

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

**PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL  
INCLUSIVO BILÍNGUE: CONCEPÇÕES E  
(RE)SIGNIFICAÇÕES**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
Fevereiro – 2023**

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

**PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL  
INCLUSIVO BILÍNGUE: CONCEPÇÕES E  
(RE)SIGNIFICAÇÕES**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE – MS  
Fevereiro – 2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Católica Dom Bosco  
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

G756p Granemann, Jussara Linhares  
Professores surdos no contexto educacional inclusivo  
bilingue: concepções e (re)significações/ Jussara  
Linhares Granemann sob orientação da Profa. Dra. Ruth  
Pavan.-- Campo Grande, MS : 2023.  
222 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica  
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023  
Bibliografia: p. 161- 176

1. Professores surdos. 2. Estudantes surdos. 3. Educação  
inclusiva bilingue I.Pavan, Ruth. II. Título.

CDD: 379.24

**“PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO  
BILÍNGUE: CONCEPÇÕES E (RE) SIGNIFICAÇÕES”**

**JUSSARA LINHARES GRANEMANN**

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGEUCDB) Orientadora Ruth Pavan  
Profª. Drª. Dinamara Feldens (PPGE/UFS) Examinadora Externa Dinamara Feldens  
Profª. Drª. Sirley Lizott Tedeschi (PPGE/UEMS) Examinadora Externa Sirley Lizott Tedeschi  
Profª. Drª. Flavinês Rebole (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Flavinês Rebole  
Profª. Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Regina Tereza Cestari de Oliveira

Campo Grande, 16 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

**Aos professores e estudantes surdos, pelo exemplo de luta e persistência.**

*A Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante não só nas pesquisas, como também nas comunidades surdas. Embora se encontrem registros de que já no século XVIII se reconhecia a importância da Língua de Sinais, somente no século XX, nos anos 60, é que houve o início dos primeiros estudos linguísticos sobre ela. (STROBEL, 2008, p. 61).*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por sustentar-me a cada dia e fortalecer-me para vencer cada batalha.

Aos meus pais, Ari Granemann (*in memoriam*) e Teresinha Linhares Granemann, por todo o carinho e pelos ensinamentos de uma vida inteira.

Às minhas queridas irmãs, Jucélia Linhares Granemann de Medeiros e Jaqueline Linhares Granemann, pelo apoio, principalmente nestes dois últimos anos.

Aos meus amados sobrinhos, Jorge Granemann Paranhos e João Guilherme Granemann de Medeiros, por cada sorriso e pelos momentos de puro amor.

Ao meu amigo José Adilson de Souza Melo, pela paciência e por fazer-me acreditar que posso alcançar todos os meus objetivos.

Às minhas amigas Rozilane Gamarra Ribeiro e Maria Auxiliadora Saravi, por sempre estarem ao meu lado.

À Profa. Dra. Ruth Pavan, pelo imenso carinho e compreensão durante este processo de aprendizagem. Não tenho palavras para expressar o quanto seus ensinamentos e paciência foram decisivos para a construção deste trabalho.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa, Dra. Dinamara Feldens, Dra. Sirley Lizott Tedeschi, Dra. Flavinês Rebolo e Dra. Regina Tereza Cestari, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do PPGE/UCDB, pelas discussões e pela amizade durante este momento tão especial.

Aos professores do PPGE/UCDB – Adir Casaro Nascimento, Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Flavinês Rebolo, José Licínio Backes, Maria Cristina Lima Paniago, Marta Regina Brostolin, Regina Tereza Cestari de Oliveira e Ruth Pavan –, pelos ensinamentos e comprometimento durante as aulas.

Aos colegas do grupo de pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, pelos momentos compartilhados nos encontros. Nossas discussões fortaleceram muito meu trabalho.

À secretária do PPGE/UCDB, Luciana de Azevedo, pela colaboração e carinho.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo apoio financeiro.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, pelo incentivo.

À equipe da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) – Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp, Ana Paula Gava, Heliene Alves de Faria Tenório de Melo, Flávia de Oliveira Augusto, Janaina de Jesus Fernandes Belato, Kely Adriana Daubian Pepilasku, Mariana dos Santos de Lima e Rosemary Nantes Ferreira Martins, pelo carinho, paciência e colaboração.

Ao tradutor intérprete de Libras (TILS) Bruno Ribeiro da Cruz, pela grande contribuição e carinho.

Em especial, aos professores surdos participantes da pesquisa, pela oportunidade de compartilhar suas vivências e seus conhecimentos com tanto carinho e solicitude, contribuindo para a realização desta pesquisa.

Aos estudantes surdos, os quais me dão forças para prosseguir e querer aprender a cada dia. Obrigada por fazerem parte desta jornada comigo.



GRANEMANN, Jussara Linhares. **Professores Surdos no Contexto Educacional Inclusivo Bilíngue: Concepções e (Re)significações**. Campo Grande, 2023, 226 p. Tese (Doutorado), Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A tese, intitulada “**Professores Surdos no Contexto Educacional Inclusivo Bilíngue: Concepções e (Re)significações**”, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem como objetivo geral analisar as concepções e (re)significações de professores surdos que atuam com estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular em um município da região Centro-Oeste do país sobre o processo educacional inclusivo bilíngue. Os objetivos específicos são os seguintes: a) historicizar os aspectos legais que possibilitaram a inclusão dos estudantes surdos na educação escolar no contexto inclusivo bilíngue; b) caracterizar a educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva; c) identificar, nas concepções dos professores surdos, os aspectos que enfatizam a inclusão. O referencial teórico-epistemológico apoiou-se no campo dos Estudos Culturais, articulado com Estudos Surdos, nas temáticas da inclusão dos estudantes surdos (LACERDA, 2006, 2010; VASCONCELOS, 2020), educação e escola bilíngue (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; KARNOPP, 2012; QUADROS, 2019), Libras como primeira língua (GOLDFELD, 2002; STUMPF, 2008; QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR 1999, 2006; STROBEL, 2008; THOMA, 2016), cultura e identidade surda, Estudos Culturais e Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, 2010; PERLIN, 2006; MÜLLER, 2012) e professores surdos (GESUELI, 2006; ALBRES, 2014; JESUS, 2020). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, e a produção dos dados foi efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras surdas e um professor surdo que atuam em escolas de ensino regular com estudantes surdos. Os dados foram coletados a partir das entrevistas, realizadas em Libras, visto que é a primeira língua dos surdos, gravadas em vídeo e posteriormente traduzidas pela pesquisadora para a língua portuguesa escrita. As análises mostraram que as concepções e (re)significações de inclusão dos professores surdos estão relacionadas ao contexto bilíngue; há necessidade de compreensão e reconhecimento da legitimidade da cultura surda no ambiente escolar; a presença de professores surdos nas escolas é importante, uma vez que eles produzem um processo de identificação positiva nos estudantes surdos. Por fim, o que mais foi enfatizado pelos professores surdos entrevistados foi o isolamento linguístico, social e cultural sofrido por eles e pelos estudantes surdos nas escolas regulares, sendo recorrente a invisibilização por parte da comunidade escolar, o que reduz suas relações somente ao tradutor intérprete de Libras. Os resultados da pesquisa vêm ao encontro do que afirmam os autores/pesquisadores da educação de surdos no que tange ao preconceito e à discriminação da diferença, ou seja, a percepção da diferença como déficit, o que causa imenso prejuízo ao processo educativo dos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Professores surdos. Estudantes surdos. Educação Inclusiva Bilíngue.

GRANEMANN, Jussara Linhares. “Deaf teachers in the inclusive bilingual educational context: Conceptions and re-significations”. Campo Grande, 2023, 226 p. Thesis (Doctorate), Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This thesis, “Deaf teachers in the inclusive bilingual educational context: Conceptions and re-significations”, is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program – Masters and Doctorate in Education of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Its general objective is to analyze the conceptions and re-significations of the inclusive bilingual educational process by deaf teachers who work with deaf students enrolled in regular schools in a city located in the Middle-West region of Brazil. The specific objectives are the following: a) to historicize the legal aspects that enabled the inclusion of deaf students in school education in an inclusive bilingual context; b) to characterize bilingual education from the perspective of inclusive education; c) to identify the aspects that emphasize inclusion as conceived by deaf teachers. The theoretical-epistemological framework was based on the field of Cultural Studies, articulated with Deaf Studies, considering the themes of inclusion of deaf students (LACERDA, 2006, 2010; VASCONCELOS 2020), education and bilingual school (QUADROS; SCHMIEDT 2006; KARNOPP, 2012; QUADROS, 2019), Libras as a first language (GOLDFELD 2002; STUMPF, 2008; QUADROS; CRUZ, 2011; SKLIAR 1999, 2006; STROBEL, 2008; THOMA, 2016), deaf culture and identity, Cultural Studies and Deaf Studies (SKLIAR, 1998, 2010; PERLIN, 2006; MÜLLER, 2012) and deaf teachers (GESUELI, 2006; ALBRES, 2014; JESUS, 2020). This is a qualitative research, and the production of data was carried out with the use of semi-structured interviews with five deaf teachers who teach deaf students in regular schools. Data were collected from interviews in Libras, as it is the first language of the deaf, then they were recorded on video and later translated by the researcher into written Portuguese. The analyses have shown that: the deaf teachers' conceptions and re-significations of inclusion are related to the bilingual context; there is a need for understanding and recognition of the legitimacy of the deaf culture in the school setting; the presence of deaf teachers in schools is important, since they trigger a process of positive identification among deaf students. Finally, the most emphasized issue by the deaf teachers interviewed was the linguistic, social and cultural isolation experienced by them as well as by deaf students in regular schools, because the school community recurrently invisibilizes them, thus reducing their relationships only to the Libras translator-interpreter. The research results are in line with what the authors/researchers of deaf education have claimed regarding prejudice and discrimination of difference, i.e. the perception of difference as a deficit, which causes huge losses in the educational process of deaf students.

**Keywords:** Deaf teachers. Deaf students. Bilingual Inclusive Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses com abordagem da temática educação de surdos .....	25
Quadro 2 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor professores surdos.....	26
Quadro 3 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor <i>inclusão de estudantes surdos</i> .....	32
Quadro 4 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor <i>educação bilíngue</i> .....	35
Quadro 5 – Documentos: declarações, decretos, leis .....	40
Quadro 6 – Participantes da pesquisa .....	47
Quadro 7 – Lista de acontecimentos históricos internacionais.....	52
Quadro 8 – Lista de acontecimentos históricos nacionais .....	53
Quadro 9 – Participantes da pesquisa .....	82
Quadro 10 – Período de conclusão .....	116
Quadro 11 – Presença do TILS e/ou IMMS .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses encontradas com a temática educação de surdos .....	24
Gráfico 2 – Pesquisadores surdos e ouvintes.....	37
Gráfico 3 – Idade dos professores entrevistados .....	47

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configuração em “S” .....	49
Figura 2 – Sinal de “Aprender” .....	49
Figura 3 – Alfabeto Manual em Libras .....	53
Figura 4 – Nuvem de palavras .....	83
Figura 5 – Sinal de boné em Libras .....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
DA	Deficiência Auditiva
EC	Estudos Culturais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IMMO	Instrutor Mediador Modalidade Oral
IMMS	Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	Tradutor Intérprete de Libras
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFC/UNIFAP	Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Amapá
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – SOBRE A INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Minha história entrelaçada com a educação de surdos .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Delimitação do problema de pesquisa .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Formulação do problema de pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>1.4 Estado do conhecimento.....</b>	<b>23</b>
<b>1.5 Objetivos.....</b>	<b>38</b>
1.5.1 Objetivo geral .....	38
1.5.2 Objetivos específicos.....	38
<b>1.6 Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>38</b>
1.6.1 Contexto da pesquisa: palavras iniciais sobre a educação inclusiva .....	41
1.6.2 Instrumentos de coleta de dados.....	43
1.6.3 Sujeitos da pesquisa.....	44
<b>CAPÍTULO 2 – PROCESSO EDUCATIVO INCLUSIVO E EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 A educação bilíngue e o processo inclusivo: aspectos históricos, políticas linguísticas e Libras.....</b>	<b>51</b>
<b>2.2 A educação inclusiva, educação bilíngue, escolas bilíngues e classes bilíngues .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Estudos Culturais e Estudos Surdos: relações epistemológicas .....</b>	<b>70</b>
<b>2.4 Língua Brasileira de Sinais – Libras e culturas surdas: tensões no espaço/tempo escolar .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPÍTULO 3 – PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO BILÍNGUE .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1 Dores e delícias de ser surdo .....</b>	<b>84</b>
3.1.1 Surdez: conhecendo um mundo diferente .....	84
3.1.2 Primeiros contatos com a Libras: uma questão já superada? .....	90
<b>3.2 Libras: um canal imprescindível de comunicação .....</b>	<b>94</b>
3.2.1 A cultura surda: aspectos e características .....	94
3.2.2 Cultura surda e a Libras.....	101



3.2.3 A cultura surda: (re)significações a partir dos processos de inclusão no ambiente escolar .....	108
<b>3.3 A chegada à escola: percalços e descobertas .....</b>	<b>114</b>
<b>3.4 Concepção de inclusão dos professores surdos: a necessidade do contexto bilíngue</b>	<b>122</b>
3.4.1 Contexto bilíngue: possibilidades e desafios .....	122
3.4.2 O isolamento linguístico, social e cultural: uma realidade sofrida pelos estudantes surdos nas escolas regulares .....	128
3.4.3 A presença de professoras e professores surdos nas escolas: o processo de identificação positiva dos estudantes surdos .....	132
3.4.4 Papel das professoras e professores surdos frente às questões da cultura surda .....	136
<b>3.5 Professores surdos e estudantes surdos: a potência desse encontro .....</b>	<b>139</b>
3.5.1 Professores surdos na escola regular: um estranho não tão estranho no ninho .....	140
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 1 – Decreto n. 11.341/2023 .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 2 – Configurações de Mão em Libras .....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE 3 – Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE 4 – Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE 5 – Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE 6 – Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICE 7 – Transcrição da Entrevista.....</b>	<b>215</b>

## **CAPÍTULO 1 – SOBRE A INTRODUÇÃO...**

### **1.1 Minha história entrelaçada com a educação de surdos**

Desde a mais tenra idade, nas brincadeiras com as bonecas, apresentei sinais da escolha de minha profissão. Queria ser professora! O desafio de ensinar fascinava-me e, com o passar dos anos, foi se intensificando, a tal ponto que, logo após a conclusão do Ensino Fundamental, optei pelo curso de Magistério (1985-1987). Já no período de estágio supervisionado, confirmei que realmente era essa a profissão que gostaria de seguir.

Minha trajetória como professora iniciou ainda antes do término da graduação no curso de Pedagogia (UFMS, 1989-1992), atuando na Educação Infantil, no ano de 1990, em uma escola da rede particular do município de Campo Grande (MS). Durante dois anos, fiz parte do projeto “Alfabetização e Letramento na Educação Infantil” nessa escola, onde já atuava como professora, e, por meio de leituras e discussões, comecei a estudar mais profundamente a área da educação. Mas em que momento a educação de surdos entrou em minha vida?

No último ano do curso de Pedagogia, foi oferecida a disciplina “Problemas de Aprendizagem”, de caráter optativo, iniciando-se assim, de forma muito incipiente, a apresentação do tema “educação especial” em minha trajetória acadêmica. A disciplina veio preencher uma lacuna, uma vez que vivenciávamos o período histórico de início do processo de integração dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, ou seja, eles seriam integrados mediante iniciativas para adequá-los à escola, e não a escola a eles

Nos anos de 1980 e começo dos anos de 1990, o processo de integração<sup>1</sup> acontece, principalmente junto com a aprovação da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos. O processo de inclusão teve início a partir do documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca (UNESCO, 1994), fornecendo as diretrizes para reforma das políticas e sistemas de ensino, em conformidade com o movimento de inclusão<sup>2</sup>.

Nesse período, surge a discussão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência, significando mais do que a integração desses estudantes no ambiente escolar. Stainback e Stainback (1999, p. 44) explanam esse momento de transição no ambiente escolar:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Assim, o estudo da referida disciplina despertou-me o interesse por esta área de atuação e confirmou meu desejo de dar continuidade aos estudos após a conclusão do curso de graduação. No ano de 1992, fui aprovada em concurso público na Secretaria de Estado de Educação (SED), iniciando o trabalho com estudantes do Ensino Fundamental I. Nesse período, comecei a encontrar estudantes com deficiência nas salas de aula; a princípio, assustei-me, pois pouco havia estudado sobre o tema no curso de graduação.

Em dois anos consecutivos, nas salas de aula em que lecionava, foram matriculados estudantes surdos<sup>3</sup>. Senti-me paralisada, pois não conseguia comunicar-me, visto que, como forma de comunicação, eles utilizavam apontamentos e “sinais caseiros”<sup>4</sup> e não usavam a língua portuguesa na modalidade oral e/ou escrita. Foi um período de angústia de

---

<sup>1</sup> “[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (MANTOAN, 1997, p. 8).

<sup>2</sup> “[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (SALAMANCA, 1994, p. 5).

<sup>3</sup> Decreto 5.626/2005, Art 2º. Para os fins deste Decreto, considera-se 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 (BRASIL, 2005).

<sup>4</sup> São sinais desenvolvidos pelos surdos e/ou ouvintes dentro um contexto e convencionados somente entre essas partes, objetivando uma comunicação. Não apresentam valor linguístico na comunidade surda, dado que são uma convenção de um pequeno grupo.

minha parte e, com certeza, de frustração por parte dos estudantes, uma vez que não conseguimos interagir de maneira efetiva.

Nesse momento, ainda não tinha conhecimentos da Libras e sobre educação de surdos, e somente alguns estudantes surdos tinham conhecimento da Libras. Por esse motivo, interessei-me cada vez mais em aprender “aquela” forma de comunicação utilizada por eles e aos poucos consegui desenvolver um trabalho mais direcionado a questões linguísticas. Encontrei diversos problemas, principalmente porque a Libras ainda estava em processo de normatização e sua utilização passava por muitos ajustes, sendo regulamentada posteriormente por meio da Lei 10.436/2002.

Um dos grandes desafios com que os estudantes surdos se deparam quando iniciam a etapa escolar é a língua de sinais. Primeiramente, porque a comunidade escolar (professores, gestores, profissionais administrativos, estudantes ouvintes) não tem conhecimento e/ou fluência; além disso, os próprios estudantes surdos muitas vezes não têm conhecimentos linguísticos, portanto, há o desconhecimento da sua primeira língua. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 25),

A grande maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram um surdo. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio.

Percebi as dificuldades apontadas pelas autoras desde a primeira criança surda que estive em minha sala de aula. Buscando contribuir com o processo educativo desses estudantes, fiz o curso de Libras no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), escola especial para atendimento aos estudantes surdos, e no ano de 1995 fui convidada a atuar como professora naquela instituição. Foi uma mudança radical em minha vida profissional, pois não era apenas a língua o diferencial dessa nova realidade. Foi necessário iniciar estudos sobre a cultura surda, já que esta permeia todo o processo educacional dos estudantes e, conseqüentemente, a formação e atuação dos professores nele envolvidos.

Outro fator preponderante a ser levado em consideração naquele momento foi que a escola passava por grandes mudanças, acompanhando o movimento nacional, passando a

trabalhar sob a perspectiva da Filosofia Educacional Bilíngue<sup>5</sup>, em detrimento da Filosofia Educacional Oralista<sup>6</sup>. Ocorreu uma verdadeira transformação no ambiente escolar, e foi assim que efetivamente o trabalho com o ensino da Libras em sala de aula teve início.

Naquela unidade escolar, atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no período diurno e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Desse modo, mergulhei na cultura, nos desafios e conflitos vivenciados por esses estudantes e professores. Esse contato direto motivou-me ainda mais a especializar-me na área.

Com desafios e conflitos a serem ultrapassados, tanto em relação à aprendizagem da nova língua quanto no que se referia às questões metodológicas ligadas ao processo de escolarização dos estudantes surdos, busquei o curso de especialização em Educação Especial, com ênfase no Desenvolvimento e Aprendizagem, em nível de pós-graduação (1998-1999), na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O trabalho de conclusão do curso teve como título “Dificuldades de aprendizagem do aluno surdo” (1999).

Em 1996, fui aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e atuei concomitantemente nas duas redes de ensino. Como já havia iniciado o trabalho com estudantes surdos na rede estadual e tinha conhecimentos na língua de sinais, no ano seguinte, fui atuar como professora na Sala de Recursos Multifuncional (SRM)<sup>7</sup> no Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>8</sup> com dois grupos de estudantes: o primeiro com estudantes com deficiência auditiva<sup>9</sup>, e o segundo com estudantes surdos.

Após esse período, em 2002, iniciei o trabalho como técnica pedagógica em atendimento, orientação e acompanhamento de tradutores intérpretes de Libras (TILS)<sup>10</sup> e

---

<sup>5</sup> “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42-43).

<sup>6</sup> “Oralismo objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se, como um membro produtivo, ao mundo dos ouvintes” (CAPOVILLA, 2000, p. 102).

<sup>7</sup> “As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (ALVES, GOTTI; DUTRA, 2006, p. 13).

<sup>8</sup> “Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, s. p.).

<sup>9</sup> “Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, s.p.)

<sup>10</sup> “Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra” (QUADROS, 2004, p. 11).

professores do AEE que atuavam com estudantes surdos, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2005, ainda como técnica da SEMED, realizei avaliações com os estudantes surdos e acompanhamento/orientação de professores do ensino regular e do AEE, bem como de TILS.

A partir de 2007, comecei a desenvolver atividades de coordenação no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), voltadas para a área pedagógica, com orientação e acompanhamento na rede estadual de educação. Após deixar o cargo de coordenadora do Centro, juntei-me à equipe pedagógica no projeto de reestruturação, orientação e acompanhamento do trabalho realizado pelos instrutores mediadores modalidade sinalizada (IMMS)<sup>11</sup>. O trabalho foi feito em consonância com a Lei n. 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para os surdos.

Na Secretaria Estadual de Educação, começamos a elaborar materiais orientativos a partir das maiores dificuldades apontadas por professores e IMMS, considerando questões linguísticas, pedagógicas, didáticas e metodológicas. Após a reorganização do trabalho, também iniciamos formação continuada, juntamente com uma equipe do CAS, percorrendo vários municípios de Mato Grosso do Sul.

Com relação ao trabalho com os estudantes com deficiência auditiva (DA), participei da equipe do CAS que implantou o projeto com os instrutores mediadores modalidade oral (IMMO)<sup>12</sup>.

Cursei a especialização em Psicopedagogia (2011-2012) na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), elaborando uma monografia com o título “Dificuldades na aquisição da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos” (2012). As indagações e dificuldades em trabalhar com o ensino de duas línguas concomitantemente fizeram-me retornar à graduação, e, em 2013, concluí o curso de Letras no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), buscando argumentos para responder às dúvidas e dificuldades no processo de letramento e alfabetização dos estudantes surdos.

Muitas dessas indagações permaneceram, e os estudos foram me mostrando que as respostas são sempre provisórias, temporais, contextuais. Cursei, então, o mestrado em Estudos de Linguagens (2013-2015), do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal

---

<sup>11</sup> “O instrutor mediador modalidade sinalizada tem como função mediar a comunicação entre estudante surdo, professores e comunidade escolar, promovendo sua participação nas atividades. [...] elabora e aplica atividades para que o estudante surdo supere as dificuldades” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 6).

<sup>12</sup> “Repetir na Língua Portuguesa na modalidade oral o conteúdo ministrado pelo professor. [...] providenciar recursos visuais (figuras, imagens, vídeos, outros) para facilitar a compreensão do conteúdo” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 29).

de Mato Grosso do Sul (UFMS), com a dissertação “Aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (2015).

A partir de 2016, assumi atividades como técnica pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), onde estou trabalhando atualmente, com foco em orientações e encaminhamentos não somente relacionados com a surdez, mas também com outras deficiências, como, por exemplo, auditiva, visual, intelectual, autismo e altas habilidades, na rede estadual de educação. O objetivo é disponibilizar os serviços, os recursos pedagógicos e de acessibilidade e as estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares.

Ainda sentindo falta de uma especialização que viesse ao encontro das questões específicas da Libras, fiz o curso de especialização em Língua Brasileira de Sinais (2017-2018) na Faculdade São Luís, apresentando o trabalho de conclusão de curso “Os desafios do ensino da Libras como L1 para estudantes surdos no Ensino Fundamental” (2018).

Essa trajetória impulsionou-me a ingressar, no ano de 2019, no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com um projeto de pesquisa sobre “Professores surdos no contexto educacional inclusivo bilíngue: concepções (re)significações”. Inicialmente, propunha-me a trabalhar em uma escola onde houvesse professores e estudantes surdos e ouvintes, mas a pandemia de Covid-19<sup>13</sup> me fez alterar o projeto, pois as escolas não estavam funcionando; optei, então, por pesquisar os professores surdos e suas concepções, respeitando os protocolos de segurança.

Desse modo, posso dizer que meu percurso acadêmico e profissional demonstra a estreita ligação que tenho com o objeto de estudo que proponho nesta tese.

## **1.2 Delimitação do problema de pesquisa**

A escolha do objeto de investigação desta pesquisa é resultante de inquietudes e percepções decorrentes de vários anos de trabalho, conforme relatei anteriormente, na área da educação de surdos, construídas no decurso de minha trajetória acadêmica e profissional. Após muitas reflexões, levantamentos exploratórios, produtivos diálogos com minha orientadora, a professora Dra. Ruth Pavan, e com o grupo de pesquisa por ela coordenado,

---

<sup>13</sup> A pandemia de Covid-19 produziu milhares de vítimas, entre infectados e mortos, em escala mundial. Como medidas para deter o número expressivo de contágios e mortes, foram desenvolvidas vacinas em larga escala e foram adotados a quarentena e o isolamento social. Em Mato Grosso do Sul, as aulas passaram a ser realizadas de forma remota a partir do primeiro semestre de 2020, retornando para a forma presencial no segundo semestre de 2021.

“Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”, foi possível delinear o problema e objetivos da investigação.

Diz Triviños (1987) a respeito da delimitação e formulação do problema, citando também objetivos, hipóteses e/ou questões de pesquisa:

[...] será na formulação do problema onde a concepção teórica do estudioso ficará mais claramente estabelecida. E não só ela, mas também os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregaram na análise e interpretação das informações reunidas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 96)

Assim, o objeto de estudo desta tese são as concepções e (re)significações de professores surdos sobre a educação de surdos no que concerne ao processo educacional inclusivo bilíngue, a partir da perspectiva da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua para os estudantes surdos.

### **1.3 Formulação do problema de pesquisa**

Quais as concepções e (re)significações de professores surdos que atuam com estudantes surdos sobre o processo educacional inclusivo bilíngue e como se articulam com a prática pedagógica?

### **1.4 Estado do conhecimento**

Após definir o objeto de pesquisa, passo a apresentar o estado do conhecimento, com vistas a apresentar produções sobre o tema, destacando os referenciais teóricos e metodológicos e as conclusões, para buscar pontos convergentes com meus estudos. Para Romanowski e Ens (2006, p. 40), “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento”.

O “setor das publicações” em que fiz o estudo está delimitado em teses e dissertações. Para este trabalho, foram elencadas pesquisas que tratam do tema da educação de estudantes com surdez. O objeto de estudo perpassa questões relacionadas com as concepções que permeiam o processo educativo inclusivo e bilíngue sob a perspectiva dos professores surdos.



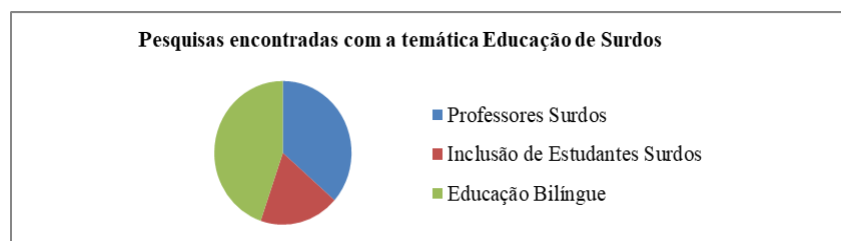
O período estabelecido para o estado do conhecimento foi de 2002 até o presente. A opção por esse período dá-se pelo reconhecimento e legalização da Libras por meio da Lei n. 10.436/2002, conforme os documentos legais:

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, s.p.)

A consulta aos bancos de dados aconteceu até a finalização da tese. Foram selecionadas produções disponíveis nos acervos da biblioteca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério de Educação (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo encontradas 181 teses relacionadas com a temática *educação de surdos*, a partir dos descritores “professores surdos”, “inclusão de estudantes surdos” e “educação bilíngue”, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Teses encontradas com a temática educação de surdos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 1 evidencia o resultado das pesquisas nos acervos da CAPES e BDTD, apresentando o quantitativo de teses selecionadas a partir das leituras de resumos e sumários, com o intuito de refinar as buscas, pois parte das teses encontradas discorria sobre temas que não estavam diretamente relacionados a esta pesquisa, tais como: histórico da educação de surdos, surdez como deficiência, abordagens de ensino, filosofias na educação de surdos (oralismo, comunicação total e bilinguismo), concepção de linguagem e língua, letramento e surdez, formação e atuação do tradutor intérprete de Libras, uso de Libras, aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita, entre outros.

Quadro 1 – Teses com abordagem da temática educação de surdos

Descritores	Acervo	Quantitativo de teses encontradas	Quantitativo de teses selecionadas
Professores Surdos	CAPES	54	7
	BDTD	12	5
Inclusão de Estudantes Surdos	CAPES	13	1
	BDTD	21	3
Educação Bilíngue	CAPES	45	4
	BDTD	36	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresento as 25 teses selecionadas em três quadros, organizadas por título, palavras-chave, autor(a), orientador(a), instituição, ano de publicação e acervo.

O Quadro 2, intitulado Mapeamento das teses encontradas com o descritor professores surdos traz 12 pesquisas de autores surdos e ouvintes, considerando-se o recorte temporal de 2005 a 2020.

Quadro 2 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor professores surdos

	Título	Palavras-Chave	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Ano	Acervo
1	Re-Significando O “Ser Professor”: Discursos e Práticas na Educação de Surdos	Educação de Surdos; Abordagem Bilíngue; Inclusão Escolar; Professor de Surdos; Práticas Educativas.	Dulcéria Tartuci	Maria Cecília Rafael de Góes	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	2005	BDTD
2	Professores Surdos de Libras: A Centralidade de Ambientes Bilíngues em sua Formação	Formação de Professores Surdos de Libras; Educação de Surdos; Pesquisa (auto)biográfica em Educação; Entrevista Narrativa.	Eleny Gianini	Maria da Conceição Passeggi	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	2012	BDTD
3	(Per)Cursos na Formação de Professores de Surdos Capixabas: Constituição da Educação Bilíngue no Estado do Espírito Santo	Educação bilíngue. Formação de professores de surdos. Experiência. Contraconduta. Práticas bilíngues.	Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado	Sonia Lopes Victor	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	2012	CAPES
4	Discursos sobre Pedagogias Surdas	Não consta	Daniele de Paula Formozo	Madalena Klein	Universidade Federal de Pelotas – UFPel	2013	CAPES
5	Relações Dialógicas entre Professores Surdos sobre o Ensino de Libras	Formação de Professores; Língua Brasileira de Sinais; Metodologia de Ensino de Língua; Professor Surdo.	Neiva de Aquino Albres	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2014	CAPES
6	A Docência na Educação Superior: Narrativas das Diferenças Políticas de Sujeitos Surdos	Professores Surdos; Relações de Poder; Resistência; Resiliência; Pensamento Político.	Flaviane Reis	Arlete Aparecida Bertoldo Miranda	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2015	BDTD
7	Aprendizagem Docente do Professor Surdo: a Produção de Saberes sobre a Escrita da Língua de Sinais	Aprendizagem da Docência; Docência do Professor Surdo; Escrita da Língua de Sinais.	Giovana Medianeira Fracari Hautrive	Doris Pires Vargas Bolzan	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2016	CAPES
8	Professores de Libras: Identidades e Práticas Pedagógicas	Professores de Libras; Identidades; Práticas Pedagógicas.	Rosejane da Mota Farias	Valéria Augusta Medeiros de Cerqueira Weigel	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	2016	BDTD
9	Professores Surdos na Casa dos Surdos: “Demorou Muito, mas Voltaram”	Professores surdos; INES; Narrativas; Ferdinand Berthier; Duração.	Aline Lima da Silveira Lage	Celeste Azulay Kelman	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	2019	CAPES

10	Professor Surdo: Desafios na construção de uma prática bilíngue	Professor Surdo; Didática; Educação Bilíngue; Ensino-aprendizagem.	Marcio Hollosi	Sueli Salles Fidalgo	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	2019	BDTD
11	Retratos de um Professor Universitário Surdo: Experiências Frente os Paradoxos da Inclusão/Excludente Educacional	Inclusão educacional; Sociologia do indivíduo; Educação de surdos; Sociologia da educação de surdos.	Ernani Nunes Ribeiro	Edilson Fernandes de Souza	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	2020	CAPES
12	Histórias de Vida: Trajetórias Formativa e Profissional de Professores Surdos	Professores Surdos; Libras; Histórias de Vida; Trajetória Formativa; Trajetória Profissional.	Leliane Aparecida Castro Rocha	Cláudio Fernando André	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP	2020	CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresento as 12 pesquisas selecionadas a partir do descritor “professores surdos” (Quadro 2), estabelecendo pontos convergentes e divergentes relacionados com o tema de minha tese.

Tartuci (2005) discute as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores surdos e ouvintes, por tradutor intérprete de Libras na sala de aula ou na sala de recursos multifuncional no contexto da política educacional inclusiva. Tartuci (2005) discute as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores surdos e ouvintes e por tradutor intérprete de Libras na sala de aula ou na sala de recursos multifuncional no contexto da política educacional inclusiva. A pesquisa trabalha três temas centrais: primeiro, a inclusão de estudantes surdos e a aceitação e uso da Libras; segundo, a educação bilíngue; e terceiro, definições e (re)significações dos papéis exercidos pelos professores que atuam com surdos na escola regular.

Gianini (2012), pesquisadora surda, retrata a história da educação de surdos no estado da Paraíba, demarcando três momentos distintos, que correspondem ao oralismo, à comunicação total e ao bilinguismo. Ela analisa a trajetória dos professores que trabalham com estudantes surdos, durante momentos históricos tão diferentes em suas concepções, que produziram diferentes perspectivas, didáticas e formas de encaminhar o fazer pedagógico nas escolas.

Machado (2012), a partir de uma perspectiva bilíngue, discute os diferentes percursos vivenciados pelos professores surdos no processo formativo, como também a importância de novas propostas de projetos que envolvam a formação desses profissionais.

Formozo (2013) problematiza as práticas discursivas dos professores surdos sob a perspectiva da pedagogia surda, destacando a experiência visual e a cultura surda com base na língua de sinais, uma vez que esta é o fator determinante para a conceituação da surdez como cultural e linguística. Nesse contexto, a educação é compreendida a partir do lugar do estudante surdo e sob o olhar dos professores surdos por meio da pedagogia da diferença.

Albres (2014) aborda o tema da formação dos professores de Libras, considerando como são necessárias e urgentes as políticas públicas para a organização da educação bilíngue no Brasil. A pesquisa foi realizada com professores formados no curso de Licenciatura em Letras Libras – modalidade à distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina, a partir de um grupo focal composto por cinco professores surdos. Foram analisadas três categorias: a significação e sentido sobre trabalho docente; a teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem de língua; e a ideologia e consciência política.

Reis (2015), pesquisadora surda, analisa as narrativas dos professores surdos na Educação Superior, tendo em conta a construção histórica cultural, os posicionamentos de resistência (culturais, sociais, linguísticos e pedagógicos, entre outros) e as diferenças existentes entre os professores surdos. Aponta a preocupação dos professores surdos com a formação nos conteúdos e nas práticas.

Hautrive (2016) apresenta o processo de aprendizagem da escrita da língua de sinais (SignWriting) enquanto experiência visual e a valorização dos saberes da visualidade. Analisa os saberes, os afazeres dos professores surdos e as implicações no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

As identidades dos professores de Libras da Universidade Federal do Amazonas são o foco de análise de Farias (2016), tendo a língua de sinais como constituidora da cultura surda e reconhecendo a diferença a partir das políticas linguísticas. Assim, é a partir da concepção de suas identidades que os professores de Libras desempenham suas práticas pedagógicas, com base em suas experiências e por meio da proposta de Educação Bilíngue para surdos, representando a luta por educação tanto na escola especial quanto na comum como minoria linguística. No entanto, atualmente, a escola inclusiva como está posta não reflete as reivindicações da comunidade surda.

A pesquisa de Lage (2019) relaciona-se ao ingresso de professores surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) por meio de concurso público e à repercussão provocada na comunidade. Mediante levantamento histórico, analisa como ocorreu a inserção desses profissionais desde a fundação do instituto e como o reconhecimento da língua de sinais viabilizou a formação de professores. Apresenta também a relação entre instituições exclusivas para ensino de surdos e instituições com inclusão de surdos, com base nas narrativas dos professores surdos, a escolha da carreira docente e as relações de trabalho.

Hollosi (2019) analisa o trabalho pedagógico do professor bilíngue e do professor surdo no espaço escolar a partir de investigação da prática e da didática, o que pode interferir na reflexão do professor surdo sobre o seu fazer pedagógico. Também destaca a influência da formação continuada na construção da postura do professor e a sua atuação na sala de aula.

Ribeiro (2020) aborda o processo de inclusão e exclusão escolar vivenciado por um professor surdo da Universidade Federal de Pernambuco, considerando as memórias do docente e discutindo o processo de inclusão nas escolas comuns. O processo inclusivo deve ser entendido a partir de um olhar mais amplo, conseguindo ressignificar as relações estabelecidas nas escolas e na sociedade como um todo, pois os sujeitos com deficiência

podem conviver em uma dupla exclusão, por pertencerem a classes menos favorecidas economicamente e ainda apresentarem a deficiência.

Rocha (2020) analisa a trajetória formativa de professores surdos no compartilhamento de suas vivências, apresentando a história da educação brasileira. As discussões são realizadas em analogia com o ciclo de vida da borboleta. São apresentadas as conquistas dos direitos dos estudantes surdos, as lacunas em relação ao ensino da Libras para os professores ouvintes e a necessidade que os estudantes têm de aprenderem a Libras como primeira língua (L1) para posteriormente aprenderem a língua portuguesa como segunda língua (L2).

As teses de Tartuci (2005), Machado (2012), Gianini (2012), Formozo (2013), Albres (2014), Reis (2015), Hautrive (2016), Farias (2016), Lage (2019), Hollosi (2019), Ribeiro (2020) e Rocha (2020) convergem e dialogam com a minha pesquisa no tocante à formação dos professores surdos, uma vez que a formação e a atuação pedagógica estão intimamente ligadas e podem influenciar a visão de inclusão dos estudantes surdos atendidos nas escolas regulares por esses professores.

A prática docente está eminentemente ligada com as concepções sobre o processo educacional inclusivo que cada professor carrega em seu fazer diário. Assim, a formação dos professores surdos, além de prever a prática pedagógica e linguística, atravessa as questões políticas, visto que não há uma educação neutra, sendo esse o ponto de afinidade com a minha pesquisa.

Os temas *pedagogia e cultura surda, experiência visual e língua de sinais*, em um primeiro plano, relacionam-se com meu objeto de pesquisa. Sabe-se que, na escola regular, há a necessidade de abrir novas formas de se entender o estudante surdo sob a perspectiva de inclusão. Em segundo plano, está o tema *formação dos professores surdos*, pois estes poderão atuar nas escolas como formadores dos estudantes surdos desde os anos iniciais, discutindo as concepções de inclusão dos professores e seus papéis frente à proposta bilíngue.

Portanto, o ponto de conexão com meus estudos reside na preocupação, por parte dos professores surdos, com a construção da identidade e da cultura e, conseqüentemente, com os posicionamentos de resistência na organização do processo inclusivo dos estudantes surdos.

Entretanto, há pontos em que as teses se distanciam do meu foco de pesquisa. Por exemplo, quando investigam as concepções de professores ouvintes que atuam com estudantes surdos em diferentes ambientes educacionais (escola especial, sala especial e de

recursos, sala comum da rede regular) e em diferentes funções (professora, intérprete e instrutora de língua de sinais, além da atuação junto a setores da Secretaria de Educação).

Outro ponto de divergência é o estudo da escrita de língua de sinais, visto que meu objetivo é retratar o processo de inclusão a partir das concepções dos professores surdos que atuam com os estudantes surdos.

Alguns pesquisadores, como Reis (2015), Lage (2019) e Ribeiro (2020), retratam as experiências de professores surdos na perspectiva de Ensino Superior ou do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Porém, meu objeto de estudo engloba a Educação Básica.

O Quadro 3, intitulado “Mapeamento das teses encontradas com o descritor *inclusão de estudantes surdos*”, apresenta cinco pesquisas de autores surdos e ouvintes a partir do recorte temporal de 2008 a 2018.



Quadro 3 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor *inclusão de estudantes surdos*

	Título	Palavras-Chave	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Ano	Acervo
1	Surdos e Ouvintes em uma Sala de Aula Inclusiva: Interações Sociais, Representações e Construções de Identidades	Surdez, Multilinguismo, Libras, Identidade, Minorias Linguísticas.	Ademilde Félix	Terezinha de Jesus Machado Maher	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	2008	BDTD
2	Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História	Estudos Surdos; Língua de Sinais; Análise Narrativa; Etnografia; Historicismo; História Cultural; Identidade.	Karin Lilian Strobel	Ronice Muller de Quadros	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2008	CAPES
3	Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?	Surdez. Aspectos sociais. Cultura. Experiências. Língua Brasileira de Sinais.	Edinalma Rosa Oliveira Bastos	Theresinha Guimarães Miranda.	Universidade Federal da Bahia – UFBA	2013	BDTD
4	Ecos do Silêncio: Culturas e Trajetórias de Surdos em Macapá	Trajetórias. Surdos. Cultura Surda. Povo Surdo.	Ronaldo Manassés Rodrigues Campos	Andréa Borges Leão	Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Amapá – UFC/UNIFAP	2016	BDTD
5	Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos	Política Educacional; Política Linguística; Surdos; Libras, Português L2.	Marisa Dias Lima	Lázara Cristina Silva	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	2018	CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresento as cinco pesquisas selecionadas com os descritores “inclusão de estudantes surdos” (Quadro 3), estabelecendo pontos convergentes e divergentes relacionados com o tema de minha tese.

Félix (2008) discute a educação bilíngue na escola regular tendo como foco a vivência de duas línguas em um só ambiente e destacando algumas questões relativas às dificuldades de implementação. Descreve a escola inclusiva como fonte de resistência e de lutas e como receptora das diferenças. A diversidade linguística é apresentada como forma de participação e interação na comunidade escolar, o que é sustentado pelas correntes do multiculturalismo.

Strobel (2008), pesquisadora surda, analisa a participação dos surdos na construção de sua história cultural e identidade com base em narrativas e pesquisas teóricas e etnográficas. Foram elencados os seguintes temas: língua de sinais, o reconhecimento da cultura surda e a construção de sua identidade, retratada pela autora como povo surdo<sup>14</sup>. A autora discute a surdez como diferença ou deficiência e traz à tona questões relacionadas a marcas históricas, envolvendo uma série de estereótipos e relações de poder do colonizador ouvinte com o povo surdo.

Bastos (2013) discute temas como a surdez e a cultura surda, fazendo um levantamento das discussões sobre a surdez e a relação desse fenômeno com a chamada cultura surda, além de apresentar conceitos importantes na compreensão geral da temática. Traz a história socioeducacional da surdez, internacional e nacionalmente, analisando a construção das experiências culturais.

Campos (2016) analisa questões culturais e a trajetória de surdos no município de Macapá, sob uma perspectiva sociológica, retratando a história cultural dos surdos, a língua como fenômeno social, a cultura e artefatos culturais dos surdos, a religião, a relação com a família, língua, interações afetivas e sociais. A língua é marca principal nesse enredo, muitas vezes levando à formação de guetos sociais. A escola exerce papel relevante, pois as famílias, em muitos casos, desconhecem a importância da Libras e suas peculiaridades linguísticas.

Lima (2018), pesquisadora surda, discute conceitos básicos da política educacional brasileira, traçando um paralelo entre a política e a educação de surdos na perspectiva de educação inclusiva e bilíngue, envolvendo o ensino da língua de sinais, dos conteúdos em Libras e da língua portuguesa como segunda língua.

---

<sup>14</sup> “O povo surdo consiste em: [...] sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (STROBEL, 2008, p. 29).

As teses de Félix (2008), Strobel (2008), Bastos (2013), Campos (2016) e Lima (2018) relacionam-se com meus estudos, pois abordam o processo de inclusão dos estudantes surdos no ensino regular, tendo por base a ideia de equidade a partir de políticas educacionais e linguísticas fundamentadas na legalização da Libras como a primeira língua do surdo. Daí decorre o direito de utilizá-la não somente nas reuniões familiares, mas na sociedade de uma forma geral. Assim, a Libras permeia a vida dos surdos de maneira efetiva e com sentido.

A presença de estudos relacionados com cultura e identidade surda promove debates sobre o que é ser surdo em uma sociedade ouvinte, provocando discussões sobre o conceito de surdez como minoria linguística e as suas consequências na vida dos surdos. Outro ponto bastante discutido pelos autores perpassa o bilinguismo e o multilinguismo, não somente na concepção puramente linguística, mas já ultrapassando fronteiras e compreendendo questões mais profundas, como culturas e identidades.

A tese de Lima (2018) correlaciona-se com o meu objeto de estudo no que tange à formação de surdos e ouvintes, conforme a Política Educacional e Política Linguística, relacionando os direitos e os usos linguísticos da Libras a partir de documentos nacionais, como, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), leis, decretos, portarias e nota técnica, dentre outros. Em minha pesquisa, procuro historicizar os aspectos legais que possibilitaram a inclusão do estudante surdo na educação escolar.

A tese de Félix (2018) tem como ponto divergente de minha pesquisa a temática, que envolve as relações inclusivas dos estudantes surdos e ouvintes no ensino regular.

O Quadro 4, intitulado “Mapeamento das teses encontradas com o descritor *educação bilíngue*”, apresenta sete pesquisas de autores surdos e ouvintes a partir do recorte temporal de 2011 a 2017.

Quadro 4 – Mapeamento das teses encontradas com o descritor *educação bilíngue*

	Título	Palavras-Chave	Autor(a)	Orientador(a)	Instituição	Ano	Acervo
1	Educação de surdos e preconceito – bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque	Preconceito, Educação, Surdos, Libras.	Sílvia Andreis Witkoski	Tânia Maria Baibich-Faria.	Universidade Federal do Paraná – UFPR	2011	CAPES
2	Sou surdo e não sabia? Situação Linguística, Cultural e Educacional dos Surdos em Sumé/PB e o Processo de Implantação da Escola Bilíngue no Município	Política Educacional; Língua de Sinais; Identidade Surda; Cultura Surda.	Shirley Barbosa das Neves Porto	Ana Dorziat Barbosa de Meió	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2014	CAPES
3	Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	Educação de surdos; Educação inclusiva; Educação bilíngue.	Raquel Elizabeth Saes Quiles	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2015	BDTD
4	A emergência das Políticas de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil na Racionalidade Inclusiva	Políticas de Educação Bilíngue; Educação Bilíngue para Surdos; Governamentalidade; Discurso.	Mônica Zavacki de Moraes	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	2015	CAPES
5	Mosaico da Escola de Surdos: Fragmentos da Educação Bilíngue	Surdo; Surdez; Escola de Surdos; Educação Bilíngue	Vânia Elizabeth Chiella	Cátia de Azevedo Fronza	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	2015	BDTD
6	Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua	Língua Portuguesa. Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Educação Bilíngue. Aprendizagem.	Bruna Crescêncio Neves	Ronice Müller de Quadros	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2017	CAPES
7	Currículo Surdo: Libras na Escola e Desenvolvimento da Cultura Surda?	Cultura Surda; Currículo Surdo; Educação Bilíngue; Libras	Katia Regina Conrad Lourenço	Alípio Márcio Dias Casali	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2017	BDTD

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, abordo as oito pesquisas selecionadas com uso do descritor “educação bilíngue” (Quadro 4), estabelecendo pontos convergentes e divergentes relacionados com o tema de minha tese.

Witkoski (2011), pesquisadora surda, analisa a surdez como diferença, contrapondo-se aos discursos clínico-terapêuticos. A pesquisa foi realizada em uma escola especial de surdos. A autora discute o preconceito vivenciado por estudantes surdos, a formação deficitária dos professores, a não aceitação da identidade surda, a tentativa de normalização do surdo por meio da cultura hegemônica, o preconceito em relação à surdez, o ensino da língua portuguesa sem a utilização da Libras e a identidade surda.

Porto (2014), pesquisadora surda, analisa a implantação de uma escola bilíngue especial para surdos no estado de Paraíba, em contraponto ao modelo inclusivo. Ela apresenta o corpo docente da escola (professores ouvintes e instrutor surdo) e explica o processo de apropriação do “ser surdo” a partir do sentimento de pertencimento à comunidade surda. Discute também a formação dos professores com fundamento na língua de sinais.

Quiles (2015) traz as perspectivas da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul, evidenciando concepções, contradições e desafios a partir da concepção da educação bilíngue e inclusiva. A autora reflete sobre a condição bilíngue do estudante surdo, as práticas escolares na escola regular e a formação dos professores que atuam com estudante surdo. Ela conclui que existem poucos projetos que contemplam a educação bilíngue para a educação de surdos, a maioria pautada na proposição inclusiva com o trabalho do tradutor intérprete de Libras nas escolas regulares, ou seja, sob a perspectiva inclusiva bilíngue.

Morais (2015) problematiza as políticas de educação bilíngue no contexto nacional e como emergem com o reconhecimento da Libras. Discute a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e destaca como a profissionalização dos sujeitos surdos aparecia como preocupação para o Estado. Ressalta que a comunidade surda, minoria linguística, se organiza politicamente, oferecendo resistência às práticas de normalização, ou seja, de oralização. A discussão sobre uso da Libras e da língua portuguesa ainda causa embates contundentes.

Chiella (2015) investiga a educação bilíngue nas séries iniciais do Ensino Fundamental de três escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, sob a perspectiva dos contextos de minoria linguística, biculturalismo e bimodalismo.

Neves (2017) focaliza as inferências de um contexto bilíngue para o aprendizado da Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos, bem como as funções do professor ouvinte no ensino da língua portuguesa. Foram

identificados os seguintes aspectos: motivação e aprendizado da segunda língua; mudança de atitude linguística; e reconhecimento da condição de aprendiz de segunda língua.

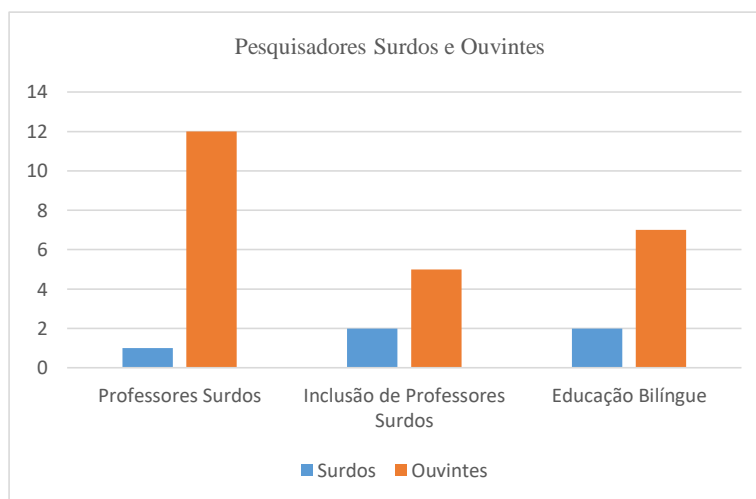
Lourenço (2017) analisa a cultura surda e o currículo escolar, considerando o currículo surdo e fundamentando-se na Libras como primeira língua do surdo e como direito legítimo. A Libras, como especificidade linguística, assegura a identidade do surdo e torna-o cidadão com direitos e deveres. A autora explora conceitos, como cultura surda, teorias de identidade, identidades surdas, ser surdo e epistemologia da língua de sinais.

As teses apresentadas de Witkoski (2011), Porto (2014), Quiles (2015), Morais (2015), Chiella (2015), Neves (2017) e Lourenço (2017) convergem com meus estudos, uma vez que as autoras discutem os seguintes temas: proposta curricular bilíngue, diferença cultural surda, identidade surda, política inclusiva de educação para surdos, Libras como primeira língua, escola especial para surdos e língua portuguesa como segunda língua para surdos.

A pesquisa de Porto (2014) difere da minha no sentido da defesa da implantação da escola especial bilíngue para surdos, em detrimento do modelo inclusivo.

O Gráfico 2 apresenta o resumo do quantitativo de teses pesquisadas no estado do conhecimento. Saliento que, inicialmente, busco priorizar os pesquisadores surdos, pois o tema da pesquisa tem como foco os professores surdos que atuam nas escolas.

