desconfiância de que registros passados estariam vivos nas memórias das pessoas que participaram.

Conforme foi apresentado nas narrativas, a partir das narrativas das mães, verificou-se que o desenvolvimento linguístico dos

estudantes está relacionado a outros elementos: Identidade e Cultura; Práticas Médicas; Capacitismo; Processos Educativos e Luto. Percebeu-se, também, na narrativa dos filhos, uma recorrência e convergência de elementos, que orbitam sua percepção acerca de sua relação com o aprendizado de LP: Identidade e Cultura; Práticas Médicas; Capacitismo; Processos Educativos e Desenvolvimento Linguístico.

Sabe-se que a forma apressada de implantação e operacionalização da inclusão no Brasil relegou à escola brasileira o papel de adaptar-se cotidianamente. Esse adaptar-se é emaranhado de ações excludentes, pois inviabilizam que a escola inclusiva alcance seu objetivo, de dar acesso aos conhecimentos acumulados. Skliar (2013) aponta que a Educação Especial precisa passar por uma reflexão educativa.

À continuidade entre significado negativo da Educação Especial/predomínio obsessivo de uma concepção clínica/círculo de baixas expectativas pedagógicas se acrescenta outra questão muito problemática: a falta de reflexão educativa sobre a Educação Especial. E propor uma análise educativa para a Educação Especial parece uma redundância. Entretanto, o uso reiterado do termo educação significa pôr em relevo uma necessidade específica já esboçada anteriormente: incluir a análise dos fatos que governam a educação de crianças especiais dentro dos problemas educativos e não, como se faz habitualmente, fora deles e quanto mais longe melhor. [...] A fronteira entre educação e Educação Especial constitui, desde esse ponto de vista, uma primeira discriminação: a de impedir que a pedagogia especial discuta afazeres educativos; a de ter que, como consequência, refugiar-se e envergonha-se como fosse um tema sem importância (Skliar, 2013, p. 11).

Essa necessidade é evidente e não é recente. Apesar de reflexões sempre propositivas e articuladas com os interesses dos grupos sociais, realizadas em âmbito acadêmico, as Políticas Educacionais caminham em sentido contrário e reforçam desigualdades, a partir de uma aparência pseudo-inclusiva. Ficou evidente que o desenvolvimento linguístico dos estudantes está relacionado aos direcionamentos clínicos ou culturais, conduzidos pela família. Nesse sentido, a concomitância com um processo de luto psicológico, vivenciado pela família, pode ter certa influência na escolha desses direcionamentos. De fato, o afeto entre mãe e filho, família e filho, que decidirá os caminhos.

Assim, percebe-se que os alcances da pesquisa ultrapassaram os objetivos traçados, pois, como afirmado por Riobaldo, em “Grandes Sertão: Veredas”: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1986, p. 86). O encontro com a teoria e as narrativas de estudantes surdos e suas famílias revela a semelhança e continuidade de desapontamentos com processos – escolares, assistenciais, psicológicos – vivenciados por esses participantes, moradores de regiões periféricas de Goiânia-GO.

## REFERÊNCIAS

- AUTERMAN, Brenda. **Structural Ableism**: Disability, institutionalized discrimination and danied citizenship. Proquest. 2011.
- BARDIN, Lurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. UFMG. Belo Horizonte, 1998.
- BRASIL. **Brasil Acessível**: programa brasileiro de acessibilidade urbana. Ministério das Cidades. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 nov. 2007c.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal 8.069 de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.656 de 27 de dezembro de 2018**. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC/SEESp. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coleção Stvivism. 2. ed. Coimbra: STVDIVM, 1978.

CLANDININ, Jean.; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectivas, 1973.

FERNANDES, Sueli.; MOREIRA, Laura Cereta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, 2014. p. 51-69.

LABOV, Willian. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução de Ferreira Netto. **The Journal of Narrative and Life History**, Pennsylvania, v. 7, n. 1 - 4, p. 395-415, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 19, p. 20-28, 2002.

MORZARIA, Sanjay; WESTERBERG, Brian; KOZAK, Frederic. **Systematic review of the etiology of bilateral sensorineural hearing loss in children**. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, v. 68, n. 9, sep., p. 1193-1198, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, Marlene Barborsa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROSA, José Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

SAHAGOFF, Ana Paula. **Pesquisa Narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana**. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. 2015

SANTANA, Ana Paula de Oliveira. **Reflexões neurolinguísticas sobre a surdez**. Síntese, Campinas, v. 9, p. 369-379, 2004.

SILVA, Santuza Amorim da; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 105-135.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. São Paulo: Mediação, 2013.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. **O sujeito surdo e a psicanálise: uma outra via de escuta**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

SOUZA, Warley Carlos de; ZUCHERATO, Bruno. Educação Inclusiva: reflexões sobre saberes e práticas da organização escolar em foco. **Panorâmica**, Barra das Garças, v. 1, ed. Especial, 2020.

SOUZA, Warley Carlos de. Formação em contexto dos professores de educação física. **Humanidades e Inovação**, Palmas, n. 5, v. 1, p. 219-228, 2018.

SOUZA, Warley Carlos de. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, medicina e educação: encontros e desencontros**. Dourados: Editora UFGD, 2014.

STELLING, Esmeralda Peçanha. Pais ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar. **Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 42, 2014.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. Tradução de Dantas, H. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WIEVIORKA, Michel. **A Diferença**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições, 2002.





# O brincar no desenvolvimento de uma criança surda

JOANILSON LUIZ FALEIRO DA SILVA  
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO  
JULIANA GUIMARÃES FARIA

**E**ste capítulo visa observar o ato de brincar, avaliando sua importância para o desenvolvimento da criança surda. As brincadeiras podem evocar memórias da infância até a fase adulta. O caso do surdo que narra suas experiências com gestos e brincadeiras em família indica como se dá o desenvolvimento cognitivo e social da criança. A importância das experiências na infância é provocativa da imaginação e da aprendizagem de línguas e pode contribuir com o desenvolvimento bilíngue na fase escolar.

Compreende-se, neste capítulo, que toda criança modifica sua percepção de mundo pela imaginação e por diversas brincadeiras, tendo seus direitos estabelecidos em legislações brasileiras. Nessa conjuntura, este capítulo traz um estudo narrativo do tipo relato expositivo e tece reflexões sobre o processo do

ato de brincar infantil, tendo efeito no processo educativo dentro e fora da escola.

Os aspectos atuais das interações da criança em seu meio consideram períodos pretéritos que impediram os surdos de utilizarem a sua língua natural no processo de educação. Apenas para relembrar a história, sem aprofundar nesse quesito, na Antiguidade as pessoas surdas foram estigmatizadas na família e na sociedade por não serem dotadas da fala. Sofreram discriminações por longos períodos e somente na Idade Média surgiram os primeiros educadores de surdos; mas apenas famílias abastadas os contratavam para o desenvolvimento do ente surdo (Sacks, 1998).

Contudo, essa educação centralizava o ensino da língua oral, com intensivo uso do alfabeto manual e dos sinais metódicos. Por séculos, essa população foi identificada apenas como muda, sem ter uma língua própria. O primeiro professor de surdos foi Pedro Ponce de Leon, no séc. XVI. Sua escolarização destacava a fala e a escrita, para que surdos tivessem a capacidade de celebrar contratos e receber herança (Sacks, 1998).

A prática oralista prevaleceu na Europa, mas, após o Congresso de Milão, em 1880, a ação educacional com o uso de sinais teve aceitação expansionista, já que 40 anos antes Ferdinand Berthier havia tido alguns êxitos ao ensinar língua de sinais para crianças surdas. Um dos nomes mais conhecidos nesse ensino de língua de sinais foi o do francês Charle Michel D’Lpee, de Paris (Sacks, 1998). Mesmo assim, a oralização mostrou ter mais força ao longo da história.

O ato de brincar pela criança surda nem era mencionado, sendo tema mais atual ao considerar a comunicação como metodologia de aprendizagens múltiplas, vindo daí o bilinguismo.

Nessa visão, este estudo tem metodologia de caráter qualitativo e narrativo (Cintra; Correia; Teno, 2020), cujo aspecto individual do narrador é retratado em experiências que servem de fontes para outras pessoas surdas que passaram pelos mesmos contextos.

Inicialmente, o capítulo traz uma reflexão teórica sobre a importância do ato de brincar para todas as crianças e para as crianças surdas. Em seguida, apresenta-se a metodologia do estudo, e o capítulo é finalizado com a análise dos dados e as considerações finais.

## **O ato de brincar para todas as crianças**

O brincar para crianças, em geral, é tema desafiante em tempos atuais em que o ambiente virtual ocupa longo tempo da vida das pessoas, tornando-se o principal meio interativo em diferentes contextos familiares e sociais. A prática de brincar com atividades comuns em outras épocas, como pega-pega, esconde-esconde e outras, tem sido rara, embora muito importante para o desenvolvimento da criança (Oliveira; Fux, 2014).

A velocidade da informação pronta e os resultados virtuais imediatos de jogos e outras interatividades, muitas vezes, têm ofuscado o brincar físico e real. Esse processo interativo entre a criança, o objeto e o ambiente que a cerca é o modo de estímulo mais proveitoso para a sua imaginação. Mas, é de se questionar por que esse ato de brincar tem sido, muitas vezes, substituído pelo mundo *online* no celular ou no computador?

O aspecto não-social (ou pouco socializador) de ambientes virtuais tem atraído todas as crianças (Cairolli, 2010). Jogos e dispositivos de plataformas provocam a visão que se prende a essas telas,

gerando uma espécie de trocas. O espectador se vê modulado em aplicativos midiáticos, cuja repetição de imagens, cores e outros não parece massiva em um dado comando. A criança fica, muitas vezes, sequestrada em vivências irreais pela sedução que forma seu caráter e sua personalidade.

O brincar se reveste de importância por fazer parte da estrutura formativa da criança, sendo um direito que lhe pertence. Em documentos oficiais, nacionais e internacionais, a salvaguarda infantil está apregoada em legislações. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, estabelece que a criança tem direito a vida, saúde, alimentação, educação, dignidade e outros; e a convivência familiar e comunitária permite a efetivação desses direitos. Outro documento importante, o Estatuto da Criança e do Adolescente indica os aspectos essenciais para uma infância saudável para a formação da cidadania (Santos; Gomes, 2016).

Os direitos das crianças ficaram comprometidos com o isolamento social que restringiu o ato de brincar coletivo e ao ar livre no Brasil e no mundo durante o período da pandemia da Covid-19. Os espaços adequados para as crianças brincarem foram cerceados, ficando impedidas de sair de suas residências a não ser para fins específicos. O medo tomou conta das mentes, e medidas como o uso de máscara, álcool e distanciamento, foram aceitas e defendidas pela maioria da população mundial (Silva; Barbosa, 2021).

No Brasil, as atividades lúdicas ao ar livre com interação entre as crianças foram substituídas por acesso desmedido ao ambiente virtual. O modo de vida experimentado era o de trancamento em lugares fechados. As brincadeiras vivenciadas antes da pandemia faziam parte do passado, pois a realidade estava mudando as perspectivas do modo de brincar. Atualmente, muitas crianças

continuam com as mesmas práticas de poucas brincadeiras fora do mundo virtual.

A responsabilidade estatal é de garantir à criança o acesso ao direito de brincar, adotando políticas públicas que favoreçam a construção de espaços saudáveis para o lazer e a diversão. Também se fala em qualificação de profissionais da educação para adotarem o ato de brincar em suas práticas pedagógicas.

O brincar na primeira infância permite que a criança inicie o processo de exploração do mundo que a rodeia, interagindo com ele de forma criativa (Figueiredo, 2019). A autonomia é estimulada, o que reforça vínculos saudáveis de aprendizagem repetidos na vida adulta (Brites, 2020; Figueiredo, 2006).

A força motriz da brincadeira infantil é a própria curiosidade que é natural da criança. Ela recebe estímulos e se desenvolve nos aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo. Nesse desenvolvimento, ela precisa da proteção da família para a sua máxima potencialidade. O brincar atua na construção imaginária e permite a realização de desejos de conhecer seu meio. Ela se imagina voando, lançando poderes, idealizando-se com regras de brincadeiras.

Nesse movimento lúdico da brincadeira, a criança cria hipóteses e modifica o ambiente que a cerca a partir de sua própria imaginação. Inclusive, utiliza objetos que podem se adequar a diversas brincadeiras. Muitas vezes, em atos criativos, a criança interage com objetos percebendo-se diferente deles, tendo uma visão independente do que está vendo (Vygotsky, 1998, 2002).

O significado passa a ser mais importante do que o artefato utilizado para a brincadeira (Vygotsky, 1998). Esse significado se aprimora em cada ato criativo do seu mundo. Ao brincar, a criança

aprende a obedecer a regras e pode assumir papéis que estão além da fase em que se encontram, quando, por exemplo, brincam de casinha e, com isso, um menino assume, na brincadeira, o papel de pai (Vygotsky, 1998). É como uma prévia para a vida adulta com potencialidades que não param de se desenvolver (Cordazzo; Vieira, 2007; Silva, 2002). Nessa visão, os fatores que envolvem o ato de brincar fazem parte do processo de letramento, isto é, contatos do indivíduo com o meio que potencializam os ambientes construtivos do saber. O que se conhece, modifica o mundo que o cerca. Assim, todas as crianças interagem com as brincadeiras que moldam sua afetividade, e a relação com as pessoas e a sua formação cidadã, muitas vezes, refletem a aprendizagem advinda do brincar nas fases da vida.

### **O ato de brincar para criança surda**

O brincar e os seus desdobramentos também são fundamentais para o desenvolvimento da criança surda. O contexto da criança surda ou ouvinte pode ser equivalente ou bem diferente, dependendo da visão defendida. O desafio de uma criança que nasce em família de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais é enorme para conseguir boa relação psicossocial. Normalmente, ela enfrenta a ausência dos complementos sonoros ou sinalizados para o processamento de uma língua oral ou gestual (Skliar, 1998).

Desde os primeiros brinquedos da infância até o início da idade escolar, a criança surda pode desfrutar das mesmas possibilidades de imaginação criativa com o ato de brincar. A diferença se dá pelo fato de que, estando em contexto de fala ou sendo a única pessoa surda em um ambiente, suas interações em termos linguísticos a colocam em situação de isolamento das outras.

A questão a ser observada é que toda experiência advinda do brincar se realiza em torno da aquisição de conhecimentos do mundo circundante. A percepção se concretiza no desenvolvimento da linguagem e de uma língua (Fromkin; Rodman, 1993). Para a criança surda, essa realidade é diversa, pois seu imaginário brinca utilizando objetos ou meios mais fortemente ligados aos desdobramentos da língua oral (como pode ser observado na parte referente à análise dos dados deste estudo), já que se percebe no mundo diferente dos seus pares.

Dependendo do contexto familiar, podem ocorrer momentos de isolamento da criança surda em relação à família ouvinte, pela diferença linguística e cultural. Este cenário de isolamento pode atrasar o desenvolvimento da linguagem da criança. Pensando nisso, o brincar da criança surda pode ser visto como um momento privilegiado no seu desenvolvimento da linguagem, como se vê em investigações especializadas (Silva, 2002). Essa questão entre simbolismo e língua aparece em estudos que tratam da forma oralizada e do ambiente de brincadeiras da criança surda. Silva (2002) realizou sua pesquisa com um grupo de crianças surdas em espaço escolar e constatou que gestos, expressões corporais e brincadeiras com encenações improvisadas fazem parte do brincar e contribuem significativamente com o desenvolvimento da criança surda.

No caso da criança surda em famílias ouvintes, o isolamento pode resultar em certo comprometimento da construção da identidade surda. Nesse contexto, ocorrem momentos de conflito para que ela entenda o que se passa à sua volta e como pode situar-se nele. Essa percepção de que muitos surdos se sentem isolados dentro de suas famílias desde a infância se revela em suas memórias. Alguns depoimentos de surdos em diferentes espaços da sociedade

marcam essa realidade de sentimento de exclusão, estereotipagem e sofrimento (Perlin, 1998; Silva, 2002).

Já é consenso entre muitos pesquisadores (Perlin, 1998; Quadros, 1997; Silva, 2002) que a linguagem é essencial nessa fase para desenvolver a construção da identidade da criança. Essa identidade inclui língua e cultura própria, não se colocando atravessada pelo modelo majoritário, no caso do ouvinte (Quadros, 1997; Skliar, 1998).

Nesse sentido, é a brincadeira que pode trazer um suporte de construção do imaginário para a criança surda, em que ela se relaciona com o meio que a cerca. Desse modo, o ato de brincar possibilita a expansão do conhecimento pela experiência (Perlin, 1998; Strobel, 2008). O acesso a brincadeiras faz a ponte linguística da subjetividade à autossignificação do papel familiar e social do indivíduo.

O surdo é o interlocutor privilegiado desse contato da língua e da visão de mundo, a partir de canal gestual próprio (Bigogno, 2010; Orlandi, 2001). De um lado, percebe-se que, mesmo não tendo contato com seus pares infantis surdos, a criança pode encontrar, no ato de brincar, meios de manifestação de sentimento e imaginação. De outro modo, geralmente, apenas quando a criança entra para a escola, tendo contínuo contato com outras crianças surdas (e ouvintes em muitos casos), bem como com profissionais que dominam a língua de sinais, é que ela participa de brincadeiras que lhe permitem construir o conhecimento da língua.

Neste contexto, o espaço escolar é o cenário em que a brincadeira ganha contornos de formação da identidade para a criança surda. Ela pode encontrar formas de tornar-se bilíngue graças a sua desenvoltura corporal para se expressar em Libras e na segunda

língua. A partir de cinco anos, essa interação linguística pode se dar com os professores sendo parte da educação da criança.

Assim, o ato de brincar em sala de aula é próprio da criança, sendo considerado uma pedagogia educacional de interações geradoras de múltiplas aprendizagens. As especificidades de surdos requerem essa pedagogia visual-gestual nos moldes das línguas oral e de sinais. Dessa modalidade, faz-se a cultura surda que contempla o brincar como prática social e pedagógica; e, no contexto escolar bilíngue, o brincar, pedagogicamente orientado, pode usar recursos disponíveis da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda para as ações de comunicação da criança.

## Metodologia

A metodologia utilizada no estudo possui uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo narrativo, baseado em lembranças do sujeito. De acordo com Cintra, Correia e Teno (2022), todas os fatos ocorridos com o sujeito podem ser narrados para que seja mostrada a experiência vivida por ele. Para os autores, “narrar é não ficar indiferente ao exercício de lembrar acerca de acontecimentos aos quais atribuímos alguma importância. É escrever para que a lembrança se torne mais presente” (Cintra; Correia; Teno, 2022, p. 66456).

O sujeito selecionado para o estudo é o primeiro autor deste capítulo, configurando-se também como um estudo de caráter (auto)biográfico, visto que se baseia nas lembranças e nas experiências do brincar do sujeito surdo e o contexto de desenvolvimento educacional e linguístico. Os dados foram gerados por meio do relato escrito, e trechos foram selecionados para serem analisados neste capítulo.

A coleta de dados baseou-se em aspectos específicos assim determinados: início da vida, primeiras impressões da fala, construção da imaginação, interação com os pais ouvintes, como foram construídos a compreensão comunicacional e os primeiros gestos; lembranças sobre a Infância e o ato de brincar sozinho; a construção da imaginação e a referência de fala, bem como a construção da compreensão pessoal da língua falada; relatos sobre o imaginário e sentimento de solidão; memória e curiosidade; relatos sobre o ato de brincar com os outros; e, por fim, lembranças sobre tentativas de falar algo.

O modo de entender a vida e sua interação com ela leva a pessoa a desempenhar seus papéis da infância à fase adulta. A narração do próprio pesquisador surdo sobre sua infância e seu ato de brincar no ambiente familiar mostra o quanto sua história pode ilustrar o desenvolvimento humano numa perspectiva formativa (Cinta; Correia; Teno, 2022). Desse modo, a interpretação dos dados coletados é tão ampla quanto a imaginação do autor naquela época. A análise dos dados se deu conforme a divisão em dois quadros temáticos sobre os itens dos acontecimentos e as memórias narradas e é apresentada no item seguinte.

### **Análise dos dados**

Os dados foram agrupados em dois Quadros para dinamizar a sua análise. O Quadro 1 apresenta relatos da infância e a língua falada; já no Quadro 2, os trechos das narrativas retratam memórias do sujeito surdo sobre o brincar na infância.

**Quadro 1** – Relatos da infância do autor surdo sobre a língua falada

Início da vida	Eu nasci surdo numa família de ouvintes (pais e irmãos), na década de 1970. No meu ambiente familiar, as pessoas só se comunicavam pela língua oral. Comigo elas faziam gestos (sinais caseiros).
Primeiras impressões da fala	Quando os ouvintes se comunicavam entre eles, o movimento das bocas não me trazia significado, mas, ao acompanhar as gesticulações/expressões faciais, eu entrava num ambiente rico de imaginação.
Imaginação	Sim, imaginava o que elas estavam falando e criava o meu repertório. Quando a família se reunia e começava a conversar eu ficava atento àquelas bocas, tentando encontrar um significado naquelas falas.
Interação com os pais	Meu pai, ao ver que eu estava atento, buscava me contar, resumidamente, com os recursos extralinguísticos, o que estavam falando.
Gestos e compreensão	Lembro-me de uma situação em que meu pai estava conversando na sala com o meu avô. Após um tempo utilizando gestos, meu pai se dirigiu até mim e disse: “papai, eu, bom, trabalhar”. Eu, imediatamente, presumi as lembranças visuais que tinha do meu pai trabalhando, suando e ajudando meu avô. Compreendi que meu pai queria me dizer: Seu avô disse que fui um bom filho, pois sou trabalhador. Formulei essa sentença verbal.

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nascido nos anos 1970, época em que a língua de sinais ainda não havia alcançado o protagonismo atual, embora a Libras já existisse e fosse usada nas escolas e nos meios sociais, nota-se que a fala era o que regia as práticas educativas de modo muito mais proeminente do que gestos ou a língua natural dos surdos.

A visão de não ter a linguagem da maioria colocava o narrador de um lado e toda sua família de outro, pois sua interação com o meio era restrita em comparação aos falantes. Esse fato por si já

antecipa outras situações típicas vividas por crianças surdas com familiares ouvintes. Isso está em consonância com as pesquisas que apontam que 95% das crianças surdas nascidas de pais ouvintes não conhecem a língua de sinais (Pizzio; Quadros, 2011), o que as coloca em posição pouco confortável na família.

Dessa forma, suas impressões da língua oral na infância eram de experiência solitária, como pode ser observado no excerto [1]:

[1]

Não me sentia à vontade ao brincar com esses brinquedos imaginários na frente de outras pessoas e que também preferia brincar sozinho.

(Dados da Pesquisa, 2023).

Ainda que recebesse convite para interagir com outras crianças, sua opção era ficar sozinho. O isolamento familiar é um fator preponderante para algumas crianças surdas. Pela falta de comunicação, o sentimento mostra certa exclusão e sofrimento (Perlin, 1998; Silva, 2002).

Ele se mantinha isolado pela língua oral, pois não a utilizava. Mesmo assim, rompia a solidão ao mergulhar na imaginação, como é ilustrado no excerto [2].

[2]

Eu criava gestos e supunha estar fazendo como eles faziam, ou seja, falando como eles falavam. Era o meu jeito de manifestar a língua que eu conseguia compreender.

(Dados da Pesquisa, 2023).

De acordo com Silva (2002), a criatividade de personificar pessoas em objetos demonstra seu papel de colocar-se como igual aos

outros. Para a autora, essa representatividade parte para questões mais profundas na construção da linguagem. O outro se faz presente pela imaginação significativa dos pressupostos de interação psicossocial. Neste momento, já trazemos os dados vinculados ao brincar da criança surda, expressos no Quadro 2, a seguir.

**Quadro 2 – Memórias da infância do autor surdo sobre as brincadeiras**

Infância e ato de brincar sozinho	Na minha infância, brincava com objetos inanimados, imaginava que um era meu pai ou minha mãe, outras vezes eles assumiam o lugar do meu avô ou de minha avó.
Imaginação e referencial de fala	Em todas as brincadeiras, fazia personificação dos objetos, as pessoas estavam falando oralmente. Esse era o referencial de fala em que cresci vendo. Eu gostava muito de brincar desse jeito.
Imaginação e compreensão pessoal da língua falada	Na minha imaginação, eu criava gestos e supunha estar fazendo como eles faziam, falando como eles falavam. Era o meu jeito de manifestar a língua que eu conseguia compreender.
Mundo imaginário solitário	Lembro-me de que não me sentia à vontade ao brincar com esses brinquedos imaginários na frente de outras pessoas e que também preferia brincar sozinho. Mesmo quando minha irmã me convidava para brincar com ela, eu preferia ficar sozinho. Quando chegavam meus primos ouvintes, eu ficava mais sozinho do que com eles, às vezes.
Memória e curiosidade	Com a memória de brincar com as mãos para tudo o tempo todo, tinha uma grande curiosidade na boca das pessoas em minha volta.
Ato de brincar com os outros	Eu e minha irmã íamos para os pés de mandioca da casa das nossas tias. Uma brincadeira que eu conseguia fazer no coletivo com minha irmã e primos era de esconde-esconde, pique-pega, queimada, finca. Também brincávamos de casinha e de escolinha, e eu fazia diversos papéis como pai, filho, professor ou aluno.

Tentativas de falar algo	Durante essas brincadeiras eu tentava falar algumas palavras na empolgação do momento. Entre nós havia um tipo de comunicação interna, gestos que convencionávamos para uma brincadeira ou para uma pessoa da família.
--------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados narrativos expressos no Quadro 2 demonstram o esforço de fazer parte das interações com o grupo e revela formas de desenvolver a fala. Compreender e ser compreendido pelo outro traduzem as intenções comunicativas em família. É de se perceber nestes dados narrados que a tentativa de traduzir o que as expressões faciais e corporais diziam depende um grande esforço intelectual pelo sujeito surdo, permitindo-nos identificar que o seu emocional está sendo continuamente provocado por novas ações de romper esse obstáculo da língua.