Gráfico 2 – Pesquisadores surdos e ouvintes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Finalizo ressaltando que meu objeto de estudos pode contribuir para o campo da educação de surdos, com base na expressão dos professores surdos, que, além de terem experienciado a vida escolar como crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos, hoje atuam

como professores. Embora outras pesquisas também discutam este tema, tais como as de Tartuci (2005), Strobel (2008), Witkoski (2011), Gianini (2012), Bastos (2013), Porto (2014), Lage (2019), Hollosi (2019), Ribeiro (2020) e Rocha (2020), nenhuma delas trata do estado de Mato Grosso do Sul. Assim, esta tese poderá trazer elementos importantes para a discussão da educação dos surdos em nosso estado.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo geral**

Analisar as concepções e (re)significações de professores surdos que atuam com estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular em um município da região Centro-Oeste do país sobre o processo educacional inclusivo bilíngue.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- a) Historicizar os aspectos legais que possibilitaram a inclusão dos estudantes surdos na educação escolar no contexto inclusivo bilíngue.
- b) Caracterizar a educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva.
- c) Identificar, nas concepções dos professores surdos, os aspectos que enfatizam a inclusão dos estudantes surdos e aqueles que os excluem.

## **1.6 Procedimentos metodológicos**

Neste item, detalham-se os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa: descrição do contexto e dos sujeitos envolvidos e caracterização da coleta e análise de dados. Conforme Minayo (2012), esses procedimentos devem estar sempre articulados com o referencial teórico-metodológico, com vistas a atender aos objetivos da pesquisa

O percurso teórico-metodológico pode ser dividido em três momentos, que se relacionam profundamente. Primeiro, fiz um levantamento da literatura e da legislação que normatiza a educação de surdos. Após este levantamento, efetuei as leituras e elaborei o referencial teórico da tese. Em seguida, fiz as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa está ancorada na abordagem qualitativa; segundo Minayo (2002, p. 21-22), a abordagem qualitativa preocupa-se com o não quantificável, “[...], ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. A autora também destaca a trilogia teoria, método e técnicas quando pensamos em fazer pesquisa e o quanto é importante a qualidade da análise:

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. A trilogia acrescenta sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora. (MINAYO, 2012, p. 622)

Essa abordagem evidencia o aspecto humano, como Gonzaga (2011, p. 74) destaca: “se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade”. Esta pesquisa pretende aproximar-se o mais possível das pessoas, isto é, dos sujeitos da pesquisa, para poder analisar seus pontos de vista e perspectivas em relação ao processo inclusivo de estudantes surdos na escola regular.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa permite, conforme Gonzaga (2011), conhecer mais profundamente as relações estabelecidas no interior da sala de aula, com base nas entrevistas com as professoras, para a promoção efetiva da inclusão. É imprescindível analisar o que os professores pensam acerca das relações que estabelecem entre si e com os outros, bem como as possibilidades que elas promovem para o processo de educação inclusiva.

A escolha do campo de pesquisa está ligada eminentemente à escola. Concordo com Candau (2011, p. 241) quando afirma que “[...] a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, e ‘está no chão da escola’”. É com base neste “chão” expresso no discurso dos professores que serão possíveis a reflexão sobre o tema da pesquisa e sua análise aprofundada.

Em um primeiro momento, como disse anteriormente, foi realizado o levantamento da legislação internacional e federal, com destaque para as leis que referendam a política educacional do estado de Mato Grosso do Sul (MS), pois é o estado em que a pesquisa ocorre. Em especial, abordam-se os documentos que tratam dos direitos dos



estudantes surdos à inclusão na escola de ensino regular. Desse modo, fazem parte desta pesquisa: declarações, decretos e leis, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Documentos: declarações, decretos, leis

Documento	Ano de publicação	Âmbito	Aplicabilidade
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Internacional	Retrata os direitos básicos a partir da visão de igualdade e dignidade humana.
Constituição Federal	1988	Nacional	Assegura os direitos em relação à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência social, entre outros.
Declaração de Salamanca	1994	Internacional	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
LDBEN n. 9.394/1996	1996	Nacional	Regulamenta o sistema educacional desde o ensino básico até o Ensino Superior (redes públicas e privadas).
Resolução n. 2/2001	2001	Nacional	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na EB.
Lei n. 10.436/2002	2002	Nacional	Dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão.
Decreto n. 5.626/2005	2005	Nacional	Regulamenta a Lei n. 10.436/2002, a Lei da Libras, estabelecendo políticas linguísticas e educacionais a partir de um contexto bilíngue.
Decreto n. 12.192/2006	2006	Estadual	Criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em Mato Grosso do Sul.
Pol. Nac. de Educ. Esp. na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Nacional	Contempla os avanços conquistados por meio de lutas sociais e educacionais em defesa do direito dos surdos no Brasil.
Resolução n. 4/2009	2009	Nacional	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Lei n. 12.319/2010b	2010	Nacional	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Decreto n. 7.611/2011	2011	Nacional	Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
Lei n. 13.005/2014b	2014	Nacional	Determina as diretrizes, metas e estratégias que norteiam a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024.
Lei n. 13.146/2015	2015	Nacional	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Resolução n. 3.217/2017	2017	Estadual	Institui a Comissão Estadual de Estudo para Implantação da Escola Estadual Bilíngue no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Deliberação CEE/MS n. 11.388/2018	2018	Estadual	Inclui artigo na Deliberação CEE/MS nº 9367, de 27 de setembro de 2010, em que, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, trata sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, atendendo os estudantes com deficiências.
Deliberação CEE/MS n. 11.883/2019	2019	Estadual	Aborda a educação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
Site da SED/MS	2020	Estadual	Processo de implementação de Escola Polo Linguístico de Libras.
Decreto n. 10.502/2020	2020	Nacional	Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A apresentação das legislações utilizadas na tese serve para situar a pesquisa no contexto histórico e atual, reconhecendo que elas são importantes instrumentos que, entre outras coisas, impactam as concepções dos professores surdos, objeto de estudo desta tese.

Os campos teóricos epistemológicos que atravessam a pesquisa baseiam-se nos Estudos Culturais, articulados com os Estudos Surdos, a fim de discutir questões relacionadas com a cultura e a surdez a partir do viés da concepção socioantropológica, afastando-se da concepção clínica, que compreende o surdo somente como um deficiente. Por conseguinte, os Estudos Surdos avançam em pesquisas e discussões relacionadas com a construção social, histórica e cultural a partir da perspectiva da diferença, e não da deficiência. Como Skliar (2010) enfatiza,

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 2010, p. 6).

Nesse aspecto, os Estudos Surdos adentram as pesquisas contemporâneas não só como algo passageiro, mas como resultado de lutas. Skliar (2010) ressalta que as questões relacionadas ao ser surdo e à surdez estão vinculadas a concepções políticas, linguísticas e educacionais, podendo

[...] ser pensadas como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular apropriação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez. (SKLIAR, 2010, p. 29)

Portanto, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos estão entrelaçados entre o surdo, a sua identidade, a sua cultura e a língua de sinais. Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos entrelaçam o surdo, a sua identidade, a sua cultura e a língua de sinais. O campo de investigação e pesquisa parte do pressuposto da diferença linguística, cultural e social. Tais questões serão desenvolvidas a seguir, no Capítulo 2.

#### 1.6.1 Contexto da pesquisa: palavras iniciais sobre a educação inclusiva

É importante destacar que somente o direito à matrícula para os estudantes surdos e a atuação do tradutor intérprete de Libras (TILS) e/ou IMMS nas escolas regulares não as

configuram como escolas inclusivas bilíngues, visto que a Libras circunscreve, em muitos casos, somente os estudantes surdos e os profissionais que atuam na tradução e interpretação das aulas.

Para Rinaldi (1997, p. 27), o objetivo da escola é "propiciar às crianças surdas o desenvolvimento espontâneo da língua de sinais como forma de expressão linguística, de comunicação interpessoal e como suporte do pensamento e do desenvolvimento cognitivo, mas, para tanto, o professor deve estar apto".

De acordo com Quadros (2019), as interações estabelecidas no ambiente escolar, e não somente na sala de aula, são fundamentais para a inclusão dos estudantes surdos. A mesma autora ressalta o sentido de inclusão dos estudantes surdos na escola:

Entende-se, neste trabalho, 'inclusão' não no sentido de colocar o surdo entre os ouvintes, mas de garantir-lhes o exercício da cidadania enquanto brasileiros. Esta inclusão tem sido traduzida de diferentes maneiras, mas no sentido dos surdos acontece de forma a garantir que eles venham: a adquirir a língua de sinais; tenham 'escutas' em sinais e pares surdos, acesso à educação na sua língua, isto é, na língua de sinais brasileira, ao ensino de português, como segunda língua, e aos conhecimentos curriculares. (QUADROS, 2019, p. 70)

É preciso que haja imersão linguística em Libras e convivência com os pares linguísticos (entre estudantes surdos) e pares ouvintes com fluência em Libras (estudantes ouvintes, profissionais, professores e comunidade). A contratação de professores surdos e ouvintes fluentes em Libras para atuarem com os estudantes no ambiente escolar concomitantemente é fundamental para que a língua de sinais possa efetivamente circular como língua na comunidade escolar e, dessa forma, tornar-se parte integrante da rotina de estudantes e professores.

A relação com a língua de sinais no ambiente escolar atravessa os âmbitos da linguística. Segundo Vaz (2017, p. 100),

A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas.

O contato com surdos adultos já inseridos no mercado de trabalho e participantes da comunidade surda fomenta a identificação do estudante surdo como ser surdo. Para Perlin (2005), pesquisadora surda, as identidades surdas são formadas com base em especificidades culturais, políticas e linguísticas. Tais identidades são estabelecidas com a convivência entre os surdos em diversos ambientes. De acordo com Santana e Bergamo (2005, p. 572), a constituição da identidade está relacionada:

[...] às práticas sociais, e não a uma língua determinada, e às interações discursivas diferenciadas no decorrer de sua vida: na família, na escola, no trabalho, nos cursos que faz, com os amigos. O reconhecimento dessa realidade seria o aprofundamento das discussões sobre a identidade no campo da surdez, no qual se procura estabelecer uma 'norma' com relação ao que é teoricamente chamado de identidade, e exigir que as análises correspondam a ela. Ou seja, uma norma de identidade, a identidade do surdo, e uma norma cultural correspondente, a cultura surda.

Assim, os direitos linguísticos dos estudantes surdos podem ser assegurados sob uma perspectiva de respeito e inclusão da diferença.

[...] este tipo de educação visa oferecer as condições de aprendizagem necessárias ao alunado surdo por meio da língua de sinais – língua esta que deve ser oferecida desde a mais tenra idade por meio do contato com interlocutores surdos e usuários desta. Esta proposta contempla direito linguístico da pessoa surda e possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais por meio de sua língua de domínio, respeitando ainda suas condições diferenciadas de aprendizado (metodologia própria) e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 127-128)

O envolvimento de toda a comunidade escolar – familiares, profissionais e estudantes ouvintes – é fator preponderante para que o uso da Libras se torne efetivamente consistente e ela seja valorizada como primeira língua dos surdos.

#### 1.6.2 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa consistiu de entrevista semiestruturada. Essa escolha deveu-se, sobretudo, à possibilidade de inserir questões não previstas no roteiro. Isso significa que, à medida que as falas dos entrevistados nos mostram elementos que não havíamos contemplado, podemos inserir novas questões que estejam em consonância com os objetivos de nossa pesquisa.

Em relação ao conceito de entrevista semiestruturada, Triviños (1987) explica que esta proporciona espontaneidade e participação por parte do informante. Segundo o autor,

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146, grifo do autor).

Assim, o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 2) esteve sujeito a complementações conforme o andamento da entrevista. Nesse sentido, as professoras e professor surdos conseguiram expressar-se de forma contundente e aprofundaram-se em algumas questões apresentadas no transcorrer da entrevista. O roteiro base contemplou os temas relacionados com inclusão dos estudantes surdos, educação e escola bilíngue, Libras como primeira língua, cultura e identidade surda como parte inerente aos elementos fundamentais, Estudos Culturais, Estudos Surdos e professores surdos.

### 1.6.3 Sujeitos da pesquisa

A escolha dos sujeitos relaciona-se ao objetivo da pesquisa, que visa a analisar as concepções de professores surdos que atuam em diferentes escolas da rede estadual de ensino, em um município da região Centro-Oeste do país, quanto ao processo educacional inclusivo bilíngue de estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular.

Para manter em sigilo a identidade dos entrevistados, optei por utilizar os pseudônimos Andressa, Juliana, Lucinda, Maria e Robson. Tal escolha foi motivada pelo desejo de homenagear os estudantes surdos que fizeram parte de minha trajetória como professora e TILS nas escolas. Além dos vínculos estabelecidos durante esse período, as histórias de vida de cada estudante motivaram-me a continuar atuando na educação de surdos e também a escolher o tema desta pesquisa.

Essa escolha trouxe muita emoção, pois lembrar os momentos vividos e as aprendizagens com os estudantes surdos foi um agradável retorno ao passado. Foram angústias, medos, dúvidas, descobertas, carinhos recebidos e oferecidos, enfim, foram aprendizagens que ultrapassaram os muros das escolas.

Começo esta homenagem/apresentação com a primeira estudante surda que tive o privilégio de encontrar em minha carreira docente. Seu nome é Lucinda. Nosso encontro aconteceu em uma escola da rede estadual de ensino enquanto atuava como professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Na época, Lucinda tinha nove anos de idade; era uma menina carinhosa e ao mesmo tempo arredia.

A equipe pedagógica da escola encontrou como primeira barreira a falta de fluência na Libras. Nesse período, com certa vergonha, confesso que ainda não tinha conhecimento sobre a cultura surda e Libras, pois, como foi citado no Capítulo 2, o currículo do meu curso de graduação não contemplou a educação de surdos. O contato com Lucinda fez-me perceber que necessitava com urgência conhecer esse mundo diferenciado. Iniciei imediatamente o curso de Libras e também de metodologias do ensino para surdos.

No ano seguinte, trabalhando em uma escola da rede municipal de ensino, deparei-me com a segunda homenageada, Juliana, na turma de 5º ano do Ensino Fundamental, em uma sala inclusiva que contava com TILS. Se havia o profissional que acompanhava a estudante, o que justifica esta homenagem? Juliana ensinou-me que a interação entre professor e estudante ultrapassava os limites impostos pela língua. Eu estava ainda em processo de formação nos cursos de Libras, portanto, não era fluente. Mesmo com TILS realizando a interpretação dos conteúdos trabalhados nas aulas, em alguns momentos, Juliana, de forma independente, procurava-me, fazendo perguntas sobre os conteúdos ou até mesmo me trazendo um presente (normalmente, eram bilhetinhos com desenhos de corações). Tais atitudes faziam-me perceber o quanto o meu papel de professora se tornava cada dia mais importante no seu processo de aprendizagem. Assim, juntamente com a TILS, realizava um trabalho de codocência. Nos momentos provocados por Juliana, aprendi na prática o que posteriormente estudei nos livros.

Já trabalhando na função de TILS no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal, encontrei a terceira homenageada, Maria. Nesse momento, Maria estava no início do processo de aprendizagem da Libras e não tinha consciência da surdez, conseqüentemente, não aceitava a língua de sinais. Começamos o trabalho, e logo percebi o grande desafio que estava em minha frente. Foi um período de muito aprendizado. Juntamente com Maria, fui descobrindo os níveis de aprendizagem da Libras apresentados por Quadros (2000). Todos na escola encantaram-se com o “desabrochar” na língua de sinais, visto que Maria aprendia com muita facilidade, além de ser carinhosa com todos.

Na função de professora do AEE em uma escola da rede municipal, conheci o quarto homenageado, Robson. Ele chegou à sala agressivo e com dificuldades em relacionar-

se com os demais colegas. Aos poucos, ele compreendeu a escola, e a escola o compreendeu, sendo o primeiro estudante a chegar às aulas. No final do ano letivo, surpreendeu-me com um bilhete em que misturava desenhos e palavras, agradecendo pelos momentos de aprendizagem.

Nessa mesma sala, como professora do AEE, encontrei Andressa, a quinta homenageada. Diferentemente dos outros estudantes, Andressa foi diagnosticada com deficiência auditiva e com progressão para surdez; articulava algumas palavras com certa dificuldade e utilizava aparelho auditivo. No primeiro dia de aula, a mãe explicou que não aceitava que a filha aprendesse a língua de sinais, pois seu objetivo era desenvolver a oralidade; a menina não gostava de sinalizar e frequentava sessões com fonoaudióloga desde bebê.

Para minha surpresa, já na primeira semana, Andressa começou a interagir com os colegas surdos e estava aprendendo a Libras. Ela participava empolgada, sinalizando com seus pares surdos, e vivenciava alegremente esses momentos. Entretanto, após um semestre de aulas, a mãe foi até a escola reclamar sobre a utilização da língua de sinais. Ao chegar à porta da sala, deparou-se com a filha interagindo com seus colegas surdos, ficou alterada e bateu nas mãos da menina, pedindo que ela parasse com aqueles gestos. Foi tudo muito rápido, ficamos perplexos e sem reação.

Naquele momento, Andressa olhou nos olhos da mãe e, tentando expressar-se oralmente, explicou o quanto sofria durante as sessões com a fonoaudióloga e não tinha interesse em continuar dizendo que o que a tornava feliz era sinalizar, e não falar. Continuou explicando o quanto amava os colegas e que estar junto deles era algo que a tornava especial. Assim, sua opção era a língua de sinais, mesmo que continuasse a utilizar a língua oral. Todos os colegas e, inclusive, a professora bateram palmas, e Maria pediu um abraço coletivo. A mãe, com lágrimas nos olhos, participou do abraço.

Assim, explicitada a razão pela qual escolhi os nomes dos sujeitos da minha tese, apresento os critérios que estabeleci para a escolha dos entrevistados.

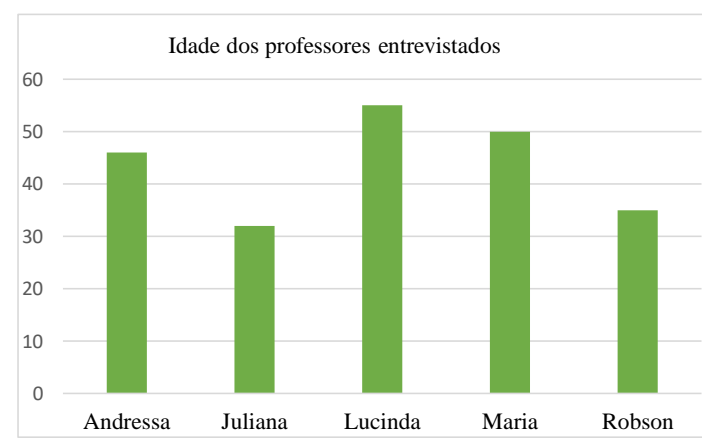
Na perspectiva inclusiva bilíngue, compreende-se a utilização das duas línguas (Libras e língua portuguesa escrita); o critério fundamental de escolha dos sujeitos é o conhecimento, a fluência e o uso das duas línguas no espaço escolar. Para a escolha dos sujeitos, estabeleceram-se como critérios necessários para atender aos objetivos da pesquisa:

- a) Professores surdos com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento.

- b) Professores surdos com especialização na área da Educação Especial e/ou Libras.
- c) Professores surdos com fluência na Libras e conhecimentos na língua portuguesa escrita.
- d) Professores surdos com experiências pedagógicas no ensino de estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular.

A partir de um quantitativo de professores surdos, no total, que atuam com estudantes surdos no município pesquisado, foram selecionados cinco professores, com base nos critérios estabelecidos. A idade dos entrevistados varia de 32 a 55 anos, como apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Idade dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, no Quadro 6, são apresentadas informações sobre a identificação dos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Participantes da pesquisa

Participante	Formação Graduação	Formação Pós-Graduação	Proficiência	Atuação nos cursos de Libras	Atuação nos AEE
Lucinda	Matemática	Educação Especial	ProLibras	2007	2010
Juliana	Letras Letras Libras	Educação Especial Libras	ProLibras	2012	2016
Maria	Pedagogia Letras Libras	Educação Especial Libras	ProLibras	2001	2008
Robson	Letras Letras Libras	Educação Especial	ProLibras	2009	2018
Andressa	Pedagogia Letras Libras	Educação Especial Libras	ProLibras	2005	2006

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Após o convite realizado para cada um dos entrevistados, aceito de prontidão, realizou-se uma reunião para apresentação do projeto de pesquisa e de como seria feita a entrevista semiestruturada. Solicitou-se a autorização para a realização da pesquisa, e foram assegurados a privacidade e/ou anonimato da identidade dos participantes, sendo utilizados pseudônimos. Todos os participantes preencheram e assinaram o documento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

Em respeito às professoras e ao professor surdos, as entrevistas foram realizadas em Libras; para garantir um ambiente tranquilo, solicitei a presença de um tradutor intérprete de Libras (TILS) com ampla convivência com professores surdos, que acompanhou as entrevistas com a anuência dos participantes.

As entrevistas foram realizadas por meio do Google Meet e salvas para posterior transcrição para a língua portuguesa escrita. Foram realizadas separadamente, a fim de garantir o sigilo das respostas e também tranquilidade para cada entrevistado se manifestar. O apoio de um TILS já conhecido pelos professores, durante a realização das entrevistas, foi para garantir maior fidelidade à tradução das respostas dos entrevistados.

Foram agendadas entrevistas individuais de acordo com a disponibilidade de cada professor surdo. As entrevistas foram realizadas e gravadas por meio do Google Meet por dois motivos. Primeiramente, por estarmos vivenciando um momento pandêmico, não sendo possível a realização de entrevistas pessoalmente. Em segundo lugar, pelo fato de os entrevistados serem surdos e usuários da Libras na modalidade espaço-visual.

Para Quadros e Souza (2008, p. 173), “as Línguas de Sinais são línguas produzidas com as mãos, a face e o corpo. Portanto, é uma língua que se constitui por uma gramática que se utiliza dos canais articulatório-perceptuais, visuais e espaciais (olhos e corpo)”.

O registro foi realizado em vídeo em Libras e posteriormente transcrito em língua portuguesa na modalidade escrita, com maior precisão e profundidade. A transcrição das entrevistas com os professores surdos foi feita por mim, com observação atenta das respostas proferidas e buscando não perder as expressões dos entrevistados, visto que, na língua de sinais, as expressões faciais e corporais são fundamentais para o entendimento de todo o contexto linguístico. Portanto, tais cuidados são essenciais, pois a Libras é uma língua com características peculiares aos sujeitos que a utilizam. Segundo Quadros e Souza (2008, p. 172),

O Português é uma língua oral-auditiva com versão gráfico-visual difundida no Brasil. Por outro lado, a Língua Brasileira de Sinais é uma língua que se apresenta na modalidade visual-espacial que não tem uma língua gráfica visual difundida no país.

No processo de transcrição, atentei para as especificidades da língua de sinais, considerando os cinco parâmetros formativos: a configuração de mãos (Anexo 2), em suas diversas formas, apresentadas a partir das posições dos dedos (com uma das mãos ou as duas ao mesmo tempo); o ponto de articulação, que é o ponto de contato onde ocorre o sinal; o movimento, ou seja, a forma como as mãos se movimentam (os sinais podem ser estáticos e/ou com movimentos); a orientação, que é a direção das mãos durante o sinal; e as expressões faciais e/ou corporais, que expressam entonação, ironia e sentimentos. Por exemplo, o sinal “APRENDER” apresenta a configuração em “S”, como vista na Figura 1:

Figura 1 – Configuração em “S”



Disponível em: <https://bit.ly/3WG82PS>. Acesso em: 10 out. 2022

Ele é feito com o ponto de articulação na testa, o movimento de abrir e fechar, a orientação para o lado e a expressão facial e/ou corporal de interesse.

Figura 2 – Sinal de “Aprender”



Fonte: FELIPE; MONTEIRO (2006, p. 21).

Nesse sentido, na transcrição das entrevistas para a língua portuguesa escrita, foram utilizados os conhecimentos semânticos (significado das palavras, frases e textos) a partir dos cinco parâmetros formativos e também as características culturais da língua de sinais, o que, conseqüentemente, não configura uma tradução literal de sinais e palavras.

Rónai (1952) ressalta a impossibilidade da tradução literal, principalmente quando se utilizam modalidades diferenciadas, como é o caso da Libras (modalidade gestual-visual) e língua portuguesa (modalidade oral e escrita).

Todavia, só se poderia falar em tradução literal se houvesse línguas bastante semelhantes para permitirem ao tradutor que se limitasse a uma simples transposição de palavras ou expressões de uma para outra. Mas línguas assim não existem, não há, nem mesmo entre os idiomas cognatos. As inúmeras divergências estruturais, existentes entre a língua do original e a tradução, obrigam o tradutor a escolher, cada vez, entre duas ou mais soluções, e em sua escolha ele é inspirado constantemente pelo espírito da língua para qual traduz. (RÓNAI, 1952, p. 10)

Desse modo, a transcrição é carregada de significados linguísticos e culturais das duas línguas envolvidas, e não apenas um ato mecânico. De acordo com Rosa (2006), é importante considerarmos os diversos contextos vivenciados por cada entrevistado, uma vez que são diferentes realidades. Portanto, foi preciso considerar os diferentes contextos de cada situação envolvida, bem como os sentimentos vivenciados e relatados por cada entrevistado.

Feitos esses esclarecimentos, passo à apresentação da estrutura da tese, que está organizada em três capítulos, além das considerações finais.

No Capítulo 1, “Introdução”, apresento ao leitor minha história de vida, a temática da pesquisa, as etapas da pesquisa, os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos.

No Capítulo 2, “Processo educativo inclusivo e emancipatório na educação bilíngue para estudantes surdos”, discuto aspectos históricos, políticas linguísticas e Libras na perspectiva da educação bilíngue, o processo inclusivo, diferentes espaços que envolvem a educação inclusiva e bilíngue, os Estudos Culturais e Estudos Surdos, a Libras e culturas surdas.

O Capítulo 3 abrange as análises das concepções dos professores surdos em relação ao processo educacional inclusivo bilíngue. Compõe-se por cinco eixos: Dores e delícias de ser surdo; Libras: um canal imprescindível de comunicação; A chegada à escola: percalços e descobertas, que aborda a educação bilíngue nos espaços educacionais; Concepção de inclusão dos professores surdos: a necessidade do contexto bilíngue; e Professores surdos e estudantes surdos: a potência desse encontro.

Nas Considerações Finais, retomo o objetivo geral da tese, bem como os objetivos específicos, sistematizando os resultados produzidos nesta pesquisa e sua contribuição para os Estudos Surdos. Além disso, sugiro possibilidades de continuidade de pesquisas que tenham como tema a educação de surdos.

## **CAPÍTULO 2 – PROCESSO EDUCATIVO INCLUSIVO E EMANCIPATÓRIO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS**

*Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e do Português, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. (QUADROS, 2005, p. 10)*

Neste capítulo, abordo questões relacionadas ao processo educativo inclusivo e emancipatório e à educação bilíngue no atendimento de estudantes surdos. Início apresentando conceitos de educação inclusiva, educação bilíngue, escolas bilíngues e classes bilíngues, relacionando pontos e contrapontos em seus aspectos históricos, legais e linguísticos. Discuto os Estudos Culturais e Estudos Surdos nas escolas como espaços de resistências e finalizo com a análise da Libras como construção cultural e identitária.

### **2.1 A educação bilíngue e o processo inclusivo: aspectos históricos, políticas linguísticas e Libras**

A trajetória histórica vivenciada pelos surdos no cenário mundial atravessou momentos difíceis e discriminatórios. Por não se expressarem na língua oral, muitas vezes os

surdos foram considerados incapazes de raciocinar. Por essa razão, foram perseguidos, segregados, abandonados e excluídos pela família e/ou sociedade.

A seguir, elenco os acontecimentos históricos relacionados à educação de surdos em âmbito mundial. O Quadro 7 inicia com as primeiras tratativas e uso da datilologia, ou seja, o emprego de letras do alfabeto na língua de sinais, utilizando as mãos para representar o alfabeto das línguas orais – alfabeto manual, até o início da prática da Comunicação Total na Universidade Gallaudet em Washington, Estados Unidos. Esta foi a primeira e, até o momento, é a única instituição universitária com programas e serviços desenvolvidos para as pessoas surdas, atendendo estudantes de vários países.

Quadro 7 – Lista de acontecimentos históricos internacionais

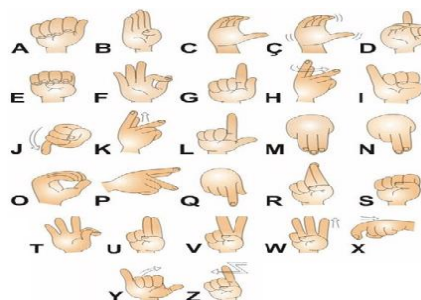
Ano	Acontecimentos
1584	Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon utiliza a datilologia, escrita e oralização.
1620	Na Espanha, Juan Pablo Bonet iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, por meio de sinais, treinamento da fala e uso de alfabeto.
1644	John Bulwer trabalhou com alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial.
1700	Johan Conrad Ammon desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial.
1741	Jacob Rodrigues Pereire, primeiro professor de surdos na França.
1755	Samuel Heinicke iniciou as bases da filosofia oralista.
	Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos.
1814	Thomas Hopkins Gallaudet criou a primeira escola para surdos nos Estados Unidos.
1864	Foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet, em Washington, Estados Unidos.
1880	Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, Itália. Método oral foi votado como o mais adequado e adotado pelas escolas de surdos. A língua de sinais foi proibida oficialmente.
1960	Willian Stokoe publicou livro afirmando que a língua de sinais tem as mesmas características da língua oral.
1969	A Universidade Gallaudet adotou a Comunicação Total.

Elaborado pela pesquisadora.

Já no Quadro 8, apresentam-se os fatos históricos que marcaram a educação de surdos em âmbito nacional. O evento de maior relevância foi a fundação da primeira escola para surdos, no Rio de Janeiro, onde o professor francês surdo Ernest Huet foi convidado pelo Imperador Dom Pedro II para iniciar o ensino da língua de sinais.

É importante ressaltar que as línguas de sinais não são universais, portanto, cada país possui a sua própria língua e seus regionalismos. Abaixo, segue o alfabeto manual da Libras.

Figura 3 – Alfabeto Manual em Libras



Disponível em: <https://bit.ly/3GkfkSu>. Acesso em: 10 out. 2022.

Como já foi destacado, a legalização da Libras em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002, fomentou a Educação de Surdos no Brasil. Assim, políticas públicas foram implementadas, e a comunidade surda fortaleceu-se. A escola inicia um processo de reorganização na perspectiva bilíngue, e a regulamentação da profissão do TILS em 2010 começa a garantir, de uma forma ainda elementar, o uso da língua de sinais nas escolas.

O Decreto 5.626/2005 determina que, no período de 2005-2015, ocorreria anualmente o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Prolibras) nos estados e no Distrito Federal, promovido pelo Ministério da Educação ou instituição de ensino superior credenciada.

Quadro 8 – Lista de acontecimentos históricos nacionais

Ano	Acontecimentos
1857	Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, Brasil, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
1868	Após inspeção governamental, o Instituto dos Surdos-Mudos foi considerado um asilo de surdos.
1957	Por decreto imperial, Lei nº 3.198, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).
1977	Criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA).
1987	Foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) no RJ.
1999	Foi lançada a primeira revista da FENEIS.
2002	Sancionada a Lei nº 10.436 – reconhecimento da Libras.
2005	Criação do Prolibras – certificação para suficiência em Libras – professores surdos e TILS.
2006	Criação do curso de Letras/Libras.
2010	Lei nº 12.319 - Regulamentação da profissão de TILS.
2015	Criação do curso de Pedagogia Bilíngue.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cronologicamente, há registros de que o monge beneditino Pedro Ponce de Leon desenvolveu, no século XVI, o alfabeto manual na primeira escola para surdos, fundada em Madri, Espanha. Contudo, a concepção e o desejo de que os surdos adquirissem a língua oral permaneciam intensos; por exemplo, na Inglaterra, no ano de 1698, John Wallis, depois de

várias tentativas de oralizar os surdos, publicou o livro com o título *Da fala ou da formação dos sons da fala*, objetivando o ensino da escrita e da fala para os estudantes surdos da época.

Já para o abade Charles Michel de L'Épée, a língua gestual era fundamental para os surdos, e ele fundou a primeira escola de surdos em 1760, criando a filosofia manual e oralista. No ano de 1799, o instituto criado por L'Épée passa a ser financiado pelo governo, e os métodos concebidos pelo seu fundador espalham-se pelo mundo, acentuando a importância desse trabalho com os estudantes surdos.

Contudo, na Itália, em 1880, o Congresso Internacional de Educação de Surdos (Congresso de Milão) marcou um retrocesso na educação dos surdos, visto que, daquele momento em diante, os surdos foram obrigados a utilizar a língua oral como forma de comunicação e de aprendizagem nas escolas, não sendo respeitadas as especificidades linguísticas, como o uso da língua de sinais.

Lopes e Abreu (2017) destacam que, a partir desse período, a língua oral passa a ser a única língua a ser utilizada pelos surdos, desconsiderando-se a língua de sinais:

As definições declaradas na Ata do Congresso de Milão de 1880 consideram o oralismo, Método Oral Puro, como superior à língua de sinais e o ensino da língua de sinais juntamente com a língua oral como prejuízo, recomenda ao governo que tome medidas para que todos os surdos recebam a educação necessária, que o método de ensino seja igual aos que ouvem e falam, reafirmando essas conclusões com uma proposta de que professores publiquem obras que confirmem as ideias votadas no Congresso. (LOPES; ABREU, 2017, p. 5-6)

Assim, inicialmente, as línguas de sinais foram relegadas a simples códigos sem valor linguístico ou de língua, e sua utilização foi totalmente proibida no meio acadêmico. Era utilizada somente pelos surdos em momentos isolados, como forma de comunicação informal, sem credibilidade. Os surdos foram obrigados a se identificarem como ouvintes, deixando de lado sua identidade e a língua. Nesse período, perderam-se as conquistas linguísticas adquiridas historicamente.

Foram criados espaços para reabilitação da fala, a partir de uma verdadeira imposição da língua oral, independentemente do resíduo auditivo e das possibilidades de fala de cada surdo. Essa tentativa de submeter os surdos à aprendizagem da fala, ou seja, torná-los limitados à concepção ouvinte, é denominada de ouvintismo<sup>15</sup>. Para Strobel (2008), esse termo advém do fato de os surdos serem obrigados a expressar-se de forma oral, tal como os

---

<sup>15</sup> “Ouvintismo é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

ouvintes, pois eram proibidos de utilizar a língua de sinais nos espaços escolares e comunitários.

Conforme Reily (2007), a língua de sinais foi historicamente sendo incorporada aos poucos no convívio dos surdos. Inicialmente, ocorria na forma de gestos e apontamentos e, em seguida, com a inclusão do alfabeto manual, passando posteriormente a serem utilizados os sinais.

Para Perlin (2005), o termo *ouvintismo* está incorporado às relações de poder, de dominação, da visão de deficiência, de normalização proveniente de discursos dominantes:

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 2005, p. 58)

Skliar (2006) também discorre sobre as reações de resistência dos surdos às formas de perpetuar as relações que o ouvintismo buscou enraizar em toda a comunidade surda quanto ao modo dominante de comunicação:

Vale lembrar que o ouvintismo gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder. O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor do surdo, etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam outra interpretação sobre a ideologia dominante. (SKLIAR, 2006, p. 17)

No que tange ao processo educacional, Skliar (2006) questiona práticas adotadas por escolas e instituições cujo objetivo é tornar o surdo usuário da língua oral, independentemente de suas opções ou condições para o uso da língua nessa modalidade.

Lopes (2011, p. 22) corrobora Perlin (2005) no tocante ao conceito de surdez, não no sentido de superioridade ou inferioridade, mas como diferença, sendo esta a tônica das reflexões e discussões sobre a temática: “olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente”. Para Skliar (2006, p. 102), a língua de sinais define a surdez como diferença, portanto, afastando-se da concepção da surdez como déficit ou inferioridade em relação ao ouvinte:



A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto surdo da surdez. A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

No que se refere à suposta superioridade da cultura ouvinte sobre a cultura surda no ambiente escolar, Rocha, Oliveira e Reis (2016, p. 99) explicitam que é vista não somente na área da linguagem, mas também em todo o campo educacional: “a maioria ouvinte impõe o currículo, a metodologia, as atividades, a língua, e aos surdos cabe apenas a adequação, a submissão”.

É possível fazer uma analogia entre a pedagogia do oprimido, de Freire (2001), e a prática do ouvintismo, no sentido da imposição da cultura do ouvinte como o opressor que envolve o surdo como oprimido.

Por um lado, os surdos, como oprimidos, não podem expressar-se por meio de sua língua, ou seja, a língua de sinais, ou podem utilizá-la apenas em momentos limitados, pela falta de compreensão do ouvinte (opressor). Com o pensamento de Freire (2001), torna-se mais evidente o paralelo traçado entre oprimido (surdo) e opressor (ouvinte), em que o oprimido se reduz ao sentido de quase “coisa”, sem conseguir lutar pelos seus direitos. Percebe-se, então, a importância da luta dos surdos pelos seus direitos linguísticos e culturais:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão em que estão que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase “coisas”. Não podem comparecer à luta como quase “coisas”, para depois serem homens. É radical essa exigência. A ultrapassagem deste estado, em que destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é “a posteriori”. A luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 2001, p. 31)

No Brasil, somente em 2002, a opressão sentida pelos surdos, em parte, foi diminuída com o reconhecimento da Libras por meio da Lei n. 10.436/2002 e pelo Decreto n. 5.626/2005, já referenciados neste trabalho. Foi quando conquistaram o direito legal de utilizar a língua de sinais nas escolas, nos espaços públicos, nos postos de saúde, enfim, na sociedade, com a garantia do trabalho do tradutor intérprete de Libras como forma de acessibilidade linguística nesses ambientes.

Freire (2001) destaca a importância da palavra na construção do ser humano. No âmbito dos estudos sobre a surdez, percebe-se a relevância da Libras na constituição dos surdos como pessoas na sociedade, como meio de o surdo expressar a sua palavra:

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. (FREIRE, 2001, p. 7)

Com o passar do tempo, muitos surdos iniciaram um movimento de legitimação/fortalecimento da língua de sinais, concomitantemente exigindo novas políticas públicas que contemplassem a educação de surdos, haja vista que o conceito de surdez não remete para sentido de doença ou problema, mas para questões linguísticas, culturais e de identidade.

Na perspectiva apontada por Hall (1997, p. 26), que converge com a dos autores utilizados nesta tese,

O que denominamos ‘nossas identidades’ poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

No Brasil, foram muitas as lutas para a aprovação do direito de utilização da Libras como língua de instrução e de comunicação, e também para a garantia da inclusão/reconhecimento/legitimidade da cultura surda e, conseqüentemente, da identidade surda. Assim, com o uso da Libras como primeira língua, os estudantes surdos deixam a repetição oral sem sentido e significado linguístico e conceitual, passando a utilizar a sua língua de identificação como cidadãos com direitos e deveres sociais, culturais e linguísticos.

No ambiente escolar, os surdos, apesar de enfrentarem, como minoria linguística, várias dificuldades, não somente em relação à aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula, mas também ao uso da Libras como primeira língua, conquista garantida por lei, abrem cada vez mais oportunidades para a exposição de seus pensamentos, debates e discussões pertinentes a embates travados em uma esfera maior, ou seja, na sociedade.

Entretanto, as conquistas não foram fáceis. O movimento da comunidade surda busca incansavelmente tornar acessível a todos os estudantes surdos um ensino com

qualidade. Porém, como já foi mencionado, somente a garantia do uso das duas línguas não constitui e/ou estabelece uma efetiva educação inclusiva bilíngue. Nesse sentido, Lodi (2013, p. 58) discute sobre a Política de Educação Especial:

Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assume seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa.

Rocha, Oliveira e Reis (2016), tal como Quadros (2019), reconhecem a importância da inclusão dos estudantes surdos nas escolas, mas alertam sobre a participação de todos durante o processo de consolidação da educação bilíngue no interior da escola:

Para que a escola seja considerada bilíngue há que se considerar o quanto ela favorece a participação do estudante surdo nos espaços e ambientes. Assim, o processo comunicativo deve se tornar mais eficiente e interativo, incentivando cada vez mais professores e alunos a aprender e valorizar a Língua de Sinais, a fim de que seja garantida a participação dos Surdos. Nessa escola, é importante que todos se relacionem e promovam trocas entre a comunidade escolar. É na diversidade que surge a inclusão e a escola deve se apresentar como um terreno fértil para a participação de todos. (ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 95)

Conforme as autoras Lacerda (2006), Lodi (2013) e Quadros (2019), são necessárias mudanças de pensamento e de atitudes frente ao bilinguismo. Segundo as autoras e Albres (2014), os professores surdos precisam participar das decisões e da elaboração da proposta política pedagógica da escola. Somente a partir da participação efetiva dos professores surdos no processo de ensino dos estudantes surdos é que a escola trabalhará na perspectiva realmente bilíngue.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) defende o movimento de inclusão para os estudantes com deficiência nas escolas no sistema regular de ensino, assegurando matrículas dos estudantes nas escolas e impulsionando a implantação de políticas públicas para o atendimento desses estudantes e a acessibilidade. Em relação à educação dos estudantes surdos e surdocegos, o Art. 19º considera o uso da língua de sinais para o acesso e garantia da educação:

[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 7)

A educação bilíngue para estudantes surdos compreende que, além do direito legítimo de uma língua, há elementos importantes da cultura, tal como afirmam Perlin (2005), Strobel (2008), Silva (2009) e Skliar (2010). Assim, é necessário que haja elaboração e implantação de políticas linguísticas que venham ao encontro das necessidades das pessoas com surdez. O que são e o que representam as políticas linguísticas relativas à Libras?

Indubitavelmente, a inclusão dos estudantes surdos nas escolas regulares envolve não somente adequação de materiais, mas também o uso da língua de sinais e aspectos culturais da comunidade surda.

Assim, a escola regular, abrange a educação comum nos seus níveis de ensino estabelecidos pela legislação vigente no Brasil, sendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E a educação especial, atendendo os estudantes com deficiências e transtorno do desenvolvimento, permeia todos os níveis de ensino atuando de forma inclusiva.

No Brasil, conforme já foi dito, em relação a educação de surdos, a Libras foi admitida oficialmente com a promulgação da Lei n. 10.436/2002, que a reconheceu como língua oficial da comunidade surda, por apresentar estrutura gramatical própria e representar o meio de comunicação e expressão dessa comunidade. No entanto, a mesma lei enfatiza que, embora se trate de um sistema linguístico utilizado por toda a comunidade surda, ele não poderá substituir de nenhuma forma a língua portuguesa escrita, fato que caracteriza os estudantes surdos como bilíngues, visto que, no ambiente escolar, necessitam ter conhecimentos das duas línguas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) resultou de um documento elaborado por um grupo de representantes e inclui também a educação dos estudantes surdos:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de

Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11).

O Decreto n. 10.436/2002 e o Decreto n. 5.626/2005 reconhecem a Libras e explicitam a necessidade de organização do sistema educacional por meio de uma educação bilíngue no ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue contempla estudantes surdos no ambiente escolar e na sociedade, buscando o atendimento de suas especificidades linguísticas, sociais, culturais e educacionais.

O Decreto n. 10.502/2020<sup>16</sup>, conhecido como “decreto da exclusão”, foi objeto de críticas, disputas e resistências por parte de organismos da sociedade civil e está suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF). O referido decreto institui a política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. É importante destacar que o presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao assumir a Presidência da República em 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto n. 11.341/2023, revogou o referido decreto (Anexo 1), reafirmando o fortalecimento da acessibilidade dos estudantes deficientes nas escolas públicas.

O Artigo 2º, inciso II, reiterou a educação bilíngue<sup>17</sup> para estudantes surdos. Os incisos VIII, IX e X abordam escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos e escolas regulares inclusivas:

VIII – Escolas bilíngues de surdos – instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

<sup>16</sup> O ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), “salientou que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade”.

Segundo Toffoli, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais sobre a questão “verifica-se que é dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabendo ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes. Ele destaca que a Política Nacional de Educação Especial contraria esse modelo, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula desses educandos no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações das escolas”. (Portal do Supremo Tribunal Federal).

<sup>17</sup> “Educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2020, s.p.).

IX – Classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X – Escolas regulares inclusivas – instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos [...] (BRASIL, 2020, s.p.)

A Lei n. 14.191/2021<sup>18</sup>, Artigo 60, define parâmetros para a organização da educação bilíngue de surdos:

Art. 60 Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 2021, s.p.)

A legislação normatiza a inclusão, contudo, sua materialização nas escolas causa questionamentos e controvérsias, apresentando grandes desafios para estudantes, familiares, professores e gestores.

Lembramos com Carvalho e Martins (2014) que um processo inclusivo compreende o termo *especial* não para os estudantes, mas para as estratégias que a escola deve contemplar para oportunizar condições necessárias para o aprendizado de todos os estudantes.

O processo educativo inclusivo para estudantes surdos, nas últimas décadas, passou por diversas transformações, desde as legislações até a atuação nas escolas. No Brasil, várias questões nortearam a construção histórica da educação bilíngue, e faz-se necessário

---

<sup>18</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, s.p.)

analisar as caracterizações de educação bilíngue para estudantes surdos e de inclusão presentes nos documentos oficiais.

O mesmo documento destaca, entre outros aspectos relevantes para a garantia do direito à educação das pessoas surdas, a formação dos profissionais ouvintes e surdos que atuam com estudantes surdos em Libras e língua portuguesa como base linguística para o acesso à educação escolarizada.

As políticas públicas que avançaram nas últimas décadas reforçam os posicionamentos a favor da luta pela língua de sinais e as perspectivas educacionais que objetivam suprir as necessidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, independentemente da modalidade ou etapa da educação em que estão matriculados. Autores como Goldfeld (2006), Quadros (2008), Skliar (2010) e Fernandes (2010) ressaltam o uso da Libras para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais dos surdos.

As políticas linguísticas podem, de forma efetiva, assegurar direitos aos surdos, enquanto grupos minoritários, principalmente nas áreas educacional e social. Calvet (2007, p. 11) esclarece que a política linguística é um “campo de decisões sobre as relações entre as sociedades e as línguas”, mas não necessariamente ligada às questões do Estado. Portanto, as políticas linguísticas estão vinculadas aos cidadãos e também aos representantes de movimentos sociais.

Assim, a partir do uso da Libras como primeira língua, os estudantes surdos deixam a repetição oral sem sentido e significado linguístico e conceitual, passando a utilizar a sua língua de identificação, como cidadãos com direitos e deveres sociais, culturais e linguísticos.

Ressaltam Nascimento e Costa (2014, p. 163): “a questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos, e a oferta de educação bilíngue em Escolas Bilíngues é consequência desse diferencial.” Para a consolidação de uma proposta educacional inclusiva, o bilinguismo é imprescindível.

Lacerda, Santos e Martins (2016) afirmam que o uso da Libras não ocorre de forma espontânea. Os autores salientam que a escola, como ambiente bilíngue, necessita propiciar imersão linguística na Libras nas atividades e também no recinto escolar, gerando um status positivo da língua de sinais.

A garantia do emprego da Libras nas escolas como primeira língua dos estudantes surdos ajuda a promover um espaço bilíngue, onde poderão ser construídos o respeito e a aceitação do uso das duas línguas, como Quadros (2019, p. 140) esclarece:

Uma educação bilíngue requer um ambiente bilíngue, em que as línguas transitem entre os surdos, enquanto grupo social. A educação bilíngue se configura como educação regular, na qual a língua de sinais é a primeira língua, a língua de instrução (língua usada na escola para interação), praticada por crianças surdas em um espaço com acesso ao ensino da língua do país, com metodologias específicas de ensino de segunda língua para os surdos.

Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) reiteram a Libras como facilitadora do aprendizado da língua portuguesa, juntamente com a manutenção e/ou criação de escolas e classes bilíngues nas quais a Libras tem importância equivalente à da língua portuguesa durante as aulas.

Rocha, Oliveira e Reis (2016) avançam nessa discussão, ressaltando o uso da Libras por parte de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sem se restringir aos TILS nem aos IMMS. Para os autores, uma escola que propõe o ensino bilíngue deve assegurar, primeiramente, que todos tenham conhecimento da língua de sinais. Esse processo não é fácil, necessitando do apoio de todos para que não se torne um problema:

Defende-se que as escolas regulares seriam espaços interessantes de convívio entre surdos e ouvintes se houvesse grande reestruturação no ambiente e das pessoas nele inseridas. Seria preciso, por exemplo, que a LIBRAS fosse utilizada como língua de interação entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-funcionários das escolas, seja na sala de aula, seja fora dela (no pátio, no refeitório e outros). Mas, não somos ingênuos para acreditar que num modelo bilíngue imposto pelos ouvintes, a Libras seja a primeira língua dos surdos, numa escola onde o professor é ouvinte e não sabe Libras? É evidente que o surdo está condenado a se ajustar a um modelo fadado ao fracasso. (ROCHA; OLIVEIRA; REIS, 2016, p. 99)

Apesar do pessimismo dos autores Rocha, Oliveira e Reis (2016, p. 99), afirmando que “é evidente que o surdo está condenado a se ajustar a um modelo fadado ao fracasso”, outras autoras, como Guarinello (2006), Stumpf (2008) e Quadros (2019), ressaltam a importância da Libras como a primeira língua dos surdos e o seu papel decisivo no contexto educacional. As autoras também apontam a influência da língua de sinais para o fortalecimento da cultura surda e para a implementação da educação bilíngue.

## **2.2 A educação inclusiva, educação bilíngue, escolas bilíngues e classes bilíngues**

Opto por discutir alguns conceitos relacionados com educação inclusiva, educação bilíngue, escolas bilíngues e classes bilíngues, visto que atualmente eles permeiam as



discussões de pesquisadores e da comunidade surda<sup>19</sup>, na busca de alternativas para implementação da escolarização dos estudantes surdos no Brasil.

O Decreto n. 5.626/2005, primeiramente, define que os surdos compreendem e interagem com o mundo a partir de experiências visuais e de sua cultura, estabelecendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Para a garantia de que a escolarização dos estudantes surdos aconteça em um ambiente bilíngue, conforme o capítulo VI, Artigo 22<sup>20</sup>, estipula que a educação bilíngue esteja organizada em escolas e classes de educação bilíngue, escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino.

Guarinello (2006), em sua pesquisa, diz que não basta somente a efetivação das matrículas dos estudantes surdos, sendo fundamental que haja preparo para o recebimento destes estudantes de maneira adequada:

A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais; é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos. (GUARINELLO, 2006, p. 317)

Portanto, a concepção de educação inclusiva compreende a garantia do ingresso e da permanência dos estudantes no sistema escolar de ensino, contemplando estudantes com deficiência ou não, com o objetivo de propiciar acessibilidade a todos. Sob tal concepção, consideram-se as especificidades de gênero, etnia, cultura, características psicológicas, físicas e sensoriais dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica. Silva (2011, p. 11) conceitua educação inclusiva a partir do

[...] acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de

---

<sup>19</sup> “Formada por sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização” (STROBEL, 2008, p. 31).

<sup>20</sup> “I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;  
II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.  
§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, s.p.).

saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana.

Por outro viés, Sanches e Teodoro (2006) reafirmam que o conceito de educação inclusiva não está relacionado com as baixas expectativas dos estudantes com deficiência, nem com ideais preconceituosos e excludentes no espaço escolar, mas com o olhar diferenciado para questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

É importante que a proposta pedagógica da escola esteja em consonância com as legislações atuais, que referendam a proposta inclusiva nas escolas de ensino regular, e que a equipe pedagógica esteja articulada para a implementação de projetos diferenciados que venham ao encontro das necessidades dos estudantes.

Vasconcelos (2020, p. 11) defende o trabalho realizado pela escola inclusiva, pois ela “promove a democracia e a inclusão educacional”. Contudo, adverte quanto a situações violentas vivenciadas pelos estudantes, o que poderá propiciar a internalização de “modos de ser violentos, sem crítica, sem perceber seus direitos, deambulando em busca de identidade”.

Especificamente em relação aos estudantes com surdez, é necessária a adoção do modelo bilíngue, oportunizando o uso da Libras. Quanto à inclusão dos estudantes surdos, Fernandes (2010, p. 33) salienta que “a questão da língua implica mudança na arquitetura, nos espaços, na forma de interação, na formação de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais”.

Em relação à formação de professores, mas não especificamente professores surdos, Backes e Pavan (2011, p. 109) defendem que “[...] os processos formativos sejam pautados na interculturalidade, isto é, que os cursos de formação de educadores tenham como central o debate sobre os processos de produção das identidades e diferenças [...]”.

Portanto, quando pensamos na formação de professores, a interculturalidade refere-se ao respeito e à interação com as diversas culturas, compreendendo-se a pluralidade cultural, linguística e étnica, entre outras, como enriquecedora do processo educativo e da própria sociedade.