É perceptível nos dados que o narrador se via em constantes dúvidas de como conseguir uma interação mais satisfatória com o grupo, o que o levava ao movimento de estar solitário algumas vezes em interação com a família. A carga semântica de sua linguagem configurava a compreensão de si e do outro. Sentia-se à vontade sozinho, mergulhava no mundo imaginário da fala. Ou seja, os dados narrados mostram que a sua imaginação era a força potencializadora do processo de criação da linguagem.

O seu relato de brincar de ser, por exemplo, pai ou professor, corrobora as afirmações de Vygotsky (1998) de que, ao brincar, “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 1998, p. 134).

Podemos perceber, no Quadro 2, que seu potencial criativo lhe possibilitava que não ficasse apenas em um ambiente emocional de isolamento. Ao revelar como via os objetos inanimados, sua relação com o mundo era o referencial do imaginário. Trata-se do objeto que assume qualquer função enquanto terceiro elemento. Dessa forma, os dados narrados permitem que interpretemos que a sua mente formava seus pares nas brincadeiras e ele os associava à cultura do ouvinte.

A criança, ao brincar sozinha, tem limites em seu desenvolvimento, ao passo que, ao interagir com seus pares, ela pode ampliar seu repertório da língua e da própria imaginação (Figueiredo, 2006, 2019). Sua interação com o outro permite que seu conhecimento seja mais crescente e dinâmico (Figueiredo, 2006). Contudo, mesmo tendo uma fase solitária pela língua, ela não está condenada à estagnação, podendo romper com esse obstáculo e ampliar sua construção identitária.

Perlin (1998) aborda a existência de diferentes identidades na pessoa surda que se constroem por referências sociais, linguísticas e culturais. Sua identidade se molda observando suas diferenças em relação ao outro. No ato de brincar, mesmo tendo a comunicação com falhas e apenas usando gestos e expressões não convencionais, a criança surda se apropria do universo no qual está interagindo.

Neste caminho, os dados nos permitem afirmar que o brincar é um fator importante no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. Os dados narrados sobre as memórias de criança surda apresentam suas ações com significados próprios no aspecto imaginário. A construção da personalidade se faz pela ponte entre o mundo infantil e o mundo adulto, sendo representada pela vontade de aprender. O sujeito pesquisado demonstrou estar em constante curiosidade, como pode ser observado no excerto [3]:

[3]

[...] uma grande curiosidade na boca das pessoas em minha volta.

(Dados da pesquisa, 2023).

Os momentos de curiosidade colocam o indivíduo numa busca por saberes e diversão. Um aspecto apontado na narrativa é que as brincadeiras não dependiam da língua para serem realizadas: esconde-esconde, pique-pega e outras:

[4]

Entre nós, havia um tipo de comunicação interna, gestos que convencionávamos para uma brincadeira ou para uma pessoa da família.

(Dados da pesquisa, 2023).

Bastava que as crianças se lançassem nas dinâmicas espaciais, no sentido de utilizarem a corrida, a bola e os esconderijos, a interação ocorria de modo divertido. O espaço identificado como pés de mandioca aponta para um lugar de conforto, tranquilidade e que podia ser utilizado como local de interação e oportunidade de aprender regras que seriam aplicadas em outros momentos.

A narrativa demonstra que a espontaneidade de todos aflorava quando a criança surda

[5]

[...] tentava falar algumas palavras na empolgação do momento.

Dessa forma, os dados advindos da narrativa deste estudo permitem inferir que as crianças praticavam o ato de brincar aprendendo umas com as outras as regras das brincadeiras, havendo

uma espécie de concessão linguística para ambos os lados, sendo o brincar um modo de desenvolvimento delas (Vygotsky, 1998).

## Considerações finais

A história da educação dos surdos passa por longos períodos da sociedade mundial. Ao observar o ato de brincar para o desenvolvimento da criança surda, a partir de memórias do estudo narrativo, identifica-se a língua de sinais e seus primeiros entendimentos pela imaginação. As brincadeiras aguçam memórias da criança até a fase adulta, sendo razões dos direitos da criança.

Os dados narrados demonstram que uma criança surda inserida em uma família de ouvintes mostrou como se deu seu desenvolvimento com o ato de brincar. Esse se aperfeiçoa com a presença da língua de sinais, fato que se verifica nos relatos. As interações significativas da aprendizagem compreendem a construção da identidade surda. Na fase adulta, o que aconteceu na infância revela as implicações do fluxo inicial da linguagem.

A força motriz da brincadeira infantil considera muitos pontos, como curiosidade, imaginação e outros. A criança que recebe estímulos tem formação melhor nos aspectos sociais e educativos. É de se concluir que ela precisa estar protegida por efetivos direitos para que sua máxima potencialidade seja realmente visível. O brincar serve para a construção imaginária e do saber em constante aquisição na vida da criança e a escola pode aproveitar deste pressuposto para contribuir para o desenvolvimento da criança surda.

Esperamos que os resultados deste estudo demonstrem a importância de se garantir à criança surda momentos de interação e de brincadeiras, para que, por meio da interação com os outros

mediada pela língua de sinais, ela possa se desenvolver em todos os aspectos de sua vida.

### REFERÊNCIAS

- BIGOGNO, Paula. **Cultura, comunidade e identidade surda**: o que querem os surdos. Juiz de fora: UFJF, 2010.
- BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental**: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.
- CAIROLI, Priscilla. A criança e o brincar na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 1, p. 340-348, 2010.
- CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 66451-66463, 2020.
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 89-101, 2007.
- FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Tradução de Isabel Casanova. Coimbra: Almedina, 1993.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 125-158.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- OLIVEIRA, Humberto Moacir de.; FUX, Jacques. Considerações psicanalíticas sobre os jogos de esconder: do puti ao esconde-esconde. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 255-269, 2014.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 203-212.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PIZZIO, Aline Lemos; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da língua de sinais**. Texto base do Curso de Letras: Libras na modalidade de EaD. Florianópolis: UFSC, 2011.

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

SANTOS, Sofia; GOMES, Fernando. A educação das crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais vs. A convenção dos direitos da criança. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 51-54, 2016.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, Karla Pereira Aprigio; BARBOSA, Douglas Vasconcelos. O direito de brincar das crianças na educação infantil no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-21, 2021.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2002.





# Inclusão da criança surda

Proposta de multiletramentos a partir  
de uma literatura infantojuvenil

LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO  
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

A educação tradicional manteve a ideologia de o Brasil ser um país de língua e de pessoas únicas desde a colonização, escondendo as diversidades existentes e tentando manter o quadro de hegemonia. Uma educação estoica e debilitada porque não cria oportunidades de aprendizagem nos alunos pela falta de horizontalidade entre professor, aluno e conteúdo.

Nas três últimas décadas, entretanto, o cenário vem mudando; reivindicações dos movimentos sociais colocaram em pauta as discussões das diversidades, exigindo uma educação de/para todos, evidenciando a responsabilidade do Estado em promover políticas e pesquisas educacionais de inclusão.

Segundo Mantoan (2017), no prisma das pessoas com deficiência, a educação para todos ainda é um desafio porque as diferenças estão sendo discutidas na perspectiva biológica, pela falta de algo, e esses alunos estão sendo entregues para especialistas ou colocados em sala comum com “aparatos de currículos e atividades adaptativas à parte dos demais colegas” (*Ibid*, 2017, p. 42). A inclusão nos faz repensar sobre as práticas pedagógicas e engendrar na conjuntura das relações do professor e do aluno, e nas formas de ensinar e de aprender na mesma sala, para que todos possam acompanhar as aulas, para distanciar-se da exclusão, na proposta da inclusão.

Diante de tal situação, este artigo tem a problemática de discutir as propostas metodológicas de multiletramentos na perspectiva da inclusão do aluno Surdo<sup>1</sup> a partir da literatura Infantojuvenil “Tem gente de todo jeito” do autor Edergênio Negreiros Vieira, com o objetivo de proporcionar reflexões sobre as diferenças.

### Metodologia e percurso didático-pedagógico

Este artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica embasada na abordagem qualitativa com objetivos exploratórios, com o foco em evidenciar as interpretações na relação social dos indivíduos no contexto educacional – no caso, as relações existentes entre o professor e as diversidades, entre elas, os alunos Surdos (Denzin; Lincoln, 2006).

Para Gil (2002), nessa abordagem, o objetivo é proporcionar mais familiaridade com o problema e criar hipóteses para possíveis

---

1 Surdo(a), palavra digitada com a letra maiúscula “S”, refere as pessoas que entendem o mundo pela visão e apropriam da Língua Brasileira de Sinais – Libras como sua língua cultural (Perlin, 2003).

explicações. Nesse sentido, este estudo busca evidenciar estratégias pedagógicas de multiletramentos a partir de uma literatura infanto-juvenil, e criar discussões sobre as diferenças para as crianças matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

## **Resultados e discussão**

Os avanços das políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva impulsionaram pesquisas em relação à inclusão de alunos Surdos na rede regular de ensino. Embora mesmo de maneira tímida, essas investigações estão promovendo ponderações sobre como assegurar o acesso e a permanência, de modo que esses indivíduos sejam respeitados na sua singularidade linguística. De acordo com Reis (2013), essas transformações ocorreram devido ao processo rápido da globalização, sendo a educação colocada nos holofotes das discussões no prisma das políticas públicas, gerando as reformas educacionais. Porém, há a necessidade de reformas para além das leis, provocando uma reflexão sobre as práticas inclusivas de modo que a alteridade seja uma atitude autoevidente e não possa ser interpretada como um acordo de tolerância, mas com atitudes de inclusão em que não existam divisões de grupos e que as especificidades sejam entendidas não como barreiras, mas como diferenças (Reis, 2021).

Diante de tal situação, os Surdos, devido sua especificidade linguística, utilizam a Língua de Sinais para ter uma leitura de mundo. Essa língua permite que essas pessoas não sejam deficientes sociais, pois desde crianças são incorporadas à vida pela da visão, mas para essas experiências serem significantes a Língua Brasileira de Sinais – Libras deve ser inserida desde a infância. Nessa fase, a criança ao apropriar da sua língua diferente à dos ouvintes, empodera-se da

sua cultura e a Libras é coadjuvante nesse processo de pertencimento social (Vygotsky, 2022).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é uma língua visuoespacial, contendo os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. Foi regulamentada através da Lei 10.436/2002, que a reconheceu como língua de expressão e de comunicação dos Surdos (Brasil, 2002). Apesar dessa conquista, ainda há muito o que melhorar, principalmente em relação à educação dessas pessoas que por muito tempo foram marginalizadas e negligenciadas pelo poder público.

A Libras proporciona às pessoas com Surdez entender o mundo através da visão, e para isso utiliza dos Sinais incorporados com as expressões faciais e corporais para dar significado aos signos linguísticos. É, portanto, uma língua que se afasta da língua dos ouvintes, tendo a sua própria gramática, sendo que a comunicação e a aprendizagem ocorrem no âmbito visual (Brito, 1995). As mãos e o corpo são os meios de comunicação e aprendizagem, e por meio deles os Surdos conversam, desenvolvem conhecimento, disseminam a sua resistência e fazem a língua ser cada vez mais visível e não se vergar para quem a discrimina.

A Libras distancia as pessoas Surdas da categorização de deficientes, conceito associado a uma visão biológica. A verdadeira deficiência está na sociedade, que cria obstáculos para o desenvolvimento da psique dessas pessoas. A presença das pessoas com deficiências, em sala, desestabiliza porque cria rupturas na hegemonia, que quer definir, conceitualizar e classificar de acordo com um modelo (Vygotsky, 2022).

A escola precisa ser um espaço para todos, garantindo o acesso e a permanência dos alunos de modo que eles se sintam

pertencentes àquele ambiente, por isso, metodologias devem ser planejadas de maneira a criar oportunidades iguais de aprendizagem para as pessoas Surdas e ouvintes (Montoan, 2017). No caso dos discentes Surdos, a exposição de conteúdo deve ocorrer no campo visual, envolvendo diferentes estratégias, entre elas, os multiletramentos, que facilitam essas ramificações de aprendizagem porque atuam no campo da linguagem, envolvendo diversas semioses e culturas.

As primeiras discussões sobre a proposta de multiletramentos surgiram em 1996 com do Grupo de Nova Londres (New London Group), formado por professores de diversas áreas do conhecimento. Eles se reuniram em Nova Londres nos EUA para discutir novas estratégias de ensino, pois na sala de aula transversalizam diversas culturas e variados textos. Os avanços das tecnologias digitais também fomentaram a utilização dos textos multimodais; as velhas metodologias da tinta e do papel naquela época já estavam causando o desinteresse dos alunos, e assim surgiu um manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (Rojo, 2012).

Diante do exposto, vale ressaltar que o grupo se preocupou em analisar não apenas propostas relacionadas à cultura digital, mas também as multiculturas existentes na sala de aula, valorizando a todos, entre eles, a comunidade Surda. A proposta do grupo era disseminar as discussões sobre as leituras críticas de textos multimodais, valorizando as diversas semioses e as culturas através da análise e da produção dos textos, afastados da exclusividade da palavra e do papel. Portanto, nessa proposta, os conteúdos em sala precisam trazer ponderações sobre a cultura de ouvintes, de Surdos

e outras, em forma de vídeo, imagem, infográficos<sup>2</sup>, partindo das culturas pertencentes àquele ambiente.

O grupo de Nova Londres provoca reflexões sobre como deveria ser uma educação mais apropriada para os grupos marginalizados, principalmente porque são pessoas que não se adequam a uma estrutura colonialista que tenta a todo momento impor padrões; os que não estão de acordo são considerados incapazes, geram-se violências, muitas vezes camufladas em atitudes consideradas naturais, e essas pessoas são oprimidas, silenciadas, não de privação sonora, mas impedidas ao acesso com equidade à educação (Grupo de Nova Londres, 1996).

Assim ocorreu com a comunidade Surda: por anos foi deixada de lado pelo poder público e pela sociedade, e julgada e expropriada do seu próprio corpo, já que, por muitos anos foi impedida de utilizar a Libras como sua língua para a representatividade social e legitimar a sua condição de surdez. Tal situação ocorreu porque o Congresso de Milão, em 1880, obrigou os Surdos a adotarem a língua oral do seu país como sua língua natural, o que foi rebatido por Vygotsky nas décadas de 1920 e 1930, considerando as línguas orais desnaturadas às pessoas com Surdez (Cabral, 2019; Vygotsky, 2022). A partir das décadas de 1980 e 1990, Brito (1995) começa a compilar estudos e mostra que a Libras é a língua da representatividade social do povo Surdo, porém muitos ainda acreditam que o Brasil é um país monolíngue, de língua europeia, ou seja, a Língua Portuguesa como sendo a única utilizada no território brasileiro.

---

2 Infografia ou infográficos são textos que são visualmente explicativos e informativos, associados a elementos não verbais, tais como imagens, sons, gráficos, hiperlinques etc. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Infografia>. Acesso em: 12 set. 2023.

No entanto, como hooks (2013) evidencia, o problema não é a língua em si, mas o uso das palavras como uma arma para reforçar o domínio aos grupos minorizados e menosprezá-los nas suas capacidades intelectuais porque não utilizam a língua padrão. Nessas condições, emergem movimentos sociais, reivindicando dia a dia novas estratégias de ensino, entre elas, levar essa diversidade cultural para a sala de aula, contribuindo para a diminuição de olhares de estranhamento e diminuição de exclusão.

O grupo de Nova Londres aproveitou o momento também para discutir novas formas de concepção de texto, principalmente porque, com os avanços das tecnologias digitais, os alunos já possuíam naquela época o acesso à informação e à comunicação em várias modalidades e isso poderia ser inserido nas aulas, tornando-as mais significantes. Segundo Vygotsky (2022), o aprendizado ocorre quando o aluno tem interesse, viabilizando o desenvolvimento da psique de forma espontânea. Assim, um planejamento na perspectiva de multiletramentos, abrange conteúdos com recursos multimodais. Segundo Rojo (2012),

[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (*ibid*, p. 13).

A multiplicidade cultural praticada em sala de aula valoriza a diversificação étnica e regional, tornando mais visível as comunidades marginalizadas, aflora também olhares inovadores sobre a cultura brasileira constituída pela pluralidade linguística do povo Surdo, deixando mais claro o papel da escola quanto à

responsabilidade que desempenha no contexto local, tendo a autonomia de organizar um currículo com conteúdo de interesse dos discentes e com metodologias acessíveis a todos. Indo além de um currículo multidisciplinar, que valoriza os conhecimentos técnicos, mas sim uma prática pedagógica associada à intervenção sobre situações concretas que ocorrem na escola.

Para Rojo (2012), a sociedade contemporânea está composta pela multiplicidade de culturas, que estão envolvidas por textos multissemióticos. Eles podem ser em formato de fotos, vídeos, gráficos, escritas, sons, podendo ser digitais ou analógicos, de forma que os signos linguísticos possam ter significados em várias semiotes. Para os Surdos, essas multiplicidades de linguagens são realizadas no campo visual através das metodologias com estratégias de multiletramentos, o que exige dos docentes criticidade e criatividade nas práticas pedagógicas dos múltiplos letramentos.

Segundo Rojo (2015), “[...] neste mais recente funcionamento social, ocorrem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender” (*Ibid*, p. 116). Na perspectiva dos Multiletramentos Visuais decorre a relevância em aceitar as diversas culturas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem com variados recursos semióticos.

Diante de tal situação, a escola vem passando por ruptura com as metodologias da tinta, das palavras e do papel, e novas discussões surgem acerca dos multiletramentos, propondo metodologias que envolvam textos multimodais, de modo a propiciar aos alunos Surdos a oportunidade de aprender através da visão e do corpo, distanciando das metodologias oralista que privilegiam o ouvir, o oralizar, o ler e o escrever na norma padrão.

Nesse sentido, a partir da Literatura Infantojuvenil “Tem gente de todo jeito” do autor Edergênio Negreiros Vieira, o docente poderá retratar a realidade contemporânea porque os considerados clássicos, como por exemplo, “Rapunzel” dos contos fantásticos dos irmãos Grimm (1812-1819) e “A bela adormecida” do livro “Contos da Mãe Ganso”, do escritor francês Perrault (1697), não evidenciaram as diversidades, principalmente devido ao contexto temporal e espacial. E essa falta de representatividade do povo brasileiro nos livros de literatura provocou no autor inquietações que surgiram desde a sua infância. Segundo o escritor, a ideia para a criação dos livros surgiu desde a infância, quando ele lia livros e não se sentia representado. Além disso, Edergênio relata que, mesmo em clássicos de um escritor negro, como Machado de Assis, a presença de personagens negras está muito relacionada ao contexto histórico-social do período (Vieira, 2021).

Na obra de Edergênio Negreiros Vieira (2021), recomendada para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, o autor mostra as diferenças na forma que se relaciona com os leitores de maneira harmônica, e contemplando as diversidades de uma maneira que as crianças tenham interesse, uma vez que utiliza uma linguagem pensada para público-alvo. As diversidades são retratadas sem receio, tanto através das palavras quanto das imagens. As imagens estão no texto não como um acessório, mas se incorporam à escrita, trazendo significados aos signos, numa hibridização entre as linguagens.

O livro foi ilustrado pela artista plástica angolana Francisca Nzenze de Meireles, com traços bem marcantes e cores quentes. As imagens trazem todo o sentido à obra, promovendo os multiletramentos em diversas temáticas, entre elas os Direitos Humanos. Em cada página, abre a possibilidade de serem discutidos conteúdos de cidadania, de

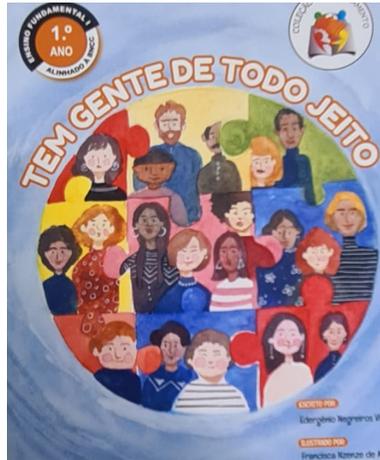
valores étnico-raciais, cultura afro-brasileira, combate ao preconceito e diferenças. A temática de Arte e Cultura, empatia e alteridade, durante todo o enredo, cabe ao docente planejar de acordo com o tema e o objetivo proposto para a aula.

Para Candau (2020), uma educação em Direitos Humanos deve ser articulada à prática e à teoria durante todo o processo educacional, e não em dias específicos para dizer que está contemplando esse assunto no planejamento. A educação deve provocar aprofundamentos e fortalecimentos das questões pertinentes aos grupos minorizados; “não é só informar, mas atingir uma dimensão ética, cognitiva, política e cultural”.

Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas cotidianas e concretas. Outro elemento considerado fundamental na educação em direitos humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”) (*Ibid*, pag.71).

Com base nisso, o livro já na capa exhibe a diferença contraposta à padronização (Candau, 2020).

**Figura 1** – Capa do livro “Tem gente de todo jeito”



Fonte: Vieira, 2021.

O autor inicia com uma apresentação sobre a diversidade étnica existente, mostra que todos nós somos diferentes e faz uma provocação: “É tão legal saber que tem gente de todo jeito!” (Vieira, 2021, p. 3). Assim começa a história de uma garotinha, a Heloísa, que mora com a sua vovó Lina, ambas são muito amigas.

**Figura 2** – Heloísa e a vovó Lina



Fonte: Vieira, 2021.

Em um passeio, Heloísa percebeu que as pessoas são diferentes e a vovó começa explicar para a sua netinha que existem pessoas de todo jeito. Em um momento, a garotinha diz para a vovó que tem pessoas surdas.

“[...] Tem gente que não escuta, mas sabe tudo o que é falado – disse Heloísa, com um ar interessante.

– E tem gente que se comunica usando as mãos para falar – continuou a vovó Lina, sem nem esperar” (Vieira, 2021, p. 12).

**Figura 3** – Pessoas usando a Língua de Sinais



Fonte: Vieira, 2021.

O livro abrange várias possibilidades para serem exploradas em sala de aula. Já de início o autor rompe com a estrutura da colonialidade, trazendo protagonistas mulheres pretas, e não as brancas, como o natural nos clássicos. A cada folhear das páginas, causa rachaduras no estruturalismo linguístico, através das estratégias de multiletramentos que transversalizam todo o enredo, com ilustração marcante e palavras inteligíveis a todos (Maldonado-Torres, 2015).

Tendo em vista o que foi apresentado, o docente, ao organizar uma proposta didática, utilizando esse livro para os alunos Surdos e para os ouvintes do 1º ano do Ensino Fundamental, poderá contemplar o Letramento Crítico através de pergunta orientadora que os faça a refletir sobre os temas abordados, por exemplo: todos nós somos iguais? Na sala regular, o aluno Surdo incluído tem o direito de ter um profissional com formação em Libras e garantir o acesso, a permanência e ser respeitado na sua singularidade linguística (Brasil, 2005). Se observar que o Surdo, ainda não tem o domínio da Libras, o docente especializado ensinará os Sinais para que a criança entenda a história.

Na figura 1, o professor poderá explicar e ensinar os Sinais de: DIVERSIDADES<sup>3</sup>, PESSOAS, CORES, mostrando as imagens do livro, e pesquisar recursos visuais em outros textos multimodais. Na figura 2, os Sinais de VOVÓ, NET@<sup>4</sup>, MENIN@. E na figura 3, os Sinais de: BALÃO, SURD@S. Os Sinais precisam ser incorporados à história, por isso a professora regente e a professora com formação em Libras têm a necessidade de planejar juntas para que ninguém fique prejudicado nas aulas.

No contexto em que o discente Surdo já domina a Língua de Sinais, a professora interpretará em Libras a aula ministrada pela professora regente, porém isso não afasta a responsabilidade do planejamento ser discutido em conjunto e a presença dos multiletramentos visuais nas aulas – por exemplo, as imagens estáticas ou de vídeos, Infográfico visual da história. Enfim, uma série de

---

3 As palavras estão escritas de Letra Bastão/Forma para mostrar que estão se referindo ao sinal em Libras. (Brito, 1995)

4 Utiliza-se @ na Libras, porque nessa Língua não há desinência nominal de gênero, essa diferenciação, ocorre pela sinalização de HOMEM ou MULHER. (Brito, 1995)

multiletramentos que muitas vezes os próprios alunos criam no decorrer das aulas e que não são aproveitados pelo docente.

Percebe-se que o livro tem várias referências de multiletramentos, muito importante para os Surdos e ouvintes, e isso ramifica o aprendizado. Os Surdos podem organizar o pensamento de forma visual e desenvolver o seu cognitivo. Poder falar das diversidades, utilizando um livro que mostra as diferenças e ainda mostra a Língua de Sinais na sua história, leva a criança a pensar na sua cultura e na sua própria língua e se sentir pertencente à sociedade (Quadros, 2019).

### Conclusão

Este trabalho se empenhou em apresentar estratégias de multiletramentos, através da literatura para fazer reflexões sobre a situação de diversidade presente em sala e nos remete a buscar maneiras muito mais ricas de planejar na perspectiva da inclusão. Não se trata mais, nesse caso, de agir contra a realidade, mas torná-la um espaço de discussão crítica em qualquer etapa educacional e diminuir as dicotomias.

Os resultados das reflexões apontam que os multiletramentos no aspecto das diversidades são transgressores porque rompem com as aulas tradicionais do quadro, do livro e do caderno, e permitem contato com textos em diversos assuntos e modalidades de interesse dos alunos, viabilizando que as aulas sejam mais dinâmicas por causa desse movimento do “multi/letramentos/textos”. O aluno contemporâneo já está familiarizado com os textos multimodais, principalmente pelo avanço das tecnologias digitais, mas muitas vezes são tolhidos pela educação bancária que perpetua as relações de poder em sala.

O livro infantojuvenil “Tem gente de todo jeito”, do autor Edergênio Negreiros Vieira perpassa os multiletramentos por abordar a inclusão das pessoas que foram marginalizadas pela sociedade e valorizar as diversas culturas existentes no Brasil, entre elas, a cultura afro, a cultura surda, a cultura dos povos originários, e discutir textos em sala que tenham representatividade do povo brasileiro. Desde o século XX, os movimentos sociais vêm tentando se afastar do estoicismo e romper com estruturalismo da colonização, que impõe padrões a serem seguidos.