Backes e Pavan (2011) reconhecem as dificuldades em romper com um processo que foi historicamente monocultural, ou seja, privilegiou uma única cultura. Na cultura surda, sempre invisibilizada, a diferença, com destaque para a diferença linguística surda, sempre significou inferioridade. Superar/romper com esta perspectiva que sempre foi predominante não é algo fácil e simples, pois a perspectiva monocultural carrega

[...] as marcas de um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na interculturalidade. Esse processo passa pela assunção de uma proposta pedagógica dos cursos de formação em que a discussão e o debate coletivo sejam centrais. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 116)

O “debate coletivo”, necessariamente, incluiu a comunidade surda. Candau (2014) também não dirige seus estudos, especificamente, para a educação de surdos, entretanto, defende o conceito de escola como ponto importante para o trabalho com diferentes linguagens, culturas, religiões e etnias, entre outros. Para a autora, a escola deve expressar as multiplicidades que compõem a sociedade. Isso significa, sobretudo, o afastamento radical de todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

A escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e produtos culturais estão presentes, de uma maneira direta ou indireta. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo, no entanto, maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. (CANDAU, 2014, p. 40)

Portanto, na escola inclusiva, a língua de sinais tem status de primeira língua dos estudantes surdos, exercendo papel essencial em todos os momentos de aprendizagem e de comunicação. As escolas precisam oportunizar ambientes que propiciem a convivência entre línguas e culturas diferentes que se entrelaçam no dia a dia escolar, pois o bilinguismo envolve não só a utilização de duas línguas, mas também o contexto cultural onde essas línguas estão inseridas.

Para Fernandes (2010, p. 28), “o Bilinguismo, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Nesse caso, há uma prática que acolhe e legitima várias culturas, propiciando a expressão e o diálogo entre diferentes grupos socioculturais.

Vale lembrar que os estudantes surdos, na escola inclusiva, convivem em um ambiente majoritariamente oral, contudo, por lei, lhes é assegurado o uso da língua de sinais como primeira língua, por conseguinte, como meio de comunicação e de aprendizagem, e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Quadros (1997, p. 27) pontua questões relacionadas ao bilinguismo:

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

crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Lopes (2011) considera que ser bilíngue é uma condição de vida bicultural extremamente difícil em uma sociedade que privilegia a língua oral, de modo que os surdos transitam o tempo todo por uma fronteira entre dois grupos constantemente em tensão, mesmo velada. Há necessidade, por parte da comunidade surda, de constante luta pelo direito de utilização da língua de sinais nos espaços onde a maioria é de ouvintes e utiliza a língua na modalidade oral.

Na escola inclusiva, os usuários da língua de sinais e da língua oral convivem no mesmo ambiente. O contato com essas diferentes línguas de diferentes modalidades no processo educativo vem carregado não só por aspectos linguísticos, mas também de aspectos socioculturais. Lopes (2011, p. 66) evidencia a importância da convivência entre surdos e ouvintes na sociedade a partir de uma perspectiva bicultural:

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda – ora como não ouvintes – quando estão entre ouvintes.

As escolas inclusivas oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes surdos, promovendo acessibilidade linguística e pedagógica. Damázio (2007) explica que esse atendimento é fundamental para complementação curricular e linguística e que, para tanto, deve acontecer em três momentos distintos:

#### 1-Atendimento Educacional Especializado de Libras:

O professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular. Eles procuram os sinais em Libras, investigando em livros e dicionários especializados, internet ou mesmo entrevistando pessoas adultas com surdez. (DAMÁZIO, 2007, p. 32)

#### 2-Atendimento Educacional Especializado em Libras:

Fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam

imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. (DAMÁZIO, 2007, p. 29)

### 3- Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa:

O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. (DAMÁZIO, 2007, p. 38)

Portanto, na escola inclusiva bilíngue, o Atendimento Educacional Especializado também exerce papel de relevância, uma vez que os estudantes surdos poderão ter contato com seus pares linguísticos, ou seja, seus colegas surdos, com professores surdos e ouvintes fluentes na Libras.

O Atendimento Educacional Especializado de Libras e em Libras deverá ser realizado prioritariamente por professores surdos, e o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa, por professores ouvintes, em períodos alternados.

A condição bilíngue, nesse caso, decorre eminentemente da condição bicultural, perpassando toda a convivência e a sensibilização da comunidade escolar, ou seja, estudantes ouvintes, professores, coordenadores, TILS, IMMS, profissionais administrativos e familiares dos surdos e dos ouvintes. O objetivo é promover a participação de cada um no processo educativo.

Além disso, pode-se afirmar, conforme Karnopp (2012), que, para a educação bilíngue não se tornar simplesmente um modelo bilíngue imposto pelos ouvintes, sem significado e sentido para os estudantes surdos, sem que os professores ouvintes que ministram as aulas nas escolas saibam Libras ou aceitem a especificidade da língua, é fundamental que os professores surdos façam parte do chão da escola.

Os professores surdos são referências linguística e social relevantes para os estudantes surdos, pois, na maioria dos casos, estes estudantes são oriundos de famílias ouvintes falantes da língua oral. Nesse contexto, a criança surda não tem contato com a língua e a cultura surda, contato que se estabelecerá somente ao iniciar-se o processo educacional escolarizado.

Novamente lembrando Skliar (1999, p. 7), a educação bilíngue para surdos pode ser definida como “uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. O autor defende o caráter bilíngue para

os surdos a partir de uma proposta educacional em que se prevejam e se reconheçam, além da língua, as diferenças culturais, já que o sujeito não se constitui apenas linguisticamente. Portanto, a língua é um dos fatores importantes para que o processo bilíngue aconteça, contudo, não é o único.

Dessa maneira, o uso da língua de sinais tornar-se-á agradável às pessoas ouvintes que, de forma direta ou indireta, transitam pelo espaço escolar:

Uma escola bilíngue não pode se pretender bilíngue unicamente pelo uso de LIBRAS como língua de instrução. Os estudantes devem poder se comunicar e interagir em todo espaço escolar na língua de sinais; a língua de sinais precisa ser valorizada no espaço escolar; tendo um *status* positivo como língua, não sendo apenas considerada como língua instrumental – instrumento para ensino/aprendizagem do aluno surdo; e aspectos culturais da surdez precisam ser tratados e considerados de modo que este meio se constitua efetivamente num ambiente bilíngue (ambas as línguas sendo ensinadas, vivenciadas e ocupando espaço relevante no contexto educacional). Aceitar a LIBRAS como língua de instrução implica na necessidade de considerar a questão da identidade dos surdos e de criar condições linguísticas e educativas apropriadas para seu desenvolvimento bilíngue e bicultural. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 190)

Sá (2011) também contribui para entendermos as características necessárias para a organização das escolas bilíngues, apontando que ainda é preciso haver muitas articulações e lutas para sua garantia efetiva.

A “melhor” escola para os surdos é a escola que lhes dá acesso, permanência e sucesso educacional; é aquela na qual eles podem reconstruir seu próprio processo educacional; é aquela que possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso dos surdos; é aquela na qual as comunidades surdas manifestam sua própria produção cultural e suas próprias formas de ver o mundo. (SÁ, 2011, p. 55)

A equipe escolar na escola bilíngue necessita articular-se com todos para evitar a separação entre estudantes surdos e ouvintes, convertendo os ambientes escolares em espaços de convivência com as diferentes culturas, para que possam coexistir de forma harmônica e respeitosa.

A Lei n. 14.191/2021 define a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua. Há a possibilidade de organização e implementação em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos.

Atualmente, no cerne das discussões em defesa da educação de surdos, estão a educação bilíngue e a educação inclusiva como formas de organização do processo de

escolarização de estudantes surdos, e cada uma representa diferentes posicionamentos políticos e práticas pedagógicas.

As escolas bilíngues devem preparar os estudantes surdos para que vivam em comunidade, sempre privilegiando sua língua materna e lhes dando ensinamentos para que o convívio em sociedade gere bons aprendizados. Fernandes (2006) ratifica a importância dessas escolas, afirmando que:

A escola representa para o aluno surdo o lugar privilegiado para a aquisição da língua de sinais, oportunizada pela interação com seus pares surdos e professoras bilíngues, além de ser o espaço exclusivo para a aprendizagem acadêmica e acesso ao conhecimento formal. (FERNANDES, 2006, p. 78)

O processo de inclusão escolar envolve profissionais, estudantes e familiares de forma articulada; não acontece isoladamente e depende de vários fatores para que possa concretizar-se. O conceito de inclusão apresenta-se de maneira mais ampla, ou seja, desde a chegada do estudante à escola até as práticas pedagógicas, esse processo envolve toda a comunidade escolar.

### **2.3 Estudos Culturais e Estudos Surdos: relações epistemológicas**

Início a discussão acerca dos Estudos Culturais e Estudos Surdos sob a perspectiva da existência de uma cultura surda constituída por Libras, experiência visual, cultura e identidade surda. A partir dessa premissa, Machado (2009) enfatiza que não há uma cultura única, mas culturas diferentes que retratam as especificidades de cada grupo.

Em relação à cultura surda e à surdez, Sá (2006, p. 24) esclarece que a surdez não faz parte da dicotomia entre surdez e audição, ou entre cultura surda e cultura ouvinte. “Não se trata 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 os surdos enquanto grupo social, que também pela característica cultural se organiza”.

Machado (2009, p. 55) ressalta que os surdos “[...] não precisam estabelecer comparações com o ouvinte para pensar sua diferença, mas na relação com seus pares”.

Conforme Patrocínio (2017), a comunidade surda, como grupo minoritário, procura abrir fissuras no interior da sociedade como elemento de distinção na cultura ouvinte predominante. O autor também relaciona a diferença e a identidade cultural a partir dessa perspectiva:

Será a partir da contribuição dos Estudos Culturais, sobretudo no debate em relação à diferença e identidade cultural, que iremos observar uma importante mudança no tratamento discursivo da surdez, retirando-a de uma leitura baseada na medicalização e passando a compreendê-la como elemento formador de uma identidade própria: a identidade surda. (PATROCÍNIO, 2017, p. 149)

Wortmann, Costa e Silveira (2015) demonstram a relevância das lutas políticas, linguísticas e sociais da comunidade surda na defesa dos direitos culturais dos surdos. Trata-se de

[...] analisar as representações de surdo e surdez vigentes em diversos textos – desde os midiáticos até os legais – e conectar tais análises com lutas políticas de reconhecimento da surdez como criadora de uma cultura e não como uma marca de deficiência, frente ao mundo ouvinte normalizador. Rejeitando uma visão clínica da surdez, vários desses trabalhos estão estreitamente vinculados a ações e posturas políticas dos grupos surdos, em defesa do direito ao seu reconhecimento cultural. Se esta foi a tendência dominante nos primeiros trabalhos ligados ao tema, avultam nos últimos anos os estudos que se debruçam sobre um espectro mais aberto da Cultura Surda. (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 41)

Assim, ao pensarmos a surdez como diferença, é importante atentarmos para os embates travados pela comunidade surda; foram anos de lutas para assegurar direitos sociais, linguísticos e educacionais. Nesse sentido, os surdos lutaram por seus direitos como cidadãos e pela valorização de sua identidade, constituindo a sua própria cultura surda. Diante disso, é possível concordar com Hall (1997, p. 17) quando argumenta:

[...] a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estrutura e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm se expandido através das tecnologias e da revolução da informação.

Para Skliar (2010, p. 5), o conceito de diferença “não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, ‘deficiência’ ou ‘diversidade’. A diferença constitui-se enquanto categoria linguística, política, social e histórica promovendo espaços de lutas e reivindicações”.

Faustino (2019) esclarece as articulações entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos perpassando os diferentes espaços.



Os Estudos Culturais (EC) não apresentam uma delimitação conceitual, tão pouco uma área ou metodologia específicas. Contudo, ao colocar em questão as concepções de cultura, têm transitado por diversos espaços, como o da Educação. Já os Estudos Surdos (ES) têm se configurado como um campo de discussões sobre surdez, que, ao partir de uma perspectiva considerada socioantropológica, busca um rompimento com a visão clínica pautada na deficiência. Pode-se dizer que estes estudos se constituíram através de discussões acadêmicas e dos movimentos de lutas das comunidades surdas, e por abordarem surdez como uma construção social, histórica e cultural. (FAUSTINO, 2019, p. 1)

No Brasil, na década de 1990, foi criado o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação do professor Skliar. O grupo foi formado por mestrandos e doutorandos surdos e ouvintes, para discutir temas relativos à educação de surdos e para desenvolver pesquisas no campo dos Estudos Surdos. Thoma e Klein (2010, p. 111) declaram o objetivo do Núcleo: “[...] potencializar pesquisas no campo da Educação de Surdos, tendo como característica predominante a articulação entre pesquisadores/universidade e os movimentos surdos”.

O NUPPES é descrito por Skliar (1998, p. 28) como

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através 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.

A partir da conexão entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, podemos repensar os desdobramentos da educação de surdos em relação a legislações, políticas públicas e encaminhamentos didáticos pedagógicos. Para Machado (2009), os Estudos Culturais “modificam a tradicional concepção de cultura”, o que provoca enfrentamentos em torno das lutas pela defesa da cultura e identidade surda. Costa (2005, p. 108) enfatiza a relevância dos Estudos Culturais para o processo educativo de diferentes grupos:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras de mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso.

Müller (2012), ao evidenciar as temáticas apresentadas pelos Estudos Culturais, das perspectivas dos grupos minoritários, gênero e sexualidade, práticas pedagógicas e linguísticas, entre outras, pondera que:

A estes [os Estudos Culturais] estão vinculados os Estudos Surdos, porque problematizam justamente as representações hegemônicas, dominantes e ouvintistas sobre a surdez e a identidade dos surdos, entendendo os sujeitos surdos como políticos e culturais, cujas comunidades sofrem apagamento em decorrência da dominação e da homogeneização da cultura ouvintista. (MÜLLER, 2012, p. 28)

Os Estudos Surdos, baseados nos Estudos Culturais, compreendem as pessoas surdas com cultura e identidade próprias, reconhecendo-as nos âmbitos social, cultural e linguístico. Portanto, as especificidades da cultura surda começaram a ser consideradas e pesquisadas a partir dos Estudos Culturais. Skliar, um expoente destes estudos (Estudos Culturais articulados com os Estudos Surdos), frisa a importância dos Estudos Surdos, pois:

O resultado dessa articulação foi o desenvolvimento da área denominada de “Estudos Surdos” visto pelo prisma de um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através 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, 1998, p. 28)

Historicamente, a trajetória dos Estudos Culturais objetiva a análise de como os surdos estiveram isolados e à margem da sociedade. Perlin (2006, p. 107) ressalta a relevância da pedagogia da diferença como forma de enfrentamento:

Neste confronto com o colonial as mudanças de representação, as propostas políticas, o pedido por uma pedagogia da diferença, do surdo, conflita com o discurso colonial que reivindica repetindo que isto de política surda é “gueto”, que é “surdismo”, disfarce de uma política de repressão, conceitos estereotipados; declarações e mitos acompanham este retorno do reprimido.

Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos compreendem a surdez sob o ponto de vista da diferença cultural, ou seja, afastam-se da abordagem da surdez como deficiência e enfatizam o reconhecimento da pessoa surda como pertencente a um grupo de minoria linguística.

Com base nas reflexões apresentadas, no próximo item, trago a discussão sobre a Libras e as tensões no espaço/tempo escolar.

## **2.4 Língua Brasileira de Sinais – Libras e culturas surdas: tensões no espaço/tempo escolar**

Conforme já referido, a Lei n. 10.436/2002 reconhece a Libras como 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”.

As línguas apresentadas na modalidade sinalizada possuem características, regras e complexidade comparáveis às das línguas na modalidade oral. Para Quadros (2005, p. 27), o “bilinguismo entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais [...]”. Quadros e Karnopp (2004, p. 30) ressaltam que as línguas de sinais:

São consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação. [...] São, portanto, consideradas pela linguística [...] como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

O uso da Libras, enquanto direito linguístico para os estudantes surdos, é reiterado na Lei n. 13.005/2014b no Plano Nacional de Educação 2014-2024, na meta 4, na Estratégia 4.7, que diz respeito à educação bilíngue:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, p. 56)

A partir da Lei n. 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que reconhecem a Libras como primeira língua para os surdos, vários documentos explicitam a necessidade de organização do sistema educacional por meio da utilização da Libras na perspectiva bilíngue no ensino regular ou da escola bilíngue. As legislações além de reconhecerem a Libras como meio de comunicação entre a comunidade surda no Brasil, fortalecem a implantação dos cursos de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, favorecendo a formação dos professores que atuam nas unidades escolares.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traça como diretrizes para essa educação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (BRASIL, 2008, p. 11)

Lodi (2013) enfatiza a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê a educação bilíngue para surdos, mas ressalta a relevância da Libras no espaço escolar, destacando a impossibilidade do emprego sincrônico das duas línguas, ou seja, Libras e língua portuguesa:

[...] a Política reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49)

A tensão se faz presente no espaço/tempo escolar, pois, conforme Stürmer (2015), há ressalvas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no que concerne à operacionalização da inclusão dos estudantes surdos na educação bilíngue pela hegemonia da língua portuguesa e pela estrutura das escolas.

Nesse sentido, mesmo não apresentando estrutura de escola bilíngue ou com classes bilíngues, para Quadros (2019), as escolas comuns, em sua organização, precisam propiciar fluidez da Libras:

As línguas irão, portanto, transitar nas escolas em que houver surdos matriculados, enquanto línguas de instrução (língua usada na interação) e línguas de ensino (língua que faz parte do currículo para ser ensinada). A Libras é reconhecida como primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda, na sua modalidade escrita. Os espaços de educação de surdos são diversos: escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas (também chamadas de escolas comuns). (QUADROS, 2019, p. 134)

Quanto à inclusão dos estudantes surdos, Fernandes (2010, p. 33) diz que “a questão da língua implica mudança na arquitetura, nos espaços, na forma de interação, na formação de professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais”.

A esse respeito, Silva (2008), pesquisadora surda, aponta a necessidade do respeito à língua de sinais para os estudantes surdos e reconhecimento do seu valor durante o processo de aprendizagem:

Nós surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de querermos construir um mundo à parte, mas sim de querermos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão. A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão. (SILVA, 2008, p. 36)

Conforme Silva (2008), não se trata de “construir um mundo à parte”, mas de participar dignamente, com a sua diferença linguística e cultural.

Vasconcelos (2020), de maneira geral, não especificamente está se referindo a questões da educação bilíngue, mas pondera sobre a escola inclusiva:

Defende-se que a escola inclusiva é a que promove a democracia e a inclusão educacional, porém, parte dos brasileiros, os que frequentam a escola, se ressentem de um projeto global escolar, vivenciam éticas ambíguas, sofrem violências escolares e assim internalizam modos de ser violentos, sem crítica, sem perceber seus direitos, deambulando em busca de identidades. (VASCONCELOS, 2020, p. 11)

Quadros (2008, p. 5) acrescenta elementos importantes:

Nesse contexto, a língua de sinais é trazida como elemento constituinte dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais.

As línguas, na modalidade sinalizada ou oralizada, constituem significados e sentidos, não se apresentando apenas como uma alternativa de comunicação, de convivência social. Especificamente, a Libras está para os surdos como referência para a produção de

significação. A relação estabelecida entre os indivíduos surdos atinge as necessidades linguísticas e também fomenta as relações sociais, de construção de identidade.

A utilização da Libras no ambiente escolar por estudantes (surdos e ouvintes) e professores (surdos e ouvintes) é um fator relevante para que o processo de inclusão possa efetivamente acontecer. Guarinello (2006) enfatiza a importância da inclusão de estudantes surdos nas escolas.

Na perspectiva inclusiva bilíngue, os usuários da Libras e da língua portuguesa oral convivem no mesmo ambiente, e essas línguas que envolvem o processo educativo carregam não só os aspectos linguísticos, mas também os aspectos socioculturais. Lopes (2011, p. 66) evidencia a importância da convivência entre surdos e ouvintes na sociedade em uma perspectiva bicultural:

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda – ora como não ouvintes – quando estão entre ouvintes.

Skliar (1999, p. 8) resalta questões importantes em relação à educação bilíngue dos surdos e às políticas públicas efetivadas pelo Estado:

[...] as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscureceram as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ouvintização do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes), etc.

Para Karnopp (2012, p. 37), a educação bilíngue não se resume apenas aos aspectos do espaço físico da escola:

As amarras de uma educação bilíngue aos projetos pedagógicos têm como pontos de destaque o desafio de uma política de educação bilíngue, de práticas de significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais, no sentido de que a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue. Outra amarra é o modo como a surdez está sendo construída nos projetos pedagógicos, já que denominar um projeto pedagógico como “bilíngue” não supõe necessariamente um caráter

intrínseco de verdade; é necessário estabelecer com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa.

Karnopp (2012) e Thoma (2016), ambas ancoradas nos Estudos Culturais, discutem questões relacionadas aos discursos governamentais das políticas educacionais e linguísticas bilíngues embrenhadas tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais de surdos.

A língua não é o único fator preponderante no processo inclusivo dos estudantes surdos; também são considerados conhecimento de mundo, interações, significações, processos cognitivos, sociais, psicológicos e culturais. Perlin (2005, p. 56) considera que

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente.

Autores como Quadros (2008), Skliar (2006), Thoma (2016), Lopes (2011), Goldfeld (2006) e Karnopp (2012), entre outros, pesquisam e destacam a relevância da cultura surda para o processo de inclusão dos indivíduos surdos, sendo a cultura surda um pilar imprescindível para o processo inclusivo bilíngue. Lopes (2011, p. 25) fala sobre a dificuldade do uso da Libras efetivamente tanto nas escolas quanto na sociedade de maneira geral:

Entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais. Essa é uma luta de idas e vindas. As conquistas não ocorrem de forma homogênea nas diferentes regiões brasileiras, nem mesmo no interior de cada região.

Essas reflexões corroboram a defesa de uma educação que enfatize o processo educativo inclusivo, referenciado no respeito e acolhimento das minorias linguísticas e das diferentes culturas, inclusive daquelas que ocorrem no interior dessas mesmas minorias. Concordo com Lopes (2011, p. 25), para quem “admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais”.

No próximo capítulo, inicio a análise dos diálogos estabelecidos com pessoas surdas que viveram e vivem os percalços do processo inclusivo, com destaque para o espaço/tempo escolar.

### **CAPÍTULO 3 – PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO BILÍNGUE**

Este capítulo é dedicado às análises das concepções de professores surdos em relação ao processo educacional inclusivo bilíngue, mas saliento que, por estar tratando de histórias humanas, as emoções permearam o processo, desde as entrevistas até a escrita. Matos e Jardimino (2016) caracterizam concepção como algo que lembra uma rede complexa de diferentes ideias e conceitos construídos ao longo da história de cada um. Conforme os autores, o termo *concepção* é utilizado nas pesquisas sobre educação para “informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 30).

Esta pesquisa versa sobre concepções e (re)significações que envolvem as temáticas da surdez, da língua, de professores surdos, de estudantes surdos, entre outras questões subjacentes ao processo de educação das pessoas surdas. Explicito que “A resignificação é uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o ‘olhar’: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015, p. 35).

Entendo que as concepções envolvem também um processo de resignificação. Considero que é sempre importante retomar as duas formas predominantes de entender a surdez na nossa sociedade, que se relacionam diretamente com a forma de analisarmos a questão no âmbito da educação.

Quando analisamos as concepções sobre surdez, deparamo-nos com a dualidade clínico-terapêutica *versus* socioantropológica. Para a concepção clínico-terapêutica, a surdez tem caráter de doença e poderá ser corrigida e tratada para que os surdos possam atingir a



“normalidade” e ser aceitos pela sociedade. Segundo Skliar (1997), a preocupação com a reabilitação e uso da língua oral perpassa todo o processo de cura auditiva, necessitando o uso de aparelhos auditivos e treinamento de fala e de leitura labial.

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. O pressuposto de que a comunicação deva se dar pela via oral perpassa esse tipo de entendimento a respeito do desenvolvimento da criança surda. (BISOL; SPERB, 2010, p. 8)

Na concepção socioantropológica, a surdez é compreendida como diferença cultural e linguística, uma vez que a língua de sinais exerce papel fundamental. Skliar (2010) ressalta a importância do aprendizado da língua de sinais, a partir do paradigma social, cultural e antropológico da surdez, enfatizando conceitos de bilíngue e bicultural, embasados nos Estudos Culturais, para buscar

[...] um horizonte epistemológico na definição da surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona, mas não se refere aos discursos sobre a deficiência. (SKLIAR, 2010, p. 29)

Em relação às concepções sobre língua, os autores caracterizam a dualidade de código *versus* interação. No que tange à língua como código, ela se apresenta meramente como uma forma de transmissão de informações; como interação, envolve questões sociais e culturais dentro de um contexto.

No que se refere às concepções metodológicas oralismo, comunicação total e bilinguismo, os autores Goldfeld (2002), Skliar (1998) e Capovilla (2001), entre outros, citam as influências nas concepções de pessoa surda, de língua de sinais e de cultura. Para Goldfeld (2002), o oralismo objetiva o ensino da língua oral e a interação com os ouvintes, a partir da concepção de surdez como deficiência.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem [...] deve chegar à compreensão da fala dos outros e por último começar a oralizar. Este processo, que deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida, dura em torno

de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais da criança. (GOLDFELD, 2002, p. 32)

Na concepção de comunicação total, há utilização simultaneamente da fala e da sinalização como forma de comunicação. Capovilla (2001) ressalta que, os sinais ainda apresentam status de uma língua e são coadjuvantes em relação à comunicação.

Assim, com a Comunicação Total, embora os sinais tivessem sido admitidos à escola para auxiliar a aquisição da língua falada e escrita, e não como uma língua em seu próprio direito, a língua falada sinalizada não parecia mais suficiente para a comunidade que acabava de abrir os olhos à riqueza da Língua de Sinais. Ainda mais agora que dados experimentais haviam se acumulado o suficiente para fornecer um arsenal de razões concretas para questionar metodologicamente a prática exclusiva da língua falada sinalizada em sala de aula e para considerar seriamente a perspectiva do Bilinguismo. (CAPOVILLA, 2001, p. 1486)

Goldfeld (2002) esclarece que o bilinguismo teve início a partir da mobilização das comunidades surdas em defesa da língua de sinais, visto que seu uso era proibido dentro das escolas. A partir de movimentos sociais e pesquisas linguísticas comprovando o valor da língua de sinais como língua, ocorreu a legalização da Libras no Brasil. Skliar (1998) retrata esse momento histórico vivenciado pela comunidade surda.

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. (SKLIAR, 1998, p. 1)

Isso posto, cada concepção traz conceitos e formas diferenciadas que influenciam a dinâmica social e educacional. A superação da visão clínica da surdez, a compreensão da língua como forma de interação e a legalização da língua de sinais como L1 para os estudantes surdos, por meio dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, trazem à tona relações aprofundadas e promovem novas pesquisas para a educação de surdos, ultrapassando os muros da escola.

Os professores entrevistados apresentaram suas vivências e (re)significações, iniciando com as suas descobertas como pessoas surdas e indo até o deslumbramento, segundo eles, ao aprenderem a língua de sinais.

Busco apresentar os conflitos e o “renascer” a partir do encontro com a Libras, além dos processos de identificação com outros surdos e da constatação dos entrevistados de

que, ainda atualmente, muitos estudantes surdos estão trilhando os mesmos caminhos percorridos por eles ao longo de sua história.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores surdos com fluência na Libras, conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese. Os participantes têm formação em licenciatura plena nos cursos de Matemática, Letras, Letras Libras e Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial e em Libras; experiência docente com estudantes surdos matriculados em escolas regulares e também no AEE. Para manter o sigilo e a identidade dos participantes das entrevistas para esta pesquisa, não serão divulgadas as escolas onde eles atuam.

Conforme já explicitarei anteriormente, com base nos nomes dos estudantes, nomeiei os entrevistados desta pesquisa de forma aleatória, sem levar em conta alguma característica que pudesse aproximá-los, além da surdez.

Como também foi citado, os professores surdos entrevistados apresentaram concepções produzidas em diferentes âmbitos, ou seja, em experiências de vida, acadêmica e profissionais, que se aproximavam umas das outras em muitos momentos.

Todos responderam as questões detalhadamente, aprofundando-se nos temas propostos durante a entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente em diferentes dias e horários, para que os entrevistados pudessem ter maior liberdade e tranquilidade ao expor suas vivências. O Quadro 9 apresenta os períodos em que foi realizada cada entrevista.

Quadro 9 – Participantes da pesquisa

Participante	Data	Duração
Lucinda	23/06/2021	1h 20min
Juliana	24/06/2021	57 min
Maria	24/06/2021	1h 10 min
Robson	25/06/2021	52 min
Andressa	28/06/2021	1h 33min

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas seguiram o roteiro prévio de perguntas (Apêndice B), apresentado nas transcrições das entrevistas (Apêndices 3, 4, 5, 6 e 7). Após uma leitura minuciosa, elaborei os eixos de análise, que emergiram das expressões recorrentes dos entrevistados. Esses eixos resultaram das respostas das questões realizadas nas entrevistas, com base no roteiro.

Os professores sentiram-se confortáveis e, com fluidez, foram retratando momentos vivenciados da infância até os dias atuais. Seguem na Figura 4 as palavras que serviram como base para organização dos eixos.



necessidade do contexto bilíngue. Discuto também subtemas, como o isolamento linguístico, social e cultural, a importância da presença de professoras e professores surdos no ambiente escolar e o papel de professores e professoras surdos tendo em vista algumas questões da cultura surda.

No Eixo 5, “Professores surdos e estudantes surdos: a potência desse encontro”, analiso as concepções dos professores surdos quanto à sua atuação pedagógica junto aos estudantes surdos.

### **3.1 Dores e delícias de ser surdo**

Este primeiro eixo traz as histórias de vida permeadas de afeto, desafios, vitórias, derrotas, embates e aprendizados de cinco entrevistados que, apesar das dificuldades linguísticas, sociais e educacionais enfrentadas desde o nascimento, optaram por atuar como professores. Eles compartilham situações especiais de suas vidas, oscilando entre momentos tranquilos e situações angustiantes, ao revelarem como se descobriram surdos e as reações de suas famílias segundo a perspectiva de uma sociedade ouvinte. Revelam também como ocorreu a descoberta da Libras como primeira língua e as dificuldades causadas pela falta e/ou aceitação dessa língua, reconhecida legalmente como meio de comunicação expressão.

#### **3.1.1 Surdez: conhecendo um mundo diferente**

Início a análise com Skliar (2010, p. 11), que descreve a surdez como “uma identidade múltipla ou multifacetada”. O diálogo com os sujeitos da pesquisa perpassa questionamentos sobre sua própria descoberta como surdos e a compreensão de como e quando cada um se descobriu como pessoa surda, uma vez que tais fatos estão relacionados significativamente com a construção das suas identidades. São analisadas também a compreensão e as atitudes tomadas pelas famílias e pelos próprios surdos diante dessa realidade e como as experiências linguísticas, sociais e educacionais podem contribuir para a formação de suas identidades.

A surdez, a princípio, não apresenta características físicas, o que colabora para que muitas famílias e os próprios surdos venham a ter o diagnóstico tardiamente e/ou neguem a existência da surdez. A professora Maria, com 51 anos atualmente, relata que sua família demorou para perceber a sua surdez, pois, fisicamente, não apresentava nenhuma diferença. Ela relata: “minha mãe demorou a perceber que eu era surda, pois eu não aparentava nenhum

tipo de diferença com os meus irmãos. Fui crescendo e não aprendia a falar. Minha família não entendia por que ainda não falava”.

A professora Juliana, com 32 anos, conta que sua família também demorou para perceber a sua surdez: “quando eu estava com idade de três ou quatro anos, não sei exatamente, minha mãe percebeu que eu não participava das brincadeiras e não falava como as outras crianças”. A professora complementa a afirmação, lembrando que, por residir em um município distante da capital, onde não havia contato e/ou informações sobre a existência de outros surdos, ela se sentia cada vez mais sozinha e confusa, sem compreender o que estava acontecendo. Sua família, por desconhecimento, permanecia aguardando o desenvolvimento de sua oralidade. A professora conta que, “apesar de ter recebido os cuidados necessários, houve demora para busca do diagnóstico; quando do recebimento do resultado, a família ficou preocupada”, resolvendo mudar-se para a capital do estado, para que Juliana obtivesse o atendimento necessário. Por sua vez, a professora Andressa, hoje com 46 anos, afirma que, além do diagnóstico tardio, após a confirmação da surdez, a família ficou com muitas dúvidas sobre seu futuro:

*Após recebermos o meu diagnóstico de surdez, a minha mãe ficou preocupada com o meu futuro. Ela pensava que eu seria sempre incapaz e totalmente dependente, enfim, que eu não teria uma vida normal e que não poderia nem trabalhar. (Professora Andressa)*

O professor Robson, hoje com 35 anos, também conta que sua mãe percebeu a falta de resposta aos seus chamados, mas ela acreditava que o período do balbucio<sup>21</sup> estava somente se prolongando. Com o intuito de avaliar e/ou provocar algumas reações para o desenvolvimento da fala, sua mãe tentou algumas estratégias:

*Minha mãe fazia barulhos em diferentes contextos para me chamar a atenção, contudo, eu não respondia a nenhum estímulo. Meus pais começaram a pensar que algo estava errado, pois eu não respondia a ninguém. Ficaram preocupados e foram ao médico. Com exames audiométricos, foi detectada surdez profunda. Foi um choque para meus pais, pois eles nunca tiveram contato com surdos, não conheciam nada sobre as questões da surdez. Eu fui o primeiro surdo [da família]. Foi um trauma muito grande para eles naquele momento. (Professor Robson)*

A professora Lucinda, com 55 anos, relembra que a demora no seu diagnóstico de surdez provocou dificuldades na comunicação com seus familiares:

---

<sup>21</sup> Balbucio: produção ou repetição de sons; ocorre por volta dos 6-10 meses de idade (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 2011).

*Meus pais não sabiam que eu era surda e não tinham conhecimentos sobre a língua de sinais. A nossa comunicação ocorria exclusivamente de forma oral. Eu tinha muita dificuldade para ouvir, praticamente não entendia o que as pessoas falavam e me sentia angustiada. (Professora Lucinda)*

Em relação ao processo de descobrir-se como pessoa surda, Strobel (2008) corrobora a experiência vivida pelo professor Robson. Ela explica que percebia que as pessoas articulavam os lábios, mas não compreendia o que estavam falando. Sua família utilizava alguns gestos e apontamentos para estabelecer comunicação. Ela conta que, com aproximadamente seis anos de idade,

*De uma forma incidental [...] observando a mãe conversar falando rapidamente com minha irmã e eu não entendia, minha irmã respondia falando e eu entendi que ela era igual como meus pais, como aos meus vizinhos, como as outras pessoas na rua e comecei a compreender que eu era diferente do resto da família e eu me senti sozinha contra o mundo, porque eu não conseguia falar da mesma maneira que meus irmãos e pais. (STROBEL, 2008, p. 25)*

Podemos perceber que as professoras Lucinda e Andressa passaram por esse processo de forma semelhante ao que foi vivenciado pela autora. Vejamos como elas descrevem esse período de descoberta do ser surdo, ainda na infância, junto aos seus familiares ouvintes:

*A princípio, minha família pensou que fosse questão de temperamento, pois eu era quieta e também bastante tímida. Jamais cogitaram a possibilidade de surdez, pois o meu caso foi o primeiro na família. (Professora Lucinda)*

*Desde pequena, eu tentava estabelecer comunicação com meus irmãos, tentava oralizar, contudo, era muito complicado. Eu brincava com meus irmãos e vizinhos, e minha mãe começou a observar a minha dificuldade na comunicação. (Professora Andressa)*

Vilhalva (2001, p. 1), pesquisadora surda, relata a forma como ocorreu seu processo de descoberta da surdez:

*[...] descobri que era diferente das demais crianças, isso aconteceu durante uma brincadeira de pau-a-pique, se é que [ainda] existe essa brincadeira, todas as crianças ficavam do lado da outra e uma determinada pessoa gritava 'já', e todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo e para minha surpresa eu fiquei parada no mesmo lugar, levei um susto e pensei: – O que aconteceu? Por que eles correram e por que eu fiquei? Tudo isso passava na forma de um filme dentro da minha cabeça, senti em meu corpo algo estranho e comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei*

para meu corpo dos pés a cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés a cabeça e nada encontrei de diferente.

Por meio dessas narrativas, percebemos que as barreiras linguísticas provocam lacunas e, conseqüentemente, dificuldades para uma criança surda identificar-se como pessoa surda e com necessidade de aprendizagem e/ou uso da língua de sinais. Camatti e Lunardi-Lazzarin (2015, p. 776) enfatizam que os bebês surdos passavam por “morsos processos em que anos são perdidos entre as primeiras suspeitas da família, a determinação da deficiência e o início de investimentos consistentes na ordem do desenvolvimento linguístico”. Tal fato foi recorrente por muito tempo, pois as famílias aguardavam por anos para procurar um diagnóstico, uma vez que o Exame de Emissões Otoacústicas Evocadas<sup>22</sup>, conhecido como “teste da orelhinha”, não era realizado após o nascimento, como ocorre atualmente, o que atrasava o diagnóstico precoce da surdez. Contudo, hoje, apesar do diagnóstico precoce, após a identificação da surdez, algumas famílias sentem-se perdidas com essa nova situação e com os seus desdobramentos futuros. Botteon e Dragone (2021) discutem os reflexos nas relações estabelecidas entre pais ouvintes e filhos surdos a partir do diagnóstico da surdez:

O impacto que ocorre e envolve os pais no momento da descoberta da surdez de seus filhos causa inicialmente um distanciamento entre eles, seja pela surdez em si ou pela fuga, o que faz com que a criança surda seja prejudicada em seu processo de formação biopsicossocial desde a primeira infância, o que acaba por comprometer toda sua vida. (BOTTEON, DRAGONE, 2021, p. 2)

Outro ponto a ser destacado em relação ao conceito de surdez é a correlação estabelecida com doença, portanto, necessitando de tratamento para se obter a cura. Conforme o pesquisador surdo Castro Junior (2015, p. 15), “a visão clínica aponta a surdez como um problema patológico, uma deformidade que deve ser tratada, pois impõe que todo surdo deve ser curado”. O relato da professora Andressa está em consonância com a observação do autor. Ela diz que passou pelo processo de patologização da surdez e relata o início das terapias de fala, após o diagnóstico de surdez:

*Nesse período, comecei a ter sessões com a fonoaudióloga. Fazia treinamento de fala. Era terrível, ela colocava fones de ouvido... Como detestava! Rapidamente, eu tirava e jogava no chão. Era muito teimosa, subia em cima subia da mesa da fonoaudióloga, gritava muito. Era a minha forma de expressar o quanto não queria ficar naquele local. (Professora Andressa)*

<sup>22</sup> Lei n. 12.303, de 2 de agosto de 2010a, que dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame.



Também o professor Robson foi submetido a tratamento de surdez como algo a ser corrigido, como doença que necessita de reabilitação: “com seis anos de idade, tive a consciência de que era surdo.

Mesmo com atendimento fonoaudiológico, eu não conseguia falar ou ouvir com os aparelhos. Comecei a usar apontamentos, mas sem consciência do que estava fazendo”. De modo semelhante, a professora Lucinda relata como foi a experiência dolorosa de tentar oralizá-la<sup>23</sup>. Além de ser um trabalho exaustivo, a oralização não lhe possibilitava conhecer o significado das palavras.

*Fui junto com minha mãe à clínica e iniciei os trabalhos. Foram sessões intermináveis na tentativa de me oralizar. Aprendi a repetir algumas palavras, mas não compreendia o conceito e o significado. Em casa, minha mãe e minhas duas irmãs tentavam me explicar os conceitos, mas eu tinha muitas dificuldades. Aos poucos, comecei a compreender o mundo que me cercava e percebi diferenças entre minhas irmãs e mim, mas ainda não conhecia a Libras. (Professora Lucinda)*

Da mesma maneira, a professora Maria explica que não conseguia adaptar-se aos aparelhos auditivos e não tinha resultados positivos na fala: “até os dez anos de idade, eu fazia terapia de fala com fonoaudióloga, mas não aceitava aparelho auditivo. Ela sempre fazia treinamento de fala visando à oralização. Fiz terapias por anos, mas não consegui evoluir”.

Stumpf, Quadros e Leite (2014) explicam que a língua oral é a língua utilizada no meio familiar e com as pessoas mais próximas, enquanto que a língua de sinais fica à margem dessa comunicação.

As pesquisas de Guarany, Aragão e Costa (2021, p. 130) convergem, acrescentando que “o diagnóstico tardio da surdez ocorre geralmente quando se trata de famílias ouvintes que demoram a perceber as dificuldades comunicacionais da criança e a procurar subsídio especializado”.

Skliar (1998) afirma que, muitas vezes, ao longo da história, a surdez enfrentou momentos sombrios e de dificuldades, independentemente da situação social ou até mesmo da localidade onde o surdo residia:

Foram mais de 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 vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e

---

<sup>23</sup> Utilizar a língua na modalidade oral como forma de comunicação.

das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 1)

A falta de comunicação entre a criança surda e seus familiares torna-se o primeiro obstáculo, acarretando complicações linguísticas e sociais no seu desenvolvimento. Percebem-se essas dificuldades de comunicação na narração da professora Juliana. Ela expõe como foi difícil e desafiador o desabrochar da comunicação em sua vida e conta as suas primeiras formas de comunicação com sua mãe:

*Ela não tinha como se comunicar comigo, não tinha sinais, não tinha Libras. A partir desse momento, começamos a combinar gestos e apontamentos para melhorar nossa comunicação. Por exemplo, minha mãe pegava um copo com água e tentava se comunicar comigo por gestos próprios, caseiros e expressões. Eu comecei a me habituar com aquilo; por exemplo, não tinha o sinal de água, minha mãe fazia apontamento e criava um código comigo, entendeu? Outro exemplo: minha mãe mostrava a figura de uma galinha e em seguida fazia um gesto que representaria esse animal. Assim começamos a estabelecer nossa comunicação. (Professora Juliana)*

A professora Andressa esclarece que só após seus familiares terem compreensão da surdez e de que isso não a impedia de estudar e trabalhar, ela conseguiu ser matriculada em uma escola e aprender a língua de sinais.

Já a professora Juliana relata com felicidade ter percebido que, além da compreensão e aceitação da surdez, também se sentiu valorizada por sua família: “com o decorrer do tempo, minha mãe foi percebendo o meu potencial. Eu era uma criança muito curiosa e agitada, tinha autonomia na realização das brincadeiras e nas atividades diárias”.

Para reverter tal cenário, é importante o reconhecimento e a aceitação da surdez pela sociedade, incluindo e, sobretudo, informando a família e a escola, entre outros. Além disso, é imprescindível, conforme mostram autores anteriormente citados, a implementação de políticas públicas que atendam aos direitos linguísticos dos surdos. Klimsa e Klimsa (2020) salientam que as políticas públicas precisam propiciar condições concretas para a promoção da educação de surdos, principalmente com a implementação de políticas educacionais.

Autores como Quadros (1997), Goldfeld (2002), Araújo e Lacerda (2008), Pizzio e Quadros (2011), Stumpf, Quadros e Leite (2014), Quadros (2019) e Guarany, Aragão e Costa (2021), entre outros, discutem e apontam os problemas do diagnóstico tardio da surdez e da conseqüente demora na aprendizagem da Libras, pois as crianças surdas, a princípio, têm contato com seus familiares somente na modalidade oral. A seguir, analiso como ocorreram os primeiros contatos dos professores pesquisados com a Libras.

### 3.1.2 Primeiros contatos com a Libras: uma questão já superada?

Pesquisadores como Strobel (2008) e Fernandes e Moreira (2014) ressaltam que a maioria dos bebês surdos é oriunda de famílias ouvintes e não usuárias da língua de sinais. Portanto, após o diagnóstico da surdez, o grande desafio das crianças surdas é a aprendizagem da língua de sinais, visto que não é a língua utilizada no ambiente familiar.

A professora Andressa e o professor Robson citam que, infelizmente, ainda hoje, em alguns casos, suas histórias de vida se repetem, ou seja, há o diagnóstico de surdez, a aceitação por parte da família e o contato inicial tardio com a Libras, como foi citado no subeixo anterior.

*Eu vejo que muitos surdos ainda passam por isso. Famílias sem conhecimento de Libras, sem comunicação dentro de suas casas, e é importante valorizar essa língua visual. Minha família tentou me ensinar a falar, e isso foi muito difícil para mim. (Professora Andressa)*

*Atualmente, ainda percebo certa resistência por parte das famílias em aceitar o uso da Libras no ambiente familiar. É natural o surdo utilizar a línguas de sinais nas escolas ou com seus amigos surdos, contudo, as famílias ainda não são fluentes na Libras. Muitas vezes, utilizam apenas gestos ou apontamentos mesclados com a língua oral. (Professor Robson)*

Os professores entrevistados também relatam as dificuldades encontradas para superação dessa fase, visto que suas famílias ainda não aceitavam a língua de sinais e procuravam a oralização como única forma de comunicação.

*Para minha família, a utilização dos aparelhos auditivos e as sessões de fonoaudiologia poderiam garantir a superação da surdez. (Professora Lucinda)*

*Eu ficava observando os meus familiares, focava minha atenção em suas bocas, que articulavam palavras, mas eu não ouvia os sons. Eles me incentivavam a falar, queriam que eu oralizasse. (Professora Andressa)*

*Os meus irmãos, primos e vizinhos tentavam me “ensinar a falar”, ficavam repetindo várias vezes a mesma palavra na minha frente. Eles acreditavam que eu iria conseguir oralizar aquelas palavras. Na verdade, eu tentava, mas sem sucesso. (Professor Robson)*

Nesse contexto apresentado pelos professores entrevistados, é possível compreender as discussões de Pizzio e Quadros (2011), explicando que a falta e/ou o pouco

contato com a língua de sinais desde a infância, além de causar privação linguística, pode acarretar dificuldades sociais:

Os casos de input reduzido sem comprometimento social levantam outras circunstâncias nas quais a criança não dispõe de modelos linguísticos primários e, por alguma razão, não dispõe de um modelo adequado de linguagem, mas não está privada do convívio com os demais. O input reduzido não convencional experienciado pela criança em estudo neste trabalho pode revelar os limites das condições sob as quais a aquisição da linguagem pode ocorrer. (PIZZIO; QUADROS, 2011, p. 48)

O professor Robson também reitera que, só após a aceitação da surdez e o entendimento da Libras como primeira língua, sua família iniciou o aprendizado da língua de sinais:

*Uma professora surda começou a ensinar sinais básicos para minha mãe. Depois de um tempo, começamos a ter comunicação, fiquei muito feliz, pois agora conseguia falar com minha mãe; eram poucos sinais, mas já era alguma comunicação. Minha mãe começou a sentir um prazer, e eu também me senti feliz. Meu irmão também iniciou curso de Libras. Hoje há comunicação e socialização dentro da minha casa. (Professor Robson)*

Em relação ao processo de aprendizagem da Libras, os autores mostram que ocorre como em outras línguas, sendo importante o contato direto com surdos fluentes. Por meio das interações linguísticas, a aprendizagem vai acontecendo de maneira dinâmica e contextualizada. As professoras Andressa, Maria e Lucinda, explicam:

*Os meus primeiros contatos com colegas surdos na escola foram os momentos mais especiais, pois compreendi a importância da Libras. (Professora Andressa)*

*A Libras é a primeira língua dos surdos. (Professora Maria)*

*Fiquei encantada quando vi os estudantes surdos sinalizando na escola. (Professora Lucinda)*

Goldfeld (2002, p. 166) ratifica a importância do contato com outros surdos como fator preponderante para a aprendizagem da língua de sinais:

Aquilo que a criança ouvinte pode aprender informalmente, ouvindo os pais conversando, assistindo à televisão ou por intermédio de outros informantes, a criança surda deve aprender pelo diálogo direto ou observando outras pessoas conversando em Libras.

O contato com a língua de sinais ocorreu, segundo os sujeitos desta pesquisa, apenas após o início da escolaridade, já que suas famílias não tinham conhecimento da Libras. De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 25),

A grande maioria das crianças surdas e filhas de pais ouvintes normalmente não conhecem a língua de sinais e muitas vezes nunca viram surdos. Esse fator interfere diretamente no processo de aquisição da linguagem dessas crianças, uma vez que, até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem input linguístico. Essas crianças, quando ingressam na clínica ou na escola, descobrem a língua de sinais e a partir daí iniciam o seu processo de aquisição da linguagem, embora tardio.

Conforme Guarinello (2007, p. 48), “para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes [...]”. Também para Quadros (2008), a criança surda aprende a língua de sinais quando está inserida no ambiente favorável ao acesso desse conhecimento. A professora Juliana explicita isso quando relata que o seu aprendizado da Libras só ocorreu quando iniciou sua vida escolar:

*Minha família não utilizava a língua de sinais, e demorei a me conscientizar de que era surda. Foi um choque quando cheguei à escola; demorei a me aproximar do grupo de estudantes surdos. Foi progressivo e um pouco demorado, contudo, foi como um passe de mágica, pois, após me aceitar como surda, aprendi rapidamente a língua de sinais. (Professora Juliana)*

Assim, o contato e o aprendizado da Libras acontecem, geralmente, após o ingresso no sistema escolar. Quadros e Cruz (2011, p. 30) apresentam essa situação vivenciada pelos surdos no Brasil:

Várias crianças iniciam a aquisição da língua de sinais na escola de surdos, com colegas surdos ou em clínicas com profissionais bilíngues. Alguns pais iniciam a aprendizagem da língua de sinais nessa época. Há uma visível diferença no nível de desenvolvimento linguístico entre a trajetória da criança surda de pais ouvintes, e a da criança surda filha de pais surdos.

A professora Lucinda reafirma que a aquisição da Libras ocorreu por meio do contato com outros surdos, quando já frequentava a escola e depois de adentrar no contexto cultural da comunidade surda:

*Um surdo me convidou para conhecer a associação de surdos, e eu aceitei. Conheci muitos surdos adultos, foi um choque para mim, fiquei*

*extremamente emocionada e surpresa. Comecei a ter contato com essa realidade e comecei a me desenvolver linguisticamente. (Professora Lucinda)*

Os professores entrevistados são unânimes em apontar a necessidade de os aprendizes da língua de sinais terem contato direto com surdos fluentes e reiteram a importância da comunicação com os seus pares. A imersão linguística na língua de sinais favorece a aprendizagem da língua de modo natural, pois acontece entre os pares, ou seja, com surdos fluentes.

Quadros e Cruz (2011), bem como Quadros (2019) e Goldfeld (2002), sublinham a Libras como forma de o surdo interagir com surdos e com ouvintes. Também enfatizam a necessidade do reconhecimento da Libras, em toda a sociedade, como uma língua para todos, tendo em vista que a circulação de pessoas surdas por todos os ambientes é cada vez mais conquistada pela comunidade surda, e a Libras passa a ser uma forma de comunicação imprescindível para todos nós.

Os professores surdos pesquisados também apontam uma questão que ainda provoca inquietações entre os pesquisadores na área da surdez. Apesar das legislações e do trabalho de ensino e divulgação da Libras atualmente, eles se deparam com surdos começando a escolaridade na fase inicial de aprendizagem da língua de sinais. Tal questão é retratada nas narrativas das professoras Maria e Juliana:

*Fico muito triste quando chego à escola e me deparo com estudantes surdos com conhecimento mínimo de Libras. Procuo chamar a família para descobrir o que está acontecendo e ainda hoje percebo que não há valorização da língua. (Professora Maria)*

*Observo que as pessoas querem ser “bilíngues”, mas a Libras não faz parte, mas sim a língua inglesa. Vejo estudantes querendo aprender a língua inglesa e deixando a língua de sinais para segundo plano. (Professora Juliana)*

As análises deste eixo mostram que a primeira impressão dos familiares é a de que a surdez é algo a ser superado. Ainda hoje, mesmo com o diagnóstico precoce, algumas famílias demonstram resistência em aceitar tanto a própria surdez quanto a Libras como primeira língua para o surdo. Isso acarreta, como no passado, a falta de comunicação e a demora em estabelecer contato com a língua de sinais.

Os professores entrevistados trazem situações vivenciadas por eles como estudantes e aprendizes, e também como professores observando os seus estudantes nas

escolas. A seguir, apresento o segundo eixo, com a temática da Libras como forma de comunicação e expressão dos surdos sob uma perspectiva educacional.

### **3.2 Libras: um canal imprescindível de comunicação**

Neste segundo eixo, analiso questões relativas à Libras, considerando a perspectiva dos professores surdos entrevistados na tese e de autores e/ou pesquisadores surdos e ouvintes, com foco na cultura surda e no ambiente escolar.

#### **3.2.1 A cultura surda: aspectos e características**

Neste subeixo, abordo a cultura a partir da perspectiva das diferenças linguísticas e de construção da identidade surda. Início apresentando de maneira mais ampla o termo *cultura*, que abrange diversos aspectos de um determinado grupo de pessoas, como língua, hábitos, tradições, comportamentos, comidas típicas, artes, roupas, religiosidade, entre outros. A cultura expressa a maneira de o sujeito ser e estar no mundo. Nesse sentido, trago a caracterização de cultura por Candau (2002, p. 72), que está em consonância com a concepção aqui adotada. A autora afirma:

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação.

A cultura é produzida pelos coletivos humanos com base no legado deixado pelas gerações passadas, mas não se reduz a isso, pois está em permanente movimento de transformação. Também Santos (2006) afirma que a cultura é uma criação histórica; sendo assim, não é de ordem natural, mas uma construção coletiva produzida pela humanidade – ao mesmo tempo produz e é produzida pelos sujeitos.

Na mesma direção, Xavier (2004) esclarece que a cultura é inerente ao ser humano. Contudo, apresenta-se em diferentes formas e expressões. Algumas ações ou gestos podem ser considerados aceitáveis em uma cultura, mas em outra não.

Isso posto, abordo as especificidades da cultura surda. Kelman e Brito (2018, p. 18) dizem que “a Cultura Surda está codificada em um sistema de símbolos, principalmente

língua de sinais, e se relaciona com mudanças não apenas no conteúdo, mas no próprio funcionamento da mente humana”. Sá (2006) aponta que há elementos específicos que a determinam, como, por exemplo, a língua, a arte e a literatura, entre outros.

As autoras Strobel (2008) e Karnopp (2006) reconhecem e enfatizam a dinamicidade da cultura, ou seja, compreendem-na como algo vivo que produz singularidades:

Não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. (STROBEL, 2008, p. 19)

Karnopp (2006, p. 4) acentua que os “surdos brasileiros são membros da cultura surda brasileira da mesma forma que os surdos americanos são membros da cultura surda norte-americana”, assim como em qualquer cultura que apresenta valores e experiências congêneres de cada comunidade surda de uma localidade, de uma região ou de um país. Esta compreensão também fica explícita na resposta da professora Andressa, que afirma: “a cultura surda é própria de cada região.

Quando recebemos surdos de outras regiões ou até mesmo de outros países, percebemos a riqueza de costumes e até mesmo a diferença na questão da língua de sinais”. Portanto, a cultura surda, tanto quanto a cultura ouvinte, apresenta peculiaridades de sua comunidade, seja por meio da língua, seja pelos costumes, literatura, etc.

As respostas dos entrevistados são convergentes com o que os autores já citados afirmam. Também para Quadros (2003, p. 86), a cultura “se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos”. A professora Andressa relata de forma simples como aconteceu seu processo de imersão na cultura surda:

*Encontrei-me com um grupo surdos de diferentes idades, e eles me ensinaram a língua de sinais. Foi realmente uma imersão na cultura surda, e me desenvolvi e entendi que são mundos diferentes e que precisamos entender e aceitar suas diferenças. (Professora Andressa)*

Os autores citados, ao se referirem especificamente à cultura surda, expressam o entendimento da legitimidade das diferenças, bem como do dinamismo de cada cultura. Em relação aos surdos, a cultura engloba todos os elementos peculiares que representam a comunidade surda, sejam eles culturais, linguísticos ou sociais. Esta compreensão também



fica explícita na resposta da professora Juliana quando diz: “a cultura surda compreende não somente a língua de sinais, mas também a forma de pensar do surdo de uma maneira geral”.

No que se refere à língua de sinais, a professora Lucinda vê a importância do aprendizado e do contato com surdos fluentes na Libras desde a infância para a definição da identidade surda, pois é a partir do uso da língua de sinais que o surdo poderá reconhecer-se como tal.

Como discutido no Capítulo 2, o contato com a língua de sinais por meio de surdos fluentes favorece o aprendizado da língua e o processo de identificação como surdo. Destacando a importância do contato com os pares adultos, Pereira (2014, p. 148) observa que, “[...] além de adquirirem a língua de sinais, na interação com adultos surdos, as crianças surdas terão contato com a cultura surda, o que lhes possibilitará desenvolver uma identidade positiva de surdo”.

A professora Lucinda reafirma o que diz Pereira (2014, p. 12): “é fundamental o contato desde a infância com a Libras, pois isso acontece com os ouvintes; desde o nascimento, eles fazem parte do mundo da fala”. Portanto, quanto mais cedo a criança interagir de diversas formas com a língua, melhor será seu desenvolvimento linguístico, social, emocional e cognitivo.

O professor Robson diz perceber as diferenças culturais entre surdos e ouvintes: “por exemplo, quando eu não sabia que era surdo, vivia somente na cultura ouvinte. Aos poucos, fui percebendo a cultura surda, quando comecei a interagir com os surdos”. A professora Maria enfatiza a importância dessa imersão linguística, relatando um fato ocorrido no início do período escolar:

*Os meus colegas surdos me ensinaram não somente a língua de sinais, mas convivi com a cultura surda diariamente, em sua amplitude, e entendi que são mundos diferentes. São situações e costumes diferentes. Não são errados, eles são “apenas” diferentes, e os ouvintes precisam entender e aceitar essas diferenças. (Professora Maria)*

Strobel (2008), esclarece que a definição das identidades surdas acontece a partir das formas como surdos se relacionam e como ajustam suas percepções, nesse sentido, ao reconhecer-se em uma cultura, o surdo estabelecerá o sentido de pertencimento. Como evidenciado anteriormente, com o auxílio de autores como Karnopp (2006), Strobel (2008), Kelman e Brito (2018), Quadros (2019) e Skliar (1999), a cultura surda compreende outros elementos além da Libras, como a utilização do sinal pessoal e a literatura surda, por exemplo.

O sinal pessoal é outro ponto relevante na cultura surda. Castro (2021) caracteriza-o como um artefato para identificação pessoal baseado nas características físicas e em comportamentos marcantes; é como um apelido que substitui o nome de cada pessoa surda ou ouvinte. Para Souza e Gediel (2017), a escolha do sinal é uma nomeação em Libras, ou seja, uma forma inicial de surdos ou ouvintes se aproximarem da língua de sinais; portanto, a sua elaboração, por utilizar características pessoais e a Libras, suscita identificação na comunidade e/ou grupo de surdos.

A iconicidade ou arbitrariedade de cada sinal próprio é um elemento significativo da cultura. A subjetividade dos indivíduos que nomeiam influencia na busca de elementos fonológicos apropriados à pessoa que receberá o sinal, de acordo com a observação das principais características físicas da pessoa a ser nomeada, como o formato do cabelo e/ou do rosto, marcas faciais visíveis e/ou expressões marcantes. (SOUZA; GEDIEL, 2017, p.165)

Segue abaixo um exemplo de um sinal pessoal criado a partir das características pessoais. Neste caso, o uso contínuo de boné foi a característica que se mostrou mais enfática; assim, o sinal relaciona-se com a representação da “aba” do boné na testa.

Figura 5 – Sinal de boné em Libras



Disponível em: <https://apps.univesp.br/a-lingua-das-maos>. Acesso em: 29 out.2022.

Portanto, a partir desse “batismo”, a pessoa surda ou ouvinte passa a ser identificada e reconhecida por um determinado sinal. Para Gediel (2010), esses sinais são considerados como um registro para a entrada na comunidade surda. A professora Andressa relembra o momento em que recebeu o seu sinal de uma colega surda na escola:

*Nos primeiros dias de aula, uma colega surda me “batizou”, ou seja, criou um sinal que me representaria a partir daquele momento. Ela me perguntou qual o meu nome e, a partir da primeira letra do meu nome e de uma característica física, elaborou meu sinal, que é utilizado desde aquele dia.*  
(Professora Andressa)

Conforme Farias (2016, p. 59) argumenta, as diferenças culturais estão ligadas à “questão linguística, visto que a língua é um aspecto fundamental na definição de uma cultura”, inclusive, como demonstra a professora Andressa, na forma de “batizar” os outros.

Em relação à literatura surda, os contos clássicos são ambientados sob a perspectiva dos surdos, trazendo elementos específicos da cultura e identidade surda. A professora Maria dá exemplos de aspectos culturais por meio de contos que retratam as singularidades dos surdos quando cita as histórias desenvolvidas pelas pesquisadoras Hessel, Karnopp e Rosa, como as histórias da Rapunzel Surda (2003), em que a personagem principal é surda e, em vez de jogar os cabelos, utilizava as mãos, e da Cinderela Surda (2003), em que os personagens são surdos e a protagonista, em vez de perder um sapato de cristal, perde uma de suas luvas. Strobel (2008, p. 24), explica certas diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o 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.

Podemos perceber isso quando os professores Juliana, Robson, Maria, Lucinda e Andressa expressam situações corriqueiras em que demonstram as diferenças entre surdos e ouvintes, em decorrência da língua e/ou cultura:

*São culturas totalmente diferentes. O surdo utiliza a Libras; o ouvinte, a língua oral. Por mais que o ouvinte saiba a Libras, ele não tem identidade surda. Para o surdo, a Libras é natural, é uma cultura diferente.* (Professora Juliana)

*Tem coisas que, em uma cultura, é falta de educação e, em outras, não. Por exemplo, quando queremos chamar a atenção de uma pessoa surda, podemos tocá-la, pois o surdo é 100% visual; já uma pessoa ouvinte, podemos chamá-la por meio da fala. Portanto, são distintas formas de chamar a atenção de uma pessoa em duas culturas diferentes.* (Professor Robson)

*Há diferença entre essas culturas, afinal, são totalmente diferentes. A Libras é própria da comunidade surda, e a língua oral é própria da comunidade ouvinte. Por exemplo, ouvinte costuma dizer ‘aquele homem é cara de pau’, e o surdo olha e diz ‘eu não entendi’ – como uma cara pode ser de pau? Outro exemplo: o ouvinte diz ‘ele é pão duro’, e o surdo pensa que o pão é duro.* (Professora Maria)

*Há diversas diferenças culturais entre surdos e ouvintes. Inicia desde o nascimento, da forma como a família se comunica com o bebê surdo.*  
(Professora Lucinda)

*Um surdo conta uma piada, e o ouvinte não acha engraçado, mas o surdo entende o contexto e a cultura e ri. O mesmo acontece quando o ouvinte conta uma piada. É questão da forma como você vê o mundo, a cultura.*  
(Professora Andressa)

A professora Maria relata que perguntava para seus amigos surdos que estudavam em outras escolas como era a relação com os estudantes ouvintes, e poucos compartilhavam experiências positivas. A maioria explicava que “viviam em um mundo à parte, não havia interação com os professores e estudantes”.

Os professores entrevistados nesta tese, tal como Freire (2001), Candau (2002) e Santos (2006), bem como autores do campo dos Estudos Culturais, com destaque para Skliar (1999) e Karnopp (2012), entre outros, não abordam as diferenças culturais de modo hierarquizado. Conforme já explicitado, trata-se de diferentes culturas, nem superior, nem inferior, como aponta a professora Maria, uma vez que são percepções diferenciadas.

*Por exemplo, nós, surdos, escutamos com os olhos, nós percebemos o mundo por meio do visual. O ouvinte não tem tanta percepção visual, estímulo visual, todo estímulo é auditivo, e diferentemente, para o surdo, o barulho não tem sentido.* (Professora Maria)

Além do exposto anteriormente, o reconhecimento de uma cultura, conforme Santos (2006), torna-se também espaço de lutas sociais contra a exploração, na busca pela superação das desigualdades.

O professor Robson menciona a cultura como possibilidade de luta, de participação do surdo na construção histórica e social da sociedade: “cada dia é uma oportunidade para, como surdos, construirmos nossa identidade e fortalecermos ações práticas para o desenvolvimento da cultura surda em Mato Grosso do Sul”. O professor complementa:

*Como surdos, precisamos lutar diariamente para garantir nossos direitos, e não me refiro somente à Libras, mas de forma geral à sociedade. É difícil olhar nos olhos das pessoas e ver que não acreditam que somos capazes tanto quanto as outras pessoas.*  
(Professor Robson)

A professora Juliana traz a importância do movimento da cultura surda para a legalização da língua de sinais no Brasil como luta para fortalecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda.

*Não posso deixar de citar a luta pela legalização da Libras como grande movimento realizado pela comunidade surda como forma de luta social e linguística. Sinto muito orgulho dessa conquista, foi um marco histórico. (Professora Juliana)*

Em relação à cultura surda como espaço de luta e de fortalecimento para a comunidade, é importante também a contribuição de Strobel (2008, p. 33) quando enfatiza a cultura para a construção da identidade surda:

Não quer dizer que o povo surdo se isola da comunidade ouvinte, o que estamos explicando é que os sujeitos surdos, quando se identificam com a comunidade surda, estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passam a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade e ingressam em uma relação intercultural, iniciando uma caminhada sendo respeitado como sujeito “diferente” e não como deficiente.

A autora ratifica o que os entrevistados explicitaram. A cultura surda, para a professora Andressa, “é a forma como vê o mundo” e, para a professora Juliana, “compreende não somente a língua de sinais”. Já para a professora Maria, culturas surdas e ouvintes “são totalmente diferentes, a Libras é própria da comunidade surda, língua oral é própria da comunidade ouvinte”; para a professora Lucinda, as “diferenças culturais entre surdos e ouvintes iniciam desde o nascimento”; e o professor Robson acrescenta que, “por mais que o ouvinte saiba a Libras, ele não tem identidade surda”.

Com Strobel (2008, p. 33), saliento que o processo de identificação contribui para que os surdos passem “a respirar com mais orgulho e autoconfiantes na sua construção de identidade”.

O tema *cultura surda* provoca discussões entre os pesquisadores da área da surdez, uma vez que envolve o ser como um todo, desde a sua compreensão como pessoa surda, perpassando a identificação e aprendizagem da língua de sinais, até o modo de descobrir-se como cidadão de fato e de direito.

A seguir, apresento a Libras como primeira língua e como forma de comunicação do surdo no ambiente escolar. As experiências dos professores pesquisados, tanto no encontro

com a língua de sinais quanto com suas atividades docentes, ocorreram e ocorrem no chão das escolas.

### 3.2.2 Cultura surda e a Libras

Neste subeixo, discorro sobre a língua de sinais na constituição da cultura surda. Vale retomar a concepção do que é ser surdo, para aprofundar as discussões acerca da Libras. Diesel, Battistello e Martins (2021, p. 91) resgatam esse conceito de forma ampla, possibilitando uma visão da complexidade de ser surdo. Compreendem o surdo como pessoa que percebe “o mundo de uma forma diferente, que tem uma maneira diferente de construir a realidade histórica, política e social e que possui uma organização linguística, cultural e identitária diferente”.

O professor Robson compartilha do conceito atribuído pelos autores em relação ao surdo, uma que vez compreende o ser surdo como “um ser que percebe o mundo a partir de um olhar diferente do [olhar] ouvinte, pois é outra forma de entender a vida. São experiências diferentes, e a língua de sinais contribui para essa forma distinta de ver o mundo”. A pesquisadora surda Strobel (2008) complementa as afirmações acima, destacando que a língua de sinais é necessária para que o surdo possa ter acesso ao conhecimento e para a formação da sua própria identidade. Não especificamente sobre a língua de sinais, Freire (2001) ressalta a importância da língua como mediadora nas relações, observando que o diálogo se torna fundamental para o estabelecimento da comunicação com o outro:

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o elemento constitutivo da consciência que, abrindo-se faz a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, busca-se a si mesma comunicar-se com o outro. (FREIRE, 2001, p. 9)

Os relatos das professoras Lucinda e Maria ao se referirem à língua de sinais convergem com o pensamento de Freire (2001) quanto ao diálogo:

*Quando eu aprendi a Libras, foi fantástico, pois comecei a estabelecer comunicação com meus colegas, comecei a conhecer o mundo ao meu redor. Comecei a ter consciência de tudo que me rodeia. (Professora Lucinda)*

*O diálogo é fundamental para estabelecermos comunicação entre os pares. O conhecimento se constrói por meio da comunicação, do aprendizado da língua de sinais. (Professora Maria)*

Strobel (2008) também cita a importância da Libras por fazer parte da identidade e da constituição da cultura surda, pois é a forma de comunicação dos surdos a partir de suas experiências visuais. Nessa perspectiva, a professora Andressa reconhece a relevância da língua de sinais como sua primeira língua (L1):

*Permaneci muitos anos sem o contato com a língua de sinais, não conseguia me comunicar, mas, como não conhecia a Libras, eu achava normal. Assustei-me quando os colegas surdos começaram a sinalizar perto de mim, mas rapidinho aprendi os primeiros sinais e percebi a maravilha de me comunicar, compreendi que essa era a minha língua. (Professora Andressa)*

De modo semelhante, a professora Lucinda aponta a Libras como primeira fonte de expressão da cultura surda. Segundo a professora, “a Libras é a voz dos surdos, é por meio da língua de sinais que os surdos conseguem expressar seus desejos, vontades e sentimentos”. Também, Mirais (2009, p. 4) corrobora a importância da Libras como expressão da cultura surda, além da necessidade de reconhecimento da legitimidade da diferença surda: “não necessitam ser comparados aos ouvintes, pois possuem oficialmente reconhecidamente sua língua, que é a língua de sinais, e fazem parte de uma cultura, na qual as experiências visuais são marcas de sua identidade”. Como foi destacado, a língua de sinais proporciona aos surdos visibilidade e as condições necessárias para atuarem na sociedade. O professor Robson concorda com o que afirma a autora, reconhecendo que “a língua de sinais representa a cultura surda, pois mostra nossos pensamentos e formas de ver o mundo”. Os professores entrevistados reforçam o papel da língua de sinais como expressão primordial da cultura surda e a importância da língua de sinais na constituição e fortalecimento da cultura surda e do legado das gerações passadas:

*A Libras faz parte da cultura surda e deve ser respeitada e valorizada pela sociedade. (Professora Juliana)*

*A cultura surda é muito rica e fortalece a comunidade surda com o passar dos anos. (Professor Robson)*

*A força da comunidade surda está em cada um de nós, e assim somos responsáveis em sermos referências para as gerações futuras.*  
(Professora Andressa)

*Entendo e respeito os costumes e tradições deixadas pelos antepassados surdos; são como tijolos que contribuem para a construção nas nossas vidas.* (Professora Lucinda)

*É importante destacar as lutas das gerações passadas para a conquista da oficialização da Libras como língua e direito linguístico.*  
(Professora Maria)

Retomando questões fundamentais da língua de sinais, Almeida (2016) compreende-a como “artefato cultural”, sendo considerada como uma das maiores manifestações e produções da cultura surda, visto que sua significação social transcende as funções de apenas servir como forma de comunicação. Para a pesquisadora surda, Strobel (2008, p. 61), o acesso à língua de sinais e a participação na comunidade surda “promove[m] segurança, autoestima e identidade”; nesse sentido, é fundamental a interação de crianças surdas com os adultos surdos. Como expressou a professora Juliana, “a Libras é a principal forma de representação da cultura surda, pois é dessa forma que expressamos nossa própria identidade”.

O reconhecimento da Libras por meio da Lei n. 10.436/2002 como forma de comunicação e expressão possibilitou que a comunidade surda de todo o país alcançasse visibilidade. A professora Juliana ressalta a influência dessa conquista na vida dos surdos, tanto na área educacional quanto social, pois foi “a partir da legalização da Libras que conseguimos ter assegurado o direito do TILS nas escolas, na televisão, nos postos de saúde, entre outros”. Verifica-se que a Libras é imprescindível para o surdo, mas Albres (2018) ressalta que, apesar de sua importância para a comunidade surda, ainda é pouco valorizada enquanto língua de constituição dos sujeitos surdos. A professora Andressa diz que a língua de sinais é a língua utilizada pelos surdos como forma de comunicação e também de aprendizagem:

*A Libras é a língua utilizada pelos surdos brasileiros, e acredito que é muito importante que o poder público possa garantir o ensino da língua nas escolas e nos locais como postos de saúde, hospitais, fórum de justiça.* (Professora Andressa)



Observamos, historicamente, o reconhecimento e o direito da utilização da Libras marcados por lutas por todo o país. Nesse contexto de embates, a comunidade surda<sup>24</sup> engajou-se para demonstrar a importância da língua de sinais, da identidade e cultura surda, e a língua de sinais tornou-se uma das principais marcas de identificação surda. De acordo com Capovilla (2011), as políticas públicas relacionadas com a Libras interferem diretamente no desenvolvimento dos surdos brasileiros, em todas as suas dimensões, tais como a língua e o conhecimento escolar, entre outras. O professor e as professoras entrevistados retratam tal momento histórico, pois vivenciaram esse momento tão aguardado.

*O reconhecimento da Libras foi o maior marco para a educação de surdos. A sociedade começou a ver os surdos como pessoas capazes.* (Professor Robson)

*Foi bastante emocionante acompanhar a legalização da Libras. Eu tive o privilégio de viver esse momento.* (Professora Lucinda)

*Lembro-me do movimento que aconteceu em todo o Brasil. Os surdos foram para Brasília para mobilizar-se e mostrar para a sociedade a força e a necessidade da Libras.* (Professora Andressa)

*A Libras é a voz dos surdos.* (Professora Juliana)

*Quando comecei a aprender a Libras, percebi que havia um mundo imenso para conhecer.* (Professora Maria)

As autoras surdas Campello e Rezende (2014), como usuárias da língua de sinais e representantes surdas, expressam a importância da Libras para a educação:

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

A professora Maria vê o reconhecimento da Libras como desejo de pertencimento a uma cultura, e não só como uma diferença de modalidade, ou seja, modalidade oral e sinalizada. A professora entende a língua de sinais como forma de pensar e implementar políticas públicas que possam incentivar os surdos a lutarem para garantir os seus direitos. As

---

<sup>24</sup> “Comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização” (STROBEL, 2008, p. 31).

autoras Campello e Rezende (2014) trazem a discussão da importância da escolha do pertencimento da língua e da cultura pelos próprios surdos.

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”. (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78)

Fernandes (2010) alerta para a dificuldade de construir políticas linguísticas oficiais que contribuam para a difusão da língua de sinais na sociedade de forma geral, e não apenas na comunidade surda, e seu fortalecimento com status linguístico. A preocupação da autora pode ser vista no pensamento da professora Andressa ao se referir à pouca representatividade de professores surdos fluentes nas escolas: “a fomentação de políticas governamentais, principalmente em relação à formação de professores na área da língua de sinais, é bastante exígua”. Tal fato prejudica substancialmente a consolidação da Libras. Do mesmo modo, diz a professora Lucinda:

*Em relação à legislação, vivemos uma relação bem complicada, pois temos leis que contemplam as necessidades dos surdos, contudo, na sociedade, vivemos diversas barreiras. Existem muitas leis, mas não são postas em prática, ficando apenas na teoria.* (Professora Lucinda)

O Decreto n. 5.626/2005, ao regulamentar a Lei n. 10.436/2002 e o Artigo 18 da Lei n. 10.098/2000, estabelece que os serviços públicos devem garantir, em seus órgãos, a difusão e a tradução e interpretação da Libras. Para tanto, apresenta a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação para professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, a formação do professor de Libras, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para os surdos e a garantia do direito à educação e à saúde aos surdos e deficientes auditivos.

As professoras e o professor entrevistados reconhecem a importância do decreto, pois provocou discussões e novas legislações nos níveis federal, estadual e municipal naquele período histórico.

*A partir do Decreto n. 5.626/2005, a Libras passou a ter status de língua. Foi uma imensa alegria ver esse sonho realizado. Muitos surdos lutaram para chegarmos a esse patamar. Até hoje, me emociono em ver a minha língua*

*como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.*  
(Professora Andressa)

*Sei que ainda necessitamos lutar muito para termos a garantia do tradutor intérprete de Libras na sociedade nas áreas da saúde, da justiça, do lazer, enfim, os direitos linguísticos dos surdos ainda não se efetivam completamente na sociedade. Tenho consciência de que é uma luta histórica e de que cada geração precisa defender o direito de sermos respeitados como cidadãos.*  
(Professora Maria)

*A formação em nível superior dos professores surdos representa um dos maiores ganhos para a educação de surdos. O professor se sente respeitado e com competência pedagógica para atuar com os estudantes nas escolas.*  
(Professora Juliana)

*Acredito que as associações de surdos e de tradutores intérpretes de Libras devem unir-se cada vez mais para exigirem que as legislações sejam colocadas em prática. As associações precisam discutir mais com os surdos e, com isso, garantir maior participação dos surdos na elaboração das políticas públicas.*  
(Professora Lucinda)

*As leis são importantes para a garantia dos direitos dos surdos. Por exemplo, o Decreto n. 5.626/2005 contribuiu para a garantia dos direitos dos estudantes surdos em relação à Libras e à língua portuguesa. Ressalto também a importância do trabalho do TILS.* (Professor Robson)

Sob o mesmo ponto de vista, a professora Lucinda vê a necessidade de um trabalho em conjunto entre as associações de surdos e de TILS para fortalecimento das garantias dos direitos dos surdos e também para o cumprimento das legislações já existentes. A professora Juliana concorda com a professora Lucinda, principalmente em relação à importância do fortalecimento da acessibilidade linguística dos surdos.

*Ainda existe muito a se fazer, principalmente nos pequenos municípios. Nas cidades grandes, há tradutores intérpretes de Libras nas escolas, garantindo a acessibilidade, mas não é uma realidade em todo o Brasil.* (Professora Juliana)

O Decreto n. 9.465/2019, Artigo 35, criou a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, cujo intuito é implementar os princípios que regem a educação bilíngue. Vale destacar também que as professoras Andressa e Maria acreditam na estrutura e envolvimento da diretoria, mas denotam preocupação com o desenvolvimento da educação de surdos de forma mais global, incluindo capitais e os municípios de menor estrutura.

*As políticas públicas auxiliam na organização das escolas, contudo, infelizmente, isso não ocorre no país de forma total. Nas capitais, muitas*

*vezes, o trabalho está sistematizado, mas nos municípios ainda não. Temos muitas leis que ficam no papel e não chegam às escolas. (Professora Andressa)*

*As leis existem e são muito boas, essenciais para promoverem a educação de surdos no Brasil, mas, infelizmente, percebemos em muitos casos que as leis são colocadas na prática somente em grandes cidades. Por exemplo, a escola bilíngue existe em poucos municípios, tradutores intérpretes de Libras são contratados nas capitais, e no interior os surdos acabam ficando sem esse profissional. (Professora Maria)*

Outro marco legal importante foi a inserção da educação bilíngue na Lei n. 9.394/1996 (Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)), por meio da Lei n. 14.191/2021, como modalidade de ensino independente, e não mais como uma parte da Educação Especial. Para o professor Robson, isso foi uma conquista importante, mas ele identifica a necessidade de a legislação fazer parte do cotidiano da escola.

*Mas é necessário que as leis sejam discutidas e apresentadas nas escolas, para que não fiquem apenas no papel; elas precisam fazer parte do dia a dia de cada surdo. Assim, ainda falta muito. Não basta a lei, e é preciso que aconteça realmente na escola. Precisamos de formas de inclusão para os surdos. A LDB está sendo reajustada, e a forma de trabalho na escola também precisa de reajuste. (Professor Robson)*

A professora Andressa enfatiza a existência das legislações, mas reconhece a necessidade de discussões e reflexões, de divulgação dos trabalhos realizados nas escolas juntamente com os estudantes surdos e de ampliação dos direitos dos surdos nas escolas e na sociedade. A professora cita um acontecimento recente que demonstra o desconhecimento, por pessoas ouvintes, das legislações relativas à educação de surdos.

*Em um encontro com um vereador da cidade, eu perguntei se ele conhecia as leis de inclusão do surdo, e ele respondeu afirmativamente, mas [disse que] ainda não tinha tido oportunidade de se aprofundar no assunto. Olhei para as pessoas que estavam nesse momento e perguntei para mais duas pessoas, mas elas informaram que não conheciam nada a respeito. Precisamos mudar essa situação. (Professora Andressa)*

Ribeiro (2020) concorda com o movimento provocado pela comunidade surda no que se refere à proposta bilíngue, ou seja, o uso da Libras como primeira língua e o respeito pela cultura e identidade surda. A professora Maria destaca a Libras como o ponto fundamental para o desenvolvimento da educação bilíngue, pois “é a língua que define a pessoa, é importante que surdos e ouvintes sejam fluentes para que a educação bilíngue possa acontecer nas escolas”.

Portanto, com os esclarecimentos dos autores Fernandes (2010), Capovilla (2011), Campello e Rezende (2014) e Ribeiro (2020), entre outros, e com as análises das entrevistas, percebe-se que o processo de inclusão vai além da garantia do acesso à escola. A partir da matrícula, o sistema de ensino deverá assegurar o desenvolvimento linguístico, comunicativo e cognitivo dos estudantes surdos.

Conforme Gesser (2012, p. 83), a “língua de sinais é a bandeira política, tomada sempre como tema e objeto de luta em quaisquer reivindicações pela comunidade surda”. Para a professora Juliana, “a principal diferença entre as culturas observadas é a utilização da língua de sinais”. Aqui, novamente podemos ratificar a importância da preservação e valorização da língua, que é ponto essencial para a cultura surda, aliás, para qualquer cultura. O estudante surdo precisa ser respeitado no seu direito à educação, interagindo com seus pares surdos e com os usuários da Libras dentro do ambiente escolar.

Trago novamente alguns fragmentos das expressões dos entrevistados que reforçam essa afirmação. Para a professora Lucinda, a língua de sinais “é a voz dos surdos”; para o professor Robson, ela “representa a cultura surda”. A professora Juliana expressa que a língua “deve ser respeitada e valorizada pela sociedade”; para a professora Maria, é por meio da língua de sinais que o “conhecimento se constrói”. A professora Andressa conclui que, a partir do conhecimento e uso da língua de sinais, os surdos serão “referências para as gerações futuras”.

### 3.2.3 A cultura surda: (re)significações a partir dos processos de inclusão no ambiente escolar

Neste subeixo, trago questões relacionadas ao processo de inclusão dos estudantes surdos no ambiente escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior. Os relatos das professoras e do professor surdo entrevistados mostram momentos vivenciados nas escolas antes e após a legalização da Libras; conseqüentemente, o processo inclusivo pode ser observado a partir de duas perspectivas. Na primeira perspectiva, o estudante surdo era matriculado nas escolas regulares, mas ainda não contava com a garantia legal do trabalho do TILS ou IMMS e não era utilizada a língua de sinais como forma de comunicação e de aprendizagem; na segunda perspectiva, inicialmente, mesmo com o direito assegurado pela legislação, o estudante surdo necessitava “lutar” para a garantia da contratação do profissional. No próximo eixo, será analisada a presença ou não dos TILS ou IMMS, por meio das vivências dos professores entrevistados.

Início com a apresentação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que preconiza possibilidades de aprendizagem de estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades na educação escolar inclusiva, sendo esse um dos documentos fundamentais para o direito à aprendizagem dos deficientes de uma maneira geral.

Vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 11-12)

Relacionando ao contexto da educação de surdo, como foi explanado anteriormente, o processo de inclusão dos estudantes surdos nas escolas do sistema regular ocorreu diante de legislações específicas, no entanto, percebe-se a necessidade de adequações para que a inclusão ocorra de forma digna. Campos (2013, p. 37) pontua que, mais do que “ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e também, saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles”. A professora Lucinda esclarece o quanto a falta de comunicação na sala de aula foi prejudicial, tanto na interação com professores e colegas quanto na aprendizagem dos conteúdos:

*Eu gostava de ir à escola, apesar de todos os problemas de comunicação. Não conseguia aprender, parecia que os conteúdos eram jogados pra cima de mim. Mas, com o tempo, eu acostumei, na verdade, o pior mesmo era a falta de TILS, principalmente no momento das provas, e a falta de interação com os professores e colegas. (Professora Lucinda)*

Segundo Lacerda (2006), as dificuldades encontradas por estudantes surdos ao iniciarem o processo escolar devem-se, principalmente, à falta do conhecimento e/ou da utilização da Libras. A inclusão

[...] é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos. (LACERDA, 2006, p. 181)

Em consonância com a autora, a professora Maria e o professor Robson expõem dificuldades encontradas no período escolar, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dizem terem se sentido inclusos só ao iniciarem em uma escola onde havia outros surdos matriculados e também o apoio do TILS:

*Era muito complicado, pois eu estava começando a aprender a Libras. Não gostava quando os professores não me respeitavam como surda e ignoravam a minha língua e cultura, não existia comunicação. Mas tudo mudou quando fui matriculada em uma escola com TILS. (Professora Maria)*

*No início, me sentia muito sozinho, não conseguia ouvir e nem falar, como os outros colegas. Eu não utilizava a Libras. Somente me encontrei, me senti parte do grupo, ou seja, incluído, no 6º ano do Ensino Fundamental, quando mudei de escola. Foi difícil esse começo, mas depois foi maravilhoso. (Professor Robson)*

Autores como Lacerda (2006), Strobel (2008), Stumpf (2011) e Quadros (2019) ressaltam a importância do respeito pela aprendizagem e utilização da Libras como direito do surdo, sobretudo, no ambiente escolar.

Temos sugerido caminhos e mostrado que recursos sociais e artefatos culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heroicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente. (STUMPF, 2011, p. 7)

As professoras Maria, Lucinda, Juliana, Andressa e o professor Robson relatam as dificuldades enfrentadas no transcorrer do período escolar, ainda no início da aprendizagem da Libras:

*Foi um grande choque, tinha que aprender os conteúdos e escrever na língua portuguesa, então, copiava tudo o que os professores passavam no quadro. No final das aulas, sentia muitas dores nas mãos. (Professora Maria)*

*Não entendia a explicação dos professores e as perguntas feitas pelos colegas. (Professora Lucinda)*

*Não tinha tradutor intérprete de Libras na sala; eu simplesmente copiava os conteúdos passados no quadro. (Professora Juliana)*

*Chegava em casa e perguntava para a minha mãe o que era tudo aquilo. Ela foi até a escola para tentar sensibilizar o diretor da escola e cobrou um*

*TILS, mas nesse período não existia lei de acessibilidade.* (Professora Andressa)

*Todas aquelas palavras copiadas no caderno e faladas pelos professores não faziam nenhum sentido.* (Professor Robson)

Em relação à formação acadêmica, a professora Lucinda relata que sua trajetória foi permeada por muitas dificuldades e solidão, sem o trabalho no AEE e sem o uso da Libras: “terminei o Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual; ficou mais difícil, pois a sala era muito grande [...], ainda sem o apoio do tradutor intérprete de Libras, eu era muito cobrada e não conseguia acompanhar a turma”. Lacerda (2006) já anunciava que o processo inclusivo dos estudantes surdos aconteceria de forma gradual, uma vez que depende inicialmente da aprendizagem e uso da língua de sinais por parte de todos os envolvidos diretamente com o ensino, sendo o professor responsável pela mediação e incentivo para construção do conhecimento e também para interação com os colegas ouvintes. Atualmente, a educação de surdos ainda vivencia essa realidade, ou seja, no interior das escolas e universidades, a Libras ainda não se faz presente de forma efetiva entre estudantes e professores.

Portanto, para que o processo inclusivo realmente se efetive dentro e fora dos muros das escolas, entende-se que a língua de sinais e a cultura surda precisam ter suas presenças reconhecidas pela sociedade. Para a pesquisadora surda, Strobel (2008), o conceito de comunidade surda é amplo, pois esta não se reduz apenas às pessoas surdas, agregando também pessoas ouvintes, como familiares, TILS, IMMS, professores, amigos e outros que participam ou compartilham dos mesmos espaços/tempos. Essa temática também é abordada pela professora Lucinda quando declara:

*Para o desenvolvimento da cultura surda, faz-se necessária a participação de todos, por isso, é importante que os surdos estejam permanentemente em contato com outros surdos e também com ouvintes fluentes na Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois somente a partir da união e da convivência é que realmente as relações culturais se fortalecem.* (Professora Lucinda)

A professora Maria, em consonância com os outros professores sujeitos desta pesquisa, bem como com os autores citados na tese, ratifica a importância da Libras e da cultura surda no cotidiano de surdos e ouvintes. É na convivência com seus pares e com ouvintes que se consolida a estruturação da cultura na sociedade.



Ainda dentro deste eixo, abordo a interação dos profissionais que atuam na educação de surdos na área educacional (professores, TILS e IMMS), o que é essencial. Isso porque o processo interpretativo ultrapassa os limites de uma simples tradução, atingindo também questões sociais de convivência entre estudantes e professores. A professora Maria relembra o período em que estudava no Ensino Fundamental e não era acompanhada pelo TILS ou IMMS: “sentia-me sozinha o tempo todo; por exemplo, na sala de aula, não fazia trabalho em grupo com os meus colegas e, no recreio, eu lanchava sempre sozinha”. De acordo com Lacerda (2010), o trabalho do TILS iniciou em algumas regiões do Brasil a partir do final da década de 1990. A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras em âmbito nacional ocorreu somente pela Lei n. 12.319/2010. No estado de Mato Grosso do Sul, o reconhecimento e a garantia da Libras ocorreram por meio da Lei n. 1.693/1996, artigo 2º: “O Estado deverá garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras – Língua Portuguesa” (MATO GROSSO DO SUL, 1996, s.p.).

Apesar da relevância das atividades realizadas por esse profissional, Lacerda (2010) diz que a presença do TILS e/ou IMMS pode causar, inicialmente, tensões entre os professores. Contudo, aos poucos, a aceitação torna-se necessária e importante para a interlocução entre surdos e ouvintes. No contexto de sala de aula, Albres (2015, p. 88) fala das relações estabelecidas entre os profissionais no cotidiano: “na relação com o professor regente de turma, o intérprete também desenvolve um papel esclarecedor do seu fazer e receber orientação, revelando que nesta relação professor intérprete é necessário um trabalho colaborativo”.

Conforme a professora Juliana, atualmente, o TILS e/ou IMMS são recebidos como coautores do processo educativo, mas ela reconhece que, há algumas décadas, as relações eram cercadas por conflitos associados com a presença dos profissionais em uma mesma sala de aula. Por isso, a confiança mútua entre os profissionais é indispensável, segundo Lacerda (2014, p. 124), “mas isso só ocorrerá depois de uma certa proximidade, negociação de papéis e discussões que possibilitem refletir sobre essa prática no sentido de torná-la mais clara e adequada para ambos”.

Para Marques (2017), é importante a ligação do TILS com todos os profissionais que atuam na escola, uma vez que, juntamente com um estudante surdo, participam da construção do projeto político-pedagógico. O professor Robson também compreende que as interações estabelecidas entre o TILS e/ou IMMS na sala de aula ultrapassam os limites da

tradução: “eu sempre vi esse trabalho além dos limites estabelecidos em uma simples tradução”.

Santos e Lacerda (2015, p. 511) concluem que a atuação do TILS no ambiente escolar é fundamental, possibilitando “o acesso às informações e conteúdos ministrados ao aluno surdo – mais que isso, esse profissional é o elo de sedimentação na construção de sentidos e conhecimentos”.

Porém, os entrevistados relataram que esse profissional não esteve presente no início da escolaridade, nem na Educação Básica nem na Educação Superior, como será explicitado no próximo eixo. Por meio das respostas, podemos observar o grau de desafios e dificuldades enfrentados quando o estudante surdo é privado da presença de um profissional que faça a mediação entre surdos e ouvintes. Os professores Lucinda, Robson e Maria, relatam a importância das relações estabelecidas nas aulas com os profissionais e/ou colegas:

*Quando eu estudava, a comunicação era muito difícil, pois não tinha tradutor e intérprete de Libras (TILS) ou IMMS. Os professores falavam oralmente, e eu não entendia nada. (Professora Lucinda)*

*Com colegas ouvintes, não tinha interação. Eu permanecia na sala de aula no momento do intervalo, pois eles não sabiam Libras e não tinham vontade de aprender. Sentia-me sozinho, ficava esperando terminar o intervalo para o reinício das aulas. (Professor Robson)*

*Era muito difícil manter relações com os colegas e professores quando o TILS não estava na escola. Em algumas vezes, eu optava por faltar às aulas. (Professora Maria)*

Lacerda (2017, p. 34) observa que, “[...] na ausência desses profissionais, a interação entre surdos e ouvintes fica muito prejudicada”, visto que o maior entrave é a língua de sinais, provocando distanciamento entre surdos e ouvintes. O professor Robson concorda com a autora, haja vista que, “sem o TILS, o estudante surdo fica perdido, não consegue entender as explicações do professor e, conseqüentemente, não consegue aprender”. A autora (2017, p. 34), conclui que “os surdos ficam limitados a participar apenas parcialmente de várias atividades (pelo não acesso à língua oral), desmotivados pela falta de acesso ou total exclusão das informações”.

A professora Andressa insiste que o trabalho realizado pelo TILS e/ou IMMS na sala de aula não é suficiente para que a inclusão ocorra: “na hora do intervalo, muitas vezes fiquei sozinha, pois, quando o TILS e/ou o IMMS não estava junto comigo, eu ficava

invisível para as outras pessoas”. Lacerda (2010, p. 35) pontua que “[...] a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva em qualquer grau de ensino de maneira ampla”. Pode-se inferir que, embora a presença dos professores seja imprescindível, não é suficiente, já que o processo de inclusão deve acontecer em todos os espaços/tempos da escola.

Alves, Rodrigues, Cruz e Couto (2021, p. 257) compreendem que as atribuições desses profissionais podem ser confundidas no transcorrer do processo educacional: “é comum de muitas pessoas tenham a concepção equivocada que esse profissional é aconselhador, professor regente, profissional da sala de recursos, de atendimento educacional especializado, terapeuta e outros”. Os profissionais desempenham funções diferenciadas e ao mesmo tempo complementares no processo de ensino dos estudantes surdos. Portanto, é fundamental a cooperação entre os profissionais.

O vínculo construído entre esses profissionais torna-se significativo no transcorrer do processo educacional. A professora Lucinda reconhece que, “quando o tradutor intérprete de Libras e os professores trabalham juntos, eu me sinto mais segura e consigo aprender com os conteúdos trabalhados”. Albres (2015) lembra que a mediação realizada pelo tradutor intérprete de Libras se estabelece com os professores na sala de aula. Lacerda (2014, p. 124) também contribui, salientando a necessidade de confiança entre os dois profissionais no cotidiano escolar: “isso só ocorrerá depois de uma certa proximidade, negociação de papéis e discussões que possibilitem refletir sobre essa prática no sentido de torná-la mais clara e adequada para ambos”.

Este eixo, cultura surda e ambiente escolar um encontro imprescindível, fundamenta-se ao apresentar a cultura surda a partir da perspectiva da escola inclusiva, em que recebe a matrícula dos estudantes como um desafio a novas mudanças no processo educativo. Os estudantes surdos chegam hoje às escolas mostrando a Libras como sua primeira língua, provocando uma reviravolta no ambiente escolar e tornando-se cada vez mais protagonistas. Os entrevistados mostraram o quanto o momento atual representa as rupturas e as lutas para que a cultura e a identidade surdas ocupem dignamente o ambiente escolar.

### **3.3 A chegada à escola: percalços e descobertas**

Neste terceiro eixo, analiso o período escolar vivenciado pelos professores pesquisados, sob uma perspectiva inclusiva. São focalizadas a presença ou não dos TILS e IMMS, as experiências escolares na Educação Básica, superior e na pós-graduação e as

experiências como professores de estudantes surdos. Os primeiros dias da entrada em uma escola podem ser um tanto assustadores para qualquer estudante, independentemente do nível escolar, já que se trata de um espaço desconhecido, com professores e colegas novos. Porém, para os estudantes surdos, existe mais uma questão: a língua de sinais. Surgem dúvidas sobre como será o ingresso na nova escola: serei o único surdo da sala ou da escola?

Apesar de os professores surdos entrevistados contarem que o contato com a escola foi também a possibilidade de aprender a Libras e, sobretudo, de ter contato com outros surdos, a chegada à escola não foi um caminho fácil. Vale dizer que todas as formas de convivência na escola foram uma conquista dos surdos, inclusive, o direito ao TILS ou ao IMMS. Esta explicação se faz necessária porque, em alguns casos, os professores que relataram a sua história lembram que tiveram que mudar de escola para conseguirem ser aceitos como surdos e/ou terem o direito à acessibilidade. As professoras Andressa, Maria e Juliana, apresentam experiências vivenciadas nos primeiros dias de aula. Seus depoimentos estão recheados de sentimentos gerados por processos discriminatórios que permearam muitas situações na vida acadêmica:

*No primeiro dia de aula, sentei na última carteira da sala e fiquei observando as minhas colegas conversando. Fiquei com vergonha, pois tinha a impressão de que estavam comentando sobre a minha surdez. (Professora Andressa)*

*Recordo-me de quando fui transferida para uma escola maior. Meu Deus! A escola parecia muito grande e assustadora. Entrei junto com minha mãe na sala. Lembro que suava muito, minha vontade era sair correndo, pois todos me olhavam como se eu fosse um ser de outro planeta. Fui sentar na última carteira da sala e fiquei por vários dias sozinha. (Professora Maria)*

*No recreio, durante as brincadeiras, as meninas não me chamavam para participar. Eu sempre ficava no meu cantinho, observando tudo. (Professora Juliana)*

A professora Andressa relata: “eu sentia que não fazia parte do sistema, não tinha espaço para me colocar, sempre lutava para ter acessibilidade linguística. Quando eu era pequena, até o direito de matrícula em escola regular foi negado”. O ingresso de estudantes surdos no processo escolar é envolvido por diversas questões educacionais, linguísticas, sociais e de políticas públicas. Somente a partir da Lei nº 10.098/2000, da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, conforme já apresentado no Capítulo 2, a educação dos surdos no Brasil conseguiu expandir-se, garantindo direitos para os estudantes surdos.

No Quadro 9, apresento os dados correspondentes ao período em que cada professor pesquisado concluiu os cursos na Educação Básica, graduação e pós-graduação.

Quadro 10 – Período de conclusão

Professor(a) Pesquisado	Término da Educação Básica	Término da Graduação 1	Término da Graduação 2	Término da Pós-Graduação 1	Término da Pós-graduação 2
Lucinda	1982	1988	-----	1999	-----
Maria	1999	2004	2018	2007	2019
Andressa	2000	2004	2018	2007	2019
Robson	2009	2014	-----	2015	-----
Juliana	2010	2014		2014	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados do Quadro 9 demonstram que a maioria dos professores pesquisados estava matriculada na Educação Básica em períodos anteriores à regulamentação da Libras. Entretanto, os entrevistados relatam que, em suas escolas, já contavam com o trabalho do TILS. Porém, na Educação Superior, mesmo após a lei estar em vigor, não havia a presença deste profissional de forma efetiva, conforme podemos observar no Quadro 10.

A seguir, os dados do Quadro 11 podem retratar e/ou justificar as dificuldades encontradas pelos professores entrevistados, uma vez que, em muitas etapas escolares, os professores ainda não contavam com a presença do TILS e/ou IMMS.

Quadro 11 – Presença do TILS e/ou IMMS

Professor(a)	EF 1 <sup>25</sup>	EF 2 <sup>26</sup>	EM <sup>27</sup>	Graduação	Pós-Graduação
Lucinda	Não	Não	Não	Não	Parcialmente
Maria	Não	Parcialmente	Sim	Parcialmente	Sim
Andressa	Não	Parcialmente	Sim	Parcialmente	Sim
Robson	Parcialmente	Sim	Sim	Sim	Sim
Juliana	Parcialmente	Sim	Sim	Parcialmente	Parcialmente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora Lucinda comenta sua experiência escolar, ocorrida anteriormente à publicação das leis acima citadas. É possível observar dificuldades com a falta de políticas públicas que estabelecessem conexões com as políticas linguísticas: “sentia-me muito sozinha e percebi que deveria encontrar uma forma de organizar uma rotina de estudos. Minha irmã tentava me ajudar, mas não sabia Libras”. A professora complementa:

<sup>25</sup> Ensino Fundamental I - corresponde do 1º ao 5º ano da Educação Básica.

<sup>26</sup> Ensino Fundamental II - corresponde do 6º ao 9º ano da Educação Básica.

<sup>27</sup> Ensino Médio - corresponde aos três últimos níveis da Educação Básica.

*Eu olhava os textos nos livros e não conseguia entender o que estava escrito, na verdade, meu vocabulário na língua portuguesa escrita era restrito a algumas palavras. (Professora Lucinda)*

A partir dessa situação vivenciada no ambiente escolar, a professora buscou soluções para amenizar a falta da língua de sinais durante as aulas, o que provocou outros aprendizados:

*Na escola, comecei a observar tudo aquilo e percebi que havia comunicação entre eles, mas, como eu somente me comunicava com minha família, achei tudo muito estranho e não compreendia o que estavam sinalizando. Com o passar do tempo, comecei a perceber tudo em minha volta e comecei a ficar mais calma e descobri uma forma de me comunicar com meus colegas surdos. (Professora Lucinda)*

A professora Lucinda conta que passou todo o período escolar, ou seja, desde a Educação Básica até a finalização do curso de graduação, sem contato com a Libras. Seus primeiros contatos ocorreram no período de estágio supervisionado, pois foi realizá-lo em uma escola especializada em estudantes com surdez. A entrevistada explica as dificuldades enfrentadas durante o período escolar:

*Foi uma árdua luta para conquistar o direito de ter TILS e/ou IMMS e ser respeitada a minha escrita como L2. Os professores [precisam] entender que os surdos têm uma cultura diferente e precisam ser respeitados e valorizados. (Professora Lucinda)*

Os estudantes surdos ainda encontram muitas dificuldades durante as aulas. Segundo Silva (2006, p.15), devido ao predomínio da presença de ouvintes, sendo a língua oral dominante, os estudantes surdos são submetidos a práticas ouvintistas “[...] que tenta[m] anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes [...]”. A professora Lucinda relata fatos ocorridos em um período anterior à lei da Libras, sem a atuação do TILS nem do IMMS. Os professores exigiam a oralização de forma mecânica e sem sentido, tornando esses momentos muito sofridos:

*As professoras eram muito exigentes, cobravam que eu oralizasse, me forçavam a fazer exercícios orais para que eu desenvolvesse a fala. Nesse período, se intensificaram os exercícios na cabine da fonoaudióloga, e as professoras da escola e meus pais receberam orientação para realizarem exercícios com repetição das palavras. (Professora Lucinda)*

As professoras Maria e Andressa relatam suas experiências na Educação Básica antes da regulamentação da Libras. Por esforços de suas famílias, conseguiram a garantia do TILS nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Elas salientam que encontraram dificuldades nas aulas, principalmente nos momentos de leitura, durante o processo de alfabetização:

*Era muito difícil participar das aulas. Eu me perdia durante as leituras e não conseguia entender a língua portuguesa. Não havia AEE. (Professora Maria)*

*Ficava muito ansiosa durante as aulas, pois as professoras, logo após a explicação, faziam perguntas para os estudantes. Eu tinha receio de não saber responder o que era solicitado. Abaixava a cabeça e esperava que as perguntas fossem feitas para outros colegas. (Professora Andressa)*

Para as professoras Maria e Andressa, o período de graduação foi uma intensa batalha com a universidade. A cada ano, era necessário ir até a coordenação do curso e solicitar a convocação do TILS. Isso perdurou até o último ano.

*Era muito cansativo. Todos os anos, ficava um semestre explicando o quanto o TILS é fundamental para uma acadêmica surda. O coordenador já estava aprendendo Libras para podermos conversar. Eu entendia que era a burocracia que dificultava a contratação, mas era muito sofrido voltar para a sala de aula sozinha. (Professora Maria)*

*Os colegas da turma sempre me ajudavam, contudo, não era justo. Afinal, a Libras já estava devidamente legalizada, a universidade não tinha motivos para não contratar o TILS. (Professora Andressa)*

As professoras Maria e Andressa reiteram as dificuldades enfrentadas no transcorrer do curso de graduação. Destacam que, mesmo já consolidado o direito de acessibilidade linguística por meio da legislação federal, atendido pelo estado e municípios na Educação Básica, ao ingressarem na Educação Superior, houve necessidade de enfrentamentos para conquista dessa garantia.

*Sempre tive que lutar para a garantia da acessibilidade linguística e muitas vezes senti vontade de desistir, de parar com tudo, mas tive coragem de continuar e lutar. Hoje está mais fácil, mas na minha época tudo era muito difícil. (Professora Maria)*

*Foi uma árdua luta para conquistar o direito de ter tradutor intérprete de Libras e ser respeitada a minha escrita na língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). (Professora Andressa)*

A professora Andressa conta que o curso de pós-graduação foi totalmente diferente; os professores eram fluentes na Libras, e ela se sentiu incluída, tendo respeitada a sua cultura visual.

Ao ingressar no Ensino Superior, os estudantes surdos deparam-se com desafios já conhecidos no decorrer da Educação Básica. Sampaio e Santos (2002) ressaltam que tais desafios provocam o fracasso na educação formal, seja ela básica ou superior, e, conseqüentemente, o abandono. Por exemplo, há dificuldade na contratação de TILS com conhecimento linguístico e acadêmico para realização das interpretações durante as aulas; não ocorre aprofundamento nas questões teóricas discutidas e nos conteúdos trabalhados nas disciplinas; existe defasagem na aprendizagem da L2, ou seja, na leitura e produção escrita, entre outros fatores. A professora Lucinda corrobora os autores e ressalta que, por muitas vezes, os estudantes surdos são desacreditados, mesmo nos cursos de pós-graduação. Ela diz que até mesmo no final do curso precisou provar sua competência e conhecimento para os professores, apresentando seu trabalho na área da surdez:

*O tema que escolhi para pesquisar foi a família dos estudantes surdos. Realizei entrevistas, leituras, anotações e acompanhei as famílias. Foi bastante emocionante. Alguns professores da universidade me falaram que eu não teria condições de terminar a pesquisa, não respeitaram minha especificidade, chorei muito, foi muito cruel esse momento, mas outros professores acharam muito interessante a minha pesquisa, pois eu estudei sobre surdo. Enfim, aprendi e desenvolvi muito no decorrer do curso.*  
(Professora Lucinda)

Viana e Gomes (2020) discutem as dificuldades de inclusão dos estudantes surdos na Educação Superior, como visto no relato da professora Lucinda. Percebe-se a falta de reconhecimento e inclusão da diferença e da cultura surda, sem respeito e aceite da Libras como L1 e da língua portuguesa escrita como L2.