Percebemos, através do desenvolver da história, como é importante que saibamos desde a infância a valorização e a conscientização sobre as diversidades. Dessa forma, discutir em sala de aula que todos somos iguais de direitos legais, mas diferentes nas nossas singularidades, proporciona aos alunos uma formação crítica e criativa.

De modo mais geral, a proposta metodológica apresentada neste artigo está longe de esgotar as possibilidades sobre situações de multiletramentos na perspectiva da inclusão, pois um modelo não é capaz de elucidar as complexas situações de uma sala de aula. Fatores como localização, comunidade escolar, precisam ser pensados no momento do planejamento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRITO, Lucinda. Ferreira. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CABRAL, Dilma. Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930). In: **MAPA: Memória da Administração Pública Brasileira**. Rio de Janeiro-RJ, 2019 Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 14 set. 2023

DENZIN, Norman Kent. e LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. DENZIN, Norman Kent e LINCOLN, Yvonna. Sessions. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-4.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: [https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

NEW LONDON GROUp. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. (org.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres/ Nova York: Routledge, 2006 [2000/1996].

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan/abr. 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**. v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun./2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 18 set. 2023.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. UFRGS. Porto Alegre: 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Políticas Públicas, diversidades e formação docente: uma interface possível**. 2013.278f. Tese (Doutorado) em

Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2013.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; Scherre, Paula Pereira (org.). **Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem-viver**. Fortaleza-CE: Ed. UECE, 2021. p. 23-25.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

VIEIRA, Edergênio Negreiros. **Tem gente de todo jeito**. 1. ed. Goiânia: Inteligência Educacional, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.





# A trajetória histórica do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS)

Contribuição e a inclusão do estudante surdo

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA  
ZILDA MISSENO PIRES SANTOS  
KARINE BARBOSA DA SILVA

O intérprete em língua de sinais tem sido, no decorrer da história, um componente de suma importância na inclusão da pessoa surda em todo o mundo. Juntamente com a comunidade surda, este profissional está engajado nos movimentos em prol do reconhecimento dos direitos dos sujeitos surdos na sociedade. Inicialmente, faz-se necessário pontuarmos a diferença do tradutor e intérprete em língua de sinais (TILS) e o tradutor e intérprete de línguas orais (TILO).

De acordo com Rodrigues e Burger (2001), tais diferenças se dão nos seguintes aspectos:

**Quadro 1 – Diferenças da profissão: TILO e TILS**

	<b>Intérprete de Língua Oral</b>	<b>Intérprete de Língua de Sinais</b>
Diferença política	Atua com línguas orais (muitas vezes de prestígio).	Atua com línguas de sinais (ainda muito estigmatizadas).
Clientes	Na maioria das vezes, seus clientes são de outros países.	Na maioria das vezes, seus clientes são da mesma cidade, região ou do mesmo país.
Atuação	Na maioria das vezes atua em situações oficiais e conferências.	Tem um campo muito amplo, ligado a questões particulares, profissionais, sociais e educacionais de seus clientes.
Exposição	Em conferências; na maior parte do tempo fica em cabines, sem exposição.	Está sempre exposto quando traduz da Língua Oral para Língua de Sinais, e, em alguns casos, quando faz o inverso (sinal -voz).

Fonte: Adaptado de Rodrigues & Burgos (2001).

A história do tradutor intérprete de língua de sinais remonta há séculos e ganha maior reconhecimento e desenvolvimento nas últimas décadas, o que evidencia uma jornada de conquistas e desafios em prol da inclusão da pessoa surda. Dito isso, a fim de compreender suas contribuições, buscaremos uma visão geral dessa história.

Desde o início da humanidade, as pessoas surdas buscavam formas de se comunicar recorrendo aos recursos visuais, gestos e sinais, criando, assim, uma linguagem própria para interagir com a sociedade.

Acredita-se que a comunicação por meio de gestos e sinais seja tão antiga quanto a própria humanidade. Em muitas culturas, pessoas surdas ou com dificuldades auditivas eram ensinadas a se

comunicar usando sinais “naturais caseiros”, o que permitia que membros da família e comunidade pudessem compreendê-las.

No século XVI, o monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1510-1584), ficou conhecido por ensinar uma linguagem de sinais a crianças surdas, o que o fez ser reconhecido como um dos primeiros intérpretes da história.

A história do profissional intérprete se deu, inicialmente, mediante a informalidade e atividades voluntárias, que comumente advinha do contexto familiar em que o surdo estava inserido. Normalmente, gestos e sinais eram executados por um irmão, primos e outros que geralmente tinham uma maior convivência e dominava a compreensão dos sinais utilizados pela pessoa surda que, na maioria das vezes, criava os próprios sinais de convívio. Durante encontros familiares tais parentes buscavam entender e traduzir ou fazer a mediação das conversas entre os demais que não compreendiam. Vale ressaltar que nem todos os surdos tinham tal privilégio, pois a grande maioria deles viviam segregados da própria família, sendo tratados como doentes, incapacitados de convívio.

Gradativamente a atuação do profissional intérprete foi se expandindo para além do círculo familiar, passando a ser um componente importante, sobretudo, para a espiritualidade da pessoa surda. Dessa forma, começa-se a ser utilizados intérpretes no âmbito religioso.

Conforme salienta Pereira (2008),

Historicamente não é possível rastrear o exato momento em que os intérpretes começaram a atuar, mas é plausível imaginar que desde que povos de diferentes línguas mantiveram contato houve, também, a necessidade de intérpretes. No caso das

peças surdas, existem hipóteses de que a interpretação surgiu no meio familiar foi, aos poucos, se estendendo aos professores de crianças surdas e ao âmbito religioso (Pereira, 2008, p. 138).

No entanto, a atuação do intérprete continuava ocorrendo na informalidade. Até o século XVIII não havia nenhuma proposta de educação formalizada e nem o ensino sistematizado de línguas de sinais para a pessoa surda. Somente a partir dessa época a educação dos surdos passou a ter avanços consideráveis: na França, com o abade Charles-Michel de l'Épée e o abade Laurent Clerc, e Thomas Hopkins Gallaudet; e nos Estados Unidos, país que se dedicou ao ensino de pessoas surdas, sendo um dos primeiros passos para o desenvolvimento da educação sistematizada para surdos.

Em 1817, foi fundada a primeira escola para surdos nos EUA, a Escola Americana para Surdos, o que marcou um avanço na educação e comunicação da pessoa surda. As línguas de sinais, que até então eram usadas informalmente por surdos e intérpretes, passaram a ser formalizadas como sistemas de comunicação, sendo ensinadas e utilizadas nas escolas para surdos, e, conseqüentemente, dando espaço para a atuação formal do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais. Com o tempo, a demanda por intérpretes de língua de sinais aumentou à medida que mais surdos buscavam uma participação mais ativa nos eventos sociais, educacionais e políticos, em que a língua dominante utilizada era a oral.

Durante o século XX, a necessidade de interpretação em língua de sinais em serviços públicos, como tribunais, hospitais e em ambientes educacionais fez com que a atuação do profissional intérprete ganhasse mais destaque, levando a necessidade do estabelecimento de associações e organizações de intérpretes de língua de

sinais, além da criação de programas de formação para a profissionalização da área.

Dessa forma, com a crescente necessidade de intérpretes profissionais, a profissão de intérprete de língua de sinais começou a se desenvolver formalmente nas décadas seguintes. A luta por acessibilidade e os avanços dos direitos dos surdos em diversos setores, em especial no campo educacional, impulsionaram o reconhecimento da profissão.

No entanto, é válido ressaltar que houve um período na história de proibição da língua de sinais e de promoção do oralismo, que objetivava fazer com que os surdos falassem e lessem os lábios, sendo, muitas vezes, reprimido devido ao uso da língua de sinais nas escolas e na sociedade em geral, o que faz com que a figura do intérprete em língua de sinais fosse ofuscada. Felizmente, tal proposta de oralização foi gradualmente substituída por um maior reconhecimento e valorização das línguas de sinais como uma forma legítima de comunicação, o que voltou a possibilitar a atuação profissional.

A luta pelo reconhecimento da língua de sinais, pelos direitos civis e de igualdade para a comunidade surda resultou em momentos cruciais na década de 1960 e 1970. Nesse período, ocorreram diversos movimentos sociais e protestos em defesa do reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda em várias partes do mundo.

Em 1988, em Washington (EUA), um dos mais importantes eventos, denominado “Marcha de Washington pelos Direitos Civis dos Surdos”, reuniu milhares de pessoas surdas e ouvintes, exigindo reconhecimento linguístico e respeito à identidade e cultura surda. Movimentos como este somado à luta pela inclusão e

reconhecimento dos direitos dos surdos também fortaleceram a profissão de intérprete de língua de sinais no mundo todo.

## **Momentos importantes na evolução da trajetória histórica do tradutor intérprete de Libras no Brasil**

Primeiramente, é importante ressaltar o que faz o tradutor intérprete em Libras. Segundo Quadros *et al.*, (2009), o intérprete em língua de sinais:

- a) intermedeia a comunicação entre as pessoas surdas usuárias de Libras e as pessoas ouvintes usuárias da Língua Portuguesa em diferentes contextos;
- b) traduz os textos da Libras para a Língua Portuguesa e os textos da Língua Portuguesa para a Libras;
- c) auxilia no esclarecimento da forma escrita produzida pelos surdos em quaisquer contextos que se façam necessários concursos, avaliações em sala de aula, documentos, etc. (Quadros *et al.*, 2009, p. 19).

Ainda sobre o trabalho do tradutor e intérprete de libras, Quadros *et al.* (2009) esclarece a função do intérprete e do tradutor.

[A] interpretação envolve textos ‘orais’ (aqui, ‘orais’ [é entendido] como aqueles textos que estão sendo produzidos tanto no português falado, como na língua de sinais, ‘sinalizados’). Interpretação envolve tanto a da Libras sinalizada para o Português falado quanto do Português falado para a Libras sinalizada. Tradução envolve textos ‘escritos’. Pode ser da Libras escrita ou do Português escrito. [...]

(O intérprete pode ler a respeito [do assunto apresentado em uma palestra, por exemplo], mas não tem como prever totalmente o que será dito pelo palestrante; somente na hora ele fará a interpretação de acordo com o que o palestrante disser). Na tradução, o tradutor pode estudar o texto a ser traduzido antes de traduzi-lo definitivamente. Ele pode fazer a tradução e arrumá-la antes de colocá-la à disposição do público (Quadros, 2009, p. 19).

Assim como ocorreu em diversos países, a atuação do tradutor intérprete em língua de sinais no Brasil teve o seu início com trabalhos voluntários, em especial no contexto religioso a partir de 1980. Geralmente, esse profissional não possuía nenhuma formação técnica para a interpretação, seu conhecimento adivinha da convivência com um amigo ou parente surdo. Muitos desses intérpretes que atuavam na informalidade, posteriormente, passaram a lutar pelo reconhecimento profissional.

Conforme salienta Masutti e Santos (2008):

Se tornaram, ao longo dos anos, líderes da categoria e, atualmente participam do cenário nacional enquanto articuladores do movimento em busca da profissionalização desse grupo, como membros e presidentes de associações de intérpretes de língua de sinais no país (Masutti; Santos, 2008, p. 15).

Em 1994, tivemos um importante respaldo legal em apoio à proposta de inclusão para o Brasil. A Declaração de Salamanca foi um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e da sua inclusão educacional em todo o mundo. A importância de tal documento é reconhecida por governos e organizações internacionais que atuam para garantir a inclusão social e educacional de todos.

Além da Declaração de Salamanca, outros documentos foram de suma importância para nortear a proposta de inclusão em nosso país, como: a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Federal de 1988, a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961, 1971 e 1996, e outros documentos legais. Além dos respaldos legais que contribuíram para a inclusão no Brasil, temos também a contribuição de muitos profissionais, entre os quais destacamos o tradutor e intérpretes de Libras.

Com o fortalecimento dos movimentos surdos, surge como resultado as associações de surdos por todo país e, conseqüentemente, há também um fortalecimento da luta para a profissionalização do tradutor e intérprete de Libras (TILS), o que fez com que surgisse também um movimento organizativo para a valorização da categoria, fortalecida por grandes eventos em prol destes profissionais.

Em 1988, no Rio de Janeiro, foi promovido o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o que, por sua vez, possibilitou que houvesse, pela primeira vez, um intercâmbio entre intérpretes de todo o Brasil, momento em que foi discutido a avaliação sobre a ética do profissional intérprete.

Em 1992, também no Rio de Janeiro, aconteceu o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela FENEIS, que trouxe não apenas o intercâmbio entre os profissionais de todo o país, mas também votações e discussões do regimento interno, bem como a aprovação e fundação do Departamento Nacional de Intérpretes. Passa-se, então, a intensificar os movimentos em prol do reconhecimento e aperfeiçoamento do intérprete enquanto profissional.

Em 1998, em João Pessoa (PB), ocorreu o I Encontro Nordestino de Intérpretes de Libras. No ano de 2001, em São Paulo, o I Seminário de Intérpretes foi promovido, e, em Florianópolis (SC), foi realizado o I e II Encontro de Intérpretes do Estado de Santa Catarina, respectivamente, nos anos de 2004 e 2005.

A partir de 2002, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) alavancou a luta para o reconhecimento do profissional intérprete por facilitar o contato entre TILS de todo o Brasil. A Federação possui escritórios em Porto Alegre, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e outros locais, a fim de articular e impulsionar a luta e os movimentos em torno da garantia dos direitos surdos e profissionais intérpretes de todo o Brasil.

A trajetória histórica do intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil tem tido avanços, mas também grandes desafios e tem sido marcado por inúmeras lutas, em especial pela preservação e reconhecimento da profissão. A seguir, pontuamos os principais marcos dessa trajetória.

Um dos principais impulsos à escolarização da pessoa surda no Brasil foi a fundação da primeira escola para surdos em 1857 no Rio de Janeiro, primeiramente denominada como Instituto Nacional de Surdos e Mudos. Posteriormente, passou a se chamar INES (Instituto Nacional Educação de Surdos) existente até hoje na cidade do Rio de Janeiro.

A partir da década de 1980, com a luta da comunidade surda e de ouvintes engajados na área da surdez que reivindicava a valorização da Libras e a inclusão social e educacional dos surdos, além

da conquista da proposta do bilinguismo<sup>1</sup>, a interpretação em Libras começa a conquistar espaço no Brasil. Antes disso, as pessoas surdas enfrentam grandes barreiras na comunicação e na inclusão em diferentes esferas da sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, garantiu-se o direito à educação bilíngue, como evidência os artigos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – Ensino fundamental e gratuito, assegurado, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Com tais garantias, a demanda por intérpretes de Libras nas escolas aumentou consideravelmente e estes profissionais passaram a ser vistos como elemento de suma importância no processo de inclusão educacional dos estudantes surdos em escolas regulares, o que contribuiu na mediação entre conteúdos pedagógicos e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

---

1 A proposta do bilinguismo supõe a utilização da língua de sinais como L1, ou seja, a primeira língua a ser utilizada na educação dos surdos, e o português em sua modalidade escrita a L2, ou seja, a segunda língua a ser utilizada.

A comunidade surda no Brasil teve uma das mais importantes conquistas com a Lei nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Libras como língua oficial das pessoas surdas no Brasil.

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.

Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

O reconhecimento da Libras como língua oficial das pessoas surdas e o reconhecimento da profissão de intérprete de Libras, através da Lei nº 12.319, de 2010, foram conquistas importantes para a comunidade surda.

A legislação também prevê a formação de intérpretes de Libras e estabelece a suas atribuições profissionais:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

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;

III – atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV – atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;

V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (Brasil, 2010).

Foram também estabelecidos, por meio do Decreto nº 5.626/2005, os critérios para a formação e atuação desses profissionais. O decreto também pontua a necessidade da Certificação de Proficiência em Libras (PROLibras) para garantir a qualidade do serviço prestado. Conforme determinam os artigos abaixo,

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I – cursos de educação profissional;

II – cursos de extensão universitária; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

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 (Brasil, 2005, cap. I, art. 17-18).

Com maior conscientização da importância da inclusão das pessoas surdas e as conquistas legais em vigência, a demanda por intérpretes de Libras cresce continuamente. Dessa forma, surgem cursos de formação de intérpretes de Libras em universidades e instituições de ensino, que capacitam mais profissionais para atuar em diferentes contextos, como eventos, programas de televisão, educação, serviços públicos, entre outros.

A fim de atender amplamente tais demandas, é necessária uma melhor qualificação profissional. É essencial buscar formação acadêmica em cursos específicos, como Letras-Libras ou cursos de Pedagogia com ênfase em Educação de Surdos. Além disso, a prática e a formação contínua são fundamentais para aprimorar as habilidades e conhecimentos necessários para atuação como intérprete.

Embora tenham sido alcançadas importantes conquistas, ainda há grandes desafios a serem enfrentados para garantir uma formação adequada para a valorização profissional e a plena inclusão das pessoas surdas em todos os aspectos da sociedade. O papel do intérprete de Libras é fundamental nesse processo de construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível para todos.

## **O tradutor e intérprete em Língua de Sinais e suas contribuições para a inclusão do aluno surdo no Brasil**

De acordo com o Censo de 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), constatou-se que há cerca de 9,5 milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil. Para se comunicar com os ouvintes, os surdos necessitam do apoio de um profissional, ou seja, de um intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

A inclusão educacional no Brasil foi impulsionada pela ocorrência de determinações internacionais que visam a busca da garantia de que todos, independentemente de gênero, origem étnica, cultural, econômica, social ou deficiência, possuam os mesmos direitos e oportunidades. Com o propósito de alcançar este objetivo central, são implementadas leis e políticas públicas fundamentadas em uma perspectiva de diversidade e respeito à singularidade de cada indivíduo.

Com o reconhecimento legal da Libras por meio da Lei 10.436/2002 e com a proposta da inclusão educacional dos surdos, o profissional intérprete de Libras passou a ser um elemento de fundamental importância no contexto educacional. Desde então o intérprete de Libras tem contribuído de forma significativa para o bom desempenho educacional dos alunos surdos, abrindo um leque de oportunidades de trabalho para o tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira.

Vejamos algumas das contribuições feitas pelos profissionais:

- a) Acesso à informação: O intérprete de Libras possibilita a mediação da comunicação entre o professor e o aluno surdo. Ele traduz o conteúdo da aula, possibilitando que o aluno compreenda o que está sendo ensinado.
- b) Participação ativa: com a presença do intérprete, o aluno surdo pode participar ativamente das aulas, interagindo com os colegas e professores. Isso contribui para a sua socialização com os professores e demais colegas da escola.
- c) Compreensão mais aprofundada: ele pode levar ao professor as dúvidas e dificuldades do aluno surdo e mediar os escl-

recimentos de tais dúvidas, explicar conceitos de maneiras diferentes e facilitar a conexão entre as ideias apresentadas.

- d) Suporte pedagógico: o intérprete pode fornecer suporte pedagógico ao participar juntamente com o professor regente dos planejamentos, indicando as melhores formas de adaptação a ser realizada nas aulas, atividades e avaliações.
- e) Apoio emocional: podendo mediar e auxiliar os possíveis desafios e dificuldades que surgirem durante o processo educacional.

Além disso, é de suma importância ressaltar que a atuação do profissional intérprete quer seja no âmbito social ou educacional deve seguir um código de ética para que não ultrapasse o seu caráter profissional. De acordo com Quadros (2007), ao interpretar o profissional deve seguir os seguintes critérios éticos que são parte do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS):

Artigo 1.o São deveres fundamentais do intérprete:

1.º O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confiante e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;

2.º O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;

3.º O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de sua responsabilidade;

4.º O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;

5.º O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função.

### Capítulo 2. Relações com o contratante do serviço

6.º O intérprete deve ser remunerado por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis;

7.º Acordos em níveis profissionais devem ter remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela Feneis.

### Capítulo 3. Responsabilidade profissional

8.º O intérprete jamais deve encorajar pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor;

9.º O intérprete deve considerar os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa;

10.º Em casos legais, o intérprete deve informar à autoridade qual o nível de comunicação da pessoa envolvida, informando quando a interpretação literal não é possível, e o intérprete, então, terá que parafrasear de modo claro o que está sendo dito à pessoa surda e o que ela está dizendo à autoridade;

11.º O intérprete deve procurar manter a dignidade, o respeito e a pureza das línguas envolvidas. Ele também deve estar pronto para aprender e aceitar novos sinais, se isso for necessário para o entendimento;

12.º O intérprete deve esforçar-se para reconhecer os tipos de assistência ao surdo e fazer o melhor para atender às suas necessidades particulares.

#### Capítulo 4. Relações com os colegas

13.º Reconhecendo a necessidade para o seu desenvolvimento profissional, o intérprete deve agrupar-se com colegas profissionais com o propósito de dividir novos conhecimentos de vida e desenvolver suas capacidades expressivas e receptivas em interpretação e tradução.

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido à falta de conhecimento do público sobre a área da surdez e a comunicação com o surdo (Quadros, 2007, p. 28).

Sendo o intérprete a principal ponte de comunicação entre surdos e ouvintes, e diante da escassez de docentes habilitados em Libras, é de grande importância o trabalho por eles desenvolvido no contexto educacional, pois este proporciona ao aluno surdo o acesso à vida acadêmica desde a educação infantil até cursos de pós-graduação.

Dito isso, parabenizamos todos os profissionais tradutores e intérpretes de Libras pela história de luta e contribuição no processo de inclusão da pessoa surda no país. Diante da responsabilidade ética da atuação do profissional tradutor e intérprete, e sua importância na proposta de educação inclusiva para o aluno surdo, faz-se necessário proporcionar a eles não somente qualificação mediante oferta de cursos de capacitação, mas, especialmente, promover sua valorização profissional, que, inclusive, lhes é de direito.

## Considerações finais

Diante do exposto, pôde-se acompanhar, mesmo que brevemente, a complexa trajetória dos tradutores e intérpretes de Libras no Brasil e no mundo, bem como algumas barreiras para que fosse conquistado o reconhecimento da profissão, que por séculos não teve a devida atenção, assim como o público atendido por ela. Tais barreiras, embora superadas algumas, ainda ecoam atualmente, como o preconceito com a língua de sinais e o desconhecimento da sua existência por parte da maior parcela da sociedade.

Do mesmo modo, foi salientado aqui que o trabalho do intérprete e tradutor de Libras é de relevância para a sociedade, não apenas por incluir a população surda no ambiente educacional, mas também por proporcionar a participação desta nas mais variadas esferas da sociedade, seja na política, na economia, ou qualquer outro setor que gera representatividade.

Ao fim deste capítulo, é válido ressaltar que, apesar do reconhecimento crescente dos profissionais intérpretes nos últimos anos, muito ainda há de ser conquistado pela categoria, como melhores salários, mais oportunidades de trabalho e mais investimentos para sua formação e atuação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição 1988 (CF). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Brasília: MEC, 2005.

MASUTTI, Mara Lúcia; SANTOS, Silvana Aguiar. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

RODRIGUES, Esther de los Santos; BURGOS, María del Pilar Lara de. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Madri: Fundación CSNE, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Interpretação interlíngue: As especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução XXI**, v. 1, p. 135-156. Florianópolis: UFSC, PGET, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2. ed. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SZEREMETA, Júlio Felipe; COSTA, Edemir; FERRARO, Maria Luiza; FURTADO, Olinto; E SILVA, João Carlos. **Exame PROLibras**. Florianópolis: EDUFSC, 2009.





# Os benefícios da libras no letramento de surdos

MONARA DE PAULA CRUZ SOUZA  
NEILA CRISTINA DE LIMA MARTINS

**R**efletir sobre as práticas pedagógicas no exercício da docência é ampliar os conhecimentos na busca de atender e atribuir medidas que de fato façam a diferença em uma sociedade com muitas peculiaridades; requerendo em si uma visão individual para determinadas situações que merecem uma atenção própria de cada vivência.

Com base nessa perspectiva é necessário criar meios para entender como o aluno surdo está ligado nesse processo de alfabetização; como surgiu a educação para surdos, quais as leis que amparam ou retardaram o avanço, de que maneira eles adquirem conhecimento; os estudos que foram feitos para obter-se êxito no ensino da leitura e escrita para essa classe, como as Línguas de Sinais têm feito parte de todo esse processo, como esses fatos

ocorreram aqui no Brasil e por fim como o projeto de extensão DELA – Divulgação e Ensino de Libras no Araguaia vem apoiando o bilinguismo na região do Araguaia, especificamente nas cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças, região de divisa entre os estados de Mato Grosso e Goiás.

A partir de pesquisas, histórias e relatos da comunidade surda, busca-se compreender as dificuldades e barreiras que muitas vezes tem sido agente colaborador na exclusão desse aluno; o surdo de fato tem se sentido incluso na sociedade em que vive? Além desta há muitas perguntas sem respostas concretas neste contexto. Se faz de suma importância a reflexão do profissional da educação enquanto docente que objetiva buscar meios que estabeleçam resultados positivos e que favoreçam este aluno.

Surge então a necessidade de selecionar critérios a serem utilizados na educação e suas adaptações para obter-se de resultados satisfatórios nessa vertente, levando em conta todas as esferas que apoiam e apontam uma cultura diferenciada, buscando entender que todas essas atribuições que implicam neste processo é peça fundamental para que de fato aconteça a inclusão do aluno surdo.

Uma das formas de incluir é pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, isso é o Bilinguismo<sup>1</sup>. Atualmente temos leis que amparam e norteiam o direito destes

---

1 Substantivo masculino. 1. coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, us. alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas.

2 Uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas.

alunos em âmbito escolar e utilizam-se desta filosofia para a educação dos surdos.

O objetivo aqui é conhecer a História dos surdos na educação, entender das necessidades e dificuldades que existem no processo de alfabetização destes alunos, apresentar novas práticas que contribuem para uma melhor aquisição de conhecimento por parte do aluno surdo no ensino regular.

Diversas pesquisas sobre o assunto vêm sendo desenvolvidas, alguns autores defendem a importância do uso da Libras na educação dos surdos. Brito (1993, p. 23) afirma que: “A língua dos sinais é imprescindível ao surdo, mesmo que este, no início, esteja limitado à comunicação apenas com aqueles que manipulam bem esta língua ou que se iniciem no seu aprendizado”.