Dessa maneira, deve-se refletir sobre as condições do aluno surdo no Ensino Superior, propondo a possibilidade de uma nova visão do ensino no que diz respeito à igualdade de acesso ao conhecimento, nesse caso atendendo à sua especificidade linguística, a Libras, como sua língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como sua L2. (VIANA; GOMES, 2020, p. 205)

O professor Robson e a professora Juliana vivenciaram uma realidade diferente. Na Educação Básica, já contavam com o TILS e o AEE nas escolas. Entretanto, o professor Robson ressalta que encontrou muitas dificuldades na Educação Infantil e início da Educação Básica, primeiramente, pela falta do TILS e/ou IMMS, e também por estar em processo inicial



de aprendizagem da Libras. Assim, começou a utilizar algumas estratégias: “eu pegava emprestados os cadernos dos colegas para copiar em casa. Eu não conseguia nem copiar as atividades e nem entender o que os professores ensinavam, pois não tinha tradutor intérprete de Libras”. Depois da transferência para outra escola, porém, o professor Robson explica que havia uma postura completamente diferente com os professores: “os professores entendiam que os surdos têm uma cultura diferente e precisam ser respeitados e valorizados”.

Durante o período de graduação e na pós-graduação, o professor Robson diz que não encontrou dificuldades com a presença do TILS e que sempre foi acompanhado pelo profissional. Ele conta que, ao efetuar sua matrícula e comunicar a surdez, a universidade realizou a contratação imediata de um TILS para o início das aulas.

A experiência da professora Juliana ocorreu diferentemente. Na Educação Básica, foi atendida pelo TILS, mas, durante a graduação e na pós-graduação, enfrentou as mesmas dificuldades que tiveram as professoras Maria e Andressa na universidade para contratar o profissional, embora sejam instituições diferentes.

A professora Juliana fala de uma experiência ocorrida durante o Ensino Médio: “eu me sentia segura durante as explicações dadas pelos professores porque o TILS apresentava fluência na língua de sinais e conhecimentos dos conteúdos, assim, eu conseguia aprender tudo o que os colegas estavam aprendendo”. Pode-se dizer que a participação do TILS e do IMMS é base de sustentação da relação comunicativa, atuando em uma perspectiva bilíngue. Todavia, faz-se necessário frisar que esses profissionais não podem assumir sozinhos a responsabilidade pelo ensino e também pela comunicação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar.

O professor Robson observa o quanto são importantes o conhecimento da Libras no ambiente escolar e o trabalho do TILS ou IMMS, uma vez que, além da tradução e/ou ensino dos conteúdos curriculares ministrados pelos professores em sala de aula, eles atuam diretamente nas interações com os ouvintes. O professor Robson relata que “alguns professores tentavam se comunicar comigo por meio de algumas expressões e gestos e em algumas vezes começaram a fazer curso de Libras. Isso me deixava muito feliz”. Albres (2004, p. 52) contribui com essa discussão, destacando o papel da escola ao receber estudantes surdos ainda em processo inicial de aprendizagem da língua de sinais:

As crianças vão para escola para ter acesso ao capital cultural, e a escola espera que as crianças cheguem a ela com uma herança social, com um conjunto de “conhecimentos inatos”, dentre eles a linguagem. As crianças surdas chegam à escola sem a linguagem corrente desse espaço (língua oral)

e a escola insensível não providenciava qualquer mudança para dar acesso ao aluno surdo aos conteúdos trabalhados, visando construir um espaço de aprendizagem efetivo.

A falta de conhecimento de Libras pelos professores ouvintes que atuam nas escolas com os estudantes surdos, ou seja, a falta de fluência em Libras, de conhecimento da cultura e identidade surda, da metodologia de ensino para segunda língua e para avaliação das produções escritas, entre outras lacunas, é recorrente nas narrativas dos professores entrevistados. A professora Maria aponta uma grande dificuldade encontrada no período escolar, pois os professores exigiam a oralização e a escrita em língua portuguesa:

*Não tinha tradutor intérprete de Libras, e os professores cobravam o tempo todo a oralização; não tinha nenhum profissional que me ajudasse. Eu era cobrada para falar e também escrever na língua portuguesa. A fonoaudióloga tentava me ensinar a língua portuguesa, isso era difícil, eram horas de treinamento de língua oral e escrita. Era muito difícil. (Professora Maria)*

Além das dificuldades mencionadas pelos entrevistados em relação às leituras e à compreensão do conteúdo trabalhado pelos professores, outra questão aflora no ambiente escolar: a discriminação dos colegas. O relato da pesquisadora surda Vilhalva (2001, p. 10) explicita o sentimento discriminatório vivenciado historicamente pelos estudantes surdos nas escolas, a partir da ideia de surdez como doença:

*Os meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria compreender, sempre que estava na fila por ordem de chegada, às vezes a primeira, por morar próximo à escola, eles me puxavam pelos meus longos cabelos negros que estavam trançados como uma índia, me arrastavam e colocavam como última da fila; sem entender muito bem, eu aceitava as imposições.*

Este eixo apresentou a análise de algumas páginas das vidas dos professores surdos entrevistados nesta pesquisa. São momentos muito ricos e densos; trazem consigo as lutas, os sonhos, os medos, os desafios e, principalmente, as vitórias de cada um. No início das entrevistas, ao apresentar o tema da tese, os professores surdos ressaltaram a relevância do estudo para a área da educação de surdos no Brasil, sobretudo para fomentar novas pesquisas sobre/com surdos.

Assim, justifica-se o título deste eixo – “As dores e as delícias de ser surdo” –, uma vez que observamos como foram difíceis, mas também prazerosas, as vivências e

conquistas de cada um dos professores pesquisados. Foram lutas para entrar no espaço escolar, para garantir a contratação de TILS e/ou IMMS, para ser reconhecido como minoria linguística e não como deficiente, para garantir avaliação escrita como aprendiz de segunda língua, para que a cultura surda fosse divulgada, para que a Libras pudesse circular no ambiente escolar com o status de uma língua oficial. Estas, entre outras, são conquistas da comunidade surda, que continua ampliando seus espaços de atuação.

### **3.4 Concepção de inclusão dos professores surdos: a necessidade do contexto bilíngue**

Neste eixo, são discutidos os temas: contexto bilíngue; concepção de inclusão dos professores surdos e necessidade do contexto bilíngue; o isolamento linguístico, social e cultural sofrido pelos estudantes surdos nas escolas regulares; a importância da presença de professoras e professores surdos nas escolas como forma de identificação positiva por parte dos estudantes surdos; e o papel dos professores e professoras surdas frente a questões da cultura surda.

#### **3.4.1 Contexto bilíngue: possibilidades e desafios**

Este eixo expressa os desafios encontrados no transcorrer da implementação da educação bilíngue, segundo a visão dos professores surdos entrevistados, perpassando os períodos em que eram ora estudantes, ora profissionais atuando nas escolas com a formação de estudantes surdos em processo de aprendizagem da Libras.

Os entrevistados também discutem a educação inclusiva e a educação bilíngue, abrangendo três espaços educacionais para o ensino de surdos:

- a) Escolas inclusivas com estudantes surdos e ouvintes interagindo, com o trabalho dos TILS e/ou IMMS em sala de aula, mediando a comunicação e o ensino, com aulas no AEE no contraturno.
- b) Classes bilíngues específicas com estudantes surdos em escolas inclusivas.
- c) Escolas bilíngues específicas para estudantes surdos e/ou com atendimento de estudantes surdos e ouvintes.

Nascimento e Costa (2014) dizem que há dois tipos de escolas bilíngues: uma escola é específica para atender estudantes surdos, como, por exemplo, o INES, localizado no Rio de Janeiro; a outra escola é a que aceita matrículas de estudantes surdos e ouvintes. Os autores dizem o seguinte sobre a escola bilíngue:

A Escola Bilíngue de Surdos ergue-se fundamentada primeiramente nos direitos alienáveis do ser humano. No direito humano de ser, de pertencer a um grupo e por ele ser respeitado; no direito linguístico de possuir uma língua com a qual seja possível interagir com a sociedade e ter acesso pleno à informação e ao conhecimento; no direito de receber uma educação transformadora, que torne sua vida melhor; no direito de exercer sua cidadania com autonomia, liberdade de expressão e protagonismo, associado aos deveres que essa condição lhe exige. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 179).

Quadros e Schmiedt (2006, p. 18) afirmam que a educação bilíngue deve garantir efetivamente o uso de duas línguas por todos os envolvidos no processo de ensino; assim, faz-se necessário o ensino de, “[...] pelo menos, duas línguas no contexto educacional”.

É importante também retomar o Capítulo 2, no que diz respeito à educação bilíngue para surdos, compreendendo-se a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014a, p. 14) caracteriza a educação bilíngue a partir da imersão na cultura surda e adverte que, “se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola”. Nesse sentido, dizem a professora Juliana e o professor Robson:

*É importante o fortalecimento da educação bilíngue. A escola precisa ser um lugar onde os estudantes surdos se sintam participantes.* (Professora Juliana)

*Eu acredito na importância da Libras como primeira língua do surdo e na língua portuguesa escrita como segunda língua para o atendimento mais eficiente dos estudantes surdos.* (Professor Robson)

A professora Juliana considera importantes os momentos de contato com os pares linguísticos no ambiente escolar; esse encontro faz aflorar a convivência com a Libras. Lopes (2012) discute a proposta bilíngue como possibilidade de formação de identidade e de trocas entre os surdos.

Implicados na proposta bilíngue de educação para surdos está o uso da escola como um espaço de convivência de surdos com surdos, a possibilidade de construir uma identidade surda a partir da convivência com semelhantes, a capacidade de produzir uma cultura visual e de aprender tendo a Língua de Sinais como primeira língua. (LOPES, 2012, p. 249)

Para Skliar (1999), a proposta da educação bilíngue está eminentemente ligada às perspectivas conceituais de surdez. A professora Juliana define o objetivo da educação bilíngue como promover a “valorização da cultura e da identidade surda, oportunizando acessibilidade linguística e favorecendo a aprendizagem dos conteúdos ensinados”.

Como apontam Quadros e Schmiedt (2006, p. 18), a educação bilíngue depende de “decisões político-pedagógicas, a escola ao optar está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”. Entendo que essa opção demanda também decisões políticas que envolvem a União, os estados e os municípios, visto que as suas legislações interferem diretamente nas escolas. Para a efetivação das políticas públicas, fazem-se necessárias a formação bilíngue de professores em todas as áreas do conhecimento e a disponibilização de materiais acessíveis, entre outros quesitos.

Thoma (2016) pondera que a educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda que precisam estar imersos nela, pois a integram e são inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena, como lhes é de direito, e acabarão por abandonar a escola (BRASIL, 2013, p. 14). Isso foi enfatizado pelas professoras Maria e Andressa:

*Os estudantes surdos precisam de uma escola que permita a imersão na cultura surda, e, para isso acontecer, é fundamental o uso da Libras no ambiente escolar. (Professora Maria)*

*É fundamental que a cultura surda permeie todo o trabalho realizado na escola, bem como a participação dos professores surdos nas decisões. (Professora Andressa)*

O professor Robson salienta, como forma de garantia da educação bilíngue, a participação dos professores surdos nas tomadas de decisão da escola: “a partir dos conhecimentos teóricos, metodológicos e linguísticos do professor surdo, a escola poderá compreender melhor quem são esses estudantes surdos”.

Na visão da professora Andressa, a educação bilíngue pode acontecer na escola inclusiva, mas respeitando as diferenças linguísticas e culturais, sendo importante a participação de professores fluentes na Libras:

*Acredito que, para uma educação bilíngue acontecer de verdade, há necessidade de termos estudantes surdos e ouvintes, há necessidade de um equilíbrio. Contudo, os professores de todas as áreas devem ser fluentes na Libras. Sem a presença do TILS e IMMS, financeiramente seria compensador, pois os governos não teriam que pagar por tantos profissionais e a escola seria muito importante para os estudantes surdos.*

*Essa escola seria da Educação Infantil até o Ensino Médio. Enfim, é um sonho...* (Professora Andressa)

O Decreto n. 5.626/2005, Artigo 22, apresenta a organização das classes e escolas<sup>28</sup> de educação bilíngue para surdos. No Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, aprovado pela Lei n. 13.005/2014b, vê-se a distinção entre escola bilíngue e escola inclusiva, gerando discussões para a manutenção de um modelo único.

Em relação ao exposto acima, Lopes (2012, p. 248) elucida que os surdos, “[...] ao defenderem uma escola bilíngue para surdos, não estão contra a inclusão escolar, mas assumem e defendem uma proposta educacional fundada na diferença linguística e cultural dos surdos”. Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67), por sua vez, afirmam que “[...] qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso”. Já Slomski (2012) ressalta que a escola bilíngue trabalha na perspectiva de duas línguas diferentes e, conseqüentemente, duas culturas em uma mesma sala de aula.

Com isso, podemos compreender as reivindicações do movimento surdo, com sua ênfase na escola bilíngue. Conforme Thoma (2016, p. 759), “[...] são nas escolas bilíngues específicas para surdos que os surdos devem estar, pois nelas há uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos podem identificar-se e construir sua diferença política e cultural”.

A professora Lucinda expõe alguns aspectos da escola bilíngue e da escola inclusiva. Para a professora, a princípio, a escola bilíngue atenderia os estudantes do Ensino Fundamental, que estão em processo de aprendizagem da Libras e da língua portuguesa escrita, com professores surdos trabalhando questões relacionadas à identidade e à cultura surda. Já no Ensino Médio, os estudantes surdos poderiam optar por estudar na escola inclusiva, com atendimento do TILS e/ou IMMS, pois já estariam fluentes nas duas línguas.

Por outro lado, a professora Juliana ressalta um ponto fundamental: a falta de conhecimento e/ou fluência na Libras por parte dos professores. Nesse caso, normalmente, a responsabilidade com a comunicação e o ensino é entregue ao TILS e/ou ao IMMS.

Há exemplos de escolas inclusivas cujos professores não têm conhecimento e/ou fluência na Libras, e geralmente a responsabilidade com a comunicação e o ensino é entregue

---

<sup>28</sup> I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

ao TILS e/ou IMMS. As professoras Juliana, Andressa, Maria e Lucinda e o professor Robson ilustram essa situação:

*Os professores de diferentes áreas não conhecem a Libras, não reconhecem o estudante surdo como uma pessoa que necessita ser respeitada durante as aulas, é direito das pessoas surdas. (Professora Juliana)*

*No passado, os estudantes surdos eram aprovados mesmo não apresentando condições, infelizmente, foi uma prática recorrente nas escolas. Tal situação ocorria porque, nesses casos, os professores não tinham conhecimentos sobre a surdez e a Libras, portanto, acredito que uma educação bilíngue é muito importante, pois, nesses casos, todos os professores são fluentes na língua de sinais. (Professora Andressa)*

*É importante a garantia da acessibilidade linguística. (Professora Maria)*

*Muitos professores não têm tempo e/ou vontade de aprender a Libras, e isso dificulta a promoção da educação bilíngue nas escolas. (Professora Lucinda)*

*Há dificuldades para o processo bilíngue acontecer. Alguns surdos sofrem com as barreiras comunicacionais na escola. (Professor Robson)*

A professora Lucinda esclarece: “vejo grande dificuldade para que a escola se torne bilíngue, e a questão não é somente de ordem administrativa”.

Para Lopes e Veiga-Neto (2017, p. 694), “ao partir da diferença linguística e cultural surda, defende-se a escola de surdos como espaço de aproximação entre semelhantes ou, pelo menos, entre sujeitos que compartilham uma condição comum de surdez”. Além das questões expostas sobre educação e escola bilíngue, as professoras e o professor entrevistados assinalaram o fortalecimento da participação digna do surdo na educação e na sociedade como um todo.

*O estudante surdo tem um diferencial, a Libras como L1; assim, a educação bilíngue é fundamental para garantir a participação efetiva, e não ser mais um número na sala. (Professora Lucinda)*

*O surdo entendido como protagonista de seu conhecimento. (Professor Robson)*

*A escola se preocupar com o estudante surdo, ver que ele tem identidade e cultura surda. É importante que a escola motive os estudantes surdos e crie metodologias diferenciadas para o ensino. (Professora Maria)*

*O respeito ao surdo, pois temos nossa própria língua, cultura e identidade. É fundamental a compreensão de que o surdo não é um coitadinho.*  
(Professora Juliana)

*Na escola, é preciso ter professor surdo ensinando a Libras como primeira língua. É importante que o ensino esteja baseado na metodologia visual. Por exemplo, quando comecei a trabalhar no AEE com metodologia diferenciada, fui observando mudanças no comportamento dos estudantes e aprendizagem dos conteúdos.* (Professora Andressa)

Com base nas ponderações apresentadas pelos autores e pelos professores entrevistados, pode-se inferir a relevância da Libras na educação de surdos. As novas orientações e legislações e as reivindicações da comunidade surda remetem para a criação de escolas bilíngues para atendimento dos estudantes surdos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) traz a educação bilíngue na perspectiva da inclusão de surdos e ouvintes no mesmo espaço, com coexistência de língua de sinais e língua portuguesa.

Dessa forma, uma escola inclusiva na perspectiva bilíngue envolve: a atuação em forma colaborativa entre professores surdos e ouvintes proficientes na Libras; o trabalho sob a perspectiva da metodologia visual; o trabalho dos TILS para os estudantes fluentes em língua de sinais e/ou dos IMMS para os estudantes surdos em processo de aprendizagem da língua de sinais; e o oferecimento do AEE na sala de recursos multifuncional (SRM), como apresentado no Capítulo 2, em três momentos didático-pedagógicos diferenciados.

Podemos afirmar que uma educação bilíngue deve estar pautada na garantia da Libras como primeira língua dos surdos e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para a garantia do direito à educação das pessoas surdas, com base nos autores Skliar (1999), Quadros e Schmiedt (2006), Lopes (2012), e Lacerda, Albres e Drago (2013), entre outros.

Os professores pesquisados apontam a presença dos pares linguísticos como forma mais importante de garantir a aprendizagem da língua de sinais, tendo em vista a metodologia visual. O professor Robson explica que o estudante surdo deve ter direito a escolher o espaço educacional. Para que isso aconteça, é necessário que o sistema educacional permita a organização com professores surdos e ouvintes fluentes, cursos de Libras nas escolas para os estudantes ouvintes e, principalmente, a valorização da cultura e identidade surda. Nesse momento, os estudantes surdos teriam maturidade e consciência para optar pela escola bilíngue e inclusiva. Para o professor Robson, a presença de professores surdos no ambiente escolar torna-se imprescindível para que os estudantes surdos possam vivenciar



experiências de aprendizagem como os seus colegas ouvintes, tanto linguisticamente quanto na aprendizagem acadêmica.

Diante dos impasses atuais em relação à educação inclusiva e bilíngue, os professores pesquisados nesta tese entendem que a escola inclusiva na perspectiva bilíngue é satisfatória, considerando-se que o Brasil tem realidades totalmente diferentes – inclusive, o próprio estado de Mato Grosso do Sul também apresenta situações diferenciadas. No entanto, é preciso a presença dos professores surdos nas escolas, além de formação de professores ouvintes, cursos de Libras para estudantes ouvintes e familiares de surdos, avaliação tanto na língua de sinais quanto na língua escrita, protagonismo dos estudantes surdos, com destaque para sua identidade e cultura, e a língua de sinais fazendo parte da realidade de toda a escola.

É importante o reconhecimento da Libras por toda a comunidade escolar para que o uso dessa língua se torne parte de todas as atividades, sem ter apenas um caráter instrumental; se utilizada somente pelo TILS e/ou IMMS, isso limitará/reduzirá os direitos dos surdos. Assim, a implementação dos cursos de licenciatura com formação em Libras é fundamental, garantindo aos novos professores conhecimentos linguísticos nas duas línguas, pois eles atuarão diretamente no ensino dos estudantes surdos na Educação Básica. Constatou-se que os entrevistados são unânimes em seus relatos ao afirmarem a importância da educação inclusiva na perspectiva bilíngue.

### 3.4.2 O isolamento linguístico, social e cultural: uma realidade sofrida pelos estudantes surdos nas escolas regulares

Aqui, analisa-se como se deram as vivências das professoras e do professor entrevistados, diante do isolamento linguístico, social e cultural. No contexto educacional, a proibição do uso da língua de sinais e a substituição pela língua oral, ocorridas no Congresso de Milão (1880), citado no Capítulo 2, trouxeram consequências enormes, mesmo após sua extinção, e seus efeitos repercutem até os dias atuais. Os surdos foram considerados como deficientes, sem condições de comunicar seu pensamento, de participar do processo educativo, ou ainda, de aprender os conteúdos trabalhados nas escolas.

É pertinente trazer o entendimento de Santana (2007), mostrando que, mesmo sem a utilização da língua oral, o indivíduo não é impossibilitado de pensar:

Há mudanças significativas quando o indivíduo começa a dominar a língua, pois esta apresenta duas funções de uso que são paralelas: a função social e a função cognitiva. Acrescente-se, ainda, que há um pensamento verbal e um

pensamento prático, e este último não mantém relação direta com a fala. O surdo, mesmo sem língua, não estaria impedido de pensar. Há outros mecanismos de significação além da linguagem oral. (SANTANA, 2007, p. 207-208)

Malta (2016, p. 266) afirma que “não é a surdez que acarreta as graves consequências para o desenvolvimento da criança surda, mas seu isolamento social e a falta de contato com a língua, durante a mais tenra idade”. As professoras Juliana e Andressa corroboram o pensamento do autor quando afirmam:

*O isolamento social e linguístico na escola provoca problemas na comunicação entre surdos e ouvintes, pois, como surdos, ficamos sozinhos.* (Professora Juliana)

*Eu não gostava de ir à escola, porque sempre ficava sentada no fundo da sala, sozinha. Achava que tinha algum problema, pois meus colegas não queriam brincar comigo.* (Professora Andressa)

Segundo Silva e Gomes (2018, p. 79), “quando não é possível a interação com o ouvinte mediada pela Libras [...] o resultado é o isolamento do aluno surdo”. As professoras Lucinda e Maria, bem como o professor Robson, refletem sobre as próprias experiências de vida.

*Eu via os colegas conversando e rindo. Como não entendia o que era falado e não participava das brincadeiras e conversas com os colegas da sala, eu achava que estavam rindo da minha condição de surda.* (Professora Lucinda)

*Sempre foi muito difícil, pois é uma luta constante para garantir o TILS, para convencer os professores que a Libras é a minha primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita é a minha segunda língua (L2).* (Professora Maria)

*Se a Libras não for respeitada e aceita pela sociedade, dificilmente nós, surdos, seremos respeitados.* (Professor Robson)

O relato da professora Juliana assemelha-se ao do professor Robson quanto à importância do respeito pela Libras e, por conseguinte, pelo surdo. Ela conta: “não gostava quando os professores não me respeitavam enquanto surda e ignoravam a minha língua e cultura” (Professora Juliana). Para Nunes, Faraco e Vieira (2012, p. 126), “o isolamento social refere-se também a um afastamento do grupo, porém decorrente não de iniciativa da criança, mas de situações de rejeição por pares”. A professora Juliana diz que, tanto no ambiente

social quanto no meio educacional, vivenciou situações de solidão, mesmo estando junto a seus familiares e/ou colegas: “eu ficava sentada lá no meu canto, quieta, sozinha. Dificilmente as pessoas tentavam conversar comigo”. O isolamento dos surdos advém inicialmente da falta de comunicação com os familiares e também da ausência de contato com surdos fluentes na língua de sinais, como discutido no capítulo anterior.

A experiência escolar da professora Lucinda foi um desafio. Ela relata: “[...] não foi fácil, me sentia muito sozinha, isolada mesmo. Sempre fui tímida, e isso dificultou ainda mais a interação com os colegas e professores ouvintes”. Figueiredo (2009, p. 13) tenta explicar por que esse isolamento pode ocorrer:

[...] é diante das diferenciações, que o indivíduo acaba se isolando de um grupo, pelo qual não se identifica que não faz parte de seu mundo, de sua vivência. Compreende-se desta forma, que o grupo de ouvintes exclui os colegas surdos por não conseguir estabelecer uma comunicação em Libras.

Figueiredo (2009) considera fundamentais as experiências linguísticas e culturais entre os surdos, uma vez que as identidades se constroem mediante interações na língua de sinais. Daí também a importância da presença do professor surdo em sala de aula. No entanto, as vivências da maioria dos surdos demonstram o isolamento ou o distanciamento social devido à falta da utilização da Libras. As professoras e o professor entrevistados narram algumas experiências ocorridas no ambiente escolar:

*Minha experiência na escola sempre foi muito dolorida, pois a falta do TILS sempre causou uma grande lacuna no meu processo de aprendizagem, dificultando a interação com os professores e os colegas de sala. (Professora Lucinda)*

*Na escola particular, foram três anos sem interação com colegas e professores. Eu ficava quietinho por educação. Só ficava observando tudo, mesmo sem entender nada. (Professor Robson)*

*Sentia-me perdida e sozinha. Se não fosse a minha mãe, teria desistido. (Professora Maria)*

*No início, sentia-me muito sozinha, não utilizava a Libras e não conseguia ouvir nem falar como os outros colegas. (Professora Juliana)*

*Eu tinha um sentimento de solidão e a dificuldade de ser aceita pelos colegas na escola. Os professores não entendiam a minha presença na escola. Tudo isso era muito difícil. (Professora Andressa)*

No entendimento de Nunes, Faraco e Vieira (2012), esse isolamento cultural no interior da escola é mais cruel, contribuindo para a exclusão dos estudantes no e do ambiente escolar. A professora Maria lembra: “é muito cruel estar em uma sala onde ninguém fala com você, e não se entende o que os professores falam. É uma exclusão automática; eu sentava no fundo da sala e [lá] permanecia até o final das aulas”.

Dorziart (2009, p. 59) diz que o isolamento vivenciado pelos surdos nas salas de aula é recorrente, posto que a língua oral é predominante e “adquire relevância, sobretudo em várias experiências de inclusão, que optam pela distribuição deliberada de surdos em diferentes salas de aula”. O isolamento foi vivenciado pela professora Andressa: “eu sentia que não fazia parte do sistema, não tinha espaço para me colocar e sempre lutava para ter acessibilidade linguística. Quando eu era pequena, até o direito de matrícula em escola regular foi negado”.

Lacerda (2007) relata consequências desse isolamento causado pela falta de comunicação entre surdos e ouvintes, e diz que o único ponto de ligação é a interpretação realizada por meio do TILS; portanto, as trocas comunicativas tornam-se limitadas. A professora Lucinda exemplifica:

*Não me sentia incluída, já que não havia interação. Eu estava na escola, fazia parte do quantitativo de estudantes da sala, tinha notas e presenças, contudo, não fazia parte das brincadeiras com a turma, não compreendia o que os professores falavam, não conseguia expor meus pensamentos, minhas dúvidas, enfim, muitas colocações. Meus colegas não gostavam de fazer trabalho comigo; sempre a professora solicitava que algum grupo me aceitasse para a realização de trabalhos. (Professora Lucinda)*

Como aponta Skliar (2006), a sociedade ouvinte compreende a surdez como uma deficiência que provoca a falta de comunicação entre os surdos e os ouvintes. A falta de oralidade acarreta dificuldades e, em muitas situações, também o isolamento dos surdos perante a sociedade.

Para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações, construídas quase sempre a partir da religiosidade, foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização da oralidade do eixo único e essencial do projeto pedagógico. (SKLIAR, 2003, p. 162)

Dessa maneira, é possível concluir, juntamente com Lopes (2007), que estar matriculado em uma escola não garante a inclusão e a permanência dos estudantes surdos. A

Libras, portanto, tem papel essencial nas relações linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes surdos no ambiente escolar.

### 3.4.3 A presença de professoras e professores surdos nas escolas: o processo de identificação positiva dos estudantes surdos

Analisando, neste subeixo, as relações estabelecidas com a participação de professoras e professores surdos no processo de autoidentificação dos estudantes surdos no período de escolarização. Cabe ressaltar que os entrevistados desta pesquisa ora se reconhecem como estudantes, ora como professores, o que se justifica por terem vivências nesses dois âmbitos. Aqui serão analisados episódios em que a presença dos surdos como protagonistas faz parte de suas histórias como estudantes.

Início a discussão do tema com a Libras, isso por entender sua relevância na constituição do sujeito surdo, como mencionado nos capítulos anteriores. Nesse sentido, Rangel e Stumpf (2004, p. 88) debatem a pedagogia da diferença para os surdos, afirmando que, “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema”. Ratificando o pensamento das autoras, a professora Lucinda compreende que o início da relação entre professores e estudantes surdos acontece com a identificação entre os dois, principalmente por utilizarem a mesma língua. A professora Andressa salienta, inclusive, a “forma natural” como acontece a aprendizagem da Libras por intermédio do professor surdo:

*Quando o estudante tem contato com professor surdo, a aprendizagem da língua acontece de forma natural. Ele consegue aprender melhor, pois fazem parte da mesma cultura, [é] bem mais rápido. (Professora Andressa)*

O professor Robson, assim como a professora Lucinda e a professora Andressa, confirma que os “estudantes surdos começam a entender que realmente surdos são capazes e que há uma cultura diferente, que deve ser respeitada, a partir do contato e da identificação com os professores surdos”.

Consonante com o exposto acima, Gesser (2012, p. 83) cita a influência política da Libras nas relações linguísticas e sociais dos surdos, nos embates pela conquista dos direitos: a “língua de sinais é a bandeira política, tomada sempre como tema e objeto de luta em quaisquer reivindicações pela comunidade surda”. Na opinião da professora Maria, a legalização da língua de sinais no Brasil colaborou para a implementação das políticas

linguísticas e para a abertura de espaços de formação e atuação de professoras e professores surdos nas escolas.

A atuação desses profissionais no processo de ensino da Libras, seja para aprendizes surdos, seja para ouvintes, também é lembrada por Beltrami e Moura (2015, p. 7), a partir da perspectiva do ensino:

O profissional surdo é de extrema importância no processo de aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas, pois não só são responsáveis pelos conteúdos programáticos, como também são desencadeadores de um ambiente linguístico que beneficiará a aquisição e o aprofundamento do conhecimento da Língua de Sinais pelos alunos e a sua aprendizagem pelos pais e pelos professores ouvintes.

Em relação ao aprendizado dos conteúdos e da língua de sinais, a professora Maria argumenta: “o professor surdo medeia as questões linguísticas e sociais, fortalecendo as ligações com os estudantes surdos; tal fato faz com que ele se encante pela língua de sinais, e a aprendizagem acontece”. As professoras Andressa, Juliana e Lucinda, enfatizam a presença de professoras e professores surdos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e/ou aquisição da língua de sinais e de autoidentificação dos estudantes surdos durante a escolarização.

*Quando os professores surdos chegam à sala de aula, é como se estivesse entrando uma luz de conhecimento, pois, por meio da Libras, os estudantes surdos têm acesso à língua e ao conhecimento.*  
(Professora Andressa)

*Durante as aulas, quando os professores estavam explicando os conteúdos, eu ficava imaginando como seria se eles estivessem sinalizando, e não apenas oralizando. Meus pensamentos vagavam, e eu não conseguia imaginar que isso pudesse ser realidade um dia. Por isso, me emociono cada vez que entro em uma sala de aula.*  
(Professora Juliana)

*Quando as aulas são ministradas em língua de sinais, os estudantes conseguem compreender os conteúdos tal como os estudantes ouvintes conseguem quando são ministradas na língua oral. O mesmo ocorre em relação à identificação com os professores, sejam surdos ou ouvintes.* (Professora Lucinda)

No que se refere ao processo de identificação, Reis (2007, p. 88) ressalta a atuação dos professores surdos: “esse profissional revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade a partir da qual foi construído seu jeito de ser”.

A seguir, apresento duas situações, vivenciadas, respectivamente, pelas entrevistadas Juliana e Lucinda. A primeira ilustra como a participação de professoras e professores surdos no ambiente escolar é profícua e interfere nas relações escolares e pessoais; a segunda mostra as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos quando tais profissionais não estão atuando.

*Os professores surdos me ensinavam os conteúdos trabalhados pelos professores ouvintes, e era muito bom, pois, além de os TILS realizarem a interpretação durante as aulas, no AEE, eu tinha acesso à explicação na minha primeira língua. Nessa escola, eu não me sentia sozinha, porque outros surdos estudavam comigo, e tínhamos sempre interação com os professores e estudantes ouvintes.*  
(Professora Juliana)

*Não me sentia incluída, já que tanto os professores quanto os colegas não sabiam Libras e não buscavam aprender. Eu sempre sentava no fundo da sala e permanecia [lá] até o final das aulas. Dificilmente saía nos intervalos das aulas, porque não tinha comunicação.*  
(Professora Lucinda)

Segundo Martins (2010, p. 67), as interações entre estudantes e professores surdos durante a relação pedagógica promovem condições benéficas para os envolvidos. Para o autor, “o professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado”. O pensamento do professor Robson condiz com o do autor, destacando as influências mútuas entre professores e estudantes no processo educacional. Diz o professor: “depois de uma aula, estudantes e professores saem diferentes; cada um vai para suas respectivas casas com suas malas mais pesadas”.

Conforme Reis (2007, p. 90), o processo de identificação entre professores e estudantes ocorre quando se inicia o estabelecimento de seus vínculos: “estes professores se movimentam para assumir e construir a identidade e cultura como identificação de si mesmos”. O estudante surdo percebe um novo mundo e consegue criar relações de pertencimento, conhecendo o movimento da cultura surda.

*Além de ser um ponto de identificação dos estudantes surdos, o professor surdo consegue entender as situações que os estudantes estão vivenciando na família, com professores ouvintes e colegas que não sabem Libras; o próprio estudante está em processo de aprendizagem da Libras, do modo de ver as situações. Por exemplo, quando estava dando aula no AEE, estava ensinando a palavra “manga” (fruta). Mostrava no contexto de frutas, depois, mudei o contexto para a palavra “manga” da camisa. Eles pensavam que só*

*existia um tipo de manga. Ensinar esses conceitos e contextos é muito importante. Não basta somente ensinar o vocabulário para que possam aprender, [é preciso] passar da etapa dos apontamentos e gestos caseiros para que possam entender a cultura surda.*  
(Professora Juliana)

Assim, reitero a relevância da participação dos professores surdos em cada etapa de ensino, pois os vínculos que se estabelecem independem do ano escolar em que os estudantes estão matriculados. Para a professora Maria, é necessário o contato das professoras e professores surdos com a família do estudante, pois “uma família que nunca teve contato com surdos não conhece o protagonismo do surdo e não valoriza a Libras como primeira língua (L1)”. Portanto, esse contato torna-se base para o trabalho a ser realizado com as famílias e com os estudantes.

Faz-se necessário retomar a questão da falta dos profissionais nas escolas. Como apresentado neste eixo, sua participação no ensino da língua de sinais e dos conteúdos curriculares é primordial para oportunizar o conhecimento aos estudantes surdos.

Mesmo atualmente, observamos dificuldades para a formação e contratação de professoras e professores surdos, o que repercute diretamente nas escolas com estudantes surdos, acarretando-lhes várias dificuldades, como a consciência da surdez por parte dos estudantes surdos. Atualmente, no cenário nacional, ainda observamos poucas mudanças na contratação de professores surdos, tanto nas escolas especiais para surdos quanto nas escolas inclusivas, se compararmos com uma situação vivenciada nas escolas especiais para surdos em décadas passadas:

[...] geralmente as escolas de surdos têm poucos professores surdos e continuam contratando professores ouvintes para trabalhar. Observo que há muitos universitários surdos que estão se formando ou estão quase no final da faculdade e nem são chamados para trabalhar. Ou, quando se abre concurso, às vezes não tem prova de Libras, e ouvintes passam como os surdos ou superam os surdos com vantagens na classificação. (SILVEIRA, 2007, p. 157)

O professor Robson explica tal situação: “sem o contato com o professor surdo, ou seja, um surdo adulto, o estudante surdo não tem noção de sua condição de surdo e não se entende como surdo. Não é apenas a questão de aprender ou não língua de sinais, é a questão da autoidentificação”. As professoras Lucinda e Juliana, problematizam a presença exclusiva do professor ouvinte na educação de surdos:



*O professor ouvinte é verbal; mesmo que ele saiba Libras, sua identificação é com a língua oral e com a cultura oral. Já o professor surdo tem melhor percepção em relação ao estudante surdo, e esse estudante vê o professor surdo como igual, como um par. Ele sabe que o professor é surdo e se identifica bem rápido. (Professora Lucinda)*

*Com o professor ouvinte, muitas vezes, o estudante surdo não quer estudar, mas, com o professor surdo, entende essa dificuldade e procura motivar o estudante com suas experiências de vida. (Professora Juliana)*

A educação de surdos no Brasil ainda necessita de discussões, especialmente no que tange à atuação de professoras e professores surdos no ambiente escolar, uma vez que, para que esses professores estejam presentes nas escolas, é necessária uma formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e também em serviço.

É preciso que os professores surdos façam parte da equipe pedagógica e da proposta político-pedagógica da escola de forma efetiva, ressaltando o respeito pela Libras, bem como pela identidade e cultura surda.

#### 3.4.4 Papel das professoras e professores surdos frente às questões da cultura surda

Neste subeixo, a análise recai sobre os papéis das professoras e dos professores surdos que atuam com estudantes surdos nas escolas, considerando-se a escolha da profissão, os primeiros contatos com os estudantes surdos em sala de aula, a cultura surda e a permanência dos estudantes na escola.

No entender de Martins e Lacerda (2016), o professor surdo tem como função reconhecer as singularidades linguísticas e culturais de cada estudante surdo, promovendo estratégias que possam propiciar construções significativas nos aspectos psicossociais, afetivos e linguísticos, além dos conteúdos curriculares.

A professora Juliana, em sua prática pedagógica, procura apresentar situações que envolvam o cotidiano e a cultura surda, pois assim os estudantes surdos se identificam e percebem que muitas questões que pensavam ser problemas são apenas questões culturais:

*As famílias não conversam com seus filhos. O surdo chega à escola acreditando que deve acatar tudo sem questionar e que está sempre errado. Eu procuro entender o que está acontecendo e explicar que temos nossa cultura e que não estamos errados, apenas pensamos e vemos por outro lado. (Professora Juliana)*

O professor surdo atua diretamente como ator principal na mediação entre familiares, professores, colegas ouvintes e o estudante surdo. De acordo com Dorziat (1999, p. 191), “o contato dos surdos adultos com os alunos surdos é o meio mais adequado para estabelecer as bases da estruturação da identidade social e do fortalecimento da autoestima”.

A pesquisadora surda Reis (2007, p. 88) argumenta que o professor surdo expõe “sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo”.

O professor Robson compreende a participação do professor surdo nesse processo, que envolve diversas particularidades, tanto para quem ensina quanto para quem aprende: “o professor surdo pode mediar questões linguísticas e sociais, o que fortalece a ligação entre ele e o estudante, faz com que ele se apaixone, e a aprendizagem acontece, ele se desenvolve”.

Em relação à questão cultural, a professora Juliana cita uma situação observada com frequência nas escolas onde trabalha: “com o professor ouvinte, muitas vezes, o estudante surdo não quer estudar, mas, como o professor surdo entende essa dificuldade, procura motivar o estudante com suas experiências de vida”.

Pereira (2008, p. 31) considera que “o professor surdo passa a cultura surda com propriedade e ensina de forma contextualizada, ou seja, vivida”. A professora Maria diz que é no cotidiano da escola que o professor surdo se apresenta e representa a cultura surda e que esta não significa apenas ter uma língua diferente: “a cultura surda não significa somente conhecer ou usar a Libras; é necessário saber sobre as questões básicas dos surdos”, ou seja, sua cultura.

É importante que tal movimento ocorra no interior das escolas para que os estudantes possam identificar-se com a identidade surda e ampliar suas possibilidades de aprendizagem com a presença dos professores surdos.

A professora Andressa reflete: “os professores surdos contribuem decisivamente para o melhor desenvolvimento dos estudantes surdos, e o contato direto com os pares linguísticos fortalece os laços afetivos e também a identidade surda”.

Gesueli (2006) também aponta a contribuição da presença de professoras e professores surdos, tanto para a aprendizagem da língua de sinais quanto para a construção de identidade.

A inserção do professor surdo na sala de aula contribui para que os alunos não somente encontrem possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais, mas também se percebam como surdos, construindo sua identidade já na idade de 5-7 anos, assumindo e diferenciando papéis na interação,

principalmente em relação ao professor surdo e ao professor ouvinte. A perspectiva de educação bilíngue na área da surdez está antecipando a consciência dos próprios surdos sobre o significado da surdez, o que há bem pouco tempo acontecia somente na idade adulta. (GESUELI, 2006, p. 277)

Quanto à sua profissão, os professores entrevistados expõem os motivos que os levaram a escolhê-la e como essa escolha se relaciona com sua vida estudantil e com sua atuação docente.

*Sempre desejei ser professora de estudantes surdos, desde pequena. Queria ensinar meus pares surdos.* (Professora Lucinda)

*Quando me decidi pelo curso de Pedagogia, já estava muito claro que eu seria professora; é claro que seria professora de surdos – não quero que os estudantes passem por todo o processo dolorido que passei durante a Educação Básica.* (Professora Andressa)

*Sempre tive o sonho de ser professor, uma vontade intensa. Eu achava bonito ser professor, eu gostava da língua de sinais e da língua portuguesa, sempre gostei.* (Professor Robson)

*Meu sonho inicial era ser veterinária, mas também gostava de ser professora. Depois que me formei, percebi que estava no lugar certo, sabia que tinha um papel no ensino do surdo, um agente transformador.* (Professora Maria)

*Particpei de curso em que a palestrante era uma professora surda e me encantei pelo trabalho com os estudantes surdos. Fiquei admirada com a forma como ela trabalhava, com as estratégias apresentadas para o ensino dos surdos. No fim da palestra, eu tive a certeza de que era esse o trabalho que queria desenvolver.* (Professora Juliana)

A escolha da profissão docente e as trajetórias delineiam as lutas e os desafios vivenciados diariamente. Isto, segundo Pinto, Silva, Goiabeira e Gurjão (2017, p. 1), colabora para a “construção de novos caminhos para inserção dos surdos dentro da sociedade”.

A professora Juliana assinala que a presença do professor surdo na escola se torna “um referencial no amadurecimento linguístico e social” do estudante surdo.

Outro aspecto relevante a ser retomado refere-se aos primeiros contatos dos professores surdos com os estudantes surdos em sala de aula. Pode-se dizer que as práticas linguísticas, didáticas e pedagógicas se tornam um grande desafio na escolarização. A professora Juliana explica: “senti uma responsabilidade muito grande em estar à frente do ensino, mas tive coragem para continuar e lutar sempre pela valorização da Libras”.

A professora Andressa relata um fato ocorrido no início de seus trabalhos como docente: “trabalhei com estudantes surdos que estavam em processo bem inicial de

aprendizagem da Libras e me lembrei do tempo em que iniciei na escola e não sabia língua de sinais. Esforcei-me muito para oferecer o melhor para os estudantes surdos”.

As professoras e o professor entrevistados que atuam nas escolas no AEE também mostram a importância da presença do professor surdo nesse âmbito da educação. A professora Andressa vê que esse trabalho realizado por professores surdos para os estudantes surdos é de grande importância:

*É importante que o professor surdo trabalhe ensinando a Libras em uma metodologia visual. Por exemplo, quando comecei a trabalhar no AEE, a ensinar com metodologia diferenciada, observei a mudança de comportamento dos estudantes em atitudes e conteúdo. Um dia, um estudante me chamou e comentou que estava gostando das minhas aulas porque eu sabia língua de sinais e tinha material totalmente visual. Isso me deixou assustada, pois era a primeira vez que ele tinha acesso a esse tipo de material e a estratégias diferenciadas. (Professora Andressa)*

Como foi percebido, a presença de professoras e professores surdos contribui decisivamente no contexto escolar quando se trata da cultura e identidade surda. Vale dizer que as concepções de inclusão dos professores surdos estão intrinsecamente ligadas com o contexto bilíngue, sendo a Libras primordial para a garantia do bilinguismo.

Neste eixo, com o aporte de pesquisadores na área de surdos e com as contribuições dos professores pesquisados, foi analisada a escola bilíngue para surdos, questão discutida pela comunidade surda atualmente.

O grupo de professores surdos entrevistados nesta pesquisa foi unânime em afirmar que, pela realidade atual, a escola inclusiva que venha a atender às especificidades linguísticas com proposta bilíngue é a que proporcionará uma condição digna aos surdos.

Cabe enfatizar também o isolamento linguístico, social e cultural sofrido pelos estudantes surdos nas escolas regulares, o que demanda um olhar mais criterioso.

A presença de professoras e professores surdos nas escolas e o fortalecimento da Libras em todo o ambiente escolar devem ser intensificados como forma de certificar a educação bilíngue nas escolas.

### **3.5 Professores surdos e estudantes surdos: a potência desse encontro**

Este quinto eixo traz situações sociais, linguísticas e educacionais apresentadas pelo professor e pelas professoras da pesquisa, a partir dos seus primeiros contatos com os

estudantes surdos ao atuarem como docentes em escolas públicas, com destaque para suas relações e os impactos provocados por sua presença. São analisadas as interações e/ou encontros dos estudantes surdos com o professor e as professoras em suas relações no ambiente escolar.

### 3.5.1 Professores surdos na escola regular: um estranho não tão estranho no ninho<sup>29</sup>

Este subeixo resgata as lembranças das sensações vivenciadas pelas professoras e pelo professor participantes desta pesquisa em suas primeiras aulas ministradas para os estudantes surdos. Alguns episódios já esquecidos pelos pesquisados afloraram nas entrevistas, trazendo toda a emoção de iniciar o trabalho como docente na escola pública, com o desafio de ser surdo e atuar em uma escola onde a maioria dos professores e dos estudantes é ouvinte.

Os entrevistados apresentaram os motivos da opção pela docência, todos eles voltados a uma relação com os estudantes surdos que atendesse às suas especificidades no ambiente escolar, pois os participantes já contavam com uma experiência nem sempre exitosa – conforme foi discutido, muitas vezes a experiência escolar era bastante dolorosa. Dentre os motivos apresentados pelos professores, destacaram-se: a vontade de mudar a realidade dos estudantes surdos frente a questões sociais e culturais; o ensino da Libras para os estudantes surdos; a orientação para as famílias dos estudantes surdos em relação à importância da língua de sinais para o surdo; o empoderamento do surdo e a garantia de uma educação em que a Libras aconteça de direito e de fato nas escolas.

Os professores entrevistados relatam suas experiências iniciais de trabalho como docentes nas escolas públicas. Cabe informar que as aulas foram ministradas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)<sup>30</sup>, no AEE<sup>31</sup>.

O professor Robson relata que o início das suas atividades docentes ocorreu nos cursos de Libras para adultos ouvintes. Quando foi convidado para atuar como professor nas escolas com os estudantes surdos, ficou apreensivo, já que até aquele momento não tivera

---

<sup>29</sup> Referência ao filme *Um estranho no ninho*, escrito por Lawrence Hauben e Bo Goldman (1975) e baseado no livro de Ken Kesey (1962). Expressão popular que passa a ideia de alguém que não se ajusta às regras.

<sup>30</sup> Como foi exposto anteriormente, as aulas aconteciam no contraturno do período em que os estudantes estavam matriculados, e o professor surdo ministrava aulas em dois momentos, sendo o primeiro destinado ao ensino da língua de sinais e o outro ao ensino dos conteúdos.

<sup>31</sup> Alvez, Ferreira e Damázio (2010) esclarecem que o ensino e a prática da Libras no AEE também são utilizados como base para o ensino dos conteúdos ministrados pelos professores nas salas de aula.

contato com a realidade escolar, desconhecendo a equipe pedagógica da escola e os estudantes surdos.

*A princípio, me senti com medo, pois era minha primeira experiência como professor de estudantes surdos. Cheguei à escola antes do horário e fui direto para a minha sala, organizei meus materiais e me apresentei para a coordenação da escola. A coordenadora não entendia nada do que eu sinalizava, e o TILS atuava no período vespertino. Surgiu a nossa primeira barreira, mas foi logo superada pelo uso de gestos e da língua portuguesa escrita. (Professor Robson)*

O relato da chegada do professor Robson à escola é muito interessante, explicitando a falta de acessibilidade linguística garantida pela legislação, como foi visto nos capítulos anteriores. Em algumas escolas, como a do professor Robson, ainda observamos que a equipe escolar não tem conhecimento da Libras e não conta com a presença de um profissional, de forma efetiva, para suprir essa falta. Martins (2010) diz que a escola não pode estar limitada à interpretação, devendo fazer parte como espaço de práticas comunicativas:

*A escola não pode ficar presa a um modelo fechado, limitado apenas à tradução ou interpretação, mas sim estar aberta para as mais variadas formas de mediação simbólica ao universo surdo, onde eles possam ter oportunidades de uma construção conjunta de significações e de atribuição de sentidos àquilo que está à sua volta e aos conhecimentos que circulam nos espaços de interlocução. (MARTINS, 2010, p. 11)*

Enquanto preparava o material para ministrar as aulas, o professor Robson conta que passou o filme da sua vida, com suas lembranças: “lembrei-me de quando eu era um menino e chegava à escola sem conhecimento da língua de sinais. Pensei... Vou fazer de tudo para que esses estudantes possam aprender a língua sem tantos sacrifícios”. O professor ainda relata:

*Como disse, estava apreensivo com o encontro e, após o toque do sinal, observei que os estudantes se encaminharam para a sala. Eu já tinha a informação de que, infelizmente, eu teria somente um estudante surdo, ele era o único naquela escola. Observei seu trajeto até a chegada à sala, então, me aproximei e entrei na sala. Era um menino tímido e não tinha conhecimento na Libras; sua pouca comunicação ocorria por meio de gestos e apontamentos. Fiquei desesperado, e surgiam perguntas como: o que fazer? Como fazer com que ele me entenda? Como quebrar tantas barreiras? Iniciei estabelecendo vínculos por meio da escola, que naquele momento era o único meio de união. (Professor Robson)*

A narrativa acima demonstra que, muitas vezes, os estudantes, ao chegarem à escola, estão na fase inicial da aprendizagem da Libras, demandando maior tempo para estabelecimento de comunicação e aprendizagem dos conteúdos. Essa dificuldade é encontrada por estudantes surdos em processo inicial de aprendizagem da língua de sinais:

Partindo então do pressuposto de que [...] a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, [...] como ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. (SÁ, 1999, p. 47)

Portanto, um dos desafios dos professores surdos está no desconhecimento da Libras pelos estudantes surdos, o que dificulta a comunicação. A primeira experiência do professor Robson com o estudante surdo corrobora o pensamento de Sá (1999).

Diferentemente do professor Robson, a experiência da professora Maria ocorreu com um grupo de sete estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fluentes na Libras. A maior preocupação da professora Maria estava no fato de alguns estudantes já estarem pensando na escolha da profissão e desejavam optar por um curso de licenciatura. Essa escolha foi apresentada no primeiro dia de aula, e a professora Maria percebeu que a sua presença na escola, junto deles, foi um dos motivos da opção dos estudantes.

*Foi um momento inesquecível. Quando cheguei perto da porta da sala de aula, observei que o grupo de estudantes me esperava. Humm... Senti um frio na barriga, fiquei nervosa, mas prossegui. Vi em seus olhos surpresa e felicidade. Eu era a primeira professora surda que iria ministrar aulas. Bem, no primeiro dia, a aula se resumiu em responder as dúvidas dos estudantes sobre minha chegada até aquela escola e, principalmente, sobre como foi minha formação. (Professora Maria)*

Os relatos da professora Maria evidenciam a questão da identificação dos estudantes surdos com os professores surdos não somente, mas principalmente, por meio da língua de sinais, que também contribuiu para uma identificação profissional. As relações e as trocas influenciam a construção das identidades surdas, e a professora Maria concorda com Perlin (2004, p. 77-78) em relação à constituição dessas identidades:

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural, assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade

cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização.