## **Desenvolvimento**

Uma das grandes conquistas para a comunidade surda foi a aprovação da Lei nº 10.436, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda no Brasil, e também marca o início da conquista de direitos por parte dessa comunidade. Também a criação do decreto 5.626 que regulamenta a Lei 10.436. Após 21 anos da criação da lei, a comunidade surda ainda enfrenta muitas barreiras para garantir acessibilidade.

Para entendermos melhor vamos observar a definição de Deficiência Auditiva (DA), descrita na lei nº 5.296/04, “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, e 2.000 hertz”. Atualmente, a DA é caracterizada, de acordo com o Decreto Federal 3.298/99 em seu capítulo I, artigo 4º, a saber:

II – deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis, o audiômetro é um instrumento utilizado para medir a sensibilidade auditiva de um indivíduo. O nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB), na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (dB) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 dB – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 dB – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 dB – surdez séria;
- e) acima de 91 dB – surdez profunda; e
- f) anacusia – surdez total;

Segundo a Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Art. 24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (Brasil, 1996).

Em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, em ação conjunta do governo e da UNESCO, surge a Declaração da Salamanca, declarando que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais

especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 1).

Por conseguinte, muitos foram os documentos elaborados nas últimas décadas, procurando restaurar imprecisões cometidas e assegurar o direito dos surdos, que não necessitam da pena, nem da caridade, mas sim de respeito para que sejam garantidos os seus direitos. Procurando reduzir a distância existente entre o que está assegurado nas leis e o que realmente ocorre no dia a dia do surdo é fundamental para a formação dos educandos surdos a presença do intérprete educacional, que atua traduzindo nas vertentes da língua oral e a língua de sinais para o aluno surdo. O intérprete de Libras é um especialista que deve se adequar ao perfil de intermediar as relações entre professores e alunos, e entre colegas surdos e colegas ouvintes (Quadros, 2004). O Tradutor e intérprete deve seguir a ética profissional na sua atuação.

Segundo Lacerda (1998), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos eram impossibilitados de aprender. Para os gregos, os surdos eram considerados seres incapazes, pois para eles o pensamento se dava mediante a fala. Os romanos privaram os surdos de direitos legais, não tinham direitos à herança, à escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes, não votavam e eram privados até mesmo de se casarem.

“[...] a deficiência física era definida como algo demonizado, julgado como uma punição, uma consequência de culpa. A deformação ou a falta produzia os segregados, marginalizados e discriminados” (Garbe, 2012, p. 96).

O espanhol Pedro Ponce de León, um monge beneditino, foi contratado por famílias nobres para educar seus filhos e provavelmente futuros herdeiros reais; Ponce tinha por objetivo ensiná-los a ler e escrever. Estabeleceu uma escola para surdos em seu próprio monastério. Utilizava, para educar seus alunos, um alfabeto bi manual – utilizando ambas as mãos – e alguns sinais simples. Em 1855, aceitando a um convite de Dom Pedro II, o professor francês, Ernest Huet, (surdo congênito) e sua esposa chegam ao Brasil, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. No dia 26 de setembro, através da Lei 939, assinada por D. Pedro II, fundou-se o então Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Por essa razão o dia do surdo é comemorado no Brasil dia 26 de setembro, marcando o início de uma grande conquista para a comunidade surda.

O primeiro sistema a ser utilizado para a educação dos surdos foi o oralismo, que procurava levar o surdo a falar e a desenvolver competências linguísticas orais, com o intuito de desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais similar possível à realidade dos ouvintes. O Congresso de Milão, em 1880, marcou a imposição dessa prática, onde os surdos não foram convidados a participar desta importante decisão e os ouvintes decidiram que as palavras eram superiores aos gestos, o oralismo foi então, imposto na educação dos surdos (Silva, 2006). As consequências do Congresso de Milão causaram danos na comunidade surda em todo o mundo. Calcula-se que após a primeira década posterior ao

Congresso de Milão o ensino das línguas de sinais já havia sido quase que erradicado por completo das escolas.

Proibidas de usar as línguas de sinais, crianças surdas no mundo inteiro deixavam as escolas com qualificações e comunicação inferiores. Esse período de “escuridão” durou cerca de 100 anos. Posteriormente, depois desse longo período, teve início um árduo processo de recusa das resoluções do Congresso de Milão e a reformulação da educação das pessoas surdas. Apenas em julho de 2010, no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos, sediado em Vancouver-Canadá, houve uma votação formal e todas as oito resoluções do Congresso de Milão foram desaprovadas.

Ao longo da história existiram várias filosofias sobre métodos para a educação dos surdos, entre 1960 e 1970, chega ao Brasil a Comunicação Total, que consiste basicamente em retirar a língua oral como o grande e principal objetivo na educação de surdos, priorizando a comunicação dos mesmos. Para alcançar os objetivos, utilizam: gestos criados, língua de sinais, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita a fim de se obter êxito na comunicação dos surdos.

Os benefícios da Comunicação Total residem no fato de que ela, segundo seus defensores, encoraja a criança/pessoa surda a aceitar-se como pessoa cuja linguagem precoce pode crescer em resposta às necessidades crescentes de cada uma delas. Autores como Sanches (1997) e Dorziat (1997), acreditam que o maior problema desta metodologia/filosofia, seria a mistura das duas línguas (Português + Língua de Sinais) que resultaria numa terceira modalidade que é o Português Sinalizado, onde ocorre a mistura de elementos gramaticais pertencentes às duas línguas.

Porém o bilinguismo seria a filosofia mais adequada para o ensino de crianças/pessoas surdas, tendo em vista que se considera a

língua de sinais como língua natural e a língua falada do país sendo a segunda língua do surdo. Surge então, na década de 1960, no Brasil, o primeiro estudo linguístico sobre a Língua de Sinais, até então apenas uma forma de linguagem, efetuado por William Stokoe, Klima e Bellugi. Buscava demonstrar as características que fazem da linguagem de sinais uma língua equivalente à verbal, com gramática própria tanto no nível fonético, como a nível fonológico e semântico, contrariando o conceito que até então se tinha, no qual a linguagem de sinais era considerada pobre, rudimentar e sem estrutura.

Em 1969, ocorreu a primeira tentativa de registrar a Língua de Sinais falada no Brasil, através de um pequeno dicionário, Linguagem das Mãos, organizado pelo missionário americano Eugênio Oates, que segundo Ferreira Brito (1993), apresenta um bom índice de aceitação por parte dos surdos. Somente em 1980 iniciaram os Estudos Linguísticos no Brasil sobre a Língua de Sinais em Recife, saindo o seu primeiro boletim, o GELES – Grupo de Estudos sobre Linguagem, Educação e Surdez, fundado no Recife na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco).

Apenas em 1986, a Língua de Sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Gallaudet University que utiliza a ASL (Língua Americana de Sinais) como primeira língua e o Inglês como segunda língua. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil somente no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002 e foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que a reconhece, como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A Língua Brasileira de Sinais é derivada da língua gestual francesa e também de uma língua de sinais autóctones, ou seja, natural da região que habita. Não é uma língua universal, como muitos acreditam, uma vez que possuem a sua própria estrutura que varia de região/país. Conforme Damásio (2005, p. 61) “A Libras, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence”.

É importante que a comunidade ouvinte saiba Libras para que a inclusão ocorra de forma real dentro da sociedade, de acordo com Segala (2009), estar incluído significa sentir-se parte do mundo, compartilhar o mundo do outro, poder adentrar-se nele. Não basta matricular um surdo em uma sala de ouvintes ou vice-versa, e dizer que isso seja inclusão.

Tendo em vista isso, o projeto de extensão DELA tem o intuito de instruir a Libras para a comunidade da região do Araguaia para que a acessibilidade em Libras aconteça nas mais diversas áreas. Possibilitando uma interação entre culturas (ouvintes e surdas) e inclusão do sujeito surdo, seja dentro da própria família ou nos diversos outros grupos de interação social.

Conforme Voivodic (2008), o papel da família é de extrema importância nos primeiros anos de vida da criança. Desse modo, a conscientização da família é essencial para que a criança surda possa adquirir melhores condições de vida. Já que o apoio dos pais nos anos iniciais de uma criança é de extrema importância para ajuda-los a desenvolver relações afetivas.

Santos (1999, p. 78-79) afirma que “A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma

individualizada ou por meio de organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade histórica da luta por sociedades mais justas, para seus filhos seja garantida”.

Faz-se necessário que as famílias busquem conhecer, participar, dando o exemplo de cidadania, e servir, assim, como mais um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender para ser. A ajuda aos pais, quando qualificada e oportuna, poderá ter efeito significativo se for realizada nos primeiros anos de vida da criança, período crítico de seu desenvolvimento.

Neste sentido, Diogo (1998) afirma que:

*A família é sem dúvida, um espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma experiência própria (Diogo, 1998, p. 25).*

Para Perlin e Quadros (1997), o processo educacional para alunos surdos só será possível se contemplar espaços específicos em uma escola regular de ensino que se utiliza especificamente da língua de sinais para propagar o conhecimento levando em conta que esta escola estará atendendo a uma comunidade que possui história e cultura na sua forma plena de expressão.

## Conclusão

Com base nessas reflexões, compreendemos que a inclusão do aluno dá-se por um conjunto de ações que beneficie a convivência entre os surdos ao ponto de solidificar sua cultura, identidade e conhecimento de mundo. Por esta razão, é vital que a criança tenha a

oportunidade, o mais cedo possível, de estar em um ambiente onde se utilize sua língua materna e que, de preferência, tenha contato com pessoas adultas surdas que irão alfabetizá-las por meio da Libras.

A Criança surda que desde o início da vida escolar tem seus direitos assegurados vai desenvolver melhor seu cognitivo, linguístico, social, afetivo, cultural e político tornando-se capaz de no futuro escolher seus próprios caminhos. Não serão dependentes da opinião de outros, terão a firmeza de escolher se querem ser oralizados, implantados, usar aparelho auditivo ou usar a Libras e o português na modalidade escrita.

É necessário a consciência de que a pessoa com surdez tem o direito de escolha, seja constituir família, carreira e vínculos afetivos, enfim levar uma vida normal. Hoje vemos uma realidade diferente do que é escrito nas leis, isso causa polêmicas entre o que seria melhor ou traria mais resultados na educação do surdo. Por isso é de suma importância que os profissionais da educação busquem conhecer profundamente o que defendem os autores a respeito da inclusão do aluno surdo.

É fundamental que o aluno tenha o direito assegurado por lei de ter o tradutor e intérprete de Libras desde o primeiro dia de aula. Este profissional qualificado vai mediar a comunicação entre professor/aluno e com toda a comunidade escolar. E ainda oportunizando-o a agregar conhecimento em sua língua materna, tudo que busque a atenção deste aluno e leve a compreensão do aprendizado proposto para ele no momento da alfabetização. Através de figuras, imagens, vídeos, jogos, desenhos para colorir e fazer passeios em diferentes ambientes para que ele tenha condições de fazer sua própria decodificação e compreensão de mundo.

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. (Stewart, 1996). O objetivo primordial do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos propostos.

Porém o intérprete não substitui a figura do professor em relação à função central que é a mediação do processo de aprendizagem, pois sua atuação será a de mais um elemento na cadeia de interação verbal, constituída em sala de aula e nas outras esferas sociais (Fernandes, 2003). Para que este ambiente se torne minimamente adequado às necessidades dos alunos surdos, são necessárias mudanças, uma vez que este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes.

Assim, o processo de alfabetização varia de acordo com cada necessidade do aluno. Segundo Quadros (2007, p. 143), “os surdos têm o direito de ser alfabetizados com a Libras, sua primeira língua e o português como segunda língua, para ter a possibilidade de interagir com os ouvintes e toda a sociedade.”

A relação entre o aluno surdo e o ouvinte no âmbito escolar não é somente parte constituinte na sua identidade, mas como esse processo facilitará em sua forma de organização política e social em quaisquer outros grupos. Logo destacar e enfatizar o reconhecimento da diferença não como algo irrelevante, mas como uma relação que é compartilhada por ele em toda a sua vida social como uma grande base firmada onde não haja diferença entre a deficiência que o constitui.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, Eleonora Cavalcante. **Da fala à linguagem: tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999: **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002: **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº. 12.319 de 1 set. 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989**: dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência. Brasília, 1989.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília, MEC, SEE, 2004, p. 94. 125-141.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- DAMASIO, Mirele Ferreira Macedo. **Educação escolar de pessoas com surdez: uma proposta inclusiva**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2005.
- DIOGO, José. **Parceria escola-família: a comunidade de uma educação participada**. Porto: Texto Editora, 1998.
- DORZIAT, Ana. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Necessidades psicossocial e cognitiva de um bilinguismo para o surdo**. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 1989.
- GARBE, Douglas de Souza. Acessibilidade às pessoas com deficiência física e a convenção internacional de Nova Iorque. **Revista Unifebe**, Balneário Camboriú, v. 10, p. 95-104, jan/jun. 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** São Paulo, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998.

QUADROS, Ronice Muller. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes, RS, PUCRS, 1995.

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

QUADROS, Ronice Muller. **Desenvolvimento da língua de sinais:** a determinação do input. Trabalho apresentado no 8º Congresso Internacional da ISAPL (Society of Applied Psycholinguistics). Pontifícia Universidade Católica: Rio Grande do Sul, 2007.

QUADROS, RONICE Muller. **Língua de Sinais Brasileira:** Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Professores de educação especial – Da formação às práticas Educativas.** Porto: Porto Editora, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação especial:** A família e o movimento pela inclusão. Brasília: 1999.

SEGALA, Sueli Ramalho; REIS, Benedicta. **ABC em Libras.** São Paulo: Panda Books, 2009.

SILVA, Divino José da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca,** Sobre os Princípios, Políticos e Práticos na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



# Atendimento educacional especializado para estudantes surdos

Experiências vivenciadas no centro de atendimento

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA  
PAULA LORRAINE ALVES BORGES

A inclusão educacional preconiza a participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades ou características individuais, nas escolas regulares. Isso significa que crianças com necessidades educacionais especiais devem ser acolhidas em classes comuns, com o objetivo de criar um ambiente que promova a aprendizagem e a educação formal para todos os estudantes.

Os estudantes surdos constituem um grupo que requer considerações e abordagens específicas em virtude de sua condição linguística particular. De acordo com Mantoan (2006), a educação inclusiva para pessoas com surdez é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos e valores humanos que agrega infinitas

possibilidades para essas pessoas. Envolve, em especial, o acesso e a permanência no âmbito escolar com equidade.

Alicerçada nessa abordagem, esta pesquisa é resultado de reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG, intitulado Surdez: possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilíngue para estudantes surdos, sob a coordenação da Professora Doutora Marlene Barbosa de Freitas Reis.

A proposta se adequa mais a uma abordagem qualitativa que se justifica por ser mais coerente ao que foi proposto. Ela não se preocupa com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, aqui, no caso, os estudantes surdos (Minayo, 1994).

A investigação se fundamenta no levantamento bibliográfico e documental, uma vez que relaciona a perspectiva histórica do ensino para estudantes surdos, perfazendo um percurso correlacionando com as experiências das práxis nas salas de recursos multifuncionais. Assim, conforme afirma Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada considerando-se como fonte o material já elaborado por outros autores-pesquisadores. Tal informação pode ser encontrada, principalmente, em livros e artigos científicos.

O objetivo, aqui, almejado é de relatar as experiências do atendimento educacional especializado, realizado com estudantes surdos em um Centro Municipal de Atendimento. Tal relato será fundamentado teoricamente em Reis (2013), Mantoan (2006), Lacerda (2006), Candau (2008), Quadros (2003) entre outros, bem como no entrelaçamento de alguns documentos legais como a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº 5.626.

Vale registrar que os estudantes surdos que frequentam o espaço educacional (Centro) em pauta, estão matriculados regularmente nas escolas municipais, estaduais e particulares, e recebem o AEE no contraturno, como suporte complementar para a aprendizagem deles.

Para fins didáticos, essa pesquisa está dividida em: referencial teórico, relatos de experiências, e considerações finais.

## **A inclusão escolar de surdos e o atendimento educacional especializado**

Até recentemente, a Educação Especial no Brasil era, predominantemente, oferecida em instituições segregadas e, muitas vezes, associada a contextos psiquiátricos. A evolução desse cenário, ao longo do tempo, é um reflexo das mudanças nas percepções sociais, nas políticas educacionais e nas atitudes em relação à inclusão.

De acordo com Silva (2010), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência remota ao período do Império, e tem na sua gênese a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857). Os dois estão localizados na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do Império.

Até meados do século XIX, as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas da sociedade e da educação formal. Quando a Educação Especial começou a surgir, muitas vezes, era isolada em instituições especializadas associadas a hospitais psiquiátricos, ou outras instituições de cuidados.

Assim, movimentos internacionais pela igualdade e pelos direitos das pessoas com deficiência, como a Declaração dos Direitos

das Pessoas Deficientes, em 1975, ajudaram a sensibilizar as entidades federadas, União, Estados, Municípios e Distrito Federal para a importância da inclusão e do acesso igual à educação. Então, na década de 1980, houve um maior reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

No ano de 1988, a Constituição Federal reconheceu a igualdade de direitos a todos os cidadãos brasileiros, estabelecendo bases para a inclusão. De acordo com o documento aí constituído, fica estabelecido que seja “direito de todos e dever do Estado” (p. 56), atender a tal demanda. Nesse contexto, no artigo 205, deve ser valorizado o direito à Educação Especial, conforme está dito:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 89).

A escola é um ambiente que possibilita a aproximação e a convivência entre os surdos e ouvintes, com aprendizados que atravessam seus modos de ser e de estar no mundo. No entanto, é preciso considerar suas particularidades, pois é necessário que o ambiente regular se adapte, para apresentar condições favoráveis à aprendizagem desses estudantes.

A ideia de igualdade de oportunidades na educação evoluiu ao longo do tempo. Reflete mudanças nas políticas educacionais e nas percepções sociais. Inicialmente, a igualdade de oportunidades era, frequentemente, associada à obrigatoriedade e gratuidade do ensino para todos, independentemente de suas origens sociais ou condições econômicas. No entanto, essa visão evoluiu, à medida

que as discussões sobre inclusão, diversidade e necessidades individuais, se tornaram mais proeminentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 trouxe mudanças significativas para a educação inclusiva, afirmando que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Uma década depois, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reforçou a importância da inclusão em todos os espaços sociais.

Dessa maneira, a igualdade de oportunidades na educação evoluiu de uma abordagem centrada na obrigatoriedade e gratuidade para uma abordagem inclusiva que reconhece e valoriza a diversidade dos estudantes. Garante-lhes o acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente regular de ensino. Isso representa uma mudança significativa na forma como a sociedade compreende e promove a justiça educacional.

A partir do início do século XXI, políticas educacionais mais inclusivas foram implementadas em todo Brasil. Houve um esforço para oferecer suporte e recursos para essa categoria de estudantes que visou suas particularidades em um espaço de ensino comum para todos. Apesar de todos os avanços, ainda há muitas barreiras que precisam ser vencidas, no entanto, o debate e a conscientização continuam a impulsionar mudanças significativas em todo cenário educacional brasileiro.

A inclusão educacional não é, apenas, uma estratégia, ou um conjunto de políticas, mas, sim, um princípio ético e humano que busca garantir que todas as pessoas, independentemente, de suas habilidades, características ou origens, tenham a oportunidade de participar plenamente da educação em um ambiente de respeito, diversidade e igualdade, (Carvalho, 2005).

É de muita relevância compreender de fato o sentido de incluir. Fazer parte de um grupo não é somente adequar o aspecto físico, tampouco, garantir a vaga, o acesso, permanência do estudante no ambiente escolar, antes, é pensar na individualidade pedagógica e nas diversidades.

Nessa perspectiva Reis (2013), afirma que:

[...] os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a diversidade é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e a outros, considerados aptos para esta regularidade. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela (Reis, 2013, p. 76-81).

Nesse sentido, ressalta-se que, ao adotar uma abordagem inclusiva que entende todas as diferenças, proporciona-se um ambiente educacional mais justo, equitativo e enriquecedor para todos os estudantes. Assim, promove-se uma cultura de respeito pela diversidade e pelo potencial único de cada um.

A proposta de incluir o estudante surdo e valorizar sua comunicação têm ganhado repercussões significativas. Nesse sentido, destaca-se a aprovação da Lei Federal 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que garante a acessibilidade e formação continuada para profissionais que atuam nos espaços sociais diversos, bem como, a Lei Federal 10.436 de abril de 2002 (Lei de Libras), que reconhece a Libras como Língua Oficial para comunidade de surdos no país.

Após três anos de reconhecimento da Libras como Língua Oficial, o Decreto, também, federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei de Libras.

Sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, o Decreto em seu Capítulo IV Art. 14. § 1º II diz que se deve ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras paralelo ao da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. (Brasil, 2005).

Esse decreto reconhece o direito dos estudantes surdos a terem acesso a uma educação inclusiva bilíngue, em que a Libras é a primeira língua e, como explicado anteriormente, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita como orientado no Decreto 5.626 de 2005.

O movimento histórico das Políticas Públicas, sobretudo, daquelas voltadas ao contexto da educação escolar, delineou o que hoje se chama de Educação Especial sob perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o documento garante o Atendimento Educacional Especializado como serviço de suporte escolar para estudantes com limitações diversas.

Em relação aos estudantes surdos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve desenvolver de maneira articulada com a proposta pedagógica da sala regular, o ensino de Libras e o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, (Brasil, 2008).

É importante salientar que, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um serviço voltado para os estudantes com necessidades educacionais específicas, durante sua vida escolar, precisa

ser realizado em salas de recursos multifuncionais, ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Entende-se que o atendimento deverá acontecer na escola onde o estudante frequenta, otimizando a proposta de ensino para ele. Contudo, há muitos outros espaços que realizam esse atendimento, e busca auxiliá-lo na vida escolar dele.

Na Resolução CNE/CEB 4/2009, o artigo 5º prevê que o atendimento deve ser realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, art.5).

Os centros de atendimentos (instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas) têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de estudantes que apresentam necessidades específicas para a aprendizagem. Nesse viés, O Centro Municipal de Atendimento, local onde se deu o relato da experiência em pauta, é uma instituição pública municipal, localizada em Anápolis-GO. Ele tem como missão: acolher e atender os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem e dificuldades acentuadas

de aprendizagem. Além dos estudantes da cidade, atende a demanda dos municípios adjacentes.

O centro, em referência, tem oferecido um serviço que visa desenvolver no indivíduo suas potencialidades, possibilitando sua habilitação, ou reabilitação. Assim, oferece mais qualidade de vida e uma participação mais equitativa do estudante no ensino regular. Além disso, a participação dele na comunidade em que está inserido, será com maior capacidade de autorealização e independência.

Esse local é um espaço que desenvolve um trabalho voltado ao apoio técnico pedagógico especializado, psicológico, fonoaudiólogo e social a pessoas com deficiência e estudantes com dificuldade de aprendizagem acentuada e distúrbio de comportamento que esteja interferindo na aprendizagem.

Dos variados serviços que são disponibilizados nesse centro, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE, para os estudantes surdos. De acordo com a política da inclusão vigente, os sistemas de ensino do país devem matricular todos os estudantes com deficiência, sejam elas transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas comuns do ensino regular, e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2008).

A oferta do atendimento educacional especializado – AEE é direcionado no projeto pedagógico, contemplando, na sua organização, os recursos, o plano de AEE, os professores e demais profissionais, conforme documentos legais orientadores. Esse centro cumpre as normativas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação quanto a sua autorização de funcionamento, ofertando

atendimentos clínicos e pedagógicos para estudantes do município de Anápolis-GO e circunvizinhos.

A Lei brasileira de Inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015, também denominada de Estatuto da pessoa com deficiência, determina a necessidade de institucionalização do AEE em todo o projeto pedagógico da instituição, incumbindo ao poder público, art. 28, assegurar, criar, incentivar, acompanhar e avaliar tal projeto:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p. 8).

De acordo com os documentos legais, Constituição Federal de 1988, Lei 10.436 de 2002, Libras, Lei, Decreto 5.626 de 2005, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasileira de Inclusão, 13.146 de 2015, dentre outros, já apresentados, anteriormente, entende-se que o AEE visa complementar ou suplementar o ensino, fortalecendo a inclusão por meio de serviços que vão de encontro às necessidades específicas dos estudantes. Ele deve acontecer no contraturno, porque ele não substitui o ensino regular em sala.

## **Experiências vivenciadas em um centro de atendimento**

O objetivo geral do atendimento aos surdos, no centro, é que o estudante se reconheça como sujeito linguístico, quando se apropria da Libras e do Português escrito, bem como, a comunidade e

os familiares se apropriem da Libras como meio de comunicação e interação com os surdos, aprendendo, assim, a conviver com a diversidade social.

Os objetivos específicos são listados assim: aquisição da Libras como primeira língua (L1), aquisição do Português escrito como segunda língua (L2), relacionar sinal – palavra – significado, empregar corretamente os sinais nas frases em Libras e em Português escrito, interpretar imagens e vídeos, aprender palavras em português utilizando o alfabeto datilológico em Libras, estimular a leitura, estimular a expressão em Libras e Português Escrito com palavras, frases e textos.

Será descrita a metodologia que será utilizada durante os atendimentos com os estudantes surdos. Para o ensino sistematizado, usa-se uma apostila temática com imagem, sinal, palavra em português e palavra no alfabeto datilológico, aulas expositivas com recursos visuais, *power point* com imagem, sinal, palavra para a compreensão do significado, jogos, brinquedos e brincadeiras.

A avaliação sempre ocorrerá de forma contínua. Será observado o interesse, a participação individual e em grupo, o desempenho nas atividades propostas.

As apostilas que são usadas no centro de atendimento, foram elaboradas a partir do Livro ilustrado<sup>1</sup>, utilizam-se recursos diversos para complementação de materiais pedagógicos.

Quando o estudante surdo chega ao centro para triagem, nesse momento, conversa-se com a família sobre a escola regular em que

---

1 Livro Ilustrado de Libras. da Língua Brasileira de Sinais I, II, III e IV de São Paulo, da Editora Ciranda Cultural, do ano de 2015, das autoras Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco.

ele frequente, ano de escolarização, histórico escolar. Realiza-se uma avaliação para saber o nível de compreensão e expressão que o candidato tem sobre a língua e sobre a comunicação de maneira geral. A partir desse diagnóstico, ele participará do grupo organizado a partir do nível de comunicação e aprendizagem. Leva-se em consideração também, a idade e o ano escolar.

Os grupos são organizados por níveis, iniciando-se do básico ao mais avançado. Vale lembrar que é importante, sempre, agrupá-los, para que possam interagir entre seus pares. São trabalhadas nove apostilas com vocabulários diversos, visando aquisição de palavras novas em Libras e escrita da palavra em Português.

Sabe-se que o AEE para os estudantes surdos, de acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva, é organizado visando à complementação do ensino regular. Nessa perspectiva, Damázio (2007) destaca que, para esse público, o AEE deve se materializar em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE de Libras e AEE em Língua Portuguesa.

- a) Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- b) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (prefe-

rencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

- c) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (Damázio, 2007, p. 25).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, os estudantes surdos têm o direito de frequentar a escola regular onde recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de acordo com suas necessidades individuais, podendo, ainda, receber o AEE em centros de atendimentos.

As aulas são regidas por três profissionais da educação como segue: duas professoras ouvintes graduadas em Letras-Libras e uma professora que tem surdez, graduada em Pedagogia e Letras-Libras. Elas atuam nos turnos matutino e vespertino com o AEE de Libras. O AEE da Língua portuguesa na modalidade escrita, é realizado pelas professoras ouvintes, uma no turno matutino e outra no turno vespertino.

Os planos de atendimento são compartilhados entre as três professoras que trabalham o mesmo conteúdo de acordo com os níveis

e os grupos, sendo que a prioridade é aprender os conteúdos e vocabulários em Libras, posteriormente, ensinar as respectivas escritas em Português.

Elaborou-se para esse AEE nove apostilas. A primeira delas é a de vocabulários básicos como alfabeto, números, cores, dias da semana, meses, anos, estações do ano, casa com cômodos, móveis, utensílios domésticos, alimentos, bebidas, higiene, vestuário, esporte, instrumentos musicais, corpo humano, lugares públicos, escola com profissionais, ambientes, materiais escolares, família, pessoas, animais, meios de transporte, meios de comunicação e profissões. Essa apostila é trabalhada com os estudantes assim que chegam para os atendimentos, e junto com esse material são apresentadas imagens, vídeos, desenhos, tudo que seja mais próximo da realidade deles para que façam associações.

Com o uso desta apostila, estimula-se a elaboração de pequenas frases em Libras e a datilologia, para só depois ser trabalhada a palavra de forma completa, inteira, sem separações, respeitando as necessidades do grupo.

É importante que se compreenda sobre a aprendizagem dos estudantes surdos. É preciso ter em mente que os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos deles podem ser estimulados e desenvolvidos, tornando-os sujeitos capazes, produtivos e constituídos de várias linguagens. Eles têm potencialidade para adquirir e desenvolver, não somente, os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar (Damázio; Ferreira, 2010)

Na segunda apostila, a temática é a Identidade. Nesse material, trabalha-se os pronomes pessoais em Libras e Português escrito. São ensinados, também, uma média de dez adjetivos flexionados

em gênero e número. Já, no final dela, inicia-se a elaboração de frases. Empregam-se recursos de imagem e sinal para as frases serem escritas em Português com os pronomes e adjetivos aprendidos. A metodologia segue assim: são apresentadas todas as imagens, depois os sinais, datilologia, aplicação em frases em Libras e, após isso, a escrita das palavras. Essas práticas são regadas de muita ludicidade, para melhor compreensão dos conceitos.

Na terceira apostila, trabalha-se os adjetivos. Contém noventa (90) sinais e palavras. Usa-se o recurso de imagem, sinal e palavra. Após a apresentação do conteúdo, os estudantes são estimulados a elaborar frases em Libras e escrever as palavras em Português.

Na quarta apostila, fala-se de Localidades. Para o desenvolvimento do tema, estuda-se os sinais de identificação dos Estados e suas respectivas Capitais do Brasil, bem como os continentes e alguns países.

Nessa apostila, também, pratica-se a elaboração e escrita de frases em Libras e Português. Desenvolve-se os conceitos de tipos de frases: afirmativas, interrogativas e negativas. Para tanto, emprega-se o recurso de imagem e sinal para direcionar a escrita das frases, utilizando o vocabulário de lugares que foi aprendido em Português e Libras.

Antes de iniciar essa apostila, é trabalhado vídeos que contextualizam a temática, assim, os estudantes se preparam para a nova etapa.

Ainda na mesma apostila, trabalha-se o conteúdo sobre o Sistema Solar, e a metodologia sempre utilizando muitas imagens e sinais, para contextualizar os estudantes sobre a existência dos planetas, exemplificando, com o Planeta Terra, para depois apresentar os

países, depois o Brasil, os estados brasileiros, até se chegar ao endereço do aluno. Utiliza-se, também, a internet, o recurso do Google Maps<sup>2</sup> para eles procurarem o endereço.

Os atendimentos são proporcionais e de forma coletiva, com muita interação para que o estudante tenha um desenvolvimento linguístico satisfatório. Sobre tal desenvolvimento é necessário considerar que a aquisição da primeira língua de uma pessoa deve acontecer de maneira espontânea, a partir do contato com outras pessoas usuárias dessa língua. Os seres humanos têm uma capacidade inata que os capacita a adquirir e desenvolver a linguagem de forma única. Isso significa que, independentemente do ambiente em que uma criança é criada, ela tem a capacidade de adquirir uma linguagem complexa com regras gramaticais estruturadas (Chomsky, 1978).

A quinta apostila é a de Verbos no tempo presente do modo indicativo. O professor inicia fazendo revisão dos dias da semana, meses, vocabulários de escola e identidade. Após verificar esses sinais, dá-se início ao estudo dos verbos que totalizam uma média de 200 palavras com terminações em: ar, er e ir. No começo são revisados conteúdos de alguns vocabulários importantes mostrando imagem e sinal, e incentivando a elaboração de frases em Libras e a aquisição da palavra. Após esse momento, é trabalhado o verbo, com a imagem, sinal, datilologia, produção de frases em Libras no presente, e escrita das palavras conjugando o verbo no presente de acordo com os pronomes como foi ensinado na apostila anterior.

---

2 Google Maps é um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito para navegadores, iOS e Android fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-16.2819145, -48.9303596, 15z?entry=ttu>

O trabalho que se realizou na sala de AEE, buscou-se enriquecer a apresentação do conteúdo com muitos detalhes visuais, estímulos importantes para a aprendizagem dos estudantes surdos. Segundo Damázio (2007, p. 26), quando se refere às salas do AEE, afirma que a “organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum”.

A sexta apostila é a de Verbos no Passado. Inicia-se fazendo revisão de alimentos, bebidas, casa e lugares públicos. Após verificar esses sinais, dá-se início ao estudo dos verbos que totalizam uma média de 200 palavras com terminações em ar, er, ir. São revisados conteúdos de alguns vocabulários mostrando imagem e sinal, e incentivando a elaboração de frases em Libras e a aquisição da palavra. Como culminância, é trabalhado o verbo com a imagem, sinal, datilologia, produção de frases em Libras no passado, e escrita das palavras conjugando o verbo no passado de acordo com os pronomes como foi ensinado na apostila anterior.

A proposta do centro de atendimento é considerar sempre as necessidades linguísticas de cada estudante surdo, valorizando o ensino bilíngue como proposta de trabalho. Sobre esse ensino, está-se concordando com Skliar (2013), que explica a educação bilíngue para surdo da seguinte maneira:

[...] o foco da análise a educação bilíngue para surdos deve-se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica (Skliar, 2013, p. 8).

Dessa forma, os materiais produzidos contribuem para o aprendizado dos estudantes durante o semestre letivo. As apostilas são utilizadas, gradativamente, sendo adaptadas sempre que necessário.

A sétima apostila é a de Verbos no Futuro. Inicia-se fazendo a revisão sobre profissões, casa, família e vestuário. Ao fim do estudo desses sinais, começa-se o estudo dos verbos que totalizam uma média de 200 palavras com terminações em ar, er, ir. São revisitados conteúdos de alguns vocabulários importantes mostrando imagem e sinal, e incentivando a elaboração de frases em Libras e a aquisição da palavra. Após esse momento, é trabalhado o verbo, com a imagem, sinal, datilologia, produção de frases em Libras no futuro, e escrita das palavras conjugando o verbo no futuro de acordo com os pronomes como foi ensinado na apostila anterior.

A oitava apostila é de Contos em Libras, que tem como referência o site Bibliolibras<sup>3</sup>. Trabalha-se os seguintes contos: 7 Corvos, Guardadora de Gansos, A Rainha das Abelhas, As Doze Princesas Dançarinas, Irmão e Irmã, João e Maria, O Alfaiate Valente, O Príncipe Sapo, Rapunzel, Rosa Branca e Rosa Vermelha.

Apresenta-se o conto no Datashow, para que todos possam ver a história em Libras. Essa ação é repassada algumas vezes (geralmente de duas a três vezes), As atividades correlatas propostas são: reconto da história de acordo com o que eles entenderam, e depois uma atividade com dez questões de múltipla escolha em forma

---

3 Biblioteca Bilingue de Literatura Infantil e Juvenil – Libras / Português, realizado pela Faculdade de Letras da UFG. É composto pelo download dos vídeos que tem a leitura feita oralmente, e uma intérprete como figura principal, sinalizando o conto, que tem algumas imagens ao fundo. Disponível em: <https://www.bibliolibras.com.br/>

escrita, que também é feita em Libras pela professora, para avaliar a interpretação dos estudante diante o conto apresentado.

Diante de tais procedimentos, percebeu-se que os desdobramentos didáticos-pedagógicos do AEE ofertados pelo centro se fundamentam na concepção de Damázio (2007), que enfatiza a importância do planejamento – em parceria com os professores de Libras, o professor de classe comum e o professor de Língua Portuguesa, enquanto segunda língua. Segundo, ainda, o mesmo autor, concomitantemente, os conteúdos sejam interrelacionados, elucidando a relevância do trabalho de forma colaborativa visando o desenvolvimento escolar de tais estudantes.

No decorrer do semestre, são elaborados alguns projetos de culminância de conteúdo, de forma prática. Como, por exemplo, quando se trabalha sobre alimentos, faz-se salada de frutas junto com os estudantes para fixar o conteúdo sobre diferentes tipos desse alimento. Quando se trabalha sobre verduras, faz-se uma torta de legumes. Nesse momento, relembra-se os sinais, a escrita em português e trabalha-se o gênero textual – receitas.

No mês de setembro, que é comemorado o dia do surdo, sempre tem algum projeto para divulgação da cultura surda, que é realizado no centro e em parceria com as unidades da Rede Municipal de Ensino (atividade nos parques da cidade com passeata e cartazes, palestras para a família, professores, comunidade). Nesse sentido, é importante pensar no espaço educacional como lugar de oportunidade, de interação, debates e de equidade.

Assim, compreende as concepções da educação inclusiva que, segundo Candau (2008, p. 23), é “uma educação que prima para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para o favorecimento da construção

de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Percebe-se o envolvimento da comunidade surda nas atividades do centro, e entende-se que todos têm o direito de estar, participar, aprender e desenvolver suas habilidades. É perceptível essa interação, nas apresentações das datas comemorativas, os estudantes surdos, de forma muito participativa, têm espaço garantido, utilizando a Libras como meio de comunicação, socialização e aprendizagem. Essas apresentações acontecem em dias festivos – dia das mães, pais, festa junina, festa de fim de ano, entre outras datas importantes.

Os trabalhos realizados no centro, para os estudantes surdos, têm como proposta educacional o AEE, o ensino de Libras para os familiares e comunidade local. Portanto, a aquisição da Libras como meio de comunicação é imprescindível para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social das pessoas surdas, permitindo uma interação mais satisfatória e enriquecedora para todos os envolvidos neste espaço.

## Considerações finais

O texto apresentado elucidava que o AEE é um importante serviço da Educação Especial. Trata-se de um serviço que permite identificar, organizar e elaborar os recursos pedagógicos voltados às potencialidades dos estudantes surdos com ênfase nas práticas educativas que eliminem barreiras para a plena participação em sala de aula regular e em diversos espaços sociais. Sendo assim, o atendimento é muito importante para o processo de inclusão desses estudantes.

Através da experiência desenvolvida e, posteriormente, aqui, relatada, a pesquisa aponta que o centro onde ela se desenvolveu desempenha um papel fundamental em relação à pessoa surda e possui várias frentes de trabalho.

Em relação ao objetivo proposto na introdução da pesquisa, demonstra que a instituição desenvolve um Atendimento Educacional Especializado de acordo com os estudos teóricos da área, e oferta o AEE em Libras, o AEE de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Os resultados apontam, ainda, que são inúmeras as contribuições do AEE-Centro de atendimento para a efetivação de um ensino bilíngue. Nesse sentido, considera o processo de apreensão dos estudantes surdos eficiente, bem como, reconhece que todas as ações são voltadas à legitimação da inclusão em todos os âmbitos.

Portanto, fica evidente e clara a compreensão do posicionamento de Lacerda (2006) sobre a necessidade de haver propostas educacionais que atendam, a contento, as particularidades desses estudantes, e que favoreçam o desenvolvimento efetivo de todas as capacidades deles.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei n. 9.394, de 20 de dez de 1996).

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei n. 13146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **CNE/CEB.** Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** de 2008. 2008b.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial.** Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** Coleção Stvivism, 2. ed. Coimbra, 1978.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: **Seminário educação inclusiva: direito à diversidade,** 2.ed Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 108-121.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo, ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INES. **Instituto Nacional de Educação de Surdos.** Disponível em: Instituto Nacional de Educação de Surdos – Português (Brasil). Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 26, ed. 69, p. 163-184, mai/ago 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

QUADROS, Ronice Müller de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 54, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.p. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4.ed., Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. Inclusão: desafios do atendimento educacional especializado. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 46, 21 de dezembro de 2021.





# A prática docente no trabalho com o estudante surdo

Um estudo de caso

JAQUELINE PESSONI ALBINO

O trabalho com estudantes surdos é permeado por inúmeros desafios: para o aluno surdo, o professor regente o intérprete. Embora a legislação brasileira contemple a inclusão, sobretudo a partir da década de 1990, ainda nos deparamos com uma sala de aula excludente, haja vista que nem todos conseguem preparar aulas que contemplem todos os alunos. Ainda é possível verificar escolas que esperam homogeneidade das turmas no que se refere ao aprendizado.

Este capítulo é fruto de reflexões feitas na disciplina – Educação, Diversidade e Processos Educativos – e da minha experiência como intérprete na rede estadual de educação de Goiás. Partimos da seguinte questão norteadora: as práticas docentes dos professores regentes contemplam o aluno surdo? E, como objetivo do artigo,

estabelecemos: refletir sobre a prática docente no processo de inclusão do estudante surdo.

Para responder ao questionamento, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa. Realizamos a coleta de dados por meio de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi feita em uma escola de ensino fundamental (segunda fase) e médio da rede pública estadual da cidade de Goiás, que teve como alvo a observação de um único aluno que cursa o terceiro ano do Ensino Médio. Para isso, fizemos uma entrevista com o aluno surdo e aplicamos questionários direcionados aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (que são as que possuem um quantitativo maior de aulas, conforme organização curricular da rede Estadual de Educação). No que se refere ao referencial teórico, utilizamos: Quadros (2006), Damázio (2007), Salles (2004), Figueredo (1997), Hooks (2013), Reis (2021), entre outros.

Organizamos este capítulo em três partes além da introdução e considerações finais: Educação Inclusiva e os desafios das escolas; Docência e diversidade: desafios à inclusão do aluno surdo; Metodologia e Resultados.

## **Educação inclusiva e os desafios das escolas**

De acordo com Quadros (2006), existe uma quantidade significativa de alunos surdos que desistem de se manterem em uma sala de aula. O principal motivo dessa desistência, geralmente, é o fato deles não conseguirem apreender o que é discutido em sala de aula com os demais alunos ouvintes.

Conforme pontuamos na introdução deste capítulo, embora as leis que regulamentem a educação inclusiva tenham sido implementadas há cerca de trinta anos, ainda é possível identificar certa carência no processo educativo do aluno surdo. Isto porque, alguns professores não conseguem, por diversos motivos, realizar cursos de capacitação na área de inclusão, ou seja, não buscam se apropriar de conhecimentos específicos, tornando, muitas vezes, o aprendizado do aluno pouco aproveitável (Quadros, 2006).

Devemos compreender que não existem soluções imediatas para as condições existentes atualmente no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, mas educadores devem estar atentos a essa questão já que a educação desses alunos ainda é um desafio para as escolas de ensino regular (Damázio, 2007).

Percebemos que a sala de aula nem sempre consegue atingir o objetivo de inserir todos os alunos nas atividades propostas e muitos métodos utilizados não alcançam o devido objetivo da inclusão. É realidade de muitas salas de aula o fato de o aluno surdo ser deixado em um canto da sala, apenas com a professora intérprete ao seu lado, e isso acaba por restringir o contato com os demais colegas (Quadros, 2006). E, segundo a teoria sócio interacionista de Vygotsky, o aluno aprende por meio da interação com outro, e o isolamento pode trazer grandes prejuízos para o aluno surdo (Carvalho, 1999).

Quadros (2006) relata algumas experiências de alunos surdos frustrados com a qualidade de ensino e aprendizagem que lhes é ofertada nas escolas públicas de ensino regular. Por meio de entrevistas realizadas em escolas públicas do Rio Grande do Sul, a autora identificou que na opinião de alguns alunos surdos, a escola regular, onde se usava apenas o oralismo, foi péssima, pois eles aprendiam apenas a copiar. Desse modo, a perspectiva de

aprendizagem ficava limitada, pois o aluno surdo não tinha nenhuma interação com os conteúdos a não ser copiar.

Quadros (2006) esclarece que conforme os alunos surdos entrevistados, o ouvinte aprende mais rápido porque os conteúdos são ministrados em outra língua (Língua Portuguesa). Para que o aluno surdo pudesse aprender seria necessário que sua língua e suas necessidades comunicacionais fossem levadas em consideração pelos professores regentes.

Dito isso, é preciso compreender que a função de ensinar o conteúdo ao estudante é do professor regente, mas muitos não conseguem. Em se tratando das especificidades do aluno surdo, o uso de imagens e de vídeos que já tenha a tradução para a língua de sinais já é um grande avanço para que o aluno surdo se sinta incluído e respeitado em sua especificidade.

No Brasil, diversas políticas públicas garantem a matrícula dos alunos com deficiências na rede regular de ensino. Dentre os principais documentos podemos mencionar: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; e, de forma mais específica em relação ao aluno surdo, destaca-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (Libras) e a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

De acordo com Carvalho (1999, p. 51), inserir os alunos com necessidades especiais no ensino regular é o primeiro passo para uma inclusão efetiva nas escolas públicas, “devendo ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vivência escolar”.

É fundamental que a escola se adapte à realidade do aluno, e o que ocorre, na maioria das vezes, é o aluno ter que se adaptar à escola. No caso dos alunos surdos isso fica ainda mais evidente por não terem a adaptação curricular de suas atividades e não participarem efetivamente de decisões coletivas. Como exemplo dessa distância das decisões coletivas, podemos mencionar que um aluno surdo geralmente não é eleito como representante de sala de aula, ou, suas opiniões não são tão bem aceitas como as dos demais colegas ouvintes, e isto traz um grande prejuízo no aprendizado desses alunos (Damázio, 2007).

Diante disso, reiteramos que as políticas públicas para a educação inclusiva precisam ser efetivadas nas escolas para além das matrículas. Garantir a matrícula de um aluno com alguma deficiência na escola regular não garante que sua aprendizagem seja respeitada, nem tampouco que ele seja incluído em uma sociedade que ainda é pautada na ‘normalidade’.

Quanto ao aluno surdo, ensinar Libras proporciona-lhes uma educação adequada à sua condição. Desta forma, deveria ser uma preocupação de todos os educadores, visto que todos possuem os mesmos direitos e deveres, independente das deficiências.

A Libras deve ser ensinada desde a educação infantil, haja vista que, geralmente, o aluno surdo aprende sua língua apenas quando é inserido em uma instituição de educação. Damázio (2007) sugere que a inclusão de alunos com surdez deve acontecer desde a educação infantil até o ensino superior, para que estes possam garantir um futuro com menos barreiras no processo educacional e assim usufruir de todos os direitos, exercendo plenamente sua cidadania.

Para Damázio (2007, p. 14) “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) estabelece que educação dos alunos com necessidades especializadas deve acontecer na rede regular de ensino e prevê o apoio de professor também especializado para atender às peculiaridades desses alunos. No caso do aluno surdo, ele tem o direito a uma professora intérprete em sala de aula e em todas as atividades pedagógicas.

Damázio (2007) ressalta que a inclusão é um processo para o qual todas as escolas devem estar preparadas, visto que a educação escolar do aluno com surdez é um desafio que algumas escolas já demonstram, por meio do trabalho. Diante dessa realidade, que não é nova, devemos sempre estar atentos para não excluirmos esses alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de se sentirem parte de uma sociedade que seja acolhedora e preocupada com seus interesses (Salles, 2004).

A inclusão do aluno surdo é um desafio que deve ser encarado com muita seriedade, determinação e segurança (Rinaldi *et al.*, 1997a). Para que isso seja possível, não basta a contratação de intérpretes, ou mesmo o direcionamento de profissionais que possuem cursos básicos de Libras para atender esse aluno; é fundamental que esse atendimento seja feito por professores que tenham condições de realmente interpretar para o aluno, haja vista que, geralmente é esse profissional que irá transitar entre a cultura e a língua do aluno surdo e dos ouvintes: professores, colegas e demais componentes da equipe escolar.

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI, 2015) ampliou as possibilidades das pessoas com deficiência, pois dispõe sobre o direito à vida, acesso à saúde, informações, participações em concursos, dentre outros aspectos da participação social. No tópico referente à Educação, o documento destaca:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (...)

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, cap. I, art.27).

Como podemos observar a partir do texto acima, é preciso que todos os profissionais da educação reformulem suas metodologias de ensino a fim de ampliar as possibilidades de aprendizado de todos os alunos. E, desse modo, promover uma educação que possibilite a formação social e cidadã de todos, conforme prevê a própria Constituição.

Ainda no que se refere aos documentos, a Lei 14.191 regulamenta o Artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que dispõe sobre a Educação Bilíngue de surdos na educação básica.

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, cap I, art 60).

A deficiência auditiva não deveria ser vista como uma barreira de aprendizagem e de acessibilidade, mas apenas uma diferença na forma de viver, aprender, se comunicar e em sua cultura; no entanto, o que percebemos que entre as pessoas ouvintes há uma certa resistência em proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e que é assegurada por Lei.

### **Docência e diversidade: desafios da inclusão do aluno surdo**

De acordo com Quadros (2004, p. 7) intérprete é a “pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito”. Conforme esse autor tradutor/intérprete de Libras é o profissional que compreende significativamente a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação

(por exemplo, a área da educação) (Quadros, 2004, p. 28).

O papel do intérprete é realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa, observando que existem preceitos éticos que devem ser seguidos, tais como: confiabilidade, imparcialidade, ou seja, o professor intérprete não deve emitir opiniões pessoais durante a tradução; deve ser discreto e manter a distância profissional e fidelidade ao que está sendo transmitido a ele naquele momento (Quadros, 2004).

Existe um código de ética para o professor intérprete, e este deve ser seguido para que não haja dúvidas durante um trabalho de interpretação. Além disso, esse profissional deve ser capaz de atuar de forma qualificada, pois o código de ética é um instrumento que orienta o profissional intérprete na sua atuação.

A sua existência justifica-se a partir do tipo de relação que o intérprete estabelece com as partes envolvidas na interação. O intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, a ética deve estar na essência desse profissional (Feneis, 1965 *apud* Quadros, 2004).

Para que haja bons profissionais na área de integração escolar, é necessário aprimorar nossos conhecimentos. Há vários níveis de formação de intérpretes para surdos no mundo, desde a graduação até nível de mestrado. Essa variação em níveis de qualificação reflete um desenvolvimento sociocultural da comunidade surda. A preocupação em formar intérpretes surge a partir da participação ativa da comunidade surda na comunidade em que está inserida (Quadros, 2004).

A partir do Decreto nº 5.626/05 a profissão do intérprete foi reconhecida. Esse documento apresenta considerações importantes sobre a formação e atuação desses professores que devem permear o processo de aprendizagem do aluno surdo, embora o responsável pelo ensino seja o professor regente (Brasil, 2005). Por meio desse decreto, foram estabelecidas diretrizes para o trabalho do intérprete.

O professor regente é o profissional responsável, dentro da sala de aula, por ministrar os conteúdos dentro da proposta curricular voltada para a faixa etária para qual ele atua. Sendo assim, ele é o agente formador de conhecimento que é construído coletivamente em sala de aula. Para que isso ocorra, é necessário que a didática escolhida por ele corresponda às necessidades do público alvo da educação básica. Libâneo (1990) evidencia a importância da metodologia de ensino, refletindo assim na aprendizagem em sala de aula, entendendo que, este processo não se restringe ao ambiente escolar e sim uma evolução contínua e que precisa de muito empenho de todos os envolvidos nesse processo.

Para que o professor consiga um bom resultado em seu trabalho, é necessário que haja alteridade em sua relação com os alunos. Nesse sentido, é fundamental compreender que cada ser é único em sua conduta, cultura e modo de aprender. De acordo com Reis (2021, p. 24) alteridade é um processo de “[...] superar a visão ego-cêntrica para pensar no outro como possibilidade de construir e estabelecer uma convivência mais harmoniosa e mais saudável do ponto de vista ético e humano”.

Esse conceito, no dicionário, significa – “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”. O “eu” só existe se houver o “outro” e vice e versa; pois, apesar de sermos seres distintos, o outro me complementa e me constitui (Reis, 2021).