As relações estabelecidas entre a professora surda e os estudantes surdos, apresentadas pela professora Maria, são constituintes da própria cultura surda e se fortalecem a cada encontro com outros surdos adultos ou crianças fluentes na Libras, podendo formar no ambiente escolar um canal de representações da cultura surda e da língua de sinais. Candau (1997, p. 57) entende que não basta estar dentro do ambiente escolar, sendo também necessária a prática reflexiva de toda a comunidade escolar:

[...] não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. [...] para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas e resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

A convivência dos estudantes surdos com a comunidade escolar fortalece a identidade e a cultura surda dentro do espaço predominantemente ouvinte. A presença da professora, nesse caso, especificadamente, veio colaborar para o fortalecimento da cultura surda e, conseqüentemente, para o fortalecimento e o empoderamento dos surdos perante os estudantes surdos da turma. Vale ressaltar que todos os estudantes atendidos pela professora Maria nos anos seguintes realizaram a prova do Enem<sup>32</sup>.

A professora Andressa iniciou suas atividades docentes com um grupo de seis estudantes surdos matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola, mas com níveis de fluência da Libras variados, ou seja, alguns iniciando o processo de aprendizagem da língua e outros já fluentes. A partir dessa realidade, a professora organizou seus materiais para a primeira aula. Ela relata: “não conseguia esconder a ansiedade e a alegria em iniciar o trabalho com os estudantes. Preparei as primeiras atividades imaginando como seria desafiadora essa nova etapa”. Eis o relato da chegada da professora à escola:

*Cheguei à escola muito apreensiva, então, fiquei esperando no pátio os estudantes saírem para o recreio para observá-los. Ao tocar o sinal, vi os estudantes saindo de suas salas, e meu coração batia tão forte que eu podia sentir cada batida. Eles brincavam e sinalizam de uma forma tranquila, e aos poucos me acalmei. Assim que percebi que o recreio acabou, me aproximei e comecei a fazer algumas perguntas; logo o grupo de surdos*

---

<sup>32</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído no ano de 1998, objetivando a realização da avaliação do desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica, para escolha do curso de graduação.



*estava junto comigo, e alegremente conversávamos em direção à sala de aula. Nesse momento, eu já não sentia mais medo, apenas uma sensação nova... Sentia que aquele era o meu lugar, eu sentia que tinha muito que ensinar e aprender com aqueles estudantes, parecidos comigo na idade deles.* (Professora Andressa)

A professora Andressa observou que as crianças surdas se comunicavam com as crianças ouvintes de diferentes formas, criando meios improvisados que resultavam em compreensão e comunicação entre elas. Na pesquisa realizada por Góes e Barbeti (2009), também se pode observar algo que se aproxima do que relatou a professora Andressa. Os autores descrevem a relação de crianças surdas e ouvintes durante o recreio:

Em diversos momentos na relação entre crianças, a diferença linguística não era empecilho para as brincadeiras, mas em geral a falta de um território linguístico comum dificultava o compartilhamento de brincadeiras. Se a criança ouvinte dominava alguns sinais e fazia ajustes de comunicação, as parcerias com os surdos tornavam-se mais prováveis; isso ocorria geralmente com colegas de classe do surdo que tinham uma experiência cotidiana com a intérprete na sala de aula e contato frequente com o instrutor surdo. Naturalmente os ajustes de comunicação eram feitos também pela criança surda sempre que interagiu com os ouvintes. (GÓES; BARBETI, 2009, p. 130)

A interação exposta por Góes e Barbeti (2009) foi observada também pela professora Andressa, e esses dados serviram tanto para a reflexão acerca das relações linguísticas entre os estudantes quanto para os desdobramentos do trabalho a ser realizado pela professora em sala de aula.

A professora Andressa aponta a inquietude do ser professor, pois não podemos provocar sem sermos provocados. A busca pelos estudantes no momento do recreio no primeiro dia de aula leva-nos a refletir sobre o quanto é importante irmos até o estudante e, a partir dele, semear e provocar conexões para que a aprendizagem realmente se efetive.

O grupo da professora Juliana era heterogêneo, formado por sete estudantes surdos matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas públicas. A professora diz que, a partir dessa informação, iniciou a elaboração do seu planejamento: foram “dias de expectativas, estudos e discussões com a coordenação pedagógica, buscando alinhar o planejamento e as atividades”.

Dentre os professores surdos pesquisados, a professora Juliana demonstrou mais tranquilidade e segurança nas primeiras aulas na escola.

*Ao colocar meus pés na sala de aula, foi inevitável lembrar-me dos meus primeiros dias como estudante surda, sozinha e sem o conhecimento da Libras, mas também recordei o quanto os professores me ajudaram e entenderam o processo de aprendizagem da língua de sinais. Fiquei emocionada, na verdade, eu quase chorei, mas entrei com coragem e comecei a conversar com os estudantes, que estavam aguardando a nova professora. Foi maravilhoso vê-los querendo aprender. Não me esqueço da alegria em ver aquelas mãozinhas sinalizando. (Professora Juliana)*

A narrativa da professora Juliana mostra a presença do diálogo de quem compartilha a mesma língua, a mesma cultura e identidade. Também denota a preocupação em promover a aprendizagem da Libras a partir do diálogo significativo, com a presença do professor surdo no contexto escolar. De acordo com Miranda, Figueiredo e Lobato (2016, p. 29), a Libras deverá ser “priorizada em todo e qualquer espaço educativo, pois a Libras deve servir de base à apreensão de conhecimentos” e também como forma de comunicação e expressão.

O relato da professora Juliana está em conformidade com o pensamento de Jesus (2020, p. 172) ao referir-se à relevância do papel do professor surdo no processo educacional: ele “pode ser a figura que pode proporcionar oportunidades para que o estudante surdo experimente o reconhecimento, pertencimento e construção identitária”. Vale dizer que a professora Juliana, desde os primeiros planejamentos das aulas, buscou dar oportunidade para os estudantes se sentirem pertencentes à cultura surda, além de aprenderem a língua de sinais.

Já a atuação da professora Lucinda junto aos estudantes surdos foi totalmente diferente dos outros professores entrevistados, pois, ocorreu durante o estágio supervisionado da graduação, com auxílio do professor orientador, em uma escola especial para atendimento de estudantes surdos. Diferentemente dos outros professores, não foi ela que surpreendeu os estudantes, mas eles que a surpreenderam.

*Minhas primeiras experiências como professora aconteceram em uma escola especial para surdos durante a realização do estágio supervisionado do curso de graduação. Na escola, como outros professores surdos já atuavam na docência no ensino da Libras, os estudantes já estavam habituados com a presença de professores surdos e não apresentaram nenhuma reação diferenciada. Na verdade, eu fui surpreendida em ver tantos estudantes surdos juntos em uma mesma escola. (Professora Lucinda)*

Assim, não houve o impacto da chegada do professor e/ou professora surda, já que na escola havia outros professores surdos atuando. A professora Lucinda descreve a sua turma da seguinte forma: “Minha sala era do 5º ano do Ensino Fundamental, com nove estudantes surdos, fluentes na Libras [...]” (Professora Lucinda).

Para Dantas (2017, p. 47), o processo educacional constitui-se por todos os profissionais que atuam na escola, cada qual com seu papel definido, mas o professor “passou a ser um dos principais condutores desse processo junto aos alunos”. A professora Lucinda, de sua parte, evidencia a preocupação com a atuação docente durante as aulas em relação ao conhecimento da Libras e à atuação como protagonista.

O Decreto nº 5.626/2005 versa sobre a formação e atuação de profissionais no ensino de Libras, destacando no capítulo III, no artigo 4º, inciso III:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005, p. 2)

Lodi (2004, p. 29) reflete sobre a importância da interação dos estudantes com adultos fluentes e atuantes na comunidade surda:

[...] apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundados nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez.

As narrativas da professora Lucinda remetem à problemática da formação dos professores que atuam com os estudantes surdos, e é importante que os surdos retomem os cursos de graduação e possam, ao findar os seus cursos, retornar às escolas para compor a equipe pedagógica. Alves (2009) chama a atenção para a importância da participação dos professores nas decisões, na organização e no dia a dia das relações estabelecidas nas escolas.

O professor Robson fala de seu encontro com um estudante surdo matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública. Nessa escola, não havia outros estudantes surdos, e o professor lecionava lá desde o ano anterior, acompanhado por TILS<sup>33</sup>.

*A minha primeira experiência foi muito significativa, porque na escola havia apenas um estudante surdo, que estava no início do processo de aprendizagem da Libras. Ele era bastante tímido e arreado, costumava faltar às aulas no AEE. Quando nos encontramos na sala de aula, mostrou-se bastante distante e desmotivado a interagir comigo. Precisei de tempo para conseguir estabelecer vínculos e a comunicação. (Professor Robson)*

---

<sup>33</sup> Período anterior ao trabalho realizado pelo IMMS, descrito no capítulo anterior, em que são realizados a interpretação na Libras e o ensino da língua de sinais e dos conteúdos trabalhados pelos professores em sala.

A princípio, observamos que a Libras se sobressai a todas as outras questões, como, por exemplo cultura, identidade, sexo, idade, escolaridade, entre outras; é a língua de sinais que desenvolve as relações sociais e a aprendizagem. Lodi (2014) mostra que o desenvolvimento do surdo perpassa o uso da língua de sinais, portanto, essa mediação deverá ser realizada por professores surdos fluentes na Libras. A autora também pondera que os estudantes surdos em processo de aprendizagem da língua de sinais, inicialmente, aprendem por imitação e, posteriormente, passam a internalizar e compreender a língua. Após o domínio do discurso exterior, ocorre o desenvolvimento do discurso interior, ou seja, o pensamento. Portanto, somente a partir desse momento os aprendizes surdos atribuem sentido e significados por meio da aprendizagem da língua de sinais.

O professor Robson vivenciou esse processo de aprendizagem de língua com seu primeiro estudante surdo, o que vai ao encontro do entendimento de Lodi (2014). Depois de ultrapassar a fase da imitação, o estudante iniciou a produção de pequenos diálogos na Libras, tanto com o professor Robson quanto com o TILS, durante as aulas no ensino regular.

A Libras, portanto, desempenha papel relevante para os surdos, como explicitado no Capítulo 2. Segundo Albres (2013), ela perpassa a vida dos surdos, permeando os aspectos social, político, cultural e linguístico – e acrescento também o processo educacional, que envolve a aprendizagem da língua de sinais, dos conteúdos curriculares e do conhecimento de mundo.

Jesus (2020, p. 173) correlaciona benefícios da aprendizagem e o uso da língua de sinais desde a infância com a sua ausência na vida dos surdos.

A Língua de Sinais empodera os surdos, principalmente quando estes têm acesso desde cedo a essa língua e eles são cientes politicamente do quanto ela pode contribuir com o seu processo de desenvolvimento socioeducacional. Em contrapartida, a sua ausência pode causar transtornos e dificultar este mesmo processo. Quanto às dificuldades, elas são diversas e podem perpassar por diferentes questões relacionadas aos estigmas sociais nos quais eles estão inseridos.

As narrativas das professoras Juliana, Maria e Andressa demonstram outra realidade, diferente da experienciada pelo professor Robson. As professoras atuaram com grupos de estudantes surdos advindos de escolas e anos escolares diferentes, em processo de aprendizagem da Libras.

A professora Juliana relata que seu primeiro grupo era formado por estudantes surdos matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de diferentes escolas públicas. O grupo era bem entrosado, sendo que alguns já haviam estudado nas mesmas salas em anos

anteriores. A professora resolveu fazer uma brincadeira no momento da apresentação para a turma.

*Pedi para a coordenação não me acompanhar nesse primeiro momento; ela respeitosamente ficou no lado de fora da sala. Eu entrei na sala e comecei a interagir com eles. Perguntei como eles se sentiam como surdos; depois que eles responderam, eu comecei a explicar como eu me sentia e como descobri que era surda. Assim, quando eles perceberam que eu era surda, nossa! Ficaram tão felizes que vieram me abraçar. (Professora Juliana)*

Nessa narrativa da professora Juliana, percebe-se como é importante a presença da professora e/ou professor surdo no ambiente escolar, mostrando que a identificação entre eles é imediata. Foi um momento de trocas entre pares, mas não somente em virtude da língua de sinais – o encontro envolveu cultura, identidades e experiências de vida. Assim, observa-se consonância entre o relato da professora e a reflexão de Jesus (2020, p. 172) quando enfatiza a “relevância do papel do professor surdo no processo educacional, que pode ser a figura que pode proporcionar oportunidades para que o estudante surdo experimente o reconhecimento, pertencimento e construção identitária”.

O grupo da professora Maria era formado por estudantes surdos matriculados do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de diferentes escolas públicas. Como no grupo da professora Juliana, os estudantes eram amigos e estudaram juntos em algum período. Nesse caso, os estudantes surdos já aguardavam com ansiedade a chegada da nova professora.

*Fui recepcionada pelos estudantes surdos na porta da sala de aula. Eles estavam ansiosos para conhecer a primeira professora surda que iria ministrar aulas. A expectativa era muito grande, pois alguns estudantes já estavam no Ensino Médio e tinham desejo de iniciar uma graduação em Licenciatura. (Professora Maria)*

A professora Maria aponta uma preocupação diferente das experimentadas pelos outros professores entrevistados: além da identificação como surdos, detectou a vontade de alguns estudantes seguirem a formação docente. Ela salienta as dificuldades de tornar-se professora e ainda de servir como “referência para os estudantes”, mas orgulha-se de fazer parte da escolha profissional, destacando que “ser professora é ensinar e aprender”. Com a narrativa da professora Maria, trago Freire (1993, p. 19) para lembrar que, como professores, estamos tanto ensinando quanto aprendendo e precisamos compreender que fazemos parte desse processo:

[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

O grupo da professora Andressa era formado por estudantes surdos matriculados do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma mesma escola. Como os grupos das professoras Juliana e Maria, os estudantes eram amigos, sendo que alguns estudavam na mesma turma. Nesse caso, os estudantes surdos sabiam que teriam uma nova professora, contudo, não a estavam aguardando naquele momento.

*Cheguei na hora do recreio, fiquei observando os estudantes surdos, e eles estavam brincando com os demais estudantes. Quando terminou o recreio, me aproximei e começamos a conversar. Eles ainda não sabiam que eu seria a nova professora. Ao entrarmos na sala, eles me informaram que teriam uma nova professora, que pela primeira vez seria surda, e que estavam apreensivos. Quando revelei que eu seria a professora, todos ficaram muito contentes. (Professora Andressa)*

O relato acima confirma o sentimento de pertencimento, de estar em conexão com sua professora e, principalmente, que a estratégia utilizada pela professora Andressa foi sensível e perspicaz. Ela foi até onde os estudantes surdos estavam, ou seja, no recreio, em um momento lúdico, infiltrou-se no grupo e estabeleceu interações. Tal situação quebrou as barreiras e/ou medos que os estudantes relataram sentir com a chegada da nova professora.

A presença da professora e/ou professor surdo, para Quadros (1997), é fundamental, uma vez que a comunicação na mesma língua garante aprendizagem e empatia entre os pares. A autora defende o bilinguismo como uma proposta acessível ao estudante surdo; isso porque, além de compartilharem a mesma língua, a Libras, há forte identificação entre os pares.

Tardif (2002, p. 11) não trabalha com as questões relacionadas à surdez, mas discute o saber docente e torna-se pertinente neste momento:

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Na narrativa da professora Andressa, observa-se que a identificação dos estudantes surdos ocorreu de maneira imediata, uma vez que compartilham os mesmos desafios impostos pela sociedade e, de forma direta, pela própria escola. A professora também salienta que a diferença linguística pode e/ou poderá ser superada e que a língua de sinais não será mais um empecilho para a comunicação entre toda a comunidade escolar, ou seja, a Libras pode tornar-se uma língua oficial na escola, possibilitando o diálogo entre todos, sem a necessidade de uma tradução.

Diante do exposto, juntamente com autores como Quadros (1997), Sá (1999), Perlin (2004), Lodi (2004), Martins (2010), Albres (2013), Franco (2016) e Jesus (2020), reforço a importância do trabalho dos professores surdos como referência para os estudantes surdos, o empoderamento da cultura surda e o ensino da Libras como primeira língua para os estudantes surdos.

Nas narrativas dos professores surdos, sob a perspectiva do encontro com os estudantes surdos, é possível notar a preocupação com a garantia da Libras, destacada pelo professor Robson como “acessibilidade linguística garantida por meio da legislação”, ou, conforme apontado pela professora Lucinda, como “primeira língua”. A importância da atuação de professores surdos nas escolas é também lembrada pela professora Maria, ao dizer que “os estudantes surdos entendem a importância da atuação dos professores surdos”. A professora Andressa também retrata “a empolgação dos estudantes surdos com a chegada de professores surdos”. A professora Juliana, por seu lado, entende que a presença do professor surdo provoca uma “identificação imediata”.

Nesse sentido, com base nos relatos aqui analisados, pode-se perceber que a expressão “um estranho no ninho” atualmente não é compatível com a presença de professoras e professores surdos no ambiente escolar. Esse estranho, por meio das conquistas da comunidade surda no Brasil no decorrer dos tempos, já faz parte da realidade nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio trazendo as palavras de Boff (1997, p. 9): “todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo [...]”. As palavras de Boff (1997) trazem à tona a reflexão acerca das várias possibilidades de uma pesquisa, o que se aplica também a esta, que versou sobre a presença e permanência de estudantes surdos nas escolas utilizando uma língua, uma cultura e uma identidade diferenciadas das dos estudantes ouvintes.

Por esse viés, faz-se necessária a compreensão desse ponto de vista diferente, onde não há necessariamente versões certas ou erradas, mas visões de mundo específicas. Nesse sentido, Freire (1987, p. 49) destaca que “[...] nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [...]”. A partir dessa perspectiva, procuro finalizar essa tese consciente das dessemelhanças e da necessidade de compreender a singularidade do outro.

Foram duas motivações que me levaram a escolher o tema “professoras e professores surdos no contexto educacional inclusivo bilíngue”. A primeira tem relação com as minhas vivências como professora, TILS e técnica da educação especial em um período em que atuava em ambiente escolar, buscando estabelecer relações entre os estudantes surdos com a escola, a língua de sinais e as famílias. Foram momentos difíceis, visto que no início a Libras passava pelo processo de legalização e a sociedade ainda estava (em muitos casos, ainda está) resistente a concebê-la como L1 para os estudantes surdos. A segunda está associada com as observações das trajetórias de vida e dos enfrentamentos das professoras e dos professores surdos nas escolas e na sociedade de um modo geral. A educação bilíngue



pressupõe um conjunto de condições para efetivar-se nas escolas, pois, como foi retratado pelos professores entrevistados nesta tese, somente a formalização via leis e decretos não garante a concretização de sua implementação no chão da escola. Entretanto, tais legislações são fundamentais, pois garantem os direitos linguísticos dos surdos. Escolas ou classes bilíngues são denominadas por meio do Decreto n. 5.626/2005 como espaços educacionais onde a Libras e a língua portuguesa escrita fazem parte do processo de ensino e aprendizagem como duas línguas de instrução, participando ativamente no desenvolvimento dos estudantes.

Juntamente com Slomski (2012, p. 107), reitero o que já foi exposto ao longo desta tese, ou seja, que uma das pretensões da educação bilíngue é “estruturar um plano educacional onde essas crianças [surdas] adquiram a língua brasileira de sinais como primeira língua”. Porém, segundo os autores que pesquisam a Libras, essa ainda não é realidade das escolas. Quadros (2011) explicita que “[...] a língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão [...]” (QUADROS, 2011, p. 3).

Portanto, é preciso o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional, sejam surdos ou ouvintes, para que a língua de sinais e a cultura surda possam transpor os muros das escolas de forma efetiva e a educação bilíngue se efetive, visto que esta não se resume no ensino de duas ou mais línguas. É necessário que seu uso aconteça de forma integral no ambiente escolar pelos envolvidos e que a cultura surda seja respeitada e valorizada no contexto escolar, conforme enfatizado ao longo desta tese.

Lembro que a tese se inspirou nos campos teóricos dos Estudos Culturais, articulados com Estudos Surdos, correlacionando a cultura e a surdez sob a concepção socioantropológica, oposta a concepções clínico-patológicas, que compreendem os surdos como deficientes ou a surdez como uma patologia que necessita ser tratada. Conforme Sá (2002), a concepção médico-terapêutica compreende a surdez como deficiência, e, a partir desse entendimento, organizou-se a classificação em leve, moderada, severa ou profunda.

Já a concepção socioantropológica, conforme Skliar (1998, 1999), concebe a surdez como diferença cultural e linguística, a partir do paradigma social, cultural e antropológico, reconhecendo a Libras como L1 sob o viés “bilíngue” e “bicultural”.

Em relação aos Estudos Culturais vinculados aos Estudos Surdos, Müller (2012) ressalta que há a compreensão dos sujeitos surdos como sujeitos políticos e culturais, mas que ainda há uma forte disputa na tentativa de dominação da cultura ouvinte. Assim, a defesa da

garantia da cultura e da identidade surda torna-se temática prioritária nas discussões educacionais.

Nesse contexto de discussões, lutas e enfrentamentos, com a realização da tese, percebe-se um aumento considerável de pesquisas e produções sobre comunidade, identidade, relações de poder e cultura surda. De acordo com Skliar (2013), as concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade são analisadas sob as percepções educacionais e políticas.

Como destacado, foi essa discussão teórica que guiou toda a tese. No intuito de conduzir a conclusão da tese, retomo a formulação do problema: quais as concepções e (re)significações de professores surdos que atuam com estudantes surdos sobre o processo educacional inclusivo bilíngue e como se articulam com a prática pedagógica? Ao retomar essa questão, constatei que a análise dos dados oriundos desta pesquisa, de natureza qualitativa, mostrou que os professores surdos reconhecem a importância da atuação dos professores surdos e principalmente da presença dos professores surdos junto aos estudantes surdos, tanto no ensino da língua de sinais, quanto nos conteúdos curriculares, e também como forma de identificação. As reflexões dos professores entrevistados aproximam-se de Reis (2015), no sentido de que todo trabalho realizado com estudantes surdos parte das premissas da pedagogia visual, considerando a identidade e cultura surdas. Os discursos das professoras Lucinda, Juliana, Maria e Andressa e do professor Robson corroboram o que diz a autora, uma vez que reafirmam a importância da utilização da metodologia visual pautada no uso da Libras como L1, a possibilidade de construção de narrativas na língua de sinais e na língua portuguesa escrita como L2 como forma de registro grafado e também a identificação com a cultura surda.

Nesse contexto, a tese reafirma o que Gesueli (2006) já ressaltou quanto à relevância da presença dos professores surdos para a constituição da identidade dos estudantes surdos e, além disso, sob a perspectiva bilíngue, no ensino de conteúdos e Libras.

Ainda com o intuito de guiar a conclusão, retomo os objetivos da tese. O objetivo geral foi analisar as concepções e (res)significações de professores surdos que atuam com estudantes surdos matriculados em escolas de ensino regular em um município da região Centro-Oeste do país quanto ao processo educacional inclusivo bilíngue.

Em relação a esse objetivo, foi importante destacar que o reconhecimento da profissão do professor surdo somente se deu oficialmente por meio do Decreto 5.626/2005, com o ensino da disciplina de Libras. Contudo, a atuação dos professores surdos não pode reduzir-se às aulas de Libras. Atualmente, com os cursos específicos de formação, por

exemplo, em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue, os surdos estão se tornando especialistas na área da educação de surdos.

Entretanto, como destaca Albres (2014), há poucas universidades que oferecem cursos de formação específicos para educação de surdos, e elas encontram dificuldades em selecionar e contratar professores para atuar nos cursos de graduação. Outra questão importante a ser salientada é a necessidade de estruturação curricular desses cursos, o que exige discussões sobre as práticas pedagógicas. Gesser (2006) corrobora o que diz a autora quando discute a relevância do planejamento dos cursos de formação de professores surdos ou ouvintes.

Apesar das poucas universidades que oferecem cursos de formação específicos, a análise das entrevistas efetuadas com professores surdos mostrou que há uma concepção cultural, linguística e antropológica da surdez, afastando-se das concepções que a patologizam. Além disso, percebeu-se que há um processo permanente de (re)significações da compreensão de educação, língua e cultura, entre outras, em que os professores surdos entendem a dinamicidade dessas dimensões nas suas vidas, nos seus alunos e, em decorrência, na sociedade. Esta percepção tem potencializado suas lutas e reivindicações de ocupação cada vez mais ampliada no âmbito da educação escolar e universitária, bem como na sociedade como um todo. Por fim, em relação ao objetivo geral, é importante destacar que todos os professores assumem a surdez como diferença linguística e cultural, ou seja, se afastam radicalmente da concepção da surdez como deficiência.

Em relação ao primeiro objetivo específico – historicizar os aspectos legais que possibilitaram a inclusão dos estudantes surdos na educação escolar no contexto inclusivo bilíngue –, considerando legalmente a questão da inclusão, reitera-se que a legislação da educação brasileira e, inclusive, da educação de surdos tem relação com documentos elaborados em esfera internacional.

Na legislação com ênfase na educação de surdos, destaquei a Lei n. 10.436/2002, que reconheceu a Libras como L1 e como forma de comunicação e expressão entre a comunidade surda. Também abordei o Decreto n. 5.626/2005 que conceituou a surdez; instituiu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura; destacou a formação de professores surdos e ouvintes; garantiu o AEE desde a Educação Infantil até a Superior; implementou a formação para TILS; garantiu a educação bilíngue em escolas ou classe bilíngues, com o uso da Libras e da língua portuguesa escrita; e assegurou atendimento à saúde.

No cenário educacional atual para a educação de surdos, a Libras, como L1 para os estudantes surdos, é parte fundamental. Seu uso nas instituições escolares representa o respeito e a valorização não somente de uma língua, mas também de uma cultura. Portanto, isso significa o atendimento de especificidades linguísticas, sociais, culturais e educacionais dentro do espaço escolar.

O segundo objetivo específico foi caracterizar a educação bilíngue na perspectiva da educação inclusiva. Inspirada em Mourão (2011), destaquei que as escolas bilíngues, além de garantirem o contato de estudantes surdos com professores surdos, favorecendo a identificação linguística e cultural, incentivam as famílias e os próprios surdos a escolherem a modalidade de ensino.

O terceiro objetivo foi identificar, nas concepções dos professores surdos, os aspectos que enfatizam a inclusão dos estudantes surdos e aqueles que os excluem. A partir de relatos de professores surdos que trabalham diretamente nas escolas com estudantes surdos, foi possível analisar como ocorreu o processo de in/exclusão vivenciado pelos professores entrevistados como estudantes (desde a Educação Infantil até a Superior) e também suas vivências já no outro lado, ou seja, suas experiências como docentes nas escolas.

As professoras e o professor pesquisados relataram, com riqueza de detalhes, como ocorreu a descoberta da surdez e os seus sentimentos em relação ao período em que não estavam diagnosticados. Em todas as narrativas, podemos observar o quanto foi conturbado esse momento, o que nos lembra Gesser (2012, p. 88), quando aponta: “os Surdos herdaram um legado que é fruto de ações passadas marcadas por opressão, discriminação, dominação e proibições”. A tese mostrou que essa afirmação é compartilhada pelos professores pesquisados, uma vez que, por diversos momentos durante as entrevistas, exemplificaram em seus relatos e também em suas expressões faciais e corporais, situações de discriminação e opressão, entre outras. Ficou nítido que os cinco professores envolvidos na pesquisa, em seu processo educacional, passaram por momentos discriminatórios e outras formas de sofrimento por falta da língua de sinais, por falta de comunicação e até mesmo por não compartilharem da mesma cultura e da língua que a sociedade majoritariamente utiliza, ou seja, a língua oral. As professoras Lucinda, Maria e Andressa e o professor Robson relataram como foram os momentos de insistência no treinamento da fala, seja por profissionais, no caso, fonoaudiólogos, seja pelas famílias ou amigos, ficando claro o poder do predomínio da língua oral. Assim, mesmo não conseguindo compreender o que estava sendo falado, os professores pesquisados eram submetidos a momentos de “treinamentos de fala”.

Outro resultado importante refere-se aos relatos de como ocorreu a descoberta da surdez, as consequências do diagnóstico tardio, além das tentativas de oralização e de aceitação da surdez. O professor Robson e a professora Andressa observaram que, atualmente, estudantes surdos ainda chegam às escolas sem o contato com a Libras e perceberam a mesma resistência das famílias em aceitar a língua de sinais.

A despeito disso, é interessante ressaltar que a busca por uma identidade e aceitação no grupo persiste. Muitas vezes, o grupo na escola não é formado por pares, visto que alguns estudantes surdos estão matriculados em escolas onde são únicos. Isto torna a entrada ou os primeiros anos escolares uma tarefa difícil. Nos relatos dos professores pesquisados, encontramos diversas passagens em que tal situação ocorreu.

Outro resultado importante refere-se às narrações de como aconteceram os primeiros contatos com a Libras. Cada pesquisado vivenciou-os de maneira diferente, mesmo ocorrendo somente após o ingresso nas escolas. Alguns relataram que, juntamente com a família, utilizavam sinais caseiros ou gestos para efetivarem alguma forma de comunicação no período anterior ao ingresso escolar. A professora Maria apresentou uma situação diferenciada para a época, pois a sua mãe iniciou o curso de Libras com uma professora surda, e, conseqüentemente, a felicidade em sua família foi grande por compreender a sua língua. As professoras Andressa e Lucinda, também retrataram o encantamento da aprendizagem da Libras no período escolar.

Para a professora Juliana, foi um choque seu início escolar. Ela relatou a dificuldade em interagir com os colegas e sua não aceitação da surdez, tendo enfrentado, conseqüentemente, diversos problemas. Segundo o professor Robson, o isolamento social e linguístico é resultante da falta de comunicação entre os estudantes surdos e os professores e/ou estudantes ouvintes. Por outro lado, quando os professores surdos estão atuando nas escolas, de acordo com a professora Maria, há fortalecimento das interações e também maior aprendizagem dos conteúdos curriculares. Conforme Reis (2007), a presença dos professores surdos fortalece a identificação dos estudantes com os professores, pois implica articulações com a cultura e língua.

Enfim, os professores pesquisados retrataram, ao longo de suas histórias, um cenário de dualidade. De um lado, dificuldades de interação, de aceitação e de aprendizagem da língua de sinais; por outro lado, a felicidade em aprender a Libras e também estabelecer comunicação com as famílias, as professoras e os colegas de sala. No relato da professora Maria, vê-se a relevância da língua de sinais e da cultura para o surdo – a professora aprendeu

a Libras juntamente com os colegas e somente compreendeu a importância e amplitude da língua de sinais a partir do convívio com outros surdos.

Em relação às diferenças culturais e linguísticas entre surdos e ouvintes, observou-se que as professoras Juliana, Maria, Lucinda e Andressa e o professor Robson não as veem como patológicas. Eles têm consciência de que as diferenças são culturais e linguísticas. Os envolvidos na pesquisa relatam sua convivência com tais diferenças desde a infância.

Todos os professores pesquisados foram unânimes em relação à importância da Libras para o processo de aprendizagem, de comunicação, cultural e de identificação como surdo, sendo primordial a presença do professor surdo nesse contexto. Como aponta Reis (2006), no decorrer do processo educacional, os professores surdos necessitam desconstruir e construir do jeito surdo, de modo que um surdo ensina o outro. O professor surdo conhece as dificuldades, a cultura e a língua do seu estudante, o que produz uma simbiose entre eles, facilitando a identificação de surdo para surdo.

Os professores entrevistados destacaram a importância do fortalecimento da educação bilíngue em uma escola que reconheça a Libras como L1 dos estudantes surdos e também a sua cultura. Conforme Skliar (2000) e Perlin e Strobel (2009), o trabalho com a cultura surda necessita estar presente no currículo; não basta a escola realizar cursos de Libras – a cultura precisa fazer parte da rotina escolar.

Em relação às escolas inclusivas, as professoras Juliana, Andressa, Maria e Lucinda e o professor Robson elencaram como pontos negativos: a falta de conhecimento dos professores sobre a cultura surda e a Libras, além da pouca interação dos professores ouvintes com estudantes surdos.

Porém, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) traz a educação bilíngue com inclusão de surdos e ouvintes no mesmo espaço, o que vem ao encontro do entendimento da professora Andressa, pois ela compreende que a escola bilíngue não pode ser exclusiva para os surdos; para ela, a participação de estudantes surdos e ouvintes é enriquecedora. Nesse sentido, a Libras precisa deixar de ser apenas a “língua dos surdos” e fazer parte da sociedade. O professor Robson complementa essa ideia ao dizer que os professores surdos precisam participar de forma ativa nas decisões e nos estudos da escola; para isso, é fundamental que os professores surdos tenham consciência do seu papel.

A professora Lucinda ressaltou a importância da escola bilíngue, uma vez que, nesse espaço, estudantes podem interagir e aprender os conteúdos curriculares. O professor Robson concluiu que assim os estudantes surdos se tornam protagonistas do seu conhecimento. Enfim, para eles, a educação bilíngue está vinculada com o uso da Libras (L1)

e da língua portuguesa escrita (L2). Autores como Skliar (1999), Quadros e Schmiedt (2006), Lopes (2012) e Lacerda, Albres e Drago (2013), entre outros, compreendem o trabalho com a língua de sinais como a base para o ensino dos estudantes surdos na perspectiva bilíngue. A escola inclusiva, sob essa perspectiva, necessita propiciar ambiente bilíngue com professores surdos e ouvintes fluentes na Libras, possibilitando avaliações em Libras (L1) e em língua portuguesa escrita (L2), utilizando metodologia visual e oferecendo AEE com ensino de Libras como língua, AEE com ensino dos conteúdos em Libras e AEE com ensino da língua portuguesa.

Atualmente, vivenciamos alguns impasses em relação à implementação da educação bilíngue, pois, de um lado, temos a escola bilíngue, mas de uma forma exclusiva para os estudantes surdos, e, de outro, temos a escola inclusiva, com matrículas de estudantes surdos e ouvintes. Encontramos, ainda, uma escola em processo de formação de professores ouvintes e com poucos professores surdos, buscando trabalhar na perspectiva bilíngue.

Autores como Quadros (1997), Sá (1999), Perlin (2004), Lodi (2004), Martins (2010), Albres (2013), Franco (2016) e Jesus (2020) apresentam pesquisas sobre a Libras, empoderamento dos surdos e trabalho com professores surdos nas escolas.

Os professores pesquisados nesta tese foram categóricos em afirmar e legitimar a importância da Libras como L1 e da presença de professores surdos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Os professores entrevistados explicaram que optaram pela docência para trabalhar com estudantes surdos para contribuir com a estruturação da educação bilíngue e mudar a realidade enfrentada historicamente pelos estudantes surdos, já que sentiram as dificuldades em conviver em uma sociedade e uma escola monolíngues. Nesse contexto, para Silva, Goiabeira e Gurjão (2017), a inserção dos surdos, seja na sociedade ou na escola, propicia a aprendizagem e identificação entre os surdos.

Os professores esclareceram que é preciso conviver em um ambiente bilíngue, onde todos possam ser respeitados em suas especificidades; eles não acreditam em formações de guetos. Contudo, disseram que as escolas, como estão atualmente, ainda apresentam muitas limitações para o favorecimento da aprendizagem dos estudantes surdos, devido à falta de conhecimento da cultura surda e da língua de sinais por parte da maioria dos professores.

A tese não deixa dúvida de que a atuação dos professores surdos nas escolas é fundamental, como já foi explanado anteriormente, objetivando o ensino e uso da língua de sinais e, conseqüentemente, o respeito pela cultura e identidade surda. A convivência entre professores e estudantes surdos fortalece a identidade e a cultura surda dentro do espaço predominantemente ouvinte. Para os professores pesquisados, é importante que tenhamos os

dois tipos de escola, a bilíngue e a inclusiva bilíngue, para que os estudantes surdos tenham o direito de escolher o que mais lhes proporciona conforto linguístico e respeito por sua cultura.

Para finalizar, apresento algumas sugestões para a continuidade de pesquisas sobre o tema da surdez. É de suma importância que haja pesquisas na área da educação com os estudantes surdos para que relatem a sua aprendizagem e, com isso, nos ensinem sobre sua cultura. Também sugiro que os processos educativos dos surdos sejam analisados por meio de estudos etnográficos.



## REFERÊNCIAS

A ESCRITA DE SINAIS. Disponível em: <https://escritadesinais.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia/>. Acesso em: 10 out. 2022, s.d.

A LÍNGUA DAS MÃOS. Disponível em: <https://apps.univesp.br/a-lingua-das-maos/>. Acesso em: 29 out.2022, s.d.

ALBRES, Neiva Albres. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. p. 81-98.

ALBRES, Neiva de Aquino. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3aB4eMS>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. 305 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. **Cadernos de Tradução (UFSC)**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 387- 426, jul-dez, 2015.

ALVES, Cludes Moreira de Jesus; RODRIGUES, Márcia Valéria; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; COUTO, Roseni Maciel. Reflexões sobre o tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa (TILSP) e sua identidade no contexto educacional. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, p. 255-267, 2021.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Claudia Maffini Griboski; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, Marília, v. 14, n. 3, p. 427-446, set-dez, 2008.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 108-119, jul/dez, 2011.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado?** 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BELTRAMI, Caroline Moraes; MOURA, Maria Cecília de. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). **Revista Eletrônica de Biologia**, v. 8, n. 1, p. 146-161, 2015.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.

BOTTEON, Lidiane Augusta Ferrari; DRAGONE, Maria Lucia Oliveira Suzigan. Relatos de mães ouvintes sobre os processos comunicativos com filhos surdos. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 17, p. 1-12, 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: <https://bit.ly/2HJZTpl>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://bit.ly/3aGkKv5>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <https://bit.ly/3uNYO8e>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://bit.ly/2HApbIq>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3O6Jg6c>. Acesso 20 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução N. 4, DE 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <https://bit.ly/3c8hvNn>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.303, de 2 de agosto de 2010a**. Disponível em: <https://bit.ly/3z76JJE>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.319/2010, de 1 de setembro de 2010b**. Disponível em: <https://bit.ly/2KbNo8x>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, DE 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <https://bit.ly/3Po4YDO>. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue:** Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014b.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3uP6szf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.** 2014c. Disponível em: <https://bit.ly/3P631vT>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://bit.ly/3uKgIJ6>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Po4w8A>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.465 de 2 de janeiro de 2019.** Disponível em: <https://bit.ly/3RyjQBu>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://bit.ly/3cehbwp>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 14.191 de 3 de agosto de 2021.** Disponível em: <https://bit.ly/3aFkEE4>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em 18 Out. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 11.341 de 1 de janeiro de 2023.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 05 jan. 2023.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMATTI, Liane; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Práticas de organização da comunidade surda: articulações a partir da cultura. **Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, dez. 2015.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPOS, Ronaldo Manassés Rodrigues. **Ecos do silêncio**: culturas e trajetórias de surdos em Macapá. 2016. 249 f. Tese (Doutorado Interinstitucional em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de Surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013. p. 37-51.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, educação e culturas**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em surdez: oralismo, comunicação total e bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. *In*: SÁ, Nídia Regina. **Surdos**: qual escola? Manaus: Valer, 2011. p. 77-100.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Posição-mestre e função-educador: relações ativas no ato da interpretação da língua brasileira de sinais em contexto de ensino. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 51-70, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3yFs8ij>. Acesso em: 23 set. 2020.

CASTRO JÚNIOR, Glaucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. *In*: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 11-26. Disponível em: [books.scielo.org/id/m6fcj/02](https://books.scielo.org/id/m6fcj/02). Acesso em: 20 jun. 2021.

CASTRO, Dorotéia. **Literatura surda e a Língua de Sinais**. São Paulo: Plexus Editora, 2021.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Mosaico da escola de surdos**: fragmentos da educação bilíngue. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

COSTA, Marisa. Estudos Culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria. (org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre Estudos Culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005. p. 107-120.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez. **SEESP / SEED / MEC**: Brasília/DF, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2U4DE08>. Acesso em 10 de jun de 2021.

DANTAS, Jéferson Silveira. **Construir espaços coletivos de esperança em tempos de discurso de ódio**. Florianópolis: Insular, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <https://bit.ly/3o8GeDP>. Acesso em: 5 mar. 2021

DIESEL, Carine Mendes Garbin; BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; MARTINS, Rosemari Lorenz. Constituição de identidades surdas em escolas bilíngues e as inter-relações entre professoras surdas alfabetizadoras. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, p. 90-105, 2021.

DORZIAT, Ana Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), Campinas, v. 1, n. 108, p. 183-198, 1999.

FARIAS, Rosejane da Mota. **Professores de Libras**: identidades e práticas pedagógicas. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

FAUSTINO, Graciele Oliveira. **Estudos surdos em diálogo com os estudos culturais**: possibilidades para a pesquisa em educação. Ser/estar emergente e/na educação. Ulbra, Canoas, 2019. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br>. Acesso em 23 Ago 2021.

FELIPE, Tanya de Souza; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em contexto**: curso básico – livro do professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FÉLIX, Ademilde. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva**: interações sociais, representações e construções de identidades. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane Mori; MASSI, Giselle. **Letramento**. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006. p. 117-144.

FIGUEIREDO, Marta Maria Oliveira. **Auto isolamento ou exclusão?** As diferentes visões sobre os surdos. 2009, 70f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade Santa Helena. Recife, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3aCjVn7>. Acesso em: 10 maio 2021.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Rz5QHE>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GEDIEL, Ana Luisa. **Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos Sinais e os significados dos corpos para os Surdos de Porto Alegre**. 2010. 292 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão**. Educ. Soc, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006.

GIANINI, Eleny. **Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. 2012. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. *In*: LODI, Cristina Broglia Feitosa de; LACERDA, Ana Claudia Balieiro. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 127-141.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOLDFELD, Márcia. Atendimento fonoaudiológico para crianças surdas sob o enfoque bilíngue e interacionista. *In*: FROTA, Silvana; GOLDFELD, Márcia. (Org.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo: AM3 Artes, 2006. p. 283-320.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 65-92.

GUARANY, Ann Letícia Aragão; ARAGÃO, Kátia Cristina; COSTA, Edivaldo da Silva. A pessoa surda e a aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais: uma análise da prática. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 128-142, jan.-jun., 2021.

GUARINELLO, Ana Cristina. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 17- 46. 1997.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. **Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais**. 2016. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

HESSEL, Silveira; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel Surda**. Canoas: Ulbra, 2003.

HOLLOSI, Marcio. **Professor surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

JESUS, Francislene Cerqueira de. **As relações sociais de estudantes surdos na educação superior**. 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando? *In*: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra. (org.). **(In)formando e (ré)construindo redes de conhecimento**. Boa Vista, RR: UFRR, 2012. p. 15-39.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006.

KELMAN, Celeste Azulay; BRITO, Larissa Silva. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. *In*: KELMAN, Celeste Azulay; OLIVEIRA, Thabata. Fonseca; ALMEIDA, Simone D'Avila. **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

KLIMSA, Severina Batista de Farias; KLIMSA, Bernardo Luís Torres. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem da Libras na educação Superior. **The ESPECIALIST**, v. 41, n. 1, Maio 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de ALBRES, Neiva Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, maio/agosto 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: Edufscar, 2016.

LAGE, Aline Lima da Silveira. **Professores surdos na casa dos surdos**: “demorou muito, mas voltaram”. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, Mar. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3ICGnsF>. Acesso em: 25 Ago. 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e o público alvo da educação especial**: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE/Marquezzine & Manzini Editora, 2014. p. 123-139.

LOPES, Ana Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. O Congresso de Milão (1880) como marco histórico-cultural na educação de surdos no Brasil. **Revista Educação, Ciência e Inovação**, Anápolis, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3ayx80l>. Acesso: 25 ago. 2020.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Concepções de surdez de adultos surdos que utilizam língua de sinais**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012.



LOPES, Maura Corcini. (Im) possibilidades de pensar a inclusão. **30º Reunião da ANPED**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Revista ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19 n. 4, p. 691-704, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3IHfN1G>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. **Currículo surdo: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda**. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MALTA, Maria Helena Caetano. **Surdez: isolamento social**. São Paulo. SENAC. 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC. 1997.

MARQUES, Rogério da Silva. **O profissional tradutor e intérprete de libras educacional: desafios da política de formação profissional**. 2017. 113 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Relação professor surdo/alunos surdos na sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Rev. Educ.**, PUC-Camp., Campinas, 21(2):163-178, maio/ago., 2016

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 1.693, de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <https://bit.ly/3IA9L2V>. Acesso em: 23 Jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n. 12.192 de 21/11/2006**. Criação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS. Disponível em: <https://bit.ly/3yxgiqs>. Acesso em: 2 Jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Estratégias e práticas para atuação do Tradutor Intérprete de Libras**. Campo Grande, MS, Set/Nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3o0LnxN>. Acesso 13 Jun. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Processo de implementação de Escola Polo Linguístico de Libras**. 14 Dez 2017. Campo Grande: SED/MS. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/>. Acesso 13 Jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução n. 3.217/2017**. Disponível em: <https://bit.ly/3uMxbwq>. Acesso 2 Jun. de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 11.388/2018**. Disponível em: <https://bit.ly/3yHA7v8>. Acesso 2 Jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação n. 11.883/2019**. Conselho Estadual de Educação de MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: <https://bit.ly/3z6JIwU>. Acesso 2 Set. de 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**. v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3X5a4Zk>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, pág. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3yIbnmw>. Acesso em: 21 de ago 2020.

MIRAI, Maria Stella. Produção de história em quadrinhos (HQs) no computador como estratégia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Londrina- PR: **SEED**, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3RrF9oa>. Acesso em: 20 maio 2021.

MORAIS, Mônica Zacacki de. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva**. 2015. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MÜLLER, Janete Inês. **Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados nas produções editoriais surdas**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NASCIMENTO, Anne Caroline e Silva Goyos; FERNANDES, Sueli de Fátima; JESUS, Jefferson Diego de. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Pvik0X>. Acesso em: 17 set. 2021.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NUNES Sandra Adriana Neves; FARACO, Ana Maria; VIEIRA, Mauro Luís. Correlatos e consequências do retraimento social na infância. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 2012. p. 122-138. Disponível em: <https://bit.ly/3yF12YB>. Acesso em: 24 Ago. 2021.

OLIVEIRA, Zilma; MELLO, Ana; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria. Crianças, **Creches**: Faz de Conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. **Estudos culturais, diferença e surdez**: uma leitura teórica. **Revista Periferia**, Universidade Federal do Rio de Janeiro. v. 9 n. 1 jan-jun. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3AQiQCW>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, 2014, Editora UFPR. Disponível em: <https://bit.ly/3O6PR0B>. Acesso em: 19 mai. 2021.

PEREIRA, Terezinha Lourdes. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no ensino superior**. 2008. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes em língua de sinais (ILS). **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006. p. 136-147.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PINTO, Priscila Dias; SILVA, Sheila Kaline Leal da; GOIABEIRA, Simone Souza; GURJÃO Rafaela da Paixão. **Desafios e conquistas**: o professor surdo na sala de aula. IV Congresso paraense de educação especial, Unifesspa/Marabá-PA. 18 a 20 de outubro de 2017.

PIZZIO, Aline Lemos de; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2011.

PORTO, Shirley Barbosa das Neves. **Sou surdo e não sabia?** Situação linguístico, cultural e educacional dos surdos em Sumé/PB e o processo de implantação da escola bilíngue no

município. 2014. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

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

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

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

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

QUADROS, Ronice Müller. **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.

QUADROS, Ronice Müller. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, NUP, 2003.

QUADROS, Ronice Müller. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

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

QUADROS, Ronice Müller; SOUZA, Saulo Xavier de. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. *In*: QUADROS, Ronice Müller de. (org.). **Estudos Surdos III**. Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008. p. 168-207.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, Ana C. B; HARRISSON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 113-124.

REILY, Lucia. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, ago. 2007.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? *In*: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior**: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RIBEIRO, Ernani Nunes. **Retratos de um professor universitário surdo**: experiências frente os paradoxos da inclusão/excludente educacional. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

RINALDI, Giuseppe. Deficiência auditiva. SEESP. Brasília DF. 1997. **Série Atualidades Pedagógicas**, n. 4. Disponível em: <https://bit.ly/3Pewjc8>. Acesso em: 1 Ago. 2020.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Histórias de vida: Trajetórias formativas e profissional de professores surdos**. 2020. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; REIS, Márcia Regina dos. **Surdez, educação bilíngue e Libras**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV Editora, 2016.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda. Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, 2006, v. 6, n. 6, p. 37-50.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

ROSA, Andréa da Silva. A (im)possibilidade da fidelidade na interpretação da língua brasileira de sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, jun. 2006, p. 123-135.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura**, poder e educação de surdos. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SAMPAIO, Isabel; SANTOS, Acácia Angeli dos. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.

SANCHES, Isabel. TEODORO, Antônio. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 72-73, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, jul/dez 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3IAV2Vt>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Claudio Nei Nascimento; GOMES, Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de libras. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 3, p. 60-81, jul./set., 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uQRJDN>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva**. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3aKx11s>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez**: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. 2008 121 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. **Estudos surdos I**. Organização de Ronice Muller de Quadros. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVEIRA, Carolina. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. *In*: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2007, p. 150-189.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre a diferença. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, p. 15-32, jul./dez 1999.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Volume I. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-57, mai./ago. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3ITLkxH>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Jaruá, 2012.

SOUZA, Isabelle Lima; GEDIEL, Ana Luisa. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 56.1, p. 163-185, Jan-Abr, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Escrita de Língua de Sinais**. Indaial: Uniasselvi, 2011.

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Sinais III. **Apostila da Licenciatura em Letras-Libras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos de Língua de Sinais**, Florianópolis: Série, 2014.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARTUCI, Dulcécia. **Re-significando o “ser professor”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3O6KYEE>. Acesso em: 4 Ago. 2020.

THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, UFPel, v. 1, p. 107-131, 2010.

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

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Democracia, educação e escola: pela inclusão educacional. **Educação**, Santa Maria, RS. v. 45, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3P9AghU>. Acesso em: 2 set. 2020.

VAZ, Pereira Cristiano. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VIANA, Marcos Vinícius Guimarães; GOMES, Márcia Regina. Desafios do aluno surdo no ensino superior. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 53, p. 197-214, jan-jun, 2020. Disponível em <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em: 4 set. 2022.

VILHALVA, Shirley. **Recortes de uma vida: descobrindo o amanhã**. Campo Grande: Gráfica e Papelaria Brasília, 2001.

WITKOSKI, Sílvia Adreis. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3z5CIRd>. Acesso em: 12 jan. 2021.

XAVIER, Maria Clara. **Cultura e surdez**. Curitiba: Jarua, 2004.



**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Decreto n.11.341/2023

10/01/2023 09:30

D11370



### Presidência da República Secretaria-Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o [Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020](#).

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

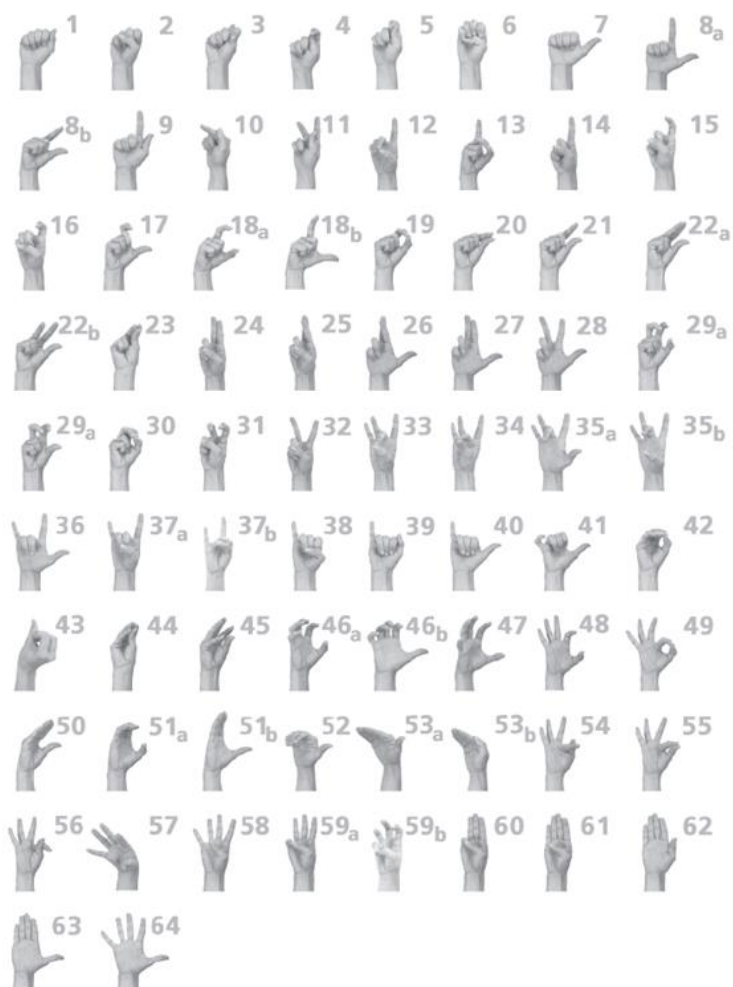
Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Camilo Sobreira de Santana*  
*Silvio Luiz de Almeida*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.1.2023 - Edição extra

\*

## ANEXO 2 – Configurações de Mão em Libras



Fonte: FELIPE, Tanya de Souza; MONTEIRO, Myrna Salerno

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)<sup>1</sup>

#### 1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

Concepções sobre o Processo Educacional Inclusivo: Professores Surdos e Ouvintes que atuam em Escola de Tempo Integral

#### 2 PESQUISADOR(A)

Nome: Jussara Linhares Granemann

CPF 686.711.489-04 RG 1.138.754 Telefone: (67) 99169-5316

Endereço: Rua: 14 de Julho, 1648 Apt 302 Bairro: Centro - Campo Grande/MS

#### 3 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Analisar as concepções de processo educativo inclusivo de professores surdos e ouvintes em um contexto de educação bilíngue.