Sendo assim, entendemos que, se somos seres interligados pela esfera interpessoal é preciso “[...] ressignificar o reconhecimento e o respeito pelas diferenças que nos caracterizam e nos identificam não como categorias de classificação, mas como condição ontológica do ser humano [...]” (Reis, 2021, p. 23).

Hooks (2013) evidencia a importância de valorizarmos a presença de cada um em sala de aula, pois todos no ambiente escolar podem (e devem) contribuir para o aprendizado do outro, criando um ambiente dinâmico de aprendizado coletivo. “Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade” (Hooks, 2013, p. 50).

Outrossim, lidar com as diferenças é de fato um desafio a ser enfrentado por todos no dia a dia; e, se soubermos aproveitar o momento de divergência de pensamentos, poderemos aprender, desconstruir e reaprender continuamente, tornando o ambiente educacional mais acessível a todos.

## **Metodologia e resultados**

Para desenvolver este capítulo realizamos um estudo de caso. A pesquisa de campo foi feita em uma escola de ensino fundamental (segunda fase) e médio da rede pública estadual da cidade de Inhumas. Realizamos a observação de um aluno surdo que cursa o terceiro ano do Ensino Médio. Para isso, elaboramos algumas perguntas direcionadas ao aluno surdo<sup>1</sup> e aplicamos questionários

---

1 É importante destacar que sou intérprete há 9 anos. Por isso foi possível realizar a entrevista com o aluno surdo.

direcionados aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (que são os que têm mais aulas).

O estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa. O desenvolvimento da pesquisa ocorre por meio da coleta de dados, da observação e de uma análise técnica do contexto pesquisado, bem como seu processo de desenvolvimento, sendo que não podemos definir e analisar o contexto da pesquisa em toda a sua unicidade, visto que esse contexto é apenas o representante de um contexto maior a ser analisado (Pádua, 2004).

Quanto à perspectiva de análise, nosso foco teve caráter qualitativo. De acordo com Ludke (1996, p. 2) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ainda nas considerações desse autor, justifica-se que o pesquisador mantenha um contato direto com a situação em que ocorre o fato a ser estudado.

A abordagem qualitativa é a forma mais usada para se entender a natureza de um fenômeno social desenvolvendo uma pesquisa que tem por objetivo, conhecer e entender valores e crenças que orientam as ações humanas. O que interessa nesse tipo de pesquisa é a opinião das pessoas entrevistadas e o que as pessoas pensam a respeito do assunto abordado. Neste caso, não se emprega estatística, pois os resultados são imprecisos. Esse tipo de pesquisa permite que se façam interpretações e do mesmo modo, bem como possibilita estabelecer uma nova compreensão de fenômenos que são produtos subjetivos (Mendonça *et al.*, 2003).

O estudo de caso é uma pesquisa que se concentra em um caso em particular, em que uma pessoa ou um grupo é eleito como representativo de um conjunto de casos maiores, e que possa ser analisado a partir de dados coletados de determinadas situações,

ou em entrevistas diretas com as pessoas eleitas para representar a situação geral de quem se quer analisar (Thiollent, 2000). Podemos afirmar então que o estudo de caso se concentra em um único caso, considerado representativo de um fator maior de dados. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo em geral (D'Ónnofrio, 2007).

O estudo de caso é a forma mais completa para fazer uma análise de uma determinada situação que o pesquisador se propôs a estudar, pois a partir da coleta de dados, é possível se fazer um estudo mais aprofundado do assunto abordado (Mendonça *et al.*, 2003).

Segundo Gil (1996), o recolhimento de dados é uma análise baseada em diversas fontes de evidências. Para a elaboração do presente estudo, aplicamos questionários aos professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam em uma escola da rede estadual de educação no município de Inhumas. A escolha dos professores se deu em função da atuação na sala de aula em que há um aluno surdo. Desse modo, buscamos uma compreensão em relação às práticas pedagógicas desses professores, no sentido de perceber se eles consideram o aluno surdo ao elaborarem suas aulas.

Para apresentar a pesquisa identificamos as professoras como professoras A (português) e B (matemática). Para iniciar, questionamos se as professoras conhecem sobre surdez e cultura surda. Em suas respostas, a professora A relatou que ela não tem nenhum conhecimento sobre surdez e cultura surda; já a professora B diz que já teve outros alunos surdos e sabe que eles não ouvem e por isso elas não conseguem oralizar. No que se refere à cultura, a professora B destacou que hoje já há uma maior divulgação, especialmente por ter os intérpretes em sala de aula.

A segunda pergunta foi em relação à segurança quanto ao ensino e aprendizado do aluno surdo. A professora A disse que se sente insegura, pois não consegue compreender se o aluno surdo está aprendendo e não consegue estabelecer uma comunicação com esse aluno para que possam se entender mutuamente. A professora B também se sente insegura pelo mesmo motivo, de não conseguir usar outro meio de comunicação se não a fala, e por entender que a pessoa não ouve, ela prefere só mostrar para o aluno como resolve a questão, sem dar explicações, e assim ela não sabe se o aluno está entendendo ou não, e quando o aluno tem alguma dúvida, ela não consegue definir o que ele está perguntando. Nesse caso, de acordo com a professora, o intérprete precisa mediar essa comunicação.

A terceira pergunta foi em relação ao conhecimento se o aluno é alfabetizado em Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para essa pergunta a professora A diz saber que sim, pois percebe um progresso no aluno. A professora B também confirma que o aluno sabe ler e entender o que está sendo pedido nas questões.

Na quarta questão, direcionamos para que as professoras fizessem sugestões no sentido de melhorar o ensino e aprendizado do aluno surdo. A professora A diz que é preciso que o professor regente seja alfabetizado na língua de sinais, e a professora B acha que todo professor regente e os colegas de sala de aula deveriam saber ao menos o básico para se comunicar com o aluno surdo, pois ela percebe que há uma diferença de tratamento em relação aos surdos e eles acabam ficando isolados em sala de aula.

Por fim, questionamos se as professoras tinham o interesse em aprender Libras. As duas professoras responderam que sim, porém alegaram excesso de trabalho e conseqüentemente falta de tempo para se dedicar aos estudos.

As respostas das professoras mostram que há uma preocupação em atender o aluno surdo. Que sabem da importância de as pessoas que convivem com esse aluno no ambiente escolar consigam se comunicar minimamente com ele; no entanto, constata-se que o excesso de trabalho as impede de habilitarem em uma segunda língua.

As respostas das professoras nos remetem a Freire (1987) quando o autor destaca a importância de olharmos para cada estudante de forma única e humanista, pois entendemos que cada um traz consigo um modo de ver o mundo e uma cultura específica. Conforme o autor, não é possível esperar homogeneidade em mundo que é diverso. A ideia de humanizar a prática docente é para que o ensino deixe de ser mecânico ou 'bancário'.

Outra reflexão possível é pensar a inclusão como sendo uma generosidade por parte dos governantes que criam as leis mais como um ato populista do que uma forma de justiça. De acordo com Freire (1987):

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo (Freire, 1987, p. 33).

Percebemos, como professora, pesquisadora, intérprete, o quanto a prática docente precisa ir ao encontro às necessidades dos alunos. E, se tratando de alunos surdos, verificamos que mudanças são fundamentais, haja vista que ainda vivenciamos situações de desconhecimento da língua que eles utilizam para se comunicar. É necessário que professores regentes e intérpretes de Libras sejam

parceiros de trabalho e possam compartilhar ideias para melhor proveito desses momentos em sala de aula.

Mantoan (2003, p. 40) destaca como o professor regente poderia proceder frente à inclusão em sala de aula – “certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber “com” seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”.

Para entender a perspectiva do aluno surdo, realizamos com ele uma pequena entrevista. Fizemos apenas duas perguntas no sentido de perceber como esse aluno se sente quanto ao seu aprendizado. A primeira pergunta que fizemos foi qual disciplina ele tem mais facilidade para aprender. A resposta imediata foi: Língua Portuguesa. O aluno explicou que é porque a professora, às vezes, leva imagens para explicar, vídeos com intérprete de Libras, e atividades escritas em que há tempo para pesquisas e por haver mais sinais em Libras para serem usados pela professora intérprete nos momentos de interpretação dos textos e atividades relacionadas.

Quanto à Matemática, o aluno considera mais difícil, pois muitos professores não se atentam ao fato de que o surdo aprende diferente do ouvinte, e quando vão explicar algo não mostram o passo a passo e escrevem no quando de costas para ele, que acaba não conseguindo perceber o que está sendo feito.

Quando pensamos em inclusão social, é importante partirmos da perspectiva da alteridade, especialmente no cotidiano escolar, visto que, estamos todos aprendendo diariamente através das várias experiências que vivenciamos na interação com o outro. Sendo assim, pensar no sujeito surdo como alguém que eu ensino mas também com quem aprendo, é perceber que existem sim,

diferenças que devem ser respeitadas, pois para surdo é preciso, ainda mais, entender que o processo de aprendizado dele ocorre de maneira diferente, que é mais lento e precisa de mais detalhes que para os demais alunos ouvintes.

Nesse contexto, sinalizamos para a necessidade de pequenas mudanças no dia a dia em sala de aula, como: não explicar a matéria de costas para os alunos e não resolver cálculos matemáticos de forma oral, essas já seriam medidas facilitadoras para seu aprendizado.

A segunda pergunta foi se o aluno considera importante que todos os professores regentes soubessem a língua de sinais. Ele diz que sim, pois dessa forma poderia tirar todas as dúvidas com os professores sem precisar chamar um intérprete para mediar a conversa, pois muitas vezes o aluno deixa de perguntar por se sentir envergonhado de não ser entendida.

Como vimos, há um consenso entre as professoras sobre a necessidade de todos os professores regentes saberem se comunicar minimamente com o aluno surdo, pois essa seria uma forma de facilitar a comunicação. Já para o aluno seria uma forma de ele se sentir com mais autonomia para realizar suas atividades e tirar suas possíveis dúvidas.

Carvalho (1999) afirma que inserir os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino, implica em uma prática pedagógica voltada para estas crianças, pois assim como ocorre com as ouvintes, o professor deve possibilitar aos alunos surdos, ou com outras necessidades educacionais especiais, meios que facilitem sua aprendizagem, para que possam colaborar de fato com sua aquisição de conhecimento dentro de uma sala de aula.

Durante a entrevista, perguntamos ao aluno surdo sobre ser alfabetizado em Língua Portuguesa na modalidade escrita, porém, ele mostrou que conhece e conceitua algumas palavras, mas não consegue ler textos sozinho. Segundo afirma Quadros (2006), para o surdo, a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita, depende de sua apresentação enquanto língua, com funções relacionadas ao acesso às informações por meio da escrita.

Atualmente, a aquisição do português escrito por crianças surdas, ainda é baseada no ensino de português para ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita utilizando os mesmos métodos que são usados para alfabetizar falantes de língua portuguesa. A ideia de se ensinar Língua Portuguesa escrita para surdos deve partir do conhecimento que a criança já possui da Libras, que é sua língua materna (L1). A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento de uma primeira língua para uma segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta em seus papéis e valores sociais (Quadros, 2006).

### Considerações finais

Por meio desta pesquisa percebemos que em escolas regulares de ensino, o surdo é apenas inserido em um ambiente para ouvintes, tornando-se participante de programas educacionais voltados para ouvintes, sem que haja uma participação ativa dos alunos com surdez, portanto, sem considerar o modo de vida, a cultura, a língua, as necessidades e os interesses desses indivíduos.

A educação inclusiva de alunos com surdez ainda é um desafio que escolas de todo país têm enfrentado diariamente. O que ocorre em muitas escolas é a falta de interesse dos próprios professores,

pois muitos não se profissionalizam na área da inclusão, e isso prejudica de fato o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula.

Observamos que a capacitação e a sensibilidade dos professores são fundamentais para a melhoria na qualidade de ensino do aluno com surdez, pois os professores devem se atentar às diferenças no processo de aprendizado desses alunos e buscar meios de preencher as lacunas históricas vivenciadas por todos eles.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 14.191 de 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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996).

CARVALHO, Erenice Natália de. **Adaptações Curriculares**: uma necessidade. Educação especial: Tendências Atuais. Secretária da educação a distância. Ministério da Educação SEED. Brasília, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. O Direito de Ter direitos. **Educação especial**: Tendências Atuais. Secretária da educação a distância. Ministério da Educação SEED. Brasília, 1999.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado** - Pessoa com Surdez. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Metodologia do trabalho intelectual**. São Paulo: Atlas, 2007.

FIGUEREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os Erros**: Uma perspectiva de Ensino de Línguas. Goiânia: UFG, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=a5bc0313-3607-4e2b-98e8-11c1e150d7eb%40redis&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtG12ZS0zY29wZT1zaXR-1#AN=puc.220885&db=cat06910a>. Acesso em: 06 ago. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: [https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf). Acesso em: 09 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: [www.4shared.com](http://www.4shared.com). Acesso em: 06 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MENDONÇA, Alzino Furtado de. (*et al.*). **Metodologia Científica**: Guia para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos. Goiânia: Alfa, 2003.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Alteridade. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem Teórico Prática. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras). Acesso em: 04 ago. 2023.

QUADROS, Ronice Muller de. (org). **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006. Disponível em: [www.4shared.com](http://www.4shared.com). Acesso em: 07 ago. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Alteridade. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (org.). **Dicionário** (livro eletrônico): rumo à civilização da religião e ao bem viver. Fortaleza: Editora da UECE, 2021.

RINALDI, Giuseppe *et al.* **Educação especial**: Deficiência auditiva. Brasil, Secretaria de Educação Especial V.I. SEESP, Brasília, 1997a.

RINALDI, Giuseppe *et al.* **Educação especial**: A educação dos surdos. Brasil, Secretaria de Educação Especial V.I. SEESP, Brasília, 1997b.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdo**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

THILLOENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.





# O atendimento em saúde de pessoas surdas

Em foco as representações de estudantes do curso técnico em enfermagem em relação ao paciente surdo

DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS  
LOURENA CRISTINA DE SOUZA BARRETO

Uma pesquisa apresentada no *site* da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas de Goiânia revela que, na capital dos goianos, há mais de 25 mil pessoas Surdas<sup>1</sup> ou com algum tipo de deficiência auditiva (Goiânia, 2019). Nessa perspectiva, há uma grande probabilidade de profissionais que atuam na área da saúde deparar-se com a situação de ter um paciente Surdo a ser atendido. Assim, Brito (2010) aponta indícios de que a falta de acolhimento e acessibilidade comunicativa limita

---

1 Neste texto, foi utilizada a variação dos termos Surdo (com S maiúsculo) e surdo (com s minúsculo), conforme a perspectiva de Dumont (1985), sobre a diferenciação do uso de termos distintos para uma mesma deficiência, o que remete à discussão sobre a amplitude da noção da categoria "pessoa" (Mauss, 1974, p. 236).

o acesso adequado destas pessoas aos serviços básicos como educação e saúde.

Para tanto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser naturalmente utilizada como forma de expressão e comunicação das pessoas surdas, articulada através das mãos, corpo e expressões faciais (Quadros; Karnopp, 2004). Porém, o reconhecimento como sistema linguístico desta comunidade em comparação à Língua Portuguesa é muito recente, pois foi promulgado através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Porém, cabe esclarecer que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida lei e determinou, no Capítulo VII, que o atendimento às pessoas Surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) fosse realizado por profissionais de saúde capacitados para o uso de Libras ou para a tradução e interpretação Libras-Português (Brasil, 2005).

Em 2019, houve uma Ação de Extensão no Instituto Federal de Goiás, intitulada “Libras e Saúde – O Atendimento ao Paciente Surdo”, cujo público-alvo foram profissionais que atuavam na área da saúde. Os cursistas relataram ter passado por circunstâncias de aflição, perturbação e sensação de impotência quando precisavam realizar o atendimento em saúde às pessoas Surdas, por não conseguirem efetivar uma comunicação significativa.

Estudos confirmam, todavia, que muitos profissionais da área da saúde, quando não dominam a Libras, recorrem ao uso de outros recursos no momento do atendimento ao paciente Surdo, tais como uso de gestos, linguagem verbal e escrita da língua portuguesa. Essas alternativas geralmente não são eficientes para pessoas Surdas, cuja língua natural é Libras, o que interfere significativamente na garantia de qualidade e acolhimento deste usuário. Chaveiro *et al.* (2008) ressaltam que a compreensão

verbal das instruções e dos procedimentos pode ser prejudicada, visto que a informação pode não ser compreendida por uma das partes envolvidas. A presença de um profissional tradutor intérprete de Libras no momento do atendimento ao paciente Surdo não proporciona assistência totalmente adequada, conforme Cardoso *et al.* (2006), porque há ressalvas nos quesitos confiança e constrangimento.

Sobre este texto, ele é parte de pesquisa de mestrado em andamento, norteadas por indagações cujo objeto incide sobre o direito das pessoas Surdas. Então, parte-se da pergunta-chave: quais são as percepções de estudantes do Curso Técnico Integrado em Enfermagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos, do IFG, Câmpus Goiânia Oeste, sobre o atendimento em saúde das pessoas Surdas? Nesse sentido, a pesquisa de campo indagou: qual o nível de conhecimento dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Enfermagem do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia Oeste, acerca do processo de atendimento do paciente Surdo? O que eles sabem sobre Libras? Como eles pensam a inclusão das pessoas Surdas? O projeto do curso aborda a questão da acessibilidade comunicacional<sup>2</sup> no atendimento ao paciente Surdo? De que forma se pode garantir o direito à comunicação em Libras por profissionais de saúde no atendimento às pessoas Surdas?

Diante da problemática vislumbrada, é possível afirmar que a temática apresentada neste texto justifica-se devido à sua relevância social, bem como à incipiência de pesquisas destinadas à formação de profissionais de saúde para o atendimento de pessoas Surdas. Com efeito, esta pesquisa contribui para reconhecimento

---

2 "A acessibilidade comunicacional é aquela que ocorre sem barreiras na comunicação interpessoal". (Sasaki, 2005, p. 23).

das especificidades das pessoas Surdas e do uso da Libras no contexto dos atendimentos que o técnico em enfermagem realiza em suas atividades laborais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa que deu origem a este texto configurou-se em análise de dados numa abordagem qualitativa, considerando as respostas obtidas por meio de um questionário aplicado aos estagiários do Curso Técnico Integrado em Enfermagem, e também da pesquisa bibliográfica empreendida nos estudos teóricos de autores conforme as seguintes temáticas: acessibilidade comunicativa e inclusão: Sassaki (2003); percepção socioantropológica da surdez: Skliar (1998); Libras como língua natural dos Surdos: Stokoe (1960), Quadros e Karnopp (2004), Brito (1995); cultura e identidade surda: Strobel (2009) e Perlin (2008); atendimento ao paciente Surdo: Chaveiro e Barbosa (2008), Tedesco (2013).

Essas temáticas associam-se ainda à análise da pesquisa de campo e ao arcabouço documental acerca dos direitos da pessoa Surda em serviços de saúde ofertados pelo SUS. Documentos orientadores da prática pedagógica do IFG, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem, também foram analisados para se verificar se mencionam ações formativas voltadas para o atendimento às pessoas Surdas.

Os critérios de inclusão considerados como partícipes da pesquisa foram: ser estudante matriculado no Curso Técnico Integrado em Enfermagem, na modalidade EJA, do Câmpus Goiânia Oeste do IFG, que estivesse cursando as disciplinas direcionadas às práticas em campo, nas atividades do estágio, ou seja, a partir do terceiro período. Assim, os estudantes estariam inseridos no contexto de atendimento ao público, aumentando a probabilidade de contato e interação com a pessoa Surda.

É importante destacar que foram obtidos, no total, vinte e oito questionários, todos respondidos por mulheres. Somente foram incluídas na pesquisa aquelas que, após optar voluntariamente por aderir ao estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Para garantir a privacidade das participantes da pesquisa, elas foram identificadas por código alfanumérico (P1, P2, P3), sendo a Letra “P” para representar as estagiárias participantes da pesquisa, e a quantidade de pessoas respondentes do questionário – de um a vinte e oito. A seguir, apresentam-se os dados parciais da pesquisa, enfatizando as percepções de estudantes do Curso Técnico Integrado em Enfermagem em relação às especificidades do atendimento ao paciente Surdo.

### **Percepções de estudantes do curso técnico de enfermagem sobre as pessoas surdas**

Um dos grandes motivos pelos quais existem crendices contra pessoas Surdas é a falta de informação sobre a surdez por parte do ouvinte, que acaba por rotular determinado padrão, principalmente o modo como se refere a essas pessoas. Sasaki (2003) esclarece que o uso correto das terminologias no âmbito da inclusão é extremamente relevante, pois este geralmente é um contexto de assuntos contaminados pelo preconceito, estigmas e estereótipos. Mesmo com toda a mobilização em prol da inclusão das pessoas com deficiência e das conquistas do Povo Surdo, esse ainda é evidenciado pela perda auditiva e, conseqüentemente, pela incapacidade de corresponder às expectativas da sociedade contemporânea. O primeiro item do questionário da pesquisa versava sobre esta temática, uma vez que o participante deveria assinalar se considerava correto o uso do termo surdo-mudo para se referir àquelas pessoas que utilizam as mãos como forma de comunicação.

De um total de vinte e oito participantes da pesquisa, vinte assinalaram no questionário que não é correto o uso do termo surdo-mudo. Constatar que a maioria dos participantes considerou que esta terminologia é inadequada para se referir ao Surdo é um dado importante, pois evidencia o avanço em relação à mudança de comportamento e raciocínio da sociedade, bem como à forma coerente de se referir à pessoa Surda. Caracteriza um reflexo do movimento das pessoas com deficiência em prol de políticas públicas acessíveis, saindo do processo histórico de “integração” para a efetividade da inclusão social.

Encontrar este resultado favorável no aspecto do reconhecimento do termo surdo-mudo como inconveniente revela que, de alguma forma, as políticas de inclusão têm sido efetivas. A presença deste pensamento de entender que o Surdo não é mudo, como resposta majoritária das pessoas participantes neste item da pesquisa, é muito positiva. Constata-se a mudança de paradigma da concepção de como chamar a pessoa Surda. No caso do Brasil, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, considera como pessoa Surda aquela que: “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.” Portanto, o Surdo é aquele que utiliza as mãos para se comunicar, através de Libras, por isso assume a identidade de Surdo e não pode ser considerado como mudo.

No entanto, há que se destacar que as respostas, nesse item, não foram unânimes porque seis participantes ainda marcaram a alternativa “sim” para indicar a sua consideração em ser correto utilizar o termo surdo-mudo para se referir às pessoas que utilizam a forma de comunicação na modalidade visual-espacial. Dois respondentes deixaram essa questão em branco, reforçando o

desconhecimento para julgá-la. Revela-se, então, a necessidade de divulgação em favor do respeito e da compreensão da sociedade em um olhar contemporâneo sobre a pessoa Surda. A falta de informação, detalhada, sobre os Surdos gera preconceito, e esse é atrelado à ideia, à opinião ou ao sentimento que pode conduzir o indivíduo a “ficar preso a uma verdade produzida pelo poder e às práticas que o transformam em objeto” (Silva, 2000, p. 30).

Ao longo da história, a expressão surdo-mudo deixou de ser a designação da pessoa Surda desde o Congresso de Milão, em 1880, dada a sua inadequação técnica, pois o termo designava duas deficiências distintas como sendo uma só. No Brasil, a Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, foi um marco para evidenciar o desuso da terminologia, pois promulgou que o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passasse a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES (Brasil, 1957).

Estudos comprovam que a surdez afeta a capacidade de ouvir, mas não interfere no funcionamento do aparelho fonador, ou seja, não impede o desenvolvimento da oralidade. Quadros (1997, p. 70) esclarece que os Surdos possuem a “capacidade de produzir sons vocais”, conseguindo expressar-se oralmente. Isso apenas requer, em alguns casos, muito treino e dedicação, uma vez que eles podem, inclusive, ouvir sons, dependendo do nível de resquício auditivo.

O termo mudo só pode ser vinculado àquele que não faz uso dos órgãos emissores de som. A questão é que a língua de sinais utiliza o visual para captar a mensagem, e o movimento das mãos com expressões faciais e corporais para transmiti-la. Nesse modo, o Surdo consegue utilizá-la sem esforço ou treinamento. É correto dizer que o modo de falar das pessoas Surdas é com as mãos, através da Língua de Sinais. Então, a menos que tenham problema nas

cordas vocais, os Surdos definitivamente não podem ser considerados mudos.

Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente “falar” em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação “surdo-mudo”. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. Os estudos da antropologia têm se dedicado a perceber os aspectos culturais e as suas interdependências históricas. É importante lembrar que, no decorrer da história, os Surdos foram rotulados de mudo por conta de um passado marcado por opressão que o deixou refém da sociedade ouvinte por muito tempo. Como parte das minorias nacionais, os surdos sempre foram generalizados como “dignos de pena”, tachados de *mudos*, que não conseguem se expressar por não utilizarem a língua padrão da maioria ouvinte, e fadados ao mundo do silêncio.

Na Antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como “anormais”, com algum tipo de atraso de inteligência, devido à ausência de pesquisas científicas, desenvolvidas na área educacional. Conforme a sociedade, para ser “normal”, seria preciso falar e ouvir para ser aceito, então, os sujeitos eram excluídos da vida social e educacional; não havia escolas para sujeitos surdos e existiam muitas leis que não acreditavam na capacidade de surdos. (Strobel, 2008, p. 32).

O fato de oito pessoas não terem respondido o questionário da pesquisa de forma correta sobre a expressão surdo-mudo notabiliza que o reconhecimento social ainda é salutar para romper de vez estas composições equivocadas que permeiam a surdez. Este estereótipo advém da memória coletiva, resultado de julgamentos que reproduzem perspectivas distorcidas da realidade. Rotular

Surdo como sinônimo de mudez é uma forma estereotipada de homogeneizar uma diversidade de tipos de surdez e identidades que constituem esses sujeitos. Os estudos culturais apontam que, na contemporaneidade, há uma diversidade de denominações que designam as formas de existir, enquanto pessoa Surda, apropriadas conforme o seu aspecto de identidade e cultura.

Ferrari (2017) aponta que existem três categorias que representam a diversidade daqueles que têm dificuldades para ouvir: 1 – Os que utilizam somente Libras para se comunicar e não pretendem superar sua surdez, pois esta não se configura como deficiência. Esses são os Surdos (com S maiúsculo), os quais também podem ser referenciados como Surdo Sinalizante ou Surdo Bilíngue (aprenderam Libras como primeira Língua e o Português escrito adquirido como segunda língua). 2 – Os surdos oralizados são aqueles que utilizam a fala articulada e a leitura labial para se comunicarem. Essa categoria inclui ainda os deficientes auditivos, os com perda auditiva leve, e os usuários de Aparelhos Auditivos. 3 – Os surdos implantados são aqueles que realizaram a cirurgia de implante coclear, buscando modificar a sua realidade para “superar” a deficiência auditiva (Ferrari, 2017, p. 25). Desse modo, percebe-se que não há um padrão de pessoas Surdas.

Infelizmente, ainda são utilizadas formas pejorativas para se referir às pessoas Surdas e percepções equivocadas quanto às pessoas Surdas e ao uso da Língua de Sinais. A falta de informação sobre essas pessoas e sua forma de comunicação gera preconceitos e percepções capacitistas<sup>3</sup>. Sasaki (2003) destaca que as terminologias: surdo-mudo, deficiente auditivo, mudinhos etc. embasam-se

---

3 “Concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas”. (Dias, 2013, p. 2).

em informações de diferentes presunções a respeito dos surdos, que acabam por criar estereótipos. O termo surdo-mudo é uma forma usualmente muito utilizada no senso comum, uma referência antiga e incorreta para se referir às pessoas Surdas. Segundo o referido autor, quando se refere ao Surdo, a palavra “mudo” não corresponde à realidade dessa pessoa.

A FENEIS descreve que o termo “mudo” tem sua raiz na história, “quando a pessoa surda estava condenada à mudez” (FENEIS, 2011). Atualmente, sabe-se que os surdos podem produzir som vocal, mesmo aqueles que se comunicam através da língua de sinais e não saibam falar, logo, não podem ser considerados mudos. O uso no diminutivo, mudinho, piora ainda mais a situação pejorativa, pois denota que o Surdo não é tido como uma pessoa completa.

Prosseguindo a análise, no mesmo tópico do questionário, logo após assinalar sim ou não sobre a terminologia surdo-mudo, o participante precisava justificar a sua resposta para tal escolha. Por conseguinte, na explicação dada pelas respondentes da pesquisa, embora grande parte admita que o termo surdo-mudo é equivocado, percebeu-se o receio da maioria em utilizar a palavra surdo para se referir àqueles que possuem uma perda auditiva, e utilizam uma forma diferenciada para se comunicar. Os participantes apresentaram, nas suas respostas a este componente, termos como: pessoa especial, pessoa com problema, deficiente auditivo. Os excertos do questionário utilizado na pesquisa são evidenciados a seguir.

Destacam-se as justificativas apresentadas em algumas respostas sobre poder utilizar ou não o termo surdo-mudo: P7 disse que é errado chamar a pessoa de surdo-mudo por ser “falta de respeito com a pessoa especial”; P21 mencionou que seria prudente chamar de “pessoa especial”; P14 escreveu: “Acho muito desagradável,

prefiro com problema”; P12, P24 e P27 destacaram, em suas respostas, que “utilizar o termo deficiente auditivo é mais respeitoso” ou “mais comum”; P16 considerou que surdo-mudo “evidencia o estado da pessoa”; P09 mencionou que não é correto utilizar o termo surdo-mudo porque “não precisa expor o ser humano desta forma”; P17, P22 e P25 não apresentaram nenhuma justificativa; e P03 escreveu que não saberia justificar.

Então, a partir das afirmativas expressas, dos dados não preenchidos neste item por três respondentes, e do apontamento de uma participante em não saber responder, é possível depreender a falta de consciência dos participantes sobre a identidade surda. Talvez acredite que, ao utilizar como referência “Surdo”, estaria evidenciando a deficiência, considerando-a equivocadamente como uma forma de constrangimento à pessoa. Na maioria das vezes, a sociedade fica com receio e apreensiva, sem saber se relacionar com pessoas Surdas. Assim, muitas vezes, por falta de conhecimento, acabam nomeando-as erroneamente. Esse item esboçou uma representação mascarada, com ênfase no preconceito.

Tais representações são decorrentes da historicidade do Povo Surdo, que, por muito tempo, foi discriminado, abandonado e excluído. Segundo Gesser (2012, p. 84), “os surdos eram todos vistos como débeis mentais, criminosos, loucos, selvagens, comparados até aos animais”, o que era comum devido aos valores sociais da época, em que expressar oralmente era determinante para ser considerado como humano. Esses pensamentos antigos influenciaram o estigma de considerar o Surdo como pessoa restrita, limitada. Infelizmente, a presença de ideias relacionadas ao surdo como “coitadinho”, incompleto e inferior à pessoa ouvinte, ainda é evidenciada nos dias atuais.

Somente dois dos participantes justificaram a sua resposta dada ao questionário, considerando a perspectiva apropriada quanto à forma de se referir à pessoa Surda. A participante P13 afirmou que utilizar o termo surdo-mudo seria uma forma de preconceito; P4 disse que seria uma forma de ofensa à pessoa com surdez. Esses relatos validam a ideia da identidade surda no que compreende esta pessoa como participante da cultura Surda, que luta por seus direitos, principalmente pela acessibilidade comunicativa através da Libras, resistindo às investidas homogeneizadoras das práticas de normalização ouvintista. Assim como qualquer outro tipo de aspecto identitário na sociedade, o reconhecimento das identidades surdas é importante para se compreender a diferença desse grupo de pessoas com deficiência como forma de promover acessibilidade, combater o preconceito e atitudes capacitistas.

O item seguinte do questionário foi uma pergunta do tipo “fechada” sobre quem seria a pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. As alternativas disponibilizadas foram: surdo-mudo, Surdo, deficiente auditivo ou não sei. As respostas foram quase que unânimes, visto que vinte e três participantes assinalaram a opção correspondente a deficiente auditivo. As participantes P13, P14 e P27 apontaram a resposta que indicava “não sei”, o que reforçou a justificativa do item anterior sobre o receio de se referir à pessoa como Surda.

Lopes (2007, p. 9) afirma que, “assim como o sexo aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem”. Por não conseguirem se expressar oralmente, como a maioria ouvinte, os Surdos muitas vezes são considerados deficientes e incompletos, evidenciando marcas das concepções ideológicas errôneas devido aos valores negativos atribuídos à

forma de comunicação visual-espacial. Muitas vezes, os Surdos são tratados como deficientes auditivos, mesmo havendo distinções entre ambos. Deficientes auditivos escolhem adequar-se à cultura dominante, ou seja, ao jeito ouvinte de ser. Adotam a língua portuguesa oral e, para isso, fazem uso de recursos, como leitura labial, audição residual, próteses auditivas, aparelhos de amplificação sonora individual e outras tecnologias (Brasil, 2005).

Os usuários das línguas de sinais são os Surdos, pois, na prática, é assim que eles desejam ser chamados. Embora os surdos possam enquadrar-se também como pessoas com deficiência auditiva, eles preferem ser compreendidos em sua especificidade, por sua diferença linguística: como Surdos, que possuem sua própria língua e um modo particular de se constituir na realidade histórica, política, social e cultural. “O Surdo tem orgulho de ser Surdo e não se considera deficiente” (Bisol; Valentini, 2011, p. 2). Contrariamente aos pensamentos do senso comum, os Surdos que se identificam com língua de sinais e a comunidade surda não gostam de ser chamados de deficientes auditivos.

Somente as participantes P22 e P05 foram certeiras em suas respostas, pois assinalaram a opção “Surdo” para relacionar a pessoa que interage com o mundo por meio de experiências visuais. Apesar de ser um quantitativo mínimo perante o conjunto de respondentes, é apreciável este manifesto porque esses estudantes provavelmente não percebem a surdez como uma limitação, validando-a como uma diferença sociocultural e linguística. Este reconhecimento, conforme as reivindicações do Povo Surdo, caracteriza esses sujeitos não como deficientes e sim como diferentes, com história e cultura próprias.

Assegurar em lei o uso de Libras foi um grande passo para a inserção da pessoa Surda em diferentes âmbitos sociais, inclusive

no contexto do atendimento em saúde. Contudo, o desconhecimento por parte dos estudantes desta área, sobre quem é a pessoa Surda e suas especificidades comunicativas, irá dificultar a acessibilidade da pessoa Surda na prestação de seu serviço, seja como estagiário ou como futuro profissional. A concepção sobre a comunidade surda, revelada através dos resultados do questionário da pesquisa, ainda parte da ênfase estigmatizada na aceção de socialmente minoritária digna de piedade.

### Considerações finais

Os resultados deste item da pesquisa mostram que o preconceito ainda está arraigado no pensamento de alguns participantes como influência das marcas deixadas pela história do povo Surdo, como pessoas incapazes, que, por não se expressarem oralmente, necessitam de compaixão. Como apresentado no referencial teórico, na contemporaneidade, este pensamento é refutado. Sob o ponto de vista socioantropológico, contrário à visão clínica, a surdez não é considerada uma deficiência por ser apenas uma forma diferente, e valorizada, uma vez que essas pessoas manifestam a sua forma de comunicação em busca de afirmação cultural. Esse ponto de vista aproxima a surdez dos Estudos Culturais, no estudo da antropologia de grupos minoritários.

Durante muito tempo, o oralismo influenciou a normalização do Surdo na tentativa de ajustá-lo à identidade ouvinte, tomando como referência a maioria ouvinte. Porém, o Surdo é distinto no sentido de sua especificidade por ser um grupo minoritário que partilha de comunicação visual, que é a Língua de Sinais, cujo uso é garantido legalmente. Ao conceber a surdez como diferença, deve-se entender que as identidades são construídas num processo

histórico, vendo-as sempre em processo de construção e reconstrução (Skliar; Lunardi, 2000).

Como a surdez é somente uma forma de os Surdos representarem quem são, ela não é um problema, não havendo a necessidade de consertar e adequar o nível auditivo para se igualar aos ouvintes, pois ser Surdo é uma diferença. A identidade surda se constrói dentro de uma perspectiva visual, e essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas multicultural, que reconhece a existência da diversidade das culturas minoritárias. Para Perlin (1998, p. 57), como a experiência que separa a identidade surda e a identidade ouvinte é a visual, “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual”, sendo que essa construção não é isolada, mas sim multicultural.

Se a sociedade vincular a surdez à deficiência pode mascarar a cultura Surda, ou oprimir este grupo minoritário diante da maioria ouvinte, que utiliza a forma de comunicação oral-auditiva. Cabe desconstruir estas representações preconceituosas relacionadas aos Surdos, pois são “pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas” (Larsen-Freeman *apud* Gesser, 2012, p. 64). Estes sujeitos têm o direito de serem incluídos socialmente da maneira como são.

Nessa perspectiva, a surdez é, pois, uma marca identitária, não uma limitação ou incapacidade. A construção de uma consciência social inclusiva se afirma pelo reconhecimento da diversidade como respeito às diferenças. A conquista de alguns direitos das pessoas com deficiência são elementos que podem identificar-se como parte integrante de políticas sociais contemporâneas. Portanto, pode-se inferir que as propostas para inclusão dos Surdos no Brasil não estão devidamente consolidadas, visto que parte da sociedade ainda

carece de aperfeiçoar o conceito das especificidades e representações que envolvem o ser Surdo.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957.** Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1957.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla Beatriz. Surdez deficiência auditiva, qual diferença? **Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS**, 2011. Disponível em: [http://www.grupoelri.com.br/Incluir/OA\\_Surdez\\_X\\_Def\\_Audit](http://www.grupoelri.com.br/Incluir/OA_Surdez_X_Def_Audit)

\_Texto.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRITTO, Fernanda Rocha; SAMPERIZ, Maria Mercedes Fernandez. Dificuldades de comunicação e estratégias utilizadas pelos enfermeiros e sua equipe na assistência ao deficiente auditivo. **Einstein**, São Paulo, 2010.

CARDOSO, Adriana Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. Percepção da pessoa com surdez severa e ou profunda acerca do processo de comunicação durante seu atendimento de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 14, n. 4, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt\\_v14n4a13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n4/pt_v14n4a13.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeiro. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais de saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a22.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo:** da eugenia estatal à narrativa capacitista social. Florianópolis: CAE-PROAFE, 2020. Disponível

em: [http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Adriana\\_Dias.pdf](http://www.memorialdainclusao.org.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

DUMONT, Louis. **O individualismo**: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985 [1983].

FENEIS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras)** ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI. 2011.

FERRARI, Carla Cazelato. **Surdez, cultura e identidade**: as trajetórias sociais na construção das identidades de indivíduos surdos. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOIÂNIA. **Central de Libras amplia acessibilidade em Goiânia**. Goiânia: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas de Goiânia, 2019. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/central-de-Libras-amplia-acessibilidade-em-goiania/> Acesso em: 6 set 2023.

MAUSS, Marcel. Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a noção do Eu. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**, com uma introdução à obra de Marcel Mass de Claude Levi-Strauss. São Paulo: EPU, 1974.

PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Otto Marques. **A Epopeia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre a diferença. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.



## Possibilidades e desafios da educação especial, inclusiva e bilingue para estudantes surdos

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Marcia. Estudos surdos e estudos culturais em educação. *In*: LACERDA, Cristina Broglia; GÓES, Maria. C. R. (org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

STOKOE, William. **Sign Language Structure**. Silver Spring, MD: Linstok, 1960. (Revised Ed. Printed in 1978).

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na História. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TEDESCO, Janaína dos Reis; JUNGES, José Roque. Desafios da prática do acolhimento de surdos na atenção primária. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, p. 1685-1689, 2013.



# A importância do recurso audiovisual

Ensino de surdos numa abordagem ciência-tecnologia-sociedade-ambiente

KAMILLA FONSECA LEMES  
THÁBIO DE ALMEIDA SILVA  
SANDRA REGINA LONGHIN

A partir do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, ao qual se configura em um documento histórico acerca da educação de surdos no Brasil, foi firmado a garantia da educação bilíngue de surdos como forma de assegurar a inclusão desses estudantes no processo educacional, constituindo uma formação a partir da Libras e língua portuguesa, na modalidade escrita, como línguas de instrução utilizadas em todo processo educacional (Brasil, 2005).

Nesse sentido, a língua de sinais, foi oficializada no Brasil por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e assim instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua materna dos surdos no Brasil, sendo uma modalidade linguística espaço-visual, em contraste com a língua dos ouvintes que é oral-auditiva (Brasil, 2002). Desta forma se faz imprescindível pensar em ferramentas

que abarquem essas especificidades e garanta a acessibilidade desses estudantes surdos no processo de ensino formal.

Para tanto, apresentaremos neste capítulo, o recorte de uma pesquisa de mestrado aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sob o cadastro: 33555420.6.0000.8082. Assim, destacamos nesse recorte, a importância da implementação do ensino de Ciências por meio de recursos audiovisuais em Libras e legenda, possibilitando a aprendizagem para surdos, e ouvintes, na busca de propiciar um ambiente de ensino que favoreça uma educação inclusiva, com igualdade de oportunidades e de ensino-aprendizagem.

Temos como questão norteadora desse estudo: Como os recursos audiovisuais podem contribuir para o ensino inclusivo de surdos no que tange à temática “Radiações e suas relações com à Saúde Humana”? E assim, destacamos que essa temática se mostra relevante por estar inserida na BNCC (2017), pois define os conhecimentos necessários que serão desenvolvidos durante todo o processo educacional, por todos os estudantes da educação básica, afirmando que este deve estar diretamente relacionado à saúde das pessoas.

Para Bouzon *et al.* (2018), a maioria das pessoas têm aversão aos conteúdos de química por entender que é uma ciência de difícil compreensão e isso se dá pelo fato da descontextualização e fragmentação pelo qual os conteúdos são ensinados. Diante desse contexto, optamos por trabalhar a temática proposta a partir da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), por ser uma metodologia que se mostra promissora para a mediação do ensino de ciências e a formação para cidadania, pois compartilha a necessidade de questionar os rumos sociais da Ciência e da Tecnologia, além de proporcionar um ensino dialógico (Auler,

2002) e de formar cidadãos com uma visão crítica da realidade sobre às questões sociocientíficas para além da sala de aula.

## **Visualidade da pessoa surda**

Com o intuito de superar as barreiras impostas no processo educacional de surdos, a fundamentação teórica deste estudo está voltada para o aspecto visual e sua relevância na construção do conhecimento de mundo. Sendo assim, a utilização do recurso audiovisual (vídeo) como ferramenta de ensino que contempla essa especificidade.

Para Marques (1999, p. 44), “a pessoa surda detém muitas qualidades cognitivas decorrentes do uso do pensamento visual, como por exemplo, a habilidade de combinar imagens e conceitos, para construir e assimilar conhecimento”, nos quais a imagem e os pensamentos estão associados não somente no ato de se expressar e interagir, mas também em viver e existir, portanto, sendo o meio mais completo para acesso ao conhecimento. Dessa forma, na perspectiva de uma educação de surdos, destacamos a importância dos estímulos visuais na sala de aula, para despertar o interesse, a curiosidade dos estudantes e contribuir para a absorção dos conteúdos. Visto que a visão, se configura em uma ferramenta significativa para a compreensão das informações e formação do conhecimento.

Nessa mesma ótica, Reilly (2003 *apud* Nery; Batista, 2004), argumenta que o uso de imagens no processo de ensino é benéfico, pois a formação de conceitos é facilitada, auxiliando no desenvolvimento do pensamento conceitual. Ainda para o autor, “a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que

podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio” (Reilly, 2003 *apud* Nery; Batista, 2004, p. 290).

Dessa forma, Skliar (2013) menciona que ser surdo é viver permeado pela sua experiência visual, na forma de raciocinar e entender o mundo, sendo assim, impossível que estes sujeitos sejam educados como se compartilhassem da experiência auditiva. Ainda, para Skliar (2013) a língua de sinais está centrada no ver e a visão se configura em um sentido que contribui para a internalização das informações e formação do conhecimento das pessoas surdas, por meio dos olhos é que eles se conectam com o mundo a sua volta.

Aulas expositivas com metodologia de uso somente do quadro e giz, com pouca interação dos estudantes, já há muito tempo vem sendo criticada, pois em consequência das aulas tradicionais o pensamento crítico é pouco estimulado, como também desmotiva a busca pelo aprendizado (Freire, 2001). No ensino de surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2018), destacam que a escola tem priorizado o texto didático como única forma de debater os conceitos, sendo esse método pouco eficaz na educação de surdos.

Para Gutierrez (2019) os professores priorizam mais o texto escrito do que o recurso audiovisual, por falta de capacitação na utilização desse recurso ou mesmo por preferência. Assim, contrapondo essa falta de proveito do recurso audiovisual, Correia e Neves (2019) destacam que em termos metodológicos os recursos imagéticos e recursos didáticos, assumem uma importância maior na perspectiva da educação especial e educação inclusiva, sendo sua exploração essencial.

Assim, para Lacerda, Santos e Caetano (2018), o uso de desenho, maquete, fotografia, vídeo, ou um pequeno trecho de um filme, pode ser um material útil a ser utilizado em sala de aula.

Portanto, ao darmos ênfase aos vídeos, aproximamos os estudantes do seu cotidiano, pois essa ferramenta é atrativa e pode ser usada como mecanismo de leitura crítica da mídia e na formação de estudantes mais conscientes (Moran, 2017). E desta forma, o recurso de vídeo utilizado no processo de ensino e aprendizagem, de maneira “contextualizada por meio dos elementos de imagens e som, valoriza a comunicação, a imaginação, a visualização e a abstração” (Santos, 2015, p. 14).

Portanto, o uso dessas ferramentas de televisão e vídeo, podem ser usadas como fator de atração, motivação e entretenimento aos estudos dos conteúdos escolares, devido seu dinamismo e cores. Moran (2017, p. 58) aponta que por serem sensoriais, a tv, o cinema e o vídeo promovem uma atração positiva no qual “seduzem, informam, entretêm, projetam em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços”, sendo assim, necessário aproveitar desse benefício para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos.

Assim, é importante fazermos uma reflexão sobre a forma de ensino que contemple as especificidades dos estudantes surdos, ao qual emergem em um mundo visual e assimilam a partir dele, a maior parte das informações para a construção do conhecimento (Lacerda; Santos; Caetano, 2018). Contudo, se torna imprescindível uma educação inclusiva de surdos que envolva estratégias de ensino que contemplem a visão, portanto, é o que torna essa pesquisa relevante por abordar o uso do recurso audiovisual disponível como meio de favorecer a formação de conhecimento desses sujeitos.

## Ensino de ciências com uma abordagem CTSA

Nesse estudo, a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA) e sua relação com as questões atuais estão intrínsecas à temática central da pesquisa “Radiações e suas relações com a Saúde Humana”, por levarmos em consideração o estímulo da curiosidade dos estudantes e a busca de propiciar discussões e reflexões críticas frente a sua condição no mundo, bem como os desafios apresentados pela ciência e tecnologia e suas consequências para a sociedade e meio ambiente. Essa abordagem permite aos educadores o uso de estratégias e momentos favoráveis de construção do conhecimento de seus estudantes, em um viés de argumentação dos conteúdos por meio de questões que sejam desafiadoras e estimulantes, formando cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

Em âmbito acadêmico, em meados de 1960 e 1970, o campo de estudos CTSA já era robusto em países da Europa e nos Estados Unidos (Linsingen, 2007). No entanto, no Brasil, a abordagem CTSA passou a ser evidenciada como orientação pedagógico-didática por volta de 1980 e 1990, como uma alternativa importante para o ensino de Ciências em uma perspectiva de reestruturação dos currículos para inserção de discussões e problematizações acerca da ciência e da tecnologia (Pérez, 2012). Além de uma possibilidade poderosa na educação científica sob a ótica da formação do cidadão (Chrispino, 2017).

Conforme Silva (2017), o ensino nesta abordagem, objetiva a formação de sujeitos com criticidade, que possam, com base em práticas educacionais integradoras e significativas, mensurar as diversas situações e acontecimentos com os quais os estudantes se deparam no cotidiano. Ainda conforme Silva (2017, p. 48), a escola

tem uma função decisiva na formação científica e tecnológica dos estudantes, “do contrário pode-se abrir margem para sujeitos omissos e indiferentes com assuntos, temas e problemas que, mesmo tão perceptíveis, fazem parte da vida de todos, da sociedade”.

E segundo Nascimento e Linsingen (2006), ensinar Ciências numa abordagem CTSA propicia ao estudante estímulo, reflexão, olhar crítico sobre a visão de neutralidade e argumentação a respeito de situações vivenciadas no seu contexto social. Nesse sentido, objetivamos a formação de sujeitos com criticidade, que possam, com base em práticas educacionais integradoras e significativas, mensurar as diversas situações e acontecimentos encontrados no seu cotidiano (Silva, 2017).

Desse modo, compreendemos que o conteúdo de “Radiações e sua relação com a saúde humana” proporciona reflexões e oportuniza que os estudantes se posicionem frente a temáticas da sua vida cotidiana. Para Prestes e Cappelletto (2008), a temática radiações é atual e interessante e, quando trabalhada a partir de aplicações práticas, contribui significativamente para reflexões e atitudes mais coerentes e participação mais efetiva em discussões com relação à CTSA. Nesse entendimento Cachapuz *et al.* (2011) afirma que o ensino de Ciências precisa estimular o espírito crítico, no sentido de enfrentar problemas e participar na construção de soluções.

Assim, entendemos que a escola tem o dever de contribuir com informações, reflexões e discussões sobre questões que envolvem a CTSA e que possam impedir ou minimizar consequências negativas para a sociedade e o meio ambiente. Além de possibilitar um ambiente em sala de aula no qual os estudantes tenham oportunidades de discussão, argumentação, liberdade em expressar opiniões que corroboram com o desenvolvimento da aprendizagem. Em

consonância, a escola é um espaço privilegiado, de quebra de paradigmas e de construção do conhecimento no campo científico e tecnológico, ao contribuir para que os estudantes não escondam seus posicionamentos, mas que se sintam seguros para opinar, sugerir, interferir e questionar com criticidade, ideias e conhecimento (Silva, 2017).

Ainda segundo Silva (2017, p. 48), a escola tem uma função determinante na formação científica e tecnológica dos estudantes, “do contrário pode-se abrir margem para sujeitos omissos e indiferentes com assuntos, temas e problemas que, mesmo tão perceptíveis, fazem parte da vida de todos, da sociedade”. Desse modo, entendemos que o ensino de Ciências oportuniza aos estudantes um posicionamento frente a situações cotidianas, e assim, relacionando com o conteúdo ensinado.

### Metodologia

Com o objetivo de compreender como os recursos audiovisuais contribuem para o ensino de surdos no que tange à temática das “Radiações e sua relação com a saúde humana”, este estudo foi pautado nos princípios de uma abordagem qualitativa. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta características básicas como ambiente natural, fonte direta de dados e o pesquisador atuando como o seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, considerando as pessoas envolvidas e os acontecimentos e, nesse viés, a preocupação maior deve estar focada mais no processo do que no produto, de maneira que a análise dos dados tenda a seguir um processo indutivo.

Dessa forma a proposta se respalda em uma Sequência de Atividades (SA) por meio de recursos audiovisuais acessíveis em Libras para participantes surdos, a partir de gravações de vídeos, videoaulas e interpretações. Os vídeos inerentes a temática “Radiações e sua relação com a saúde humana” foram escolhidos numa perspectiva CTSA, que busca inserir discussões e promover estímulo, reflexão e argumentação a respeito das questões socio-científicas, vivenciadas no seu contexto social, atribuindo, assim, significado ao conteúdo ministrado, além do desenvolvimento de uma postura política, essencial para tomada de decisões éticas e democráticas (Nascimento; Linsingen, 2006).