#### 4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE) :

A escolha da temática está articulada com o trabalho desenvolvido a partir da perspectiva da inclusão dos estudantes surdos na educação escolar, buscando a identificação das concepções dos professores surdos e ouvintes. Essa pesquisa se justifica à medida que entendemos a importância das relações relacionadas ao processo educativo inclusivo e seus desdobramentos na educação bilíngue para os estudantes surdos.

#### 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Os procedimentos metodológicos estão de acordo com a pesquisa qualitativa, entendendo-a enquanto preocupação com o não quantificável, possibilitando reflexão sobre os dados coletados. Como instrumento de coleta de dados será utilizada a entrevista semiestruturada. Critério de escolha dos sujeitos: a) Professores surdos e ouvintes que atuam simultaneamente com estudantes surdos na escola de tempo integral; b) Professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento; c) Professores surdos e ouvintes fluentes na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

#### 6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Os riscos são mínimos, mas se o pesquisador observar qualquer desconforto por parte do entrevistado, a entrevista será imediatamente suspensa, evitando qualquer situação constrangedora.

#### 7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

As contribuições da pesquisa são inicialmente a reflexão sobre as concepções de professores surdos e ouvintes que atuam com estudantes surdos em Escola Estadual Maria Constança de Barros Machado, no município de Campo Grande/MS, em relação ao processo educativo inclusivo e seus desdobramentos na educação bilíngue.

As contribuições da pesquisa serão as reflexões produzidas, com base na análise dos dados, sobre a educação inclusiva, com destaque para a educação de surdos, na Educação Básica.

<sup>1</sup> O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na proposta.

## **APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista**

### **1 Inclusão de estudantes surdos**

- 1.1 Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- 1.2 Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.
- 1.3 Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.
- 1.4 Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular.

### **2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos**

- 2.1 Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.
- 2.2 Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.
- 2.3 Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.

### **3 Cultura surda**

- 3.1 Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.
- 3.2 Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.
- 3.3 Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

### **4 Educação Bilíngue**

- 4.1 Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?
- 4.2 A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.
- 4.3 A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

## APÊNDICE 3 – Transcrição da Entrevista

Professora Lucinda

Data: 23/06/2021

Duração da entrevista: 1h20min

### 1 Inclusão de estudantes surdos

1.1 Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Meus pais não sabiam que eu era surda e não tinham conhecimentos sobre a língua de sinais. A nossa comunicação ocorria exclusivamente de forma oral. Eu tinha muita dificuldade para ouvir, praticamente não entendia o que as pessoas falavam e me sentia angustiada.

A princípio, minha família pensou que fosse questão de temperamento, pois eu era quieta e também bastante tímida. Jamais cogitaram a possibilidade de surdez, pois o meu caso foi o primeiro na família. Somente a partir dos três anos de idade, por intermédio de uma tia, meus pais começaram a considerar a ideia de eu ser surda. Minha tia foi nos visitar e começou a fazer alguns testes, me chamando e fazendo barulhos, e, para surpresa de todos, eu não respondia aos estímulos; assim, minha tia orientou meus pais a procurarem um médico para investigar a situação.

A partir desse momento, foram realizados diversos exames, e, depois de uma audiometria, fui diagnosticada com surdez. Minha mãe ficou muito preocupada e sem saber a quem recorrer. Depois, os médicos orientaram a procurar uma fonoaudióloga. Fui junto com minha mãe à clínica e iniciei os trabalhos. Foram sessões intermináveis na tentativa de me oralizar. Aprendi a repetir algumas palavras, mas não compreendia o conceito e o significado.

Em casa, minha mãe e minhas duas irmãs tentavam me explicar os conceitos, mas eu tinha muitas dificuldades. Aos poucos, comecei a compreender o mundo que me cercava e percebi diferenças entre minhas irmãs e mim, mas ainda não conhecia a Libras. Para minha família, a utilização dos aparelhos auditivos e as sessões de fonoaudiologia poderiam garantir a superação da surdez.

O contato com Libras começou em São Paulo. Contudo, eu era muito pequena, e foi por pouquíssimo tempo. Após a mudança de município, somente fui ter contato novamente com a Libras durante a realização do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática em uma escola especial de surdos. Fiquei encantada quando vi os estudantes surdos sinalizando na escola. Eu olhava os estudantes sinalizando e me perguntava: o que é isso? Eles não utilizam a oralidade? O que irei fazer aqui?

Fiquei angustiada e triste, eu via as pessoas sinalizando e eu não conseguia entender. Na escola, comecei a observar tudo aquilo e percebi que havia comunicação entre eles, mas, como eu somente me comunicava com minha família, achei tudo muito estranho e não compreendia o que estavam sinalizando. Com o passar do tempo, comecei a perceber tudo em minha volta, comecei a ficar mais calma e descobri uma forma de me comunicar com meus colegas surdos.

Naquele ambiente, onde todos sinalizavam e somente eu oralizava, me senti desconfortável, mas me interessei em aprender. Comprei um livro de Libras e comecei a estudar imediatamente, principalmente sobre os temas “aquisição de linguagem” e “comunidade surda”, sobre os sinais e conceitos.

Um surdo me convidou para conhecer a associação de surdos, e eu aceitei. Conheci muitos surdos adultos. Foi um choque para mim, fiquei extremamente emocionada e surpresa. Comecei a ter contato com essa realidade e comecei a me desenvolver linguisticamente. Fiquei extremamente emocionada quando vi surdas grávidas, me assustei porque eu pensava que não poderia engravidar, achava que surda não poderia ter filhos.

Quando eu aprendi a Libras, foi fantástico, pois comecei a estabelecer comunicação com meus colegas, comecei a conhecer o mundo ao meu redor. Comecei a ter consciência de tudo que me rodeia, pois a Libras é a voz dos surdos, é por meio da língua de sinais que os surdos conseguem expressar seus desejos, vontades e sentimentos. Portanto, a língua de sinais é a voz dos surdos. Foi bastante emocionante acompanhar a legalização da Libras. Eu tive o privilégio de viver esse momento.

## 1.2 Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.

Quando completei sete ou oito anos, minha mãe começou a buscar uma escola. Fui matriculada em uma escola muito grande, mas não tinha TILS. Os professores não sabiam nada sobre surdez e sobre a Libras. Assim, a comunicação era realizada na língua oral. Hoje eu percebo que, já nesse período inicial de escolaridade, eu precisava da comunicação visual.

As professoras eram muito exigentes, cobravam que eu oralizasse, me forçavam a fazer exercícios orais para que eu desenvolvesse a fala. Nesse período, se intensificaram os exercícios na cabine da fonoaudióloga, e as professoras da escola e meus pais receberam orientação para realizarem exercícios com repetição das palavras. Por exemplo, elas mostravam as imagens de uma casa e pediam que eu identificasse e repetisse a palavra; em outros momentos, falavam as palavras, e eu tinha que repetir. Na sala de aula, havia duas professoras, por exemplo, uma professora ministrava os conteúdos para a sala toda, e a outra professora sentava próximo da minha mesa e oralizava os conteúdos trabalhados. Fiquei por dois anos nessa escola.

No ano de 1974, minha família mudou-se para o município de Campo Grande. Eu estava no 3º ano do Ensino Fundamental, mas não tinha escola especial e TILS. Minha mãe, preocupada com minha adaptação, resolveu matricular minha irmã na mesma sala, para que ela pudesse me auxiliar quando necessário. Estudamos por quatro anos juntas em uma escola da rede particular.

Era tudo muito diferente, me sentia sozinha e logo percebi que deveria encontrar uma forma de organizar uma rotina de estudos. Minha irmã tentava me ajudar, mas não sabia Libras. Ela tentava explicar os conteúdos, mas eu preferia estudar sozinha.

Organizei a seguinte rotina: chegava da escola, almoçava e ajudava minha mãe, depois iniciava os estudos, tentando ler os conteúdos copiados do quadro durante as aulas (copiava tudo muito rápido para poder ter todo o conteúdo) e usava os livros didáticos como apoio, pois estes tinham figuras. Enfim, tinha muitas dificuldades para compreender os textos. Após as leituras, tentava responder as atividades sozinha, mas, como estava no processo de alfabetização, encontrava muitos obstáculos. A língua portuguesa, para mim, era muito difícil, mas a Libras me encantava; assim, a língua portuguesa, em muitos casos, era deixada de lado; com isso, eu perdia a fluência.

Terminei o Ensino Fundamental em uma escola estadual. Ficou mais difícil, pois a sala era muito grande, e minha irmã sentava distante (no fundo da sala). Ainda sem o apoio do TILS, eu era muito cobrada e não conseguia acompanhar a turma. Nesse período, não frequentava o AEE.



No Ensino Médio, fui matriculada novamente em uma escola particular, no período noturno, mas, ainda sem auxílio do TILS, sofria muito, me perdia durante as leituras, não conseguia entender a língua portuguesa e também não frequentava o AEE. Eu via os colegas conversando e rindo. Como não entendia o que era falado e não participava das brincadeiras e conversas com os colegas da sala, eu achava que estavam rindo da minha condição de surda.

Em relação aos estudos em casa, continuava com a mesma dinâmica de tentar recapitular os conteúdos trabalhados pelos professores de todas as disciplinas para poder ter mais segurança na hora de fazer as provas; assim, eu estudava muito em casa. Quando eu estudava, a comunicação era muito difícil, pois não tinha tradutor e intérprete de Libras (TILS) ou IMMS. Os professores falavam oralmente, e eu não entendia nada.

Após o fim do Ensino Médio, minha mãe falou que eu deveria fazer as provas para o vestibular, mas eu não sabia o que era, nem como poderia fazer. A minha irmã fez a inscrição para o curso de Direito, eu não conhecia e não sabia que poderia fazer inscrição. Fiz a inscrição nas universidades, contudo, tirei nota zero na redação, eu fui reprovada. Não tinha condições e conhecimentos para fazer a redação, tinha muitas dificuldades na língua portuguesa. Ressalto que ainda [estava] sem o apoio do TILS durante a realização das provas.

Eu gostava de ir à escola, apesar de todos os problemas de comunicação. Não conseguia aprender, parecia que os conteúdos eram jogados para cima de mim. Mas, com o tempo, me acostumei; na verdade, o pior mesmo era a falta de TILS, principalmente no momento das provas, e a falta de interação com os professores e colegas.

Sinceramente, o que me deixava triste era o fato de não ter comunicação com meus colegas e professores, me sentia muito sozinha, e isso me causava muita angústia. Na disciplina de Educação Física, era pior, pois eu nunca era chamada para compor o grupo do time, sempre ficava por último, sobrava, e o grupo tinha que me receber. Eu não via vontade da minha permanença no time.

No ano seguinte, resolvi tentar a graduação de Matemática; novamente, não havia o apoio durante a realização das provas, muito difícil, eu não conseguia entender, a Lei de Acessibilidade ainda não existia, sou anterior à Lei. Eu era a única estudante surda a tentar realizar as provas no vestibular. Minha irmã me ajudou a estudar para a realização das provas, e tentei novamente em duas universidades, e agora consegui a aprovação.

Assim, em 1984, eu consegui minha tão desejada matrícula na universidade, e agora sozinha, digo, sem minha irmã, ficou ainda mais difícil, pois não tinha tradutor intérprete de Libras. Foi uma fase muito difícil. Eu estudava muito, eu via os colegas participando das aulas e interagindo, enquanto que eu estava o tempo todo quieta, sozinha, com muita vergonha, sem coragem de fazer perguntas e me relacionar com as outras pessoas. Não entendia a explicação dos professores e as perguntas feitas pelos colegas.

Eu tinha 28 anos de idade, mas parecia uma criança entrando pela primeira vez na escola. Com o tempo, comecei a fazer leitura labial (ler os lábios) dos professores, mas agora na universidade a maioria dos professores usava bigodes, tornando ainda mais difícil o entendimento. Sofri muito, foi muito difícil esse momento. Os professores escreviam muito no quadro e falavam ao mesmo tempo; assim, eu perdia o pouco entendimento que tinha da aula, então, eu só copiava, me tornei uma copista. Eu chegava em casa e ia ler tudo de novo, mas na faculdade ficou mais difícil. Eu sempre falava para minha mãe que tinha que aguentar esse sofrimento, e eu aguntei, consegui concluir o curso. Eu olhava os textos nos livros e não conseguia entender o que estava escrito, na verdade, meu vocabulário na língua portuguesa

escrita era restrito a algumas palavras. Eu nunca chorei; eu aguentei sozinha todo esse tempo, mas minhas notas eram muito ruins, eu fiquei de dependência de algumas disciplinas.

Fiz pós-graduação em Educação Especial. Nesse momento, pela primeira vez na minha vida acadêmica, tive o acompanhamento de TILS. Quando o tradutor intérprete de Libras e os professores trabalham juntos, eu me sinto mais segura e consigo aprender com os conteúdos trabalhados, contudo, o contrato da universidade previa a troca de três em três, o que dificultava o entendimento dos conteúdos, sofri muito. Senti muita vergonha, pois a sala era muito cheia e eram debatidos vários conceitos que não conhecia; novamente, enfrentei dificuldades na língua portuguesa, pois as avaliações eram realizadas a partir de produções de artigos.

O contrato da universidade previa TILS somente para o período das disciplinas, assim, no segundo ano, ou seja, no período de produção da monografia do curso, infelizmente, fiquei novamente sem o apoio do TILS. Esse fato me deixou muito triste, com vontade de desistir, mas meus colegas me ajudaram e consegui vencer essa etapa.

O tema que escolhi para pesquisar foi a família dos estudantes surdos. Realizei entrevistas, leituras, anotações e acompanhei as famílias. Foi bastante emocionante. Alguns professores da universidade me falaram que eu não teria condições de terminar a pesquisa, não respeitaram minha especificidade, chorei muito, foi muito cruel esse momento, mas outros professores acharam muito interessante a minha pesquisa, pois eu estudei sobre surdo. Enfim, aprendi e desenvolvi muito no decorrer do curso.

Eu não tive vontade de fazer mestrado, pois tive toda essa experiência no meu processo de escolarização, foi muito difícil. Eu estava muito cansada de todo esse processo.

### 1.3 Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.

Durante minha formação acadêmica, não tive a oportunidade de ter professores surdos. Naquela época, poucos surdos estudavam, não tinha perspectiva de trabalhar como professora.

Penso que seria muito importante a participação de professores na minha formação, pois demorei a perceber que os surdos podem desenvolver atividades relevantes na sociedade.

Atualmente, temos nova LDB. É fundamental uma metodologia que priorize os estudantes surdos, a gente sofria muito no passado. É importante a participação do professor surdo, propiciando um ambiente bilíngue. Acredito que somente curso de Libras não seja suficiente para garantir essa inclusão.

### 1.4. Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular.

Acredito que o professor precisa, inicialmente, gostar de ensinar, ter respeito pelos estudantes, ser fluente na Libras e conhecer seus estudantes. Os estudantes sentem vontade de abandonar as escolas, e acho que existem várias razões, como, por exemplo: residir longe da escola, questões de logística, de mobilidade, para trabalhar, por ter dificuldades em aprender os conteúdos repassados pelos professores, por não encontrar professores surdos como referência e por serem os únicos estudantes surdos da escola.

É importante que tenhamos, nas escolas inclusivas, professores fluentes na Libras, professores surdos; aulas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras, de Libras e de língua portuguesa; curso de Libras para toda a comunidade escolar e respeito pela cultura surda.

Por exemplo, eu não me sentia incluída porque não havia interação. Eu estava na escola, fazia parte do quantitativo de estudantes da sala, tinha notas e presenças, contudo, não fazia

parte das brincadeiras com a turma, não compreendia o que os professores falavam, não conseguia expor meus pensamentos, minhas dúvidas, enfim, muitas colocações. Meus colegas não gostavam de fazer trabalho comigo, e sempre a professora solicitava que algum grupo me aceitasse para a realização de trabalhos.

## **2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos**

### **2.1. Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.**

Em minha opinião, para garantir a permanência dos estudantes surdos na escola, é necessário que, além do TILS, haja também professor surdo na escola, para dar maior suporte e segurança para os estudantes surdos.

Também é importante o oferecimento do AEE na escola onde o estudante surdo está matriculado, professores com conhecimento de Libras e que sejam trabalhados temas relacionados à vivência dos estudantes, como, por exemplo, dinheiro, higiene, sexualidade, pois a maioria das famílias não é usuária da Libras e não conversa com seus filhos.

Assim, é fundamental que a escola converse com a família, explicando sobre as questões da cultura do surdo e de incentivar os estudantes surdos a estudar.

### **2.2. Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.**

Sempre desejei ser professora de estudantes surdos, desde pequena. Queria ensinar meus pares surdos e, como minha trajetória acadêmica não foi fácil, me sentia muito sozinha, isolada mesmo; assim, me esforcei para conquistar a graduação no curso de Matemática.

Sempre fui tímida, e isso dificultou ainda mais a interação com os colegas e professores ouvintes. Eu imaginava que outros estudantes surdos também passassem por essas dificuldades, e também minha experiência na escola sempre foi muito dolorida, pois a falta do TILS sempre causou uma grande lacuna no meu processo de aprendizagem, dificultando a interação com os professores e os colegas de sala. Como professora surda, teria condições de atuar e melhorar as condições para aprendizagem dos estudantes surdos.

Amava ensinar matemática para os estudantes surdos no AEE. Eles estavam atrasados na aprendizagem da Libras e nos conceitos, as atividades eram complexas, por exemplo, eu explicava sobre linha (conceito matemático), eles achavam que eu estava explicando sobre a linha de costura. Então, recomencei a explicação sobre os conceitos básicos. Assim, no AEE, tinha mais tempo e materiais diferenciados para trabalhar os conceitos, e eles começaram a entender, tal fato me motivava. Eles conseguiram aprender, isso foi legal.

### **2.3. Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.**

Quando cheguei à escola especial para surdos, gostei muito de ver as professoras ensinando os estudantes. Conteí para minha mãe, e ela disse que eu poderia ser uma ótima professora e poderia também trabalhar na escola.

Minhas primeiras experiências como professora aconteceram em uma escola especial para surdos durante a realização do estágio supervisionado do curso de graduação. Na escola, como outros professores surdos já atuavam na docência no ensino da Libras, os estudantes já estavam habituados com a presença de professores surdos e não apresentaram nenhuma reação diferenciada. Na verdade, eu fui surpreendida em ver tantos estudantes surdos juntos em uma mesma escola. Assim, minha sala era do 5º ano do Ensino Fundamental, com nove estudantes surdos, fluentes na Libras.

Comecei a substituir uma professora que estava em licença. O trabalho me encantou, percebi o quanto os estudantes tinham dificuldade conceitual, e comecei a pensar estratégias e materiais diferenciados para superar tantas dificuldades. Ficava em casa preparando material diferenciado. Os estudantes tinham as mesmas dificuldades que eu tinha quando estava na escola, tanto em Libras quanto nos conteúdos.

Após o fim da licença da professora, comecei a ensinar Libras para os estudantes no AEE. Eu me preocupava muito com os estudantes, queria incentivá-los, pois eles tinham muitas dificuldades, mas as famílias não se preocupavam muito.

Em 2002, fui convidada para ministrar aulas em cursos de Libras. Eu viajava pelos municípios, ensinando surdos e ouvintes.

### **3 Cultura surda**

3.1 Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.

Entendo e respeito os costumes e tradições deixadas pelos antepassados surdos; são como tijolos que contribuem para a construção nas nossas vidas. Porém, para o desenvolvimento da cultura surda, faz-se necessária a participação de todos; por isso, é importante que os surdos estejam permanentemente em contato com outros surdos e também com ouvintes fluentes na Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois somente a partir da união e da convivência é que realmente as relações culturais se fortalecem.

São culturas totalmente diferentes. O surdo utiliza a Libras, e o ouvinte, a língua oral. Nesse sentido, inicia desde o nascimento, na forma como a família se comunica com o bebê surdo.

Por mais que o ouvinte saiba a Libras, ele não tem identidade surda. Para o surdo, a Libras é natural, é uma cultura diferente.

As diversas diferenças culturais entre surdos e ouvintes são visíveis, pois, por exemplo, em um período, eu trabalhei simultaneamente com estudantes surdos (AEE) e com estudantes ouvintes (cursos de Libras) e consegui perceber pontos diferentes entre as culturas das pessoas surdas e ouvintes. A principal diferença que observei foi a forma como cada um aprende a língua. Na minha opinião, o mais importante é conhecer as diferenças de cada um e compreender as diferentes culturas.

3.2. Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.

Quando as aulas são ministradas em língua de sinais, os estudantes conseguem compreender os conteúdos tal como os estudantes ouvintes conseguem quando são ministradas na língua oral. O mesmo ocorre em relação à identificação com os professores, sejam surdos ou ouvintes.

Nesse sentido, compreendo a importância da atuação dos professores surdos; por exemplo, em relação a essa cultura surda, o professor surdo pertence à comunidade surda, ele tem as trocas com outros surdos. O ouvinte não tem a cultura surda, mesmo os que utilizam a Libras.

3.3 Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

O professor ouvinte é verbal; mesmo que ele saiba Libras, sua identificação é com a língua oral e com a cultura oral. Já o professor surdo tem melhor percepção em relação ao estudante surdo, e esse estudante vê o professor surdo como igual, como um par. Ele sabe que o professor é surdo e se identifica bem rápido. Mas, quando os professores são ouvintes e não fluentes na língua de sinais, a interação fica bastante comprometida. Posso usar um exemplo das minhas vivências, pois, não me sentia incluída, já que tanto os professores quanto os colegas não sabiam Libras e não buscavam aprender. Eu sempre sentava no fundo da sala e permanecia [lá] até o final das aulas. Dificilmente saía nos intervalos das aulas, porque não tinha comunicação.

A falta de interação entre professores e estudantes ouvintes, não fluentes na Libras, provoca os mesmos sentimentos e situações vividos por mim [há bastante tempo] com os estudantes atualmente, assim, não me sentia incluída, já que não havia interação.

Também preciso registrar que depende muito da personalidade de cada estudante; observo que são estudantes que ainda não tomam iniciativa de interação, permanecendo nos seus pequenos grupos, ou seja, apenas conversam com os surdos.

## 4 Educação Bilíngue

### 4.1. Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?

Os professores surdos e/ou ouvintes precisam conhecer os estudantes surdos em todos os aspectos, principalmente o linguístico. É muito importante que os professores sejam bilíngues. Contudo, muitos professores não têm tempo e/ou vontade de aprender a Libras, e isso dificulta a promoção da educação bilíngue nas escolas, prejudicando consideravelmente a aprendizagem dos estudantes surdos. Em relação à escola bilíngue, encontramos um grande problema: a falta de professores surdos formados nas diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, faltam professores formados em Biologia, Química, História, Geografia, pois a maioria dos professores surdos está centralizada nas áreas da Pedagogia e Letras Libras. Essa situação justifica-se pelo oferecimento dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras.

A educação bilíngue deve prover para esses estudantes a aprendizagem da Libras e da língua portuguesa escrita, mas vejo grande dificuldade para que a escola se torne bilíngue, e a questão não é somente de ordem administrativa.

Eu acredito que o Ensino Fundamental deva acontecer dentro da escola bilíngue, pois, nesse período, os estudantes estão em processo de aprendizagem dos conceitos, mas, já no Ensino Médio, poderiam optar pela escola inclusiva com atendimento do TILS e/ou IMMS, pois já estão fluentes nas duas línguas.

### 4.2 A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.

O estudante surdo tem um diferencial, a Libras como L1; assim, a educação bilíngue é fundamental para garantir a participação efetiva e [o aluno surdo] não ser mais um número na sala.

### 4.3 A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

Algumas legislações, por exemplo, a lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o decreto nº 5.626/2005, que oficializam a Língua Brasileira de

Sinais (Libras) como a língua oficial de surdos, foram essenciais para o desenvolvimento da educação inclusiva e também da bilíngue.

É importante o fortalecimento da educação bilíngue. A escola precisa ser um lugar onde os estudantes surdos se sintam participantes, e não apenas um número na lista. A criação da escola bilíngue faz-se necessária e urgente, e assim os estudantes surdos poderão ter oportunidade de escolher entre a escola bilíngue e a escola inclusiva. Acredito que falta esse direito de escolha para as pessoas surdas. Os surdos sofrem muito, precisam de maior acessibilidade. É importante que o surdo possa ter oportunidade de escolher entre a escola bilíngue e a escola regular; falta essa escolha para a pessoa surda. O surdo sofre muito, precisa de maior acessibilidade.

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

Em relação à legislação, vivemos uma relação bem complicada, pois temos leis que contemplam as necessidades dos surdos, contudo, na sociedade, vivemos diversas barreiras. Existem muitas leis, mas não são postas em prática, ficando apenas na teoria.

Acredito que as associações de surdos e de tradutores intérpretes de Libras devem unir-se cada vez mais para exigirem que as legislações sejam colocadas em prática. As associações precisam discutir mais com os surdos e, com isso, garantir maior participação dos surdos na elaboração das políticas públicas.

## APÊNDICE 4 – Transcrição da Entrevista

Professora Juliana

Data: 24/06/2021

Duração da entrevista: 57min

### 1 Inclusão de estudantes surdos

1.1 Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Minha família demorou para perceber a minha surdez. Quando eu estava com idade de três ou quatro anos, não sei exatamente, minha mãe percebeu que eu não participava das brincadeiras e não falava como as outras crianças.

Por residir em um município distante da capital, onde não havia contato e/ou informações sobre a existência de outros surdos, eu me sentia cada vez mais sozinha e confusa, sem compreender o que estava acontecendo.

Minha família, por desconhecimento, achava que eu fosse desenvolver a oralidade. Apesar de ter recebido os cuidados necessários, houve demora para busca do diagnóstico; quando do recebimento do resultado, a família ficou preocupada.

Após a fonoaudióloga entregar para minha mãe a audiometria, atestando que eu era surda, foi o maior desespero, ninguém sabia o que fazer, pois eu era o único caso da família. Nesse sentido, minha família tomou uma atitude, resolvendo mudar-se para a capital do estado, em busca de recursos e orientações.

Minha mãe não tinha como se comunicar comigo, não tinha sinais, não tinha Libras. Normalmente, as famílias não conversam com seus filhos. O surdo chega à escola acreditando que deve acatar tudo sem questionar e que está sempre errado. Eu procuro entender o que está acontecendo e explicar que temos nossa cultura e que não estamos errados, apenas pensamos e vemos por outro lado.

A partir desse momento, começamos a combinar gestos e apontamentos para melhorar nossa comunicação. Por exemplo, minha mãe pegava um copo com água e tentava se comunicar comigo por gestos próprios, caseiros, e expressões. Eu comecei a me habituar com aquilo; por exemplo, não tinha o sinal de água, minha mãe fazia apontamento e criava um código comigo, entendeu? Outro exemplo: minha mãe mostrava figura de uma galinha e, em seguida, fazia um gesto que representaria esse animal. Assim começamos a estabelecer nossa comunicação, e, com o decorrer do tempo, minha mãe foi percebendo o meu potencial. Eu era uma criança muito curiosa e agitada, tinha autonomia na realização das brincadeiras e nas atividades diárias.

Assim, minha família não utilizava a língua de sinais, e demorei a me conscientizar de que era surda. Os surdos me falavam que eu era surda, mas eu não gostava dessa palavra, eu não aceitava, eu pensava que era ouvinte, não tinha esse sentimento, não tinha identidade surda. Somente no 6º ano do Ensino Fundamental comecei a me conscientizar. Fiquei muito angustiada, foi bastante difícil aceitar.

Foi um choque quando cheguei à escola. Demorei a me aproximar do grupo de estudantes surdos. Foi progressivo e demorado. Na minha sala, havia um grupo de surdos e TILS, e também comecei a frequentar a SRM com professora fluente em Libras.

Nas aulas, fiquei muito confusa, queria acompanhar as explicações das professoras na língua oral, mas ao mesmo tempo a TILS tentava me chamar a atenção e ensinar a Libras. Eu resistia a aprender a Libras.

Depois de um tempo, comecei a me interessar pela língua de sinais, e os outros colegas surdos começaram a me ajudar, e comecei a aceitar a língua, mas eu não tinha identidade surda, não tinha experiências com a comunidade surda. Eu tinha esse sentimento, durante a minha vida escolar, nunca tive oportunidade de conviver com surdos e o acompanhamento com TILS. Foi bem difícil, mas aos poucos, foi como um passe de mágica, pois, após me aceitar como surda, aprendi rapidamente a língua de sinais e posteriormente fui percebendo as diferenças entre cultura surda e ouvinte. Eu passei a interagir com os ouvintes e surdos.

A Libras é a principal forma de representação da cultura surda, pois é dessa forma que expressamos nossa própria identidade, e os contatos com os pares linguísticos são fundamentais para o aprendizado.

## 1.2. Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.

Eu residia com minha família em um pequeno município do interior do estado. A princípio, fui matriculada na APAE; como eu era muito quieta e quase não me comunicava, as professoras, após alguns testes, concluíram que eu era deficiente intelectual. Depois de um tempo frequentando essa instituição, minha família achou melhor mudar para um município maior, para que eu pudesse ter mais condições educacionais, pois minha mãe não conseguiu me matricular em nenhuma escola.

Agora eu já estava com cinco anos de idade e fui matriculada em uma escola particular. As professoras e os estudantes ouvintes falavam comigo e tentavam estabelecer comunicação, mas eu não compreendia. No início, sentia-me muito sozinha, não utilizava a Libras e não conseguia ouvir nem falar como os outros colegas. As professoras me deixavam em um canto da sala com papel, massa de modelagem, alfabeto e figuras; fiquei por dois anos nessa escola. Minha mãe conseguiu uma vaga em uma escola da prefeitura, e pensamos que estava iniciando uma nova realidade.

Eu não conhecia Libras, apenas utilizava gestos naturais. Os meus colegas brincavam perto de mim, e eu sempre quieta e sozinha. Eu chorava porque queria falar e brincar como eles, mas eu não conseguia, tentava reproduzir o que eles estavam fazendo, mas eu não sabia o que eles estavam fazendo.

Na sala, a professora escrevia palavras no quadro e pedia que repetisse; eu não conseguia falar, ficava triste, pois todos que conseguiam ler as palavras ganhavam um prêmio. A professora, observando que eu não conseguia, mostrou a figura e escreveu no quadro a palavra *pássaro* e depois fez um gesto, e eu repeti o gesto da professora. Na aula seguinte, ela escreveu no quadro a palavra *pássaro* novamente, e eu repeti o gesto; então, ela me deu um presente. A partir desse momento, a professora começou a usar essa estratégia comigo, usando figuras + palavras e apontamentos ou gestos.

Não tinha TILS na sala. Eu simplesmente copiava os conteúdos passados no quadro. Não gostava quando os professores não me respeitavam como surda e ignoravam a minha língua e cultura. Como não conseguia interagir, eu ficava sentada lá no meu canto, quieta, sozinha. Dificilmente as pessoas tentavam conversar comigo.

Até os seis anos de idade, eu fazia terapia de fala na fonoaudióloga; sempre trabalhava objetivando a oralização. Eu não aceitava usar o aparelho auditivo, mas também não aceitava a Libras.

Na escola, eu não conseguia entender as atividades; letras e palavras não faziam nenhum sentido. Apesar de as professoras sempre buscarem interação, eu sempre me sentia sozinha, mas eu queria ser como os demais colegas, eu chorava e ficava muito triste, pois eu não conseguia expressar meus sentimentos e não conseguia falar como os outros. Tinha entendimento de que todos se comunicavam via oral, mas eu tentava e não conseguia.



O tempo passava, e eu não conseguia entender o que as professoras falavam; pior, não conseguia me alfabetizar. Tudo que estava escrito no quadro eram códigos que eu não conseguia decifrar, eu apenas copiava tudo.

Eu passei um tempo trocando de escolas. Frequentei todas as redes (particular, estadual e municipal). Minha mãe tentava encontrar uma escola em que eu pudesse me adaptar, contudo, a cada transferência, era um novo recomeço. Eu não conhecia o espaço, os professores e os colegas, enfim, tudo era sempre novo.

Vou relatar alguns exemplos vividos nesse período. Na hora da chamada, eu não ouvia as professoras chamarem o meu nome, e, como não sabiam que eu era surda, colocavam falta. Minha mãe foi chamada na escola, pois precisava explicar os motivos de tantas faltas; foi nesse momento que foi explicado sobre a surdez. Na verdade, eu estava todos os dias assistindo às aulas, apenas não respondia quando as professoras chamavam meu nome. Depois da reunião, as professoras compreenderam que eu era surda, pois até esse momento ninguém na escola havia percebido. Colocaram-me na primeira carteira, bem próxima do quadro e da mesa dos professores. Começaram a me tratar de forma diferente. Lembro que as professoras mudaram a metodologia de trabalho; agora eu não copiava mais do quadro, eu apenas fazia colagens, pinturas, desenhos. Eu olhava os colegas, e eles estavam fazendo atividades nos livros e copiando as atividades do quadro. Eu ficava sozinha fazendo essas atividades; nesse período, ainda não tinha o apoio do TILS e permaneci por tempos nessa situação.

Na escola, sempre observo o intervalo; quando na escola há surdos, sempre vejo que eles se juntam em grupos e se isolam dos ouvintes. Assim, no recreio, durante as brincadeiras, as meninas não me chamavam para participar. Eu sempre ficava no meu cantinho, observando tudo. Quando há somente um surdo, vejo que infelizmente ele fica sozinho em um canto, como acontecia comigo. Não há diálogo entre surdos e ouvintes.

Em outros momentos, na aula de matemática, a professora batia com régua na minha mesa para eu terminar rapidamente as atividades, e eu chorava, ficava desesperada, tinha vontade de desistir, ir embora para casa. Não entendia nada. Tudo era apontamento, não conhecia a Libras.

No 6º ano do Ensino Fundamental, a coordenadora sugeriu a transferência para uma escola que já tinha TILS atuando. Minha mãe achou que seria bom, mas continuou com o atendimento da fonoaudióloga, com o sonho de que eu pudesse falar um dia.

Na escola nova, observei um grupo com cinco estudantes surdos e dois estudantes com deficiência auditiva. Na sala de aula, a TILS sinalizava, e eu ficava confusa; ora prestava atenção nas mãos da TILS, ora nas professoras e no quadro. Os colegas surdos tentavam me ensinar a Libras, mas eu ainda era resistente a aprender. Nessa escola, comecei a frequentar a SRM, e a professora, fluente em Libras, começou com muita paciência a me ensinar. Meus colegas que frequentavam a sala de aula também estavam na SEM, e eu fui me apropriando da Libras de forma natural e tranquila, mas ainda não tinha identidade surda, não tinha experiências visuais. Enfim, demorou um tempo maior para que esse sentimento desabrochasse.

Permaneci nessa escola até o final do Ensino Fundamental, quando fui matriculada no Ensino Médio. Foi bem tranquilo, pois optei por uma escola que eu já conhecia, vários amigos surdos estavam estudando lá e, claro, tinha TILS.

Eu me sentia segura durante as explicações dadas pelos professores porque o TILS apresentava fluência na língua de sinais e conhecimentos dos conteúdos. Assim, eu conseguia aprender tudo o que os colegas estavam aprendendo.

Eu trabalhava em uma loja e sonhava em fazer o curso de Administração, pois queria um cargo melhor na loja, mas meu chefe disse que era impossível eu fazer o curso, era muito difícil, fiquei desmotivada e desisti. Optei por fazer o curso de Letras. Após ter sido aprovada,

fui falar novamente com meu chefe, pois precisava trocar de horário na loja, mas ele negou o pedido. Fiquei imensamente chateada e, com apoio de minha família, pedi para sair do trabalho. Logo em seguida, consegui outro trabalho, agora no horário compatível com o da faculdade.

Porém, na faculdade, não foi fácil, adivinhe!!!! Novamente, sem TILS. Agora eu já sabia dos meus direitos linguísticos e fui sozinha conversar com o coordenador do curso. Após um tempo, contrataram uma TILS, contudo, não era fluente em Libras; questionei o coordenador e contrataram outra com pouca fluência, mas, com o passar do tempo, acabou desistindo, pois achava muito difícil. Minha notas estavam cada vez mais baixas, e eu, preocupada; então, a faculdade contratou outra TILS, mas agora com fluência. Novamente, estava com problemas, pois, nas questões objetivas, eu tirava notas boas, mas na redação tinha notas baixas. Fui novamente até a coordenação e expliquei sobre a língua portuguesa escrita ser a minha L2. Depois de reuniões com os professores e a coordenação, fiquei emocionada, pois na sala de aula os professores me pediram desculpas por não terem considerado a minha diferença linguística. A minha turma era composta por 11 estudantes surdos, mas somente eu questionava. Por tantas dificuldades enfrentadas, só três estudantes terminaram o curso. Eu também pensei em desistir, mas, com apoio de minha família e amigos, continuei. Nesse período, comecei a trabalhar como professora de Libras em uma instituição do estado.

Em relação à pós-graduação, foi bem tranquilo. Fiz na mesma instituição o curso de Educação Especial, pois queria conhecer outras deficiências, como cegueira, surdocegueira, paralisia cerebral, deficiência intelectual. Em outra instituição, cursei a pós-graduação em Libras, encontrei muitos surdos, e, para minha felicidade, os professores eram fluentes em Libras. Foi maravilhoso!!!

Após o término da pós-graduação em Libras, retornei à faculdade e cursei Letras Libras. Novamente, enfrentei a luta para a contratação de TILS, mas, com várias explicações, consegui a contratação do TILS.

### 1.3. Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.

Infelizmente, durante toda a minha formação acadêmica, não tive a oportunidade de conviver com professores surdos, mas, se eu tivesse um professor surdo no decorrer da formação, com certeza eu teria me desenvolvido com maior rapidez e evitaria muitas lacunas na aprendizagem da Libras.

Aliás, demorou bastante tempo para conseguir a contratação de TILS. [Ter] professores surdos seria um sonho. Nesse período histórico, os surdos ainda estavam em formação, ainda não havia a possibilidade de tentar uma vaga nas escolas.

A trajetória de formação acadêmica dos professores surdos foi conquistada a partir de vários embates, tanto no campo legal quanto na prática, junto às Secretarias de Educação para liberação dos contratos.

### 1.4. Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular.

Há algumas décadas, os TILS ou IMMS em sala de aula enfrentavam desafios nas relações com os professores. Entretanto, apesar das dificuldades, é fundamental que haja confiança entre todos nesse processo educacional na perspectiva inclusiva.

Quando os professores não são fluentes na Libras, muitas vezes, o estudante surdo não quer estudar, mas, o TILS e IMMS são responsáveis pela comunicação e o ensino dos estudantes surdos, enfim, para a inclusão se efetivar nas escolas, o que não ocorre quando os professores surdos atuam. Há falta de conhecimento e/ou fluência na Libras por parte dos professores. Nesse caso, normalmente, a responsabilidade com a comunicação e o ensino é

entregue ao TILS e/ou ao IMMS, uma vez que os professores de diferentes áreas não conhecem a Libras, não reconhecem o estudante surdo como uma pessoa que necessita ser respeitada durante as aulas, mas é direito das pessoas surdas. Como o professor surdo entende essa dificuldade, procura motivar o estudante com suas experiências de vida – a comunicação e a identificação ocorrem de forma mais tranquila. Consequentemente, o isolamento social e linguístico na escola provoca problemas na comunicação entre surdos e ouvintes, pois, como surdos, ficamos sozinhos.

Por exemplo, durante as aulas, quando os professores estavam explicando os conteúdos, eu ficava imaginando como seria se eles estivessem sinalizando, e não apenas oralizando. Meus pensamentos vagavam, e eu não conseguia imaginar que isso pudesse ser realidade um dia. Por isso, me emociono cada vez que entro em uma sala de aula.

Assim, a partir da legalização da Libras, conseguimos ter assegurado o direito do TILS nas escolas, na televisão, nos postos de saúde, entre outros. Entretanto, foi uma árdua luta a conquista do direito a ter o apoio de TILS e do respeito por minha escrita ser em L2.

Outro fator importante é a compreensão da cultura diferente e o respeito por seus direitos linguísticos.

## 2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos

### 2.1. Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.

A formação em nível superior dos professores surdos representa um dos maiores ganhos para a educação de surdos. O professor se sente respeitado e com competência pedagógica para atuar com os estudantes nas escolas.

A Libras é a voz dos surdos. Os professores surdos me ensinavam os conteúdos trabalhados pelos professores ouvintes, e era muito bom, pois, além de os TILS realizarem a interpretação durante as aulas, no AEE, eu tinha acesso à explicação na minha primeira língua. Nessa escola, eu não me sentia sozinha, porque outros surdos estudavam comigo, e tínhamos sempre interação com os professores e estudantes ouvintes.

Além de ser um ponto de identificação dos estudantes surdos, o professor surdo consegue entender as situações que os estudantes estão vivenciando na família, com professores ouvintes e colegas que não sabem Libras; o próprio estudante está em processo de aprendizagem da Libras, do modo de ver as situações. Por exemplo, quando estava dando aula no AEE, estava ensinando a palavra *manga* (fruta). Mostrava no contexto de frutas, depois, mudei o contexto para a palavra *manga* da camisa. Eles pensavam que só existia um tipo de manga. Ensinar esses conceitos e contextos é muito importante. Não basta somente ensinar o vocabulário para que possam aprender, [é preciso] passar da etapa dos apontamentos e gestos caseiros para que possam entender a cultura surda.

Com o professor ouvinte, muitas vezes, o estudante surdo não quer estudar, mas o professor surdo entende essa dificuldade e procura motivar o estudante com suas experiências de vida; o professor surdo é um referencial no amadurecimento linguístico e social do estudante surdo. Daí a importância da presença da professora e/ou professor surdo no ambiente escolar, mostrando que a identificação entre eles é imediata.

Considero mais importante o uso de metodologia específica ao ensino da Libras como L1 para os estudantes surdos e como L2 para os estudantes ouvintes, a partir da valorização da Libras como língua por todos os profissionais da escola, para que a Libras possa acontecer na escola não apenas na sala de aula para um pequeno grupo de estudantes.

Muitos surdos são únicos na escola, e isso dificulta a interação, pois os estudantes ouvintes não sabem Libras, provocando dificuldades linguísticas. Também tem estudantes surdos em depressão, nem sabem que estão com esse diagnóstico e ficam sem tratamento.

Em outros casos, o estudante surdo às vezes não tem interação e confiança com o tradutor intérprete de Libras. Por exemplo, um dia, na escola, percebi que os estudantes surdos estavam com problemas e tive que conversar primeiro com o surdo e posteriormente com o TILS para que pudesse entender o que estava acontecendo com ele.

Portanto, a partir da participação dos professores surdos, percebemos a importância de se compartilhar a mesma língua, a mesma cultura e identidade para o aprendizado da Libras.

2.2. Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.

Participei de curso em que a palestrante era uma professora surda e me encantei pelo trabalho com os estudantes surdos. Fiquei admirada com a forma como ela trabalhava, com as estratégias apresentadas para o ensino dos surdos. No fim da palestra, eu tive a certeza de que era esse o trabalho que queria desenvolver.

Foi uma grande emoção, pois, desde o início do curso de graduação, eu sonhava em dar aulas. Encontrei estudantes surdos no mesmo processo que eu no Ensino Fundamental, em processo de aprendizagem da Libras.

2.3. Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.

Durante a graduação em Letras, comecei a perceber o quanto é importante o trabalho com os surdos, principalmente no ensino da Libras como L1, pois é a partir do conhecimento da língua que a pessoa consegue se desenvolver no cognitivo e no social.

Senti uma responsabilidade muito grande em estar à frente do ensino, mas tive coragem para continuar e lutar sempre pela valorização da Libras, e assim iniciei meu trabalho como professora.

Minha primeira turma era formada por sete estudantes surdos, matriculados do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental de diferentes escolas, e fiquei muito ansiosa com a organização dos primeiros planejamentos. Foram dias de expectativas, estudos e discussões com a coordenação pedagógica, buscando alinhar o planejamento e as atividades.

Ao colocar meus pés na sala de aula, foi inevitável lembrar-me dos meus primeiros dias como estudante surda, sozinha e sem o conhecimento da Libras, mas também recordei o quanto os professores me ajudaram e entenderam o processo de aprendizagem da língua de sinais. Fiquei emocionada, na verdade, eu quase chorei, mas entrei com coragem e comecei a conversar com os estudantes, que estavam aguardando a nova professora. Foi maravilhoso vê-los querendo aprender. Não me esqueço da alegria em ver aquelas mãozinhas sinalizando.

Pedi que a coordenação não me acompanhasse nesse primeiro momento; ela respeitosamente ficou no lado de fora da sala. Eu entrei na sala e comecei a interagir com eles. Perguntei como eles se sentiam como surdos; depois que eles responderam, eu comecei a explicar como eu me sentia e como descobri que era surda. Assim, quando eles perceberam que eu era surda, nossa! Ficaram tão felizes que vieram me abraçar.

Lembro-me também do primeiro contato com os estudantes ouvintes como professora; era confuso, eles se assustaram, ficaram com medo de mim. Isso eu via no olhar deles, fiz uns sinais, e eles falavam entre si, eu não entendia. Virei para o quadro e escrevi “Atenção... Eu sou surda”. Vi o movimento das bocas articulando, depois escrevi “boa tarde”, e eles começaram a entender e a interagir. Aos poucos, quebramos essa barreira comunicacional.

### 3 Cultura surda

3.1 Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.

Eu não sabia que era surda. Eu vivia na cultura ouvinte e aos poucos fui percebendo a existência da cultura surda. Demorei para entender essas pequenas diferenças, mas que nos tornam completas.

Meus colegas surdos começaram a me ensinar, e também convivi com surdos em outros ambientes, como, por exemplo, igreja, *shopping*, reuniões e festas. Foi nesse período que emergi na cultura surda, me desenvolvi, comecei a ver outro mundo, uma realidade que por um tempo eu não aceitei e da qual tentava fugir.

A cultura surda e a ouvinte são culturas totalmente diferentes. O surdo utiliza a Libras; o ouvinte, a língua oral. Por mais que o ouvinte saiba a Libras, ele não tem identidade surda. Para o surdo, a Libras é natural, é uma cultura diferente. Portanto, a Libras faz parte da cultura surda e deve ser respeitada e valorizada pela sociedade, pois a principal diferença entre as culturas observadas é a utilização da língua de sinais.

Percebo vários exemplos de diferenças entre surdos e ouvintes, mas uma coisa que me chama a atenção são as piadas, por exemplo, quando eu conto para ouvinte, ele não acha graça, mas, quando o ouvinte conta, ele ri bastante; o mesmo acontece quando é o inverso. São questões culturais, é a forma de contar.

3.2. Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.

A cultura surda compreende não somente a língua de sinais, mas também a forma de pensar do surdo de uma maneira geral. Assim, o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda torna-se fundamental. Os professores surdos são representantes do universo surdo nas escolas.

Não podemos pensar em uma escola bilíngue sem a presença dos professores surdos, visto que, além do ensino e uso da língua de sinais, são representantes da identidade e cultura surda.

3.3 Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

No início, os estudantes surdos, principalmente quando são os únicos na escola, costumam se isolar, ficam retraídos, mas, com o passar do tempo, com as contribuições dos professores, normalmente há interação com os estudantes ouvintes e a participação nas aulas. É importante ressaltar que esse processo somente ocorrerá se a comunidade escolar oportunizar momentos em que os estudantes surdos possam participar de forma integral nas atividades escolares, seja dentro ou fora da sala de aula.

Infelizmente, até hoje percebo que tal fato ocorre nas escolas. Os estudantes surdos dependem de um ambiente receptivo – tanto para os estudantes quanto para o uso da língua de sinais.

### 4 Educação Bilíngue

4.1. Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?

Observo que as pessoas querem ser “bilíngues”, mas a Libras não faz parte, mas sim a língua inglesa. Vejo estudantes querendo aprender a língua inglesa e deixando a língua de sinais para segundo plano.

A educação bilíngue envolve todos os professores surdos ou ouvintes fluentes na Libras, não se reduz apenas à contratação de professores surdos para atuarem com estudantes surdos.

Em relação à aprendizagem e ao uso da língua de sinais, também é importante que a família seja fluente para que a criança surda tenha contato desde a infância com as línguas de sinais. Enfim, é importante o fortalecimento da educação bilíngue. A escola precisa ser um lugar onde os estudantes surdos se sintam participantes.

A maior dificuldade em relação à educação bilíngue é que os professores das diferentes áreas não conhecem a Libras, não reconhecem o estudante surdo como uma pessoa que necessita ser respeitada durante as aulas; é direito das pessoas surdas. Assim, toda comunidade escolar necessita aprender a língua de sinais. Atualmente, como caminho para atenuar essa lacuna linguística, eu vejo as “escolas polo linguístico de Libras”, com a participação de professores, coordenadores, diretores, profissionais administrativos, familiares, estudantes surdos e ouvintes.

A educação bilíngue promove a valorização da cultura e da identidade surda, oportunizando acessibilidade linguística e favorecendo a aprendizagem dos conteúdos ensinados.

#### 4.2 A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.

A relação não é somente pedagógica, ela ultrapassa esses limites, pois estabelecemos uma relação de cumplicidade com os estudantes; por isso, é muito importante que na escola haja professores surdos atuando nas salas de aula. [Deve haver] respeito pelo surdo, pois temos nossa própria língua, cultura e identidade. É fundamental a compreensão de que o surdo não é um coitadinho.

Por exemplo, na escola, tinha um estudante surdo implantado que só articulava e pensava que era ouvinte e falava. Eu expliquei que ele não era ouvinte. Chamei outro professor surdo, e conversamos em Libras, mas o estudante surdo não entendeu. Chamei outra professora ouvinte, ela falou a língua oral, e o estudante surdo também não entendeu. Eu expliquei que somos surdos e nos comunicamos em Libras, mas ele não aceitava a ideia de surdo (como eu quando era criança). Demorou para entender que era surdo, começou aos poucos a observar e entendeu a Libras.

Não posso deixar de citar a luta pela legalização da Libras como grande movimento realizado pela comunidade surda, como forma de luta social e linguística. Sinto muito orgulho dessa conquista, foi um marco histórico.

#### 4.3 A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

A educação bilíngue garante o início da compreensão da Libras como língua do surdo e deve ser respeitada.

Ainda existe muito a se fazer, principalmente nos pequenos municípios. Nas cidades grandes, há TILS nas escolas, garantindo a acessibilidade, mas não é uma realidade em todo o Brasil.

Nas escolas, observo que as políticas acontecem com mais facilidade, mas na sociedade não é assim. Tem lei para que os órgãos públicos e posto de saúde tenham TILS, mas não temos esse serviço.

Seja escola bilíngue ou escola inclusiva, o mais importante é que possamos oportunizar a acessibilidade linguística e favorecer a aprendizagem dos conteúdos ensinados pelos professores em sala de aula, com valorização da cultura e da identidade surda.

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

Falta oferecimento de concursos para professores surdos nas redes de ensino. Vejo também que a escola, de forma geral, não está preparada para receber os professores surdos. Por exemplo, fiz estágio de ensino do curso de Letras Libras em uma escola regular, e os estudantes ouvintes me informaram que era a primeira vez que estavam vivenciando essa realidade, ou seja, foi a primeira vez que eles viram uma professora surda. Ressalto que, na sala em que estagiei, tinha três estudantes surdos matriculados.

No passado, muitos estudantes eram aprovados sem ter condições acadêmicas, [isso] foi uma prática da escola por muitos anos. Acredito que tal situação acontecia porque as escolas não tinham conhecimento sobre a surdez e a Libras. Portanto, a educação bilíngue é fundamental, pois ela é completa, começando desde a orientação e ensino de Libras na família até os profissionais na escola.

É um sonho ver essa realidade mudar, com professores surdos atuando nas escolas com estudantes surdos e ouvintes.

## APÊNDICE 5 – Transcrição da Entrevista

Professora Maria

Data: 24/06/2021

Duração da entrevista: 1h 10 min

### 1 Inclusão de estudantes surdos

1.1. Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Minha mãe demorou a perceber que eu era surda, pois eu não aparentava nenhum tipo de diferença com os meus irmãos. Fui crescendo e não aprendia a falar. Minha família não entendia por que ainda não falava. Por volta dos três ou quatro anos de idade, minha família percebeu diferenças, pois eu não respondia aos chamados das pessoas, não respondia a nenhum estímulo auditivo. Somente com quatro anos de idade, minha mãe me explicou que eu era surda; ela havia percebido, pois eu era totalmente visual, não reagia aos sons e aos chamados dela. A sua maior preocupação era com o meu futuro, pois eu não me comunicava oralmente. [Trecho suprimido por não ser pertinente à pesquisa, uma vez que relata o período de gestação de sua mãe].