Desta forma, foi elaborada uma SA, apresentada em 4 encontros remotos síncronos e 3 assíncronos, com um grupo de 10 (dez) participante surdos, com diferentes níveis de escolaridade e heterogeneidade linguística e cultural, abrangendo surdos oralizados, sinalizantes e implantado. Os encontros foram gravados para posterior análise da compreensão dos participantes sobre o tema proposto na pesquisa após as atividades. Os recursos audiovisuais utilizados foram *slides* e vídeos acessíveis com Libras e legenda elaborados, o que permitiu que todos os participantes do curso, surdos sinalizantes e surdos oralizados, tivessem acesso ao conteúdo.

Importante mencionar que a interpretação dos vídeos selecionados, contou com a parceria de um profissional especializado na área, devido a necessidade de orientações de forma a promover as melhores escolhas linguísticas para a interpretação e para a validação das interpretações, garantindo assim a qualidade da produção. As atividades remotas síncronas contaram com a presença de um intérprete de Libras.

As gravações das interpretações ocorreram com o auxílio de uma câmera traseira do celular, um Asus Zenfone Max Shot. Para a edição dos vídeos foi utilizado o software Vegas Pro®.

Para a interpretação dos vídeos foi necessário além da câmera, um tripé para o apoio do celular, o contraste entre o fundo e o intérprete; no caso o plano de fundo branco, e camiseta de cor preta, dimensão adequada para a janela do intérprete, no qual todas as interpretações foram elaboradas seguindo as orientações da Norma NBR 15.290 (Brasil, 2005b), que define parâmetros acerca do tamanho da janela de Libras, que deve ter no mínimo, a metade da altura e um quarto da largura do televisor.

### **Análise e discussão dos resultados**

a seguir, descreveremos como foram elaboradas e realizadas as adequações dos recursos audiovisuais propostos para os encontros síncronos e assíncronos, no sentido de garantir acessibilidade, qualidade e o direito de um ensino que leve em conta as particularidades e a diversidade apresentada pelo povo surdo, assim, contribuindo com o acesso à informação e acesso ao conhecimento.

#### **Elaboração dos slides**

Os *slides* foram elaborados considerando a característica visual do sujeito surdo como sendo aquelas pessoas “que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de suas experiências visuais” (Brasil, 2005a, p. 1).

Nesse sentido, foi elaborada, para cada encontro presencial síncrono, uma apresentação mediada por *slides* como recurso

didático, explorando o uso de imagens desde que relacionadas com o assunto abordado. O Quadro 1 a seguir apresenta o *link* de acesso e o tempo de duração.

**Quadro 1** – Relação dos *slides* elaborados

Encontro	Duração	Link de acesso
2º Encontro Síncrono	2min26s	<a href="https://www.youtube.com/twatch?v=fEmuJuRyzDA&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=9">https://www.youtube.com/twatch?v=fEmuJuRyzDA&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=9</a>
4º Encontro Síncrono	1min31s	<a href="https://www.youtube.com/twatch?v=K2dbCiBlpWw&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=10">https://www.youtube.com/twatch?v=K2dbCiBlpWw&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=10</a>
6º Encontro Síncrono	3min31s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5QC1gB8Z47I&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=11">https://www.youtube.com/watch?v=5QC1gB8Z47I&amp;list=PLj3LTX466aLZjXH6LfoCff2d8R7spTgye&amp;index=11</a>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os *slides* elaborados a partir do programa *Power Point*<sup>®</sup> possibilita a inserção de imagens, bastante valorizadas enquanto função de linguagem, beneficiando o processo de pensamento visual e estruturando comunicação, imagem e língua (Marques, 1999) para os sujeitos surdos.

### Seleção de vídeos

A seleção dos vídeos envolveu três plataformas: o YouTube, o Vimeo e o Porta Curtas, no entanto por haver pouca disponibilidade de vídeos que abordasse o assunto nas plataformas Vimeo e Portas Curtas, a opção se deu pelo Youtube por ser atualmente a maior plataforma de compartilhamento, divulgação e visualização de vídeos. Para a seleção dos vídeos a serem trabalhados na SA, foram observados os apontamentos feitos por Moran (2017),

enquanto a escolha adequada dos vídeos a serem utilizados em sala de aula, e ainda adotamos as palavras-chave para busca de títulos (T): T1– radiação solar e nossa pele; T2– consequências da destruição da camada de Ozônio; T3– história da radiação; T4– acidente césio -137.

Ressaltamos que a busca se deu partindo do conteúdo específico para a SA e com a utilização de alguns filtros como legenda, duração de 0 a 4 minutos e/ou duração de 4 a 20 minutos, foi possível selecionar os vídeos que foram assistidos.

Para seleção dos vídeos, consideramos os critérios visando a inclusão: legenda; vídeos que tivessem como referência direta a temática; linguagem adotada de acordo com o nível educacional proposto, de forma clara e com o uso de imagens adequadas.

Após esta etapa, com a definição dos vídeos a serem trabalhados na SA, foi realizado o *download* do material; interpretado em Libras; inserida a legenda adequada diretamente na plataforma do YouTube. A seguir no quadro 2, apresentamos os títulos, duração dos vídeos selecionados e o *link* de acesso.

**Quadro 2** – Vídeos selecionados, título, duração e *link* de acesso

Título	Duração	Link de acesso
Ozzy Ozônio/Interpretado em Libras	10min 16s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=2zoO80EffP0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=2zoO80EffP0&amp;feature=youtu.be</a>
Como o sol te vê/ Interpretado em Libras	3min 07s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Hqg8HNdP8PI&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=Hqg8HNdP8PI&amp;feature=youtu.be</a>
Biografia de Marie Curie/ Interpretado em Libras	6min 27s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=3so9YijBIW8&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=3so9YijBIW8&amp;feature=youtu.be</a>
Alimentos podem te matar? /Interpretado em Libras	6min 09s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=n-or43Zt_o&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=n-or43Zt_o&amp;feature=youtu.be</a>
Caminhos do Césio 137/ Interpretado em Libras	12min 10s	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qdili_3hxxM&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=qdili_3hxxM&amp;feature=youtu.be</a>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao longo das duas primeiras aulas propostas foi abordado minuciosamente o conteúdo de radiação solar explicitando seus benefícios e riscos; a destruição da camada de ozônio; história da popularização do bronzeador; evolução dos protetores solares e para o fechamento desse assunto foi apresentado o vídeo “Como o sol te vê/Interpretado em Libras” (Quadro 2), que mostra a ação do protetor solar por meio da câmera ultravioleta, parecendo uma graxa, pois forma uma barreira que impede a luz solar de causar danos a pele. Após assistirem o vídeo, indagamos aos Participantes (P):

**Indagação:** Você tinha conhecimento e clareza dessas informações abordadas no vídeo? De acordo com as aulas e vídeos o que não sabia e agora sabe?

(P6): “A maioria dos familiares ensina tudo resumido, nunca explica detalhadamente. Pergunto o que é, o que é? Aí explica

*resumido, ah isso protege. Agora ficou mais claro, pude perguntar, tirar dúvidas, de forma mais clara foi passando informações de coisas que eu não sabia, sombrinha com proteção UV, óculos com proteção UV, eu não sabia disso...também a radiação que incide pela manhã é diferente de um período da tarde. Passava o protetor solar e ficava até o final do dia. Agora aprendi que a cada duas horas precisa reaplicar, realmente esta informação está chegando para mim e eu posso repassar para outras pessoas. Então, muito importante, muitas dúvidas foram respondidas de forma clara.”*

A participante P6 apresenta argumentos que revelam o desconhecimento da existência de acessórios com proteção contra Radiação Ultravioleta (UV). E acerca desse desconhecimento, P6 faz um desabafo comum à grande parte dos surdos, como nos apresenta Sacks (2010), com relação ao fato de a maioria das crianças surdas nascer em famílias ouvintes, com pais que não têm domínio da língua natural delas, a língua de sinais. Ocorre que, dessa forma, elas vão crescendo com falta de informação ou informação limitada, com dificuldade de argumentar, inseguras ao questionar e se posicionar quanto às situações cotidianas impostas no decorrer da vida. Entretanto, a partir da resposta, podemos entender que a conscientização e conhecimento foi adquirido com relação aos efeitos da radiação solar e as medidas de proteção.

Na aula cujo tema foi a radiação e suas aplicações na medicina, aspectos históricos do raio X e elementos radioativos. Apresentamos a charge da Figura 1 e realizamos a leitura das falas dos personagens, devidamente em Libras, e indagamos: Por que as pessoas precisam se esconder dos raios X?

**Figura 1** – Charge sobre o Raio X



Fonte: <https://proteg.net.br/servicos/>

A seguir transcrevemos a resposta para o português de acordo com a sinalização do participante P8.

(P8): *“Interessante essa imagem, risos. Nossa, muito interessante! risos. Muito interessante essa imagem, risos... lembro quando fiz raio X no hospital, lembro que é bem parecido com essa imagem, o profissional não fica no local, ele sai, sabe que não pode receber isso todo dia. Então, agora eu percebi o porquê ele sai, antes eu não sabia por que ele saía e eu ficava sozinha, por quê? Agora interessante, agora já sei.”*

Assim, por intermédio desse recurso visual e da língua de sinais, a participante pôde associar e compreender algo que antes era desconhecido por falta de informação. Desse modo, compreendemos que o uso da língua de sinais com o apoio do recurso visual de forma adequada em uma perspectiva bilíngue, contribuem para

que as situações antes indagadas pelos participantes surdos, agora, passem a fazer sentido, possibilitando um novo olhar sobre elas.

Portanto, observamos nesse estudo, que respaldar o ensino numa didática e metodologia visual em uma perspectiva bilíngue, proporciona estímulo, interesse pelo conteúdo, e compreensão de forma clara. Dessa forma, Marques (1999, p. 42) aponta, que “o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações.”

Em uma outra aula, exploramos questões que envolviam a descoberta da camada de ozônio e as substâncias destruidoras dessa camada. Na sequência, foi exibido o vídeo *Ozzy Ozônio/Interpretado em Libras* e, após a exibição, iniciamos com indagações e discussão sobre as consequências da destruição da camada de ozônio para a vida no planeta Terra e sobre os fatores que a causam. A seguir apresentamos as indagações e as respostas da participante (P7).

**Indagação:** Qual a nossa contribuição enquanto pessoa para evitar os buracos na camada de ozônio?

(P7): *Podia evitar produtos que contêm CFC. Se por exemplo, você usar um produto com CFC, tentar trocar por um produto que seja mais natural e, assim, diminuir o buraco da camada de ozônio.*

**Indagação:** Esse vídeo trouxe alguma novidade? Tem algo que você não sabia?

(P7): *“Eu quando estudava lá no ensino médio, já explicaram sobre CFC, só que não entendi, o que é essa palavra?!...não tinha importância nenhuma. Agora com o vídeo, entendi de forma clara,*

*com legenda, tinha intérprete de forma clara e vi que é essa informação é muito importante e antes eu não sabia.”*

Aqui (P7) reforça a importância do tradutor intérprete com uma sinalização adequada, contribuindo com a formação do conhecimento. Portanto, no que se refere ao aprendizado sobre os aspectos socioambientais e econômicos relacionados às ações humanas que abrangem a população e o meio ambiente, o posicionamento de (P7) é crítico, revelando assimilação do conceito científico que envolve o clorofluorcarboneto (CFC). Nesse mesmo sentido Marques (1999, p. 44), “nos revela que as pessoas surdas constroem e assimilam o conhecimento a partir da habilidade de combinar imagens e conceitos”.

É justamente isso que um dos estudantes participantes (P7) traz em seu relato, onde menciona que:

(P7): “[...] Quero muito que continue com informações a partir de imagens para que eu entenda mais fácil e fixe esse conhecimento para que no futuro, caso eu precise dessas informações eu me lembre delas, ah, eu vi a foto, eu vi o vídeo, eu me lembro. Mas quando é palavra, eu vejo, mas esqueço, mas quando é imagem, eu guardo, vídeo guardo e compreendo.

Devido a importância do aspecto visual, os recursos audiovisuais se tornam essenciais na educação de surdos. Conforme nos coloca Marques (1999, p. 42), o processo de aprendizagem da pessoa surda é visual, sendo a visão o principal canal de compreensão e recebimento de informações externas, assim, a visualidade se torna uma “ferramenta de trabalho que lhe confere competência intelectual na expressão do pensamento.”

## Considerações finais

Partindo da problemática, como os recursos audiovisuais podem contribuir para o ensino inclusivo de surdos no que tange à temática “Radiações e suas relações com a Saúde Humana”, entendemos que os resultados obtidos comprovam que os recursos audiovisuais colaboram no processo de aprendizagem, considerando que é importante no momento da escolha dos vídeos, atentar ao objetivo da aula. Destacamos que as explicações pontuais, os momentos de análise reflexiva e as discussões que ocorreram durante a SA, foi relacionada com a questão problematizadora e com o cotidiano dos participantes em uma abordagem CTSA com momentos de análise crítica e reflexão.

Verificamos que um ensino contextualizado possibilita a formação e assimilação de conceitos científicos que antes não dominavam. Entretanto, entendemos que é necessário que as escolas se adequem às necessidades linguísticas e visuais específicas dos educandos surdos, disponibilizando recursos audiovisuais bilíngues e acessíveis aos professores, sendo necessário a elaboração de vídeos abordando os diferentes conteúdos ensinados na educação básica.

Ressaltamos que, a escola tem função determinante na formação científica e tecnológica, assim, explorar a temática e trazer os conhecimentos relacionados à CTSA oportuniza aos estudantes um posicionamento frente a situações vivenciadas, ocasionando sentido ao que lhes é ensinado. O conhecimento passa a ser favorável à leitura crítica da realidade cotidiana e as relações CTSA no ensino passam a fazer sentido.

Outro ponto que é necessário refletir, é a especificidade visual da pessoa surda, ao qual tem a visão como ferramenta principal para recebimento de informações externas e compreensão. Assim,

o ensino por intermédio de recursos visuais em uma perspectiva bilíngue e da língua de sinais, ao qual se configura na primeira língua para as pessoas surdas, contribuem também com o processo de assimilação e aprendizagem. Dessa forma oportunizar um ensino pautado nas especificidades linguísticas e culturais dos surdos, contribuiu com a argumentação em sala de aula e promove uma aprendizagem de forma natural em língua de sinais.

Evidenciamos a necessidade de existir um trabalho colaborativo nas interpretações realizadas para os recursos audiovisuais, sendo relevante a avaliação de outro profissional da área para troca de informações e contribuições na busca de melhoria e certificação de qualidade dos recursos audiovisuais disponibilizados.

E por fim, é imprescindível pensarmos em capacitação de professores para o uso de recursos audiovisuais que envolvam estratégias de ensino a partir das especificidades linguísticas e visuais dos surdos, oportunizando o acesso ao conhecimento com qualidade e equidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AULER, Décio. **Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto de professores de ciências**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BOUZON, Júlia Damazio, BRANDÃO, Juliana Barreto, SANTOS, Taís Conceição dos. CHRISPINO, Álvaro. O Ensino de Química no Ensino CTS Brasileiro: uma Revisão Bibliográfica de Publicações em Periódicos. **Química nova escola**, São Paulo, v. 40, p. 21/4-225, 2018. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/artigos/CP-69-17.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005a. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Norma Brasileira ABNT NBR 15290. 2005b. Disponível em: [http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/NBR15290.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/NBR15290.pdf). Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 abr. 2021.

CACHAPUZ, Antônio; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino das ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução aos enfoques CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na educação e no ensino**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017.

CORREIA, Patrícia da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1, 2019.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação e Mudança**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de aluno surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, p. 185-200, 2018.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Revista Ciência & Ensino**, v. 1, número especial, p. 1-19, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo; Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARQUES, Carla Verônica Machado. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. **Revista Espaço**. Instituto Nacional De Educação De Surdos, Rio de Janeiro, p. 38-47, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Apoio de Tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, p. 7-79, 2017.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta; LINSINGEN, Irlan von. Articulações entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciências. **Convergência** [online], v.13, n. 42, p. 95-116, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352006000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300006) . Acesso em: 20 abr. 2021.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, 2004, v. 14, n. 29, p. 287-299. Faculdade Estadual de Campinas – FCM, 2004.

PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez. Introdução. In: PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, p. 11-28, 2012.

PRESTES, Michely; CAPPELLETTO, Eliane. Aprendizagem Significativa no Ensino de Física das Radiações: Contribuições da Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 20, p. 180-194, jan./jun. 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2010.

SANTOS, Rosiane de Jesus. **Uma taxonomia para o uso de vídeos didáticos para o ensino de matemática**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SILVA, Peterson Fernando Kepps da. **Radiações solares: a abordagem do tema na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2017.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

## Sobre os organizadores



### **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**

É natural da cidade de Inhumas, Goiás. Atualmente reside em Senador Canedo, GO. É professora e pesquisadora, atua nas áreas da educação, formação docente, diversidade, cultura e inclusão. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013), realizou Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento na Universidade do Porto/Portugal (2015). Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela UFG (1989). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. Líder do GEPEDI/UEG – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão.



### **BRUNO REGE LOPES**

É natural da cidade de Barra do Garças, município do interior de Mato Grosso que faz divisa com o Estado de Goiás. Atualmente reside em Querência-MT. É professor e pesquisador, realiza pesquisas na área da educação especial, educação de surdos, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (2022). É graduado em Letras, com licenciatura em língua portuguesa e suas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

## Sobre os autores

### **ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA**

Doutora e mestre em educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pós-Graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora adjunto III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na unidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação inclusiva, formação de professores, autismo. Autora do livro “Autistas e os espaços escolares”.

### **BRUNO REGE LOPES**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas. Graduado em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI.

**CLEIDIANE ALVES DA SILVA**

Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, graduada em Pedagogia pela Universo e especialista em Libras pela UCDB. Tem larga experiência como professora de língua brasileira de sinais (Libras) e atualmente é coordenadora no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS – Goiânia).

**CLEONICE BICUDO ROCHA FERREIRA**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Universidade de Brasília. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Anápolis Goiás. Professora contratada na Faculdade Católica de Anápolis nas disciplinas de Língua Brasileira de Sinais e Estágio Supervisionado. Integrante dos Grupos de Estudos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) e Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/UEG).

**CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Metodologia de Ensino de Matemática e da Física pela FAVENI. Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Capanema (2021).

### **DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS**

Doutora e mestre em educação pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Educação.

### **EDNA MISSENO PIRES**

Doutora e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, graduada em fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser. Especialização em Docência Universitária pela PUC-GO, Tradução e interpretação em Libras pela UNIP- SP, Educação Especial (Faculdade Michelângelo-DF) e Formação de professores: Libras e Braille (Uniaraguaia-GO). Professora da Universidade Federal de Goiás. Possui proficiência em Libras pelo Ministério da Educação-Brasil como professora de nível superior de Libras e tradutora/intérprete de Libras, tem experiência na área de educação, com ênfase em educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação de surdos, língua de sinais e formação de professores.

### **FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO**

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador do CNPq e graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás. Exerceu diferentes funções de gestão e de pesquisador na área da educação e da linguística aplicada. Autor de várias obras sobre ensino e aprendizagem de línguas. Professor Titular de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFG e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Atualmente é o Diretor do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa na UFG.

**ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS**

Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Docente da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI).

**JAQUELINE PESSONI ALBINO**

Graduada em Letras: Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Educação para Diversidade: Direitos Humanos e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Língua Portuguesa: Texto, Discurso e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás e Especialista em Libras pela Faculdade de Iporá. Proficiência em Libras concedida pelo Centro de Atendimento ao Surdo de Goiânia (Cas/GO). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Libras e Língua Portuguesa, atuando principalmente no seguinte tema: Libras, Língua Portuguesa, inclusão, educação, aluno surdo, intérprete.

**JOANILSON LUIZ FALEIRO DA SILVA**

Mestre em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da UFG, graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Teologia pelo Seminário Teológico Batista Goiano. Atua como professor de Libras pela Secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia e no CAS-Goiânia – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

### **JULIANA GUIMARÃES FARIA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, graduada em Pedagogia pela UFG. Líder do grupo de pesquisa Fortrad/Cnpq – Formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais. Atua como professora nos cursos de Licenciatura em Letras: Libras e Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG.

### **KAMILLA FONSECA LEMES**

Doutoranda e Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de Goiás. Especialização em Libras; Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Letras/Libras pela UFSC. Tem experiência em tradução e interpretação há mais de 13 anos. Atualmente é docente de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí.

### **KARINE BARBOSA DA SILVA**

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Psicologia pela UNIALFA, com pós-graduação em Gestão Escolar pelo Instituto Idea e Neuropsicológica pelo IPOG. Atualmente é professora coordenadora na Escola Municipal de Tempo Integral Stephânia Alves Bispo na Rede Municipal de Goiânia.

### **LEOSMAR APARECIDO DA SILVA**

Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, graduado em Letras pela Universidade Estadual de Goiás. Em 2018, concluiu pós-doutorado na Universidade Federal do Ceará. Atua como professor de Linguística e Língua Portuguesa na graduação e na pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras

da Universidade Federal de Goiás. É integrante do Grupo de Estudos Funcionalistas. Desenvolve pesquisas na área de descrição de línguas naturais, especificamente, do português contemporâneo falado no Brasil. Desenvolve, também, pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa.

#### **LOURENA CRISTINA SOUZA BARRETO**

Mestranda pelo Programa de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás. Graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Goiás. Integrante do quadro de servidores do IFG como Tradutora Intérprete de Libras do Câmpus Goiânia Oeste, e também professora efetiva de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

#### **LUCIANE GRAZIELE BERGUE ALBINO**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) na Universidade Estadual de Goiás (2023). Pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Roraima – UFRR (2011). Bolsista pela Capes para se dedicar exclusivamente aos estudos e a pesquisa no Programa de Pós - Graduação Interdisciplinar Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/ UEG

#### **MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS**

Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013), realizou Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento na Universidade do Porto/Portugal (2015). Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela UFG (1989). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

(PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. É professora e pesquisadora, atua nas áreas da educação, formação docente, diversidade, cultura e inclusão Líder do GEPEDI/UEG – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão.

### **MONARA DE PAULA CRUZ SOUZA**

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Vice coordenadora e professora do Projeto de Extensão Divulgação e Ensino de Libras no Araguaia. Atua como tradutora intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia.

### **NEILA CRISTINA DE LIMA MARTIN**

Graduada em Letras Língua Portuguesa e suas Literaturas. Pós graduada em Educação Especial, Infantil e TGDs. Coordenadora e professora do Projeto de Extensão Divulgação e Ensino de Libras no Araguaia. Atua como Tradutora intérprete de Libras na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia.

### **PAULA LORRAINE ALVES BORGES**

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Goiás. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, Educação Inclusiva com ênfase no AEE pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura, Psicopedagogia pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. Professora efetiva na Secretaria Estadual de Ensino de Goiânia – GO, professora de Libras efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis.

### **RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA**

Doutor e mestre em Educação. Graduado em matemática e pedagogia. Bacharel em Administração. Tem Pós-graduação lato sensu em Administração Escolar. Pós-doutorado em Tecnologias de Investigação pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal; Pós-doutorado em Tecnologias Assistivas pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade de Uberlândia. Pós-doutorado em Mídias Interativas pelo Programa de Pós-Graduação em Culturas Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado em Educação Inclusiva – com foco em Educação e Saúde – pela Faculdade de Ciências Médicas – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Campinas. É professor desde 1988, atuando nas redes públicas federal, estadual, municipal e privada no Ensino Fundamental, Médio e Superior, com experiência na área de Educação Matemática, Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais e Tecnologias Assistivas. Atualmente é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás FE/UFG e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado).

### **SANDRA REGINA LONGHIN**

Doutorado e Mestrado em Química Analítica e Inorgânica pela UNB. Atualmente é professora Titular do Instituto Federal de Goiás, câmpus Goiânia, e professora Adjunto PUC de Goiás. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química Ambiental. Atua no Mestrado do IFG na Formação de Professores para o Ensino de Química, em Educação Inclusiva, em Educação Ambiental.

### **THÁBIO DE ALMEIDA SILVA**

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação do IFG. Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa

Catarina. Especialização em Docência Superior e em Libras. Integrante do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq. Atualmente é professor de Libras da Universidade Federal de Jataí.

### **ZILDA MISSENO PIRES SANTOS**

Mestranda em Educação, pela Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás e possui especialização em educação especial pela Faculdade de Michelangelo (DF), especialização em Libras/Braille pela Faculdade Araguaia – FARA. Atuou como professora na graduação do curso de Ciências Biológicas pela UEG – Universidade Estadual de Goiás-UEG, atuou como Professora na graduação e professora tutora em EAD na UNI-ANHANGUERA, atuou como professora de AEE para surdos – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, atuou como professora regente da pós-graduação da Faculdade Araguaia – FARA, atuou como professora da pós-graduação – UNIFAN, atuou como professora tutora em EAD pela UFG – Universidade Federal de Goiás, atuou como professora em EAD no CEAD PUC Goiás. Atua como professora de Libras no curso de Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GOIÁS, atua como intérprete de Libras pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Participação em bancas de monografias e banca julgadora. Tem experiência na área de Educação com ênfase em educação inclusiva e língua de sinais.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23cm  
Tipologia: Minion Pro  
n. de Páginas: 286  
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

[www.editora.ueg.br](http://www.editora.ueg.br) / e-mail: [editora@ueg.br](mailto:editora@ueg.br)

2024

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

**A** comunicação é um elemento presente em diversos ambientes, sobretudo no ambiente escolar, onde saberes e ensinamentos são transmitidos cotidianamente. Tendo em vista a movimentação das Políticas Públicas voltadas para o desenvolvimento de um modelo de Educação Bilíngue para surdos, e as diversas singularidades que interseccionam o tema, reunimos esforços, no sentido de desenvolver uma obra que contemple as múltiplas perspectivas para se analisar a Educação de Pessoas Surdas, e os desafios e possibilidades percebidos.

Neste sentido, esperamos, com esta obra, propor reflexões que permitam compreender os desafios e possibilidades das modalidades de ensino que contemplam o atendimento de estudantes surdos. A obra é resultado do projeto de pesquisa “Educação e Cultura de pessoas surdas: um diálogo sob a perspectiva da inclusão e da diversidade”, desenvolvido por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG) e pesquisadores convidados.



ISBN 978-65-88502-47-1