Nesse período, não conhecíamos a Libras. Minha mãe combinava gestos comigo, e os utilizávamos como nossa forma de comunicação. Por exemplo, ela pegava um copo com água e, a partir dele, começávamos a combinar gestos relacionados a esse contexto. Comecei a me habituar a utilizar gestos, apontamentos e expressões corporais e faciais; assim, elaborávamos nossos códigos. Na verdade, minha mãe não tinha conhecimento da existência de uma língua de sinais.

Como era uma criança muito curiosa e agitada, consegui desenvolver certa autonomia em casa e com minha família. Meus irmãos e primos são ouvintes, e eu participava das brincadeiras normalmente, conseguindo me sobressair em diversas ocasiões. Minha mãe sempre acompanhava tudo de perto.

Durante uma visita de um tio que morava no Rio de Janeiro, minha mãe foi convencida a me matricular em uma escola que atende estudantes surdos. Ele conhecia alguns professores e orientou a minha família sobre a importância do início dos meus estudos, pois eu estava com seis anos de idade e ainda não frequentava nenhuma escola. Com auxílio desse tio, minha mãe e eu mudamos para o Rio de Janeiro. Ao chegar à escola, encontrei um grupo de surdos sinalizando, e isso me deixou muito apreensiva, afinal, eu não conhecia a Libras, foi o meu primeiro contato com a língua de sinais. Realmente, foi impactante, eu nunca tinha visto alguém sinalizando e outro respondendo. Era fantástica aquela forma de comunicação, tudo aquilo era muito diferente da realidade vivenciada com minha família. Infelizmente, após um ano, meu tio faleceu, e tivemos que retornar, uma vez que não tínhamos condições de permanecer sem o apoio dele.

Lembro que passei um período muito difícil, pois, até os dez anos de idade, eu fazia terapia de fala com fonoaudióloga, mas não aceitava aparelho auditivo. Ela sempre fazia treinamento de fala visando à oralização. Fiz terapias por anos, mas não consegui evoluir. Eram sessões longas e cansativas, onde ficava tentando repetir palavras sem sentido que a fonoaudióloga pronunciava. Eu tentava explicar para a minha mãe que isso não tinha sentido, contudo, esse era o único encaminhamento realizado naquela época.

Com o entendimento da surdez e da importância da língua de sinais, pois a Libras é a primeira língua dos surdos, minha mãe iniciou curso de Libras, e uma professora surda



começou a ensinar sinais básicos para a minha mãe. Depois de um tempo, iniciamos utilizar a língua de sinais, isso me deixou imensamente feliz, agora tínhamos uma forma de comunicação.

Quando comecei a aprender a Libras, percebi que havia um mundo imenso para conhecer, uma vez que é por meio da língua de sinais que o conhecimento se constrói, se estrutura, enfim, é a partir desse conhecimento que os surdos conseguem estabelecer aprendizagem linguística e dos conteúdos curriculares. Lembro, no entanto, o quanto esse momento foi difícil, pois estava na escola e ao mesmo tempo aprendendo a minha L1, assim, era muito complicado, porque eu estava começando a aprender a Libras. Não gostava quando os professores não me respeitavam como surda e ignoravam a minha língua e cultura, não existia comunicação, mas tudo mudou quando fui matriculada em uma escola com TILS.

O ensino da língua de sinais deve acontecer por surdos fluentes, seja por meio educacional, na escola, ou na comunidade, por surdos adultos. Nesse sentido, há imersão no mundo da Libras. Assim aconteceu comigo, pois os meus colegas surdos me ensinaram não somente a língua de sinais, mas convivi com a cultura surda diariamente, em sua amplitude, e entendi que são mundos diferentes. São situações e costumes diferentes. Não são errados, eles são “apenas” diferentes, e os ouvintes precisam entender e aceitar essas diferenças.

Não há como negar a importância que a Libras representa para a comunidade surda. É importante destacar as lutas das gerações passadas para a conquista da oficialização da Libras como língua e direito linguístico, uma vez que a oficialização oportunizou a implementação de diversas políticas linguísticas para os estudantes surdos, tanto nas escolas quanto na sociedade.

Entretanto, ainda há muito pelo que lutar e conquistar.

## 1.2. Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.

Quando retornei do Rio de Janeiro, fui matriculada em uma escola regular e percebia que os colegas ouvintes se comunicavam entre eles. Eu apenas copiava as atividades repassadas no quadro. Eu sempre fui muito visual e tinha percepção de tudo, assim, observava o que estava acontecendo ao redor, tanto na sala quanto nos outros espaços da escola.

Algum tempo depois, fui encaminhada, transferida para a APAE, pois a escola não sabia como me alfabetizar e, principalmente, como estabelecer uma comunicação comigo. Eu não conhecia a APAE, foi uma surpresa quando cheguei lá, pois encontrei estudantes com diferentes deficiências (cadeirantes, síndrome de Down, autistas, deficientes intelectuais, paralisia cerebral) e um grupo de cegos e outro de surdos. Esse foi o meu primeiro contato com surdos aqui. Fiquei impactada com essa situação, e demorou certo tempo para começar a me relacionar com os estudantes surdos. Esse grupo se comunicava por meio da Libras, e fui tentando aprender essa nova língua.

Antes, eu gesticulava e usava a voz, tentava falar também, pois realizava treinamento de fala com uma fonoaudióloga; eram longas horas de treinamento de fala, porém, sem sucesso.

Depois de um tempo, fui transferida para uma escola especial que atendia somente estudantes com surdez. Era uma escola bem pequena; os professores ainda não sabiam Libras, se comunicavam com fala, gestos e expressões faciais. Com o contato com estudantes surdos sinalizantes, eu aprendi alguns sinais e na nova escola me desenvolvi mais um pouco.

Permaneci nessa escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Recordo-me de quando fui transferida para uma escola maior. Meu Deus! A escola parecia muito grande e assustadora. Entrei junto com minha mãe na sala. Lembro que suava muito, minha vontade era sair correndo, pois todos me olhavam como se eu fosse um ser de outro planeta. Fui sentar na última carteira da sala e fiquei por vários dias sozinha. Novamente foi um choque, pois a escola era muito grande, e eu estava acostumada com ambientes menores. Senti muito medo e

angústia. Os estudantes e professores só usavam a língua oral, e eu sem comunicação com meus colegas novamente. Sentia-me sozinha o tempo todo. Por exemplo, na sala de aula, não fazia trabalho em grupo com os meus colegas e, no recreio, eu lanchava sempre sozinha. Eu acho muito cruel estar em uma sala onde ninguém fala com você, e não se entende o que os professores falam. É uma exclusão automática; eu sentava no fundo da sala e [lá] permanecia até o final das aulas.

Sentia-me perdida e sozinha. Se não fosse a minha mãe, teria desistido. Entretanto, para minha felicidade, na sala encontrei uma colega surda, resolvemos sentar no fundo da sala e começamos a dividir as angústias de não saber como agir e não saber nos comunicar com professores e colegas. Agora, eram muitas disciplinas (Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa), e não tínhamos base para compreender todos esses conteúdos, eram conteúdos muito complexos.

Outro fator complicador é que não tínhamos domínio da língua portuguesa escrita. Eu tinha poucos conhecimentos das disciplinas, eram conceitos que eu ainda não tinha aprendido. Eu gostava muito das aulas de Educação Física, pois jogávamos voleibol. Foi um grande desafio aprender os conteúdos curriculares e a língua portuguesa escrita. No início, eu copiava tudo que os professores passavam no quadro e, no final das aulas, sentia muitas dores nas mãos; eu não tinha costume de copiar tanto conteúdo do quadro. Eram apenas cópias sem sentido, pois eu não sabia ler e não entendia a explicação dos professores e as perguntas feitas pelos colegas.

Todas aquelas palavras copiadas no caderno não faziam nenhum sentido; chegava em casa, perguntava para a mãe o que era tudo aquilo e ficava desesperada. A minha mãe ia até a escola, na tentativa de contratação de um TILS para nos atender, pois seu trabalho era fundamental para a aprendizagem dos conteúdos. Eu não tinha tradutor intérprete de Libras, e os professores cobravam o tempo todo a oralização; não tinha nenhum profissional que me ajudasse. Eu era cobrada para falar e também escrever na língua portuguesa. A fonoaudióloga tentava me ensinar a língua portuguesa, isso era difícil, eram horas de treinamento de língua oral e escrita. Era muito difícil.

Nesse período, não existia lei que assegurasse a contratação do TILS nas escolas, não tínhamos ainda leis próprias de acessibilidade linguística e de inclusão. Assim, antes da regulamentação da Libras, vivemos momentos difíceis nas escolas, primeiro porque não tínhamos uma língua oficial e, conseqüentemente, não tínhamos a garantia da contratação do TILS, assim, era muito difícil participar das aulas. Eu me perdia durante as leituras e não conseguia entender a língua portuguesa. Não havia AEE. Mesmo assim, minha mãe cobrava a escola. Como não obteve sucesso, ela resolveu conversar com o diretor e se ofereceu para permanecer como voluntária na minha sala de aula. Assim, iniciou um trabalho de IMMS para tentar realizar essa mediação comunicacional e de conteúdos comigo e com minha colega. Tudo era muito básico, pois o conhecimento linguístico da minha mãe era rudimentar. Ela realizava apontamentos e Comunicação Total, mas, com essa atitude, a escola se sensibilizou, e, com a influência da minha mãe, professores e colegas começaram a utilizar gestos e apontamentos na tentativa de comunicação. Depois de certo tempo, minha mãe ficou doente e infelizmente não conseguiu dar andamento com o trabalho voluntário.

Sem minha mãe na sala, eu fiquei muito preocupada. Aqueles textos imensos de História e Geografia, por exemplo, assombravam cada vez mais. Eu tinha interesse em aprender, porém, não compreendia o que estava escrito nos livros e no quadro. Senti-me muito prejudicada, pois demorou muito para eu conseguir a acessibilidade na língua portuguesa. Nada fazia sentido, me esforçava muito, mas sem sucesso. Foi um grande choque. Tinha que aprender os conteúdos e escrever na língua portuguesa, então, copiava tudo que os professores passavam no quadro.

No final das aulas, sentia muitas dores nas mãos, e não conseguia, eu estudava e esquecia os conteúdos. Eu sempre perguntava para minha mãe por que não conseguia aprender como os demais colegas, e ela me explicava sobre o prejuízo provocado pela escola, e assim eu não tinha culpa por isso. Eu gostava de ir à escola, mas não conseguia aprender, não existia comunicação e interação na escola. Recebia muitas informações, mas eu não entendia, pois não havia explicações. Vivia em um ambiente inseguro e demorei para me acostumar. Era complicado estar na escola sem o apoio de um TILS, principalmente nos momentos das explicações dos professores e das avaliações. Era muito difícil manter relações com os colegas e professores quando o TILS não estava na escola. Em algumas vezes, eu optava por faltar às aulas. Somente no Ensino Médio foi autorizada a contratação de TILS para nos atender.

Estudei bastante para o vestibular, optei pelo curso de Medicina Veterinária, mas não passei, e minha segunda opção foi Pedagogia, e consegui aprovação. Enfrentei dificuldades na contratação do TILS, era muito cansativo. Todos os anos, ficava um semestre explicando o quanto o TILS é fundamental para uma acadêmica surda. O coordenador já estava aprendendo Libras para podermos conversar. Eu entendia que era a burocracia que dificultava a contratação, mas era muito sofrido voltar para a sala de aula sozinha.

Minha mãe disse “meu Deus”. Eu achei que fosse diferente, pelo fato de ser uma instituição particular, pois pagávamos mensalidade, mas não tinha acessibilidade linguística. Fomos informadas que teríamos que pagar separadamente a contratação do TILS, e minha mãe novamente realizou reunião com os coordenadores da faculdade. Eu percebia que a instituição se preocupava com a acessibilidade, por exemplo, para cadeirante, para cego, enfim, as outras deficiências, mas não para o surdo. Éramos as primeiras acadêmicas surdas, eles não conheciam a Libras. O coordenador do curso indagou à minha mãe sobre meu futuro, afinal, eu seria uma professora surda – ele não entendia como eu poderia ser professora sem a comunicação oral.

Todos achavam estranho, pois olhavam para mim, e eu era perfeita, eu andava nos corredores e ninguém imaginava que eu tinha uma deficiência, mas a verdade é que eu sou surda. O coordenador do curso pediu que eu esperasse, no ano seguinte, contratariam um TILS. Não tinha nada a fazer, somente esperar, e me lembrei do tempo em que estudava na Educação Básica, pois era a mesma situação. Novamente era uma copista, tentando estudar sozinha e dependendo da ajuda de outros colegas. Para a leitura e interpretação dos textos, solicitava auxílio de uma TILS que se tornara minha amiga.

Somente no terceiro ano do curso de graduação a universidade liberou a contratação da TILS, que começou a mediar a comunicação e trabalhar com os conteúdos repassados pelos professores. Como ela estava aprendendo Libras, tivemos algumas dificuldades, mas conseguiu superar e aos poucos comecei a participar das aulas. Era muito bom, me sentia parte do processo educacional. Os professores se assustaram, pois antes eu era quieta, não participava das aulas, e agora conseguia participar durante todas as aulas. Agora eu questionava, me posicionava, e com isso todos viram a minha existência ali na sala de aula. Eles começaram a entender melhor o surdo, pois agora eu me colocava, levantava a mão e colocava minhas ideias, sugestões e pensamentos. Antes, eu não fazia porque não tinha TILS, eu não entendia o que eles falavam. Agora era diferente. [Antes] eu não tinha acessibilidade, não adiantava eu levantar a mão e sinalizar, ninguém entenderia, e, com a chegada da TILS, eles começaram a ver a minha presença ali. Eu achava muito engraçado, pois, em algumas disciplinas, os colegas ouvintes não participavam, e eu sempre levantava a mão e questionava ou colocava alguma questão. Eu achava engraçado, pois antes eu ficava quieta e agora observava que eles ficavam quietos.

Os professores ficavam abismados com minhas participações, com minhas contribuições nas aulas, sempre tinha alguma questão para discutir. No passado, eu não

interagia, e agora sempre tinha algo para pontuar, e os colegas também não entendiam isso. Assim, os professores me colocavam como exemplo, como um destaque da turma.

Porém, infelizmente, a TILS acabou deixando as interpretações, e fiquei desesperada. Como eu ia terminar o curso sem TILS? E agora? Eu já estava acostumada, e um professor teve sensibilidade com essa situação e me incentivou a buscar meus direitos junto à universidade. Após várias reuniões, foi liberada a contratação de outra TILS, e dessa forma consegui chegar até a formatura. A universidade divulgou no jornal a minha vitória, apresentei meu TCC, e todos ficaram emocionados com minha luta e com minha garra.

Após o término da graduação, me inscrevi em uma instituição do Mercosul. Íamos em cinco professores estudar fora do país, durante um ano, e três TILS iam voluntariamente. Meu objeto de estudo era a linguística da Libras. Tive ótimo aproveitamento durante as aulas, contudo, meu relatório final não foi aceito por estar na estrutura gramatical da Libras; foi surpreendente, pois, durante o curso, todos os trabalhos foram aceitos. A justificativa da universidade era que a Libras não é reconhecida no Paraguai, e me senti desrespeitada no meu direito linguístico. Por fim, não consegui concluir essa última etapa. Foi desmotivador, fiquei muito triste. Voltei tremendamente traumatizada, não quis mais continuar, desisti completamente.

Após um tempo, apresentei meu projeto na instituição em que concluí a graduação, entretanto, após a análise, me informaram que estava em espanhol e teria que traduzi-lo, também organizar nas normas da universidade e passar pelo processo seletivo. Devido a essas dificuldades, decidi não dar continuidade aos estudos, entretanto, penso em retornar futuramente.

Enfim, sempre tive que lutar para a garantia da acessibilidade linguística e muitas vezes senti vontade de desistir, de parar com tudo, mas tive coragem de continuar e lutar. Hoje está mais fácil, mas na minha época tudo era muito difícil.

### 1.3. Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.

Fico muito triste quando chego à escola e me deparo com estudantes surdos com conhecimento mínimo de Libras, pois é por meio da língua de sinais que o conhecimento se constrói. Esse fato acontece ainda hoje, mas foi uma realidade muito cruel que meus colegas e eu vivenciamos durante nossa formação acadêmica.

É claro que, se eu tivesse uma professora surda durante a minha formação, seria muito bom, entretanto, nesse período, ainda não tínhamos acessibilidade linguística. Enfrentei embates para a contratação de TILS. Sempre foi muito difícil, pois é uma luta constante para garantir o TILS, para convencer os professores de que a Libras é a minha primeira língua (L1) e de que a língua portuguesa escrita é a minha segunda língua (L2).

Por isso, atualmente, luto para que os professores surdos façam parte da escola e que apresentem qualidade em seu trabalho. Outro fator importante é a presença da família na escola e também que possa ter contato com a Libras, por isso, procuro chamar a família para descobrir o que está acontecendo e ainda hoje percebo que não há valorização da língua.

### 1.4. Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular

As políticas linguísticas, as leis e decreto colaboraram para a melhoria de qualidade dos estudantes surdos nas escolas, as leis existem e são muito boas, essenciais para promoverem a educação de surdos no Brasil, mas, infelizmente, percebemos em muitos casos que as leis são colocadas na prática somente em grandes cidades. Por exemplo, a escola bilíngue existe em poucos municípios, tradutores intérpretes de Libras são contratados nas capitais, mas no interior os surdos acabam ficando sem esse profissional.

Sei que ainda necessitamos lutar muito para termos a garantia do tradutor intérprete de Libras na sociedade nas áreas da saúde, da justiça, do lazer, enfim, os direitos linguísticos dos surdos ainda não se efetivam completamente na sociedade. Tenho consciência de que é uma luta histórica e de que cada geração precisa defender o direito de sermos respeitados como cidadãos. A língua de sinais é nossa força e torna importante a garantia da acessibilidade linguística em todos os ambientes.

## **2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos**

### **2.1. Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.**

A partir da atuação dos professores surdos nas escolas, os estudantes surdos se identificam com seus pares linguísticos, pois os estudantes surdos entendem a importância da atuação dos professores surdos. Eles medeiam as questões linguísticas e sociais, fortalecendo as ligações com os estudantes surdos; tal fato faz com que ele [o surdo] se encante pela língua de sinais, e a aprendizagem acontece.

Eu tenho experiência tanto na escola quanto na família. Existe uma grande dificuldade com o uso da Libras, pois uma família que nunca teve contato com surdos não conhece o protagonismo do surdo e não valoriza a Libras como primeira língua (L1). Portanto, esse contato torna-se base para o trabalho a ser realizado com as famílias e com os estudantes nas escolas. Reconheço a importância desse trabalho e acredito que deve ser realizado por professores surdos.

O ensino da língua de sinais é fundamental, mas os professores surdos também são referências em relação ao trabalho de representação da cultura surda, pois a cultura surda não significa somente conhecer ou usar a Libras; é necessário saber sobre as questões básicas dos surdos.

Muitas vezes, com os professores ouvintes, os estudantes surdos se recusam a estudar, faltam às aulas no AEE, é difícil convencê-los a estudar, mas, quando os professores são surdos, é bem diferente, pois os estudantes surdos sabem que o trabalho é totalmente visual e que os professores os representam linguisticamente e culturalmente. Percebo a motivação e o envolvimento dos estudantes surdos. Portanto, essa questão de identificação é relevante, principalmente no início do processo de alfabetização; ter uma referência surda é importante para que os estudantes não desistam dos estudos, enfim, isso é respeitar os surdos nos seus direitos linguísticos, pois o diálogo é fundamental para estabelecermos comunicação entre os pares. O conhecimento se constrói por meio da comunicação, do aprendizado da língua de sinais.

### **2.2. Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.**

Depois da formatura, comecei a trabalhar com os estudantes surdos e percebi o quanto gostava desse trabalho. Constatei que os estudantes surdos ainda sofrem, e eu senti isso na pele.

Por exemplo, a princípio, meu sonho inicial era ser veterinária, mas também gostava de ser professora. Depois que me formei, percebi que estava no lugar certo, sabia que tinha um papel no ensino do surdo, um agente transformador. Na verdade, eu queria muito mudar essa realidade, que pudessem vivenciar metodologias diferentes e com um ensino melhor. Assim, comecei a desenvolver estratégias e materiais adaptados para trabalhar com os estudantes surdos.

Meu objetivo sempre foi fazer algo de diferente para que os meus estudantes surdos não passassem pelo mesmo que eu passei; assim, independentemente do nível de alfabetização, comecei um trabalho efetivo e com material totalmente visual. Trabalhava também temas do cotidiano para que tivessem interesse e aprendessem mais rápido. Foi muito gratificante.

### 2.3. Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.

Minha primeira experiência como professora ocorreu em uma sala de aula com sete estudantes matriculados do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de diferentes escolas públicas; lembro que eram fluentes na Libras.

Foi um momento inesquecível. Quando cheguei perto da porta da sala de aula, observei que o grupo de estudantes me esperava. Humm... Senti um frio na barriga, fiquei nervosa, mas prossegui. Vi em seus olhos surpresa e felicidade. Eu era a primeira professora surda que iria ministrar aulas. Bem, no primeiro dia, a aula se resumiu em responder as dúvidas dos estudantes sobre minha chegada até aquela escola e, principalmente, sobre como foi minha formação.

Lembro que fui recepcionada pelos estudantes surdos na porta da sala de aula. Eles estavam ansiosos para conhecer a primeira professora surda que iria ministrar aulas. A expectativa era muito grande, pois alguns estudantes já estavam no Ensino Médio e tinham desejo de iniciar uma graduação em Licenciatura. Isso me deixava cheia de orgulho e com desejo imenso de me tornar referência para esses estudantes, pois acredito que ser professora não é somente ensinar – nós aprendemos muito com nossos estudantes.

## 3 Cultura surda

### 3.1 Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.

Surdos e ouvintes são totalmente diferentes; o surdo compreende o mundo pelo canal visual e utiliza a Libras como L1, e o mundo do ouvinte é oral e utiliza a língua portuguesa como L1. É claro que, por mais que o ouvinte aprenda a Libras, não terá identidade surda, por exemplo, o mesmo acontece com um ouvinte aprendendo a língua inglesa, poderá falar em inglês, contudo, não terá identidade.

Enfim, há diferença entre essas culturas, afinal, são totalmente diferentes. A Libras é própria da comunidade surda, e a língua oral é própria da comunidade ouvinte. Por exemplo, ouvinte costuma dizer “aquele homem é cara de pau”, e o surdo olha e diz “eu não entendi” – como uma cara pode ser de pau? Outro exemplo: o ouvinte diz “ele é pão-duro”, e o surdo pensa que o pão é duro.

Compreendo dessa forma, por exemplo, nós, surdos, escutamos com os olhos, nós percebemos o mundo por meio do visual. O ouvinte não tem tanta percepção visual, estímulo visual, todo estímulo é auditivo, e, diferentemente para o surdo, o barulho não tem sentido. Nesse sentido, as culturas surdas e ouvintes são totalmente diferentes: a Libras é própria da comunidade surda, língua oral é própria da comunidade ouvinte.

Vejo traços culturais importantes na literatura surda, por exemplo, nas histórias da Rapunzel Surda e da Cinderela Surda, em que as personagens principais são surdas e exemplificam aspectos próprios da cultura surda. Apesar das diferenças culturais e linguísticas, é importante que surdos e ouvintes possam conviver lado a lado, e todos crescem juntos.

### 3.2. Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.

Acredito na relevância dos professores surdos como protagonistas nesse processo cultural, e é importante que os estudantes surdos tenham contato com os professores surdos desde a Educação Infantil, iniciando o processo de identificação como pessoa surda e adentrando na cultura surda, pois os estudantes surdos precisam de uma escola que permita a imersão na cultura surda. Para isso acontecer, é fundamental o uso da Libras no ambiente escolar.

É muito cruel estar em uma sala onde ninguém fala com você, e não se entende o que os professores falam. É uma exclusão automática; eu sentava no fundo da sala e [lá] permanecia até o final das aulas.

Os professores ouvintes fluentes na Libras são verbais e não têm uma percepção detalhada da cultura surda, pois a cultura surda não significa somente conhecer ou usar a Libras; é necessário saber sobre as questões básicas dos surdos. Já os professores surdos têm melhor relação com as questões culturais surdas, nesse aspecto, entendendo que os estudantes surdos ganham muito quando esse professor é surdo também, pois os estudantes conseguem perceber que estão diante de uma pessoa como eles, um verdadeiro par linguístico. O contato torna-se natural, eles se identificam com o professor, se encantam, se envolvem, e a aprendizagem acontece naturalmente.

### 3.3 Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

A interação entre os estudantes surdos e ouvintes depende muito de como a escola pensa a inclusão e do nível de conhecimento da Libras pelos estudantes surdos.

Se a escola é inclusiva, do seu PPP até as atitudes cotidianas dentro da sala de aula, por certo haverá interação entre toda a comunidade escolar, principalmente se a Libras for respeitada e entendida como L1 dos estudantes surdos, mas, para que isso aconteça, é essencial que os estudantes surdos tenham tomado posse do seu bem mais precioso, ou seja, a língua de sinais.

Quando vou até as escolas, percebo que os estudantes ouvintes procuram estabelecer comunicação com os surdos, primeiro, pela curiosidade em aprender uma língua nova, acham divertido, e, segundo, porque os surdos, principalmente os maiores, já conhecem sua língua e gostam de ensinar. Mas o outro lado também ocorre. Tem escolas em que os estudantes surdos estão no fundo da sala, sozinhos com o TILS, sem interações com os demais colegas e professores. Acredito que tudo depende da gestão escolar.

Outra coisa: quando eu era estudante, ficava curiosa para saber como era nas escolas dos meus colegas surdos. Eu perguntava como eles se comunicavam, como eram seus professores, enfim, gostava de estabelecer um paralelo com as minhas experiências escolares, mas meus colegas relatavam que viviam em um mundo à parte, não havia interação com os professores e estudantes. Vejo como ponto positivo essa mudança nas escolas atualmente.

## 4 Educação Bilíngue

### 4.1. Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?

A educação bilíngue ainda está em seu processo inicial, e faltam muitas ações por parte do governo e gestores das escolas. A principal delas é a implantação da Libras como língua no cotidiano das escolas. Não consigo entender uma escola bilíngue sem a língua de

sinais, pois é a língua que define a pessoa; é importante que surdos e ouvintes sejam fluentes para que a educação bilíngue possa acontecer nas escolas. Por entender que estamos nesse processo e ainda precisamos evoluir nas questões relacionadas à Libras como língua pertencente ao surdo, que por isso deve permear a escola de modo geral, digo em relação aos professores também, pois uma escola bilíngue compreende necessariamente que os professores sejam fluentes nas duas línguas. Por isso, penso que ainda estamos vivenciando apenas o movimento de educação inclusiva, mas dentro de um viés bilíngue, pois temos os TILS nas escolas e cursos de Libras sendo oferecidos a todos.

As universidades precisam com urgência formar professores bilíngues para que possam atuar nas escolas. É muito difícil e demorado formar os professores em serviço, visto que muitos não têm tempo ou interesse de estudar uma nova língua. É preciso termos, nos cursos de graduação, cursos de Libras com carga horária suficiente para que um profissional tenha o mínimo de conhecimento linguístico. Assim, acredito que futuramente teremos professores para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com fluência necessária, visto que temos o oferecimento do curso de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, mas sei que é apenas o início da formação dos professores, tanto surdos quanto ouvintes.

#### 4.2 A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.

A escola bilíngue consegue ver os estudantes surdos como parte do processo educacional e, para tanto, os envolve em todas as suas práticas. Não há um lugar separado para eles, pois estão diluídos junto com os demais. Portanto, a escola [deve] se preocupar com o estudante surdo, ver que ele tem identidade e cultura surda.

É importante que a escola motive os estudantes surdos e crie metodologias diferenciadas para o ensino. Os professores bilíngues, conhecedores da língua de sinais, conseguem compreender as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

#### 4.3 A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

Claro! A educação bilíngue faz parte também do processo inclusivo, uma vez que, como já salientei, sem a Libras, metodologias visuais e valorização da cultura surda, não existe inclusão, e todas essas questões fazem parte dos preceitos essenciais da educação bilíngue.

Vamos pensar em uma escada, por exemplo; todo esse processo são os degraus, estamos subindo os degraus para chegarmos à educação bilíngue, mas precisamos cobrar e exigir rapidez para avançarmos.

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

É importante que as leis e formas de acessibilidade sejam mais evidenciadas pelos órgãos competentes, como MEC e as Secretarias de Educação (estadual e municipal). Outra coisa: é essencial que as Secretarias de Educação e os gestores nas escolas organizem, juntamente com os professores surdos, cursos de Libras para toda a comunidade escolar, com oficinas de Libras de Língua Portuguesa, de adaptação de materiais visuais, de alfabetização e letramento em Libras e em Língua Portuguesa, visando às metodologias visuais para o ensino dos estudantes surdos.



## APÊNDICE 6 – Transcrição da Entrevista

Professor Robson

Data: 25/06/2021

Duração da entrevista: 52 min

### 1 Inclusão de estudantes surdos

1.1. Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Eu nasci sem deficiências, mas, com meses de vida, tive febre alta; após esse episódio, minha mãe percebeu que havia algo de errado comigo. Eles falavam comigo, e eu não esboçava reações.

Minha mãe fazia barulhos em diferentes contextos para me chamar a atenção, contudo, eu não respondia a nenhum estímulo. Meus pais começaram a pensar que algo estava errado, pois eu não respondia a ninguém. Ficaram preocupados e foram ao médico. Com exames audiométricos, foi detectada surdez profunda. Foi um choque para meus pais, pois eles nunca tiveram contato com surdos, não conheciam nada sobre as questões da surdez. Eu fui o primeiro surdo [da família]. Foi um trauma muito grande para eles naquele momento.

Os meus irmãos, primos e vizinhos tentavam me “ensinar a falar”, ficavam repetindo várias vezes a mesma palavra na minha frente. Eles acreditavam que eu iria conseguir oralizar aquelas palavras. Na verdade, eu tentava, mas sem sucesso.

Com o decorrer do tempo, os amigos e parentes começaram a dar apoio, o médico começou a orientar minha família sobre como fazer, e eles começaram a aceitar a ideia de que tinham um filho surdo. Assim, com seis anos de idade, tive a consciência de que era surdo.

Meus pais começaram a se preocupar sobre como seria minha escolarização, como seria minha saúde, começaram a pensar em tudo isso. Nesse sentido, meus pais resolveram mudar para um município maior, pois queriam mais recursos para meus atendimentos.

O primeiro encaminhamento que meus pais receberam foi de atendimento fonoaudiológico. Comecei a fazer sessões de treinamento de fala. Eu nunca ouvi, sou surdo profundo, nasci surdo, mas a profissional foi tentando e tentando. Frequentei as sessões dos seis anos aos 12 anos de idade, usava aparelho auditivo, era muito difícil, somente captava barulhos muito agudos. Não me adaptava ao aparelho auditivo. Consegui repetir palavras como MÃE, PAI – palavras simples. Mesmo com atendimento fonoaudiológico, eu não conseguia falar ou ouvir com os aparelhos.

Comecei aos poucos a utilizar alguns gestos e apontamentos, mas sem consciência do que estava fazendo. Tudo era muito confuso, ainda estava em processo de consciência, aceitação e aprendizagem da Libras. Infelizmente, ainda observo essa dificuldade com as famílias, pois atualmente ainda percebo certa resistência por parte das famílias em aceitar o uso da Libras no ambiente familiar. É natural o surdo utilizar a língua de sinais nas escolas ou com seus amigos surdos, contudo, as famílias ainda não são fluentes na Libras. Muitas vezes, utilizam apenas gestos ou apontamentos mesclados com a língua oral.

Fui matriculado em uma escola especial para surdos e confirmei que realmente eu sou surdo, mas não conseguia sinalizar. Sentia uma angústia grande, pois tentava oralizar e não conseguia e, agora no meio dos surdos, eu não conseguia sinalizar. Aos poucos, comecei a aprender a Libras com meus colegas surdos e aprendi muito.

Foi muito bom quando os professores surdos começaram a trabalhar no AEE. Eles tinham metodologia diferente, ensinavam os conceitos dos sinais, corrigiam com mais facilidade. Enfim, eu comecei a aprender melhor, me identifiquei linguisticamente. Os professores ensinavam o sinal, a expressão, o movimento, a gramática da Libras. Por isso, é importante ter professor surdo ensinando a Libras e o professor ouvinte ensinando a língua portuguesa. Isso seria uma escola bilíngue, seria o ideal.

A partir desse momento, um mundo começou a se abrir. A língua de sinais representa a cultura surda, pois mostra nossos pensamentos e formas de ver o mundo. Por isso, entendo que o reconhecimento da Libras foi o maior marco para a educação de surdos. A sociedade começou a ver os surdos como pessoas capazes.

Porém, por mais que o ouvinte saiba a Libras, ele não tem identidade surda. Nesse sentido, [o surdo é] um ser que percebe o mundo a partir de um olhar diferente do [olhar] ouvinte, pois é outra forma de entender a vida. São experiências diferentes, e a língua de sinais contribui para essa forma distinta de ver o mundo.

As leis são importantes para a garantia dos direitos dos surdos. Por exemplo, o Decreto n. 5.626/2005 contribuiu para a garantia dos direitos dos estudantes surdos em relação à Libras e à língua portuguesa. Ressalto também a importância do trabalho do TILS.

Portanto, eu acredito na importância da Libras como primeira língua do surdo e na língua portuguesa escrita como segunda língua para o atendimento mais eficiente dos estudantes surdos. Contudo, se a Libras não for respeitada e aceita pela sociedade, dificilmente nós, surdos, seremos respeitados.

Em relação ao trabalho realizado pelo TILS ou IMMS nas escolas, eu sempre vi esse trabalho além dos limites estabelecidos em uma simples tradução, pois cada estudante surdo está em um nível linguístico, o que causa uma necessidade específica, fazendo-se necessárias intervenções diferenciadas.

## 1.2. Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.

Com cinco anos, fui matriculado na escola regular (período matutino) e fazia AEE em uma escola especial para atendimento ao surdo (período vespertino); minha mãe estava sempre comigo. Eu era o único surdo da escola, ainda não sabia Libras, e os meus colegas não se comunicavam comigo, falavam entre eles. Eu ficava sempre muito quieto, tinha medo de chegar até eles. Somente encontrava surdos no período vespertino, na outra escola. Ficava confuso, porque, em uma escola, tinha somente estudantes ouvintes, e a outra, surdos, e uma questão que não ficava clara era o que fazia em lugares tão diferentes. Era muito pequeno, mas essas questões circulavam na minha cabeça.

É claro que eu gostava mais da escola especial, até porque na escola regular não havia contratação de TILS, visto que era uma escola particular; por mais que minha mãe solicitasse, a coordenação da escola não autorizava.

As professoras não sabiam Libras e exigiam a escrita em língua portuguesa, e todas aquelas palavras copiadas no caderno e faladas pelos professores não faziam nenhum sentido. Para conseguir aprender um pouco os conteúdos trabalhados pelos professores, eu pegava emprestados os cadernos dos colegas para copiar em casa. Eu não conseguia nem copiar as atividades, nem entender o que os professores ensinavam, pois não tinha tradutor intérprete de Libras.

Nesse período, eu também frequentava sessões com a fonoaudióloga, que tentava me ensinar a língua portuguesa oral; isso era difícil, eram horas de treinamento de língua oral e escrita. Era muito difícil. No início, me sentia muito sozinho, não conseguia ouvir nem falar, como os outros colegas. Eu não utilizava a Libras. Assim, foram três anos sem interação com colegas e professores. Eu ficava quietinho por educação. Só ficava observando tudo, mesmo

sem entender nada. Somente no 4º do Ensino Fundamental foi contratada uma TILS para me atender; eu não sabia quem era e o que ela iria fazer. A princípio, fiquei assustado.

Assim, nesse período, eu ainda não era fluente na Libras, fazia muitos gestos e apontamentos e não entendia o que a TILS sinalizava. Eu ainda não tinha identidade surda, nesse a perceber melhor esse mundo surdo. Aos poucos, fui me entrosando com a TILS. Após o trabalho realizado com o TILS, comecei a ter mais fluência e segurança em conversar com os meus colegas surdos durante as aulas de AEE, e isso fez com que me desenvolvesse na Libras.

Somente me encontrei, me senti parte do grupo, ou seja, incluído, no 6º ano do Ensino Fundamental, quando mudei de escola. Foi difícil esse começo, mas depois foi maravilhoso, consegui desenvolver meu conhecimento na Libras. Alguns surdos na minha idade tinham fluência na libras, mas eu tive essas dificuldades. Até esse período, eu não tinha comunicação com minha família. Com meu desenvolvimento, minha mãe compreendeu que teria que fazer um curso de Libras e procurou um iniciar o curso. Aos poucos, minha mãe começou a sinalizar, e começamos a estabelecer comunicação. Fiquei muito feliz, pois agora conseguia falar com minha mãe; eram poucos sinais, mas já era alguma coisa. Minha mãe começou a sentir um prazer e eu também me senti feliz. Meu irmão também iniciou curso de Libras. Hoje há comunicação e socialização dentro da minha família.

Acho que isso é muito importante; a família precisa aprender e valorizar a Libras para se comunicar com os filhos surdos. Eu vejo que muitos surdos ainda passam por isso, famílias sem conhecimento de Libras, sem comunicação dentro de suas casas, e é importante valorizar essa língua visual. Minha família tentou me ensinar a falar, e isso foi muito difícil para mim. Estudei em uma escola particular que cobrava a oralização e reprovei por três anos.

Depois que tive contato com TILS, tudo melhorou em relação à aprendizagem dos conteúdos e também na interação com os estudantes ouvintes e com os professores de sala. E alguns professores tentavam se comunicar comigo por meio de algumas expressões e gestos e em algumas vezes começaram a fazer curso de Libras. Isso me deixava muito feliz. Outro fator importante foi a transferência para a escola com outros estudantes surdos; foi muito bom esse contato com outros surdos, com meus pares linguísticos.

Estudei com esse grupo de surdos por anos, foi por isso também que tive esse salto na aprendizagem da Libras. Éramos um grupo unido e trocávamos conhecimentos na língua de sinais. Isso foi algo muito importante para meu aprendizado. Fomos juntos até o final do Ensino Médio.

No curso de graduação, foi da mesma forma. Minha turma era formada por diversos surdos. Fiz licenciatura em Letras, estudei bastante e consegui me formar. A minha turma sempre foi acompanhada por TILS, não encontrei dificuldades em relação a essas questões. Concluí dois cursos de pós-graduação e sempre com acompanhamento do TILS.

### 1.3. Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.

O professor precisa incentivar mais o estudante surdo a utilizar a L1. Os surdos precisam sentir que a inclusão existe e que podem sentir prazer em frequentar a escola, um ambiente favorável visivelmente.

### 1.4. Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular.

A inclusão dos estudantes surdos varia de escola para escola, pois, por exemplo, com colegas ouvintes, não tinha interação. Eu permanecia na sala de aula no momento do intervalo, pois eles não sabiam Libras e não tinham vontade de aprender. Sentia-me sozinho, ficava esperando terminar o intervalo para o reinício das aulas. Por isso, em um caso como

esse, sem o TILS, o estudante surdo fica perdido, não consegue entender as explicações do professor e, conseqüentemente, não consegue aprender.

## **2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos**

### **2.1. Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.**

Uma família que nunca teve contato com surdos não conhece o protagonismo dos surdos e não valoriza a Libras como L1. Porém, quando um professor surdo aparece, tanto para as famílias quanto para os estudantes surdos, a visão da pessoa surda é alterada. Começam a entender que realmente surdos são capazes e que há uma cultura diferente, que deve ser respeitada.

O professor surdo mostra tudo isso. O estudante surdo percebe um novo mundo e consegue estabelecer relações de pertencimento, conhece o movimento da cultura surda.

A presença de professores surdos atuando nas escolas com estudantes surdos é fundamental, pois a experiência linguística torna o aprendizado mais real, e a escola apresenta acessibilidade linguística de acordo com as atuais legislações. Entretanto, tenho observado, em algumas escolas, professores ouvintes sem o conhecimento da língua de sinais, e não há planos reais de contratação de professores surdos para atuarem com os estudantes.

Portanto, sem o contato com o professor surdo, ou seja, um surdo adulto, o estudante surdo não tem noção de sua condição de surdo e não se entende como surdo. Não é apenas a questão de aprender ou não língua de sinais, é a questão da autoidentificação.

Nesse contexto educacional, o professor surdo pode mediar questões linguísticas e sociais, o que fortalece a ligação entre ele e o estudante, faz com que ele se apaixone, e a aprendizagem acontece, ele [o estudante] se desenvolve.

### **2.2. Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.**

Na escola, lembrei-me do meu primeiro dia de aula como estudante e lembrei-me de quando eu era um menino e chegava à escola sem conhecimento da língua de sinais. Pensei: vou fazer de tudo para que esses estudantes possam aprender a língua sem tantos sacrifícios.

Sempre tive o sonho de ser professor, uma vontade intensa. Eu achava bonito ser professor, eu gostava da língua de sinais e da língua portuguesa, sempre gostei.

Queria estudar Pedagogia para ensinar os estudantes surdos, mas as pessoas me orientaram a fazer curso de Letras, então, eu mudei de curso.

Depois da formatura, me encantei pela linguística da Libras e percebi que essa era minha vocação.

### **2.3. Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.**

Iniciei minhas atividades docentes a partir de cursos de Libras para ouvintes. Trabalhava com profissionais e acadêmicos que desejavam aprender a língua de sinais para atuar com estudantes surdos nas escolas. Percebia que, depois de uma aula, estudantes e professores saem diferentes; cada um vai para suas respectivas casas, com suas malas mais pesadas, com conhecimento da língua de sinais e com a satisfação de poder estar cada vez mais próximos do surdo.

Depois de algum tempo trabalhando nos cursos de Libras, fui convidado para iniciar o projeto de AEE nas escolas com estudantes surdos. Fiquei muito apreensivo e com medo de não conseguir trabalhar nas escolas.

Eu nunca tinha trabalhado com estudantes surdos, afinal, é uma grande responsabilidade, pois, a princípio, era minha primeira experiência, que foi muito significativa, porque na escola havia apenas um estudante surdo, que estava no início do processo de aprendizagem da Libras, era um estudante surdo matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental. Ele era bastante tímido e arredo, costumava faltar às aulas no AEE. Quando nos encontramos na sala de aula, mostrou-se bastante distante e desmotivado a interagir comigo. Precisei de tempo para conseguir estabelecer vínculos e a comunicação.

Cheguei à escola antes do horário e fui direto para a minha sala, organizei meus materiais e me apresentei para a coordenação da escola. A coordenadora não entendia nada do que eu sinalizava, e o TILS atuava no período vespertino. Surgiu a nossa primeira barreira, mas foi logo superada pelo uso de gestos e da língua portuguesa escrita.

Como disse, estava apreensivo com o encontro e, após o toque do sinal, observei que os estudantes se encaminharam para a sala. Eu já tinha a informação de que, infelizmente, eu teria somente um estudante surdo, ele era o único naquela escola. Observei seu trajeto até a chegada à sala, então, me aproximei e entrei na sala. Era um menino tímido e não tinha conhecimento na Libras; sua pouca comunicação ocorria por meio de gestos e apontamentos. Fiquei desesperado, e surgiam perguntas como: o que fazer? Como fazer com que ele me entenda? Como quebrar tantas barreiras? Iniciei estabelecendo vínculos por meio da escola, que naquele momento era o único meio de união.

### 3 Cultura surda

3.1. Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.

Primeiramente, é importante destacar que a cultura surda é muito rica e fortalece a comunidade surda com o passar dos anos, e o movimento gerado pelos surdos, seja no âmbito social ou educacional, representa a cultura surda. Quando pensamos em relação ao trabalho no espaço escolar, os estudantes surdos começam a entender que realmente surdos são capazes e que há uma cultura diferente, que deve ser respeitada, a partir do contato e da identificação com os professores surdos. Os professores entendiam que os surdos têm uma cultura diferente e precisam ser respeitados e valorizados.

Percebo diferenças culturais entre surdos e ouvintes, pois, por exemplo, quando eu não sabia que era surdo, vivia somente na cultura ouvinte. Aos poucos, fui percebendo a cultura surda, quando comecei a interagir com os surdos.

Tem coisas que, em uma cultura, é falta de educação e, em outras, não. Por exemplo, quando queremos chamar a atenção de uma pessoa surda, podemos tocá-la, pois o surdo é 100% visual; já em uma pessoa ouvinte, podemos chamá-la por meio da fala. Portanto, são distintas formas de chamar atenção de uma pessoa em duas culturas diferentes.

3.2. Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.

Também entendo que, a partir de uma cultura forte, incentivando as lutas pelos surdos, cada dia é uma oportunidade para, como surdos, construirmos nossa identidade e fortalecermos ações práticas para o desenvolvimento da cultura surda em Mato Grosso do Sul.

Portanto, como surdos, precisamos lutar diariamente para garantir nossos direitos, e não me refiro somente à Libras, mas, de forma geral, à sociedade. É difícil olhar nos olhos das pessoas e ver que não acreditam que somos capazes tanto quanto as outras pessoas. Assim, o

papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda é fundamental, pois os estudantes estão em contato diário.

3.3. Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

Observo muito essa questão. Na minha opinião, a interação dos estudantes surdos com os ouvintes é um dos pontos essenciais, pois eu vivenciei muito um quadro de isolamento durante o período escolar.

Sempre que chego a uma escola, gosto de observar os intervalos, e infelizmente sempre constato a mesma realidade, ou seja, um grupo de estudantes surdos em um canto do pátio e no outro os estudantes ouvintes. Sempre observo interação quando o TILS está participando do intervalo com os estudantes.

#### 4 Educação Bilíngue

4.1. Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?

Percebo que há dificuldades para o processo bilíngue acontecer. Alguns surdos sofrem com as barreiras comunicacionais na escola.

Na minha opinião, a educação bilíngue é mais importante que a escola bilíngue, por ser mais ampla e atingir todos os surdos, mesmo aqueles que não estão em uma escola de surdo. Estudei em uma escola para surdos e também na escola inclusiva, me senti bem nas duas escolas e penso que os surdos deveriam ter mais opções de escolas. A educação bilíngue é importante, pois o estudante surdo sabe libras como L1, e o estudante ouvinte, a língua portuguesa como L1. Assim, é importante essa troca; para surdo, a língua portuguesa como L2 é importante, pois ele precisa ler textos, ver filmes com legendas, ler bula de remédio, nas redes sociais, *e-mails*, mensagens. O mundo escrito faz parte da vida dos surdos também, pois os surdos não vivem em um mundo separado. Os surdos fazem redação para concursos e vestibular, têm livros para ler na escola. Portanto, na escola, é importante que essas duas línguas aconteçam, esse bilinguismo é importante, as duas línguas são importantes.

Atualmente, a escola inclusiva com TILS e o trabalho do AEE conseguem superar as lacunas que os surdos apresentam.

Nessa perspectiva, as leis são importantes para a garantia dos direitos dos surdos; por exemplo, a Lei da Libras oportunizou a garantia de tradutores intérpretes nas escolas. Porém, é necessário que as leis sejam discutidas e discutidas nas escolas, fazendo parte da vida e das atitudes dos estudantes surdos. A Lei não pode ficar apenas no papel.

4.2. A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.

Para a educação bilíngue acontecer de fato, é necessária uma tomada de posição de todos na escola e, principalmente, a participação de professor surdo, pois é a partir dos conhecimentos teóricos, metodológicos e linguísticos do professor surdo que a escola poderá compreender melhor quem são esses estudantes surdos.

A acessibilidade linguística deve ser garantida por meio da legislação na perspectiva da educação bilíngue, uma vez que os estudantes surdos necessitam vivenciar a língua de

sinais em sua plenitude, pois, nesse caso, o surdo é entendido como protagonista de seu conhecimento.

A partir da acessibilidade linguística, com professores fluentes em Libras, TILS e professores surdos, os estudantes surdos podem e têm o direito de optar pela escola que querem frequentar, ou seja, escola bilíngue e inclusiva.

#### 4.3. A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

Eu percebo que há dificuldades para o processo bilíngue acontecer. Alguns surdos sofrem com as barreiras comunicacionais na escola. É importante garantir a acessibilidade. Há muitas leis, mas há surdos não conhecem as leis que promovem a acessibilidade. Uma das principais dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos é a desvalorização da Libras nas escolas e a [falta da] implementação da pedagogia visual, com ênfase na Libras.

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

É necessário que as leis sejam discutidas e apresentadas nas escolas, para que não fiquem apenas no papel; elas precisam fazer parte do dia a dia de cada surdo. Assim, ainda falta muito. Não basta a lei, e é preciso que aconteça realmente na escola. Precisamos de formas de inclusão para os surdos. A LDB está sendo reajustada, e a forma de trabalho na escola também precisa de reajuste.

## APÊNDICE 7 – Transcrição da Entrevista

Professora Andressa

Data: 28/06/2021

Duração da entrevista: 1h 33min

### 1 Inclusão de estudantes surdos

1.1.Descreva como ocorreu o processo de compreensão como pessoa surda e os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O processo da descoberta da surdez foi muito difícil, eu fiquei muito, muito triste. Minha família ficou em choque; tenho seis irmãos mais velhos, todos ouvintes.

Por volta dos dois anos de idade, minha mãe percebeu que havia algo estranho, pois eu não respondia os chamados das pessoas e também não respondia a nenhum estímulo auditivo. Minha mãe começou a comparar esse comportamento, percebia que meus irmãos ouviam e respondiam aos chamados, mas eu não apresentava interação. Minha mãe demorou a perceber que eu era surda, pois eu não aparentava nenhum tipo de diferença com os meus irmãos. Fui crescendo e não aprendia a falar.

Minha família não entendia por que ainda não falava. Por exemplo, ela me chamava, gritava, e eu não respondia. Com essa preocupação, minha mãe me levou ao médico, e ele afirmou que eu era surda. Minha mãe não sabia o que fazer, ficou desorientada. A principal preocupação era com meu futuro. Ela pensou que eu seria incapaz, enfim, que eu não teria uma vida normal e que não poderia nem trabalhar.

Assim, comecei a estudar somente com seis anos de idade, pois, quando minha mãe procurava as escolas para efetuar minha matrícula, sempre que comunicava a surdez, as escolas não aceitavam. Nessa época, a comunidade surda não tinha a visibilidade que tem atualmente, e a Libras não era reconhecida como língua. Os vizinhos orientaram que procurássemos a instituição especializada em deficientes, pois era o lugar próprio para atender pessoas com deficiências. Minha mãe, a princípio, não concordou, mas acabou me levando.

No caminho, eu fui feliz, pois estava passeando de carro, pensei que fôssemos viajar para a fazenda, porque eu sempre entrava no carro e ia para a fazenda, já era costume. No entanto, no percurso, percebi que era diferente, tentei chamar minha mãe, a gente se comunicava por gestos e apontamentos. Minha mãe tentava explicar para eu esperar um pouco, pois já estávamos chegando. Fiquei tranquila, aguardando chegarmos à fazenda. Quando o carro parou, percebi que não estávamos na fazenda, e sim em uma escola, ou seja, na instituição especializada em deficientes. Levei um susto.... Fiquei com medo e comecei a chorar, meu pai me pegou no colo e me levou até a porta. Uma professora veio nos receber, e meus pais explicaram que eu era surda e que não conhecia língua de sinais. Nesse período, eu fazia gestos caseiros combinados com minha família e expressões.

Alguns professores tentavam se comunicar comigo por meio de alguns gestos. Meu pai me colocou no chão; nesse momento, olhei para os lados e vi estudantes cegos, cadeirantes, isso me chocou muito, não queria ficar naquele lugar, mas meus pais se despediram e foram para o carro. Saí correndo e gritando, segurei nas pernas do meu pai, mas me orientaram a voltar e ficar com as professoras.

A sensação que eu tive foi de abandono; estava naquele local desconhecido e com pessoas estranhas. Foi muito angustiante, comecei a chorar, fiquei muito triste, me senti como



um bebê, desprotegido. Quando entrei no pátio da escola, vi filas de estudantes e, entre cadeirantes, eu vi um grupo de surdos sinalizando; a professora me incentivou a me aproximar. Fiquei parada, a professora me pegou pela mão e me levou até esse grupo. Eu era bem pequena, e tudo parecia grande e assustador.

Naquela época, era diferente, não tínhamos uma língua de sinais regulamentada, utilizávamos gestos com sinalização simples, eram gestos misturados com expressões. Comecei a observar, percebi que havia comunicação entre os estudantes daquele grupo, mas eles não utilizavam a língua oral. Eu nunca havia pensado nessa possibilidade, pois nunca tive contato com outros surdos. Eu somente me comunicava com minha família. Eu então, aos poucos, comecei a interagir com esses surdos. Nesse momento, eu comecei a me reconhecer como surda e que havia uma forma de comunicação. Com o passar do tempo, compreendi essa nova realidade e comecei a ficar mais calma.

Nas sessões com a fonoaudióloga, treinava a oralização. Era colocado o fone nos meus ouvidos, e eu realizava repetições de palavras. Era cansativo, eu não gostava. Eu sempre gritava e arrancava os fones dos ouvidos. A professora me acompanhava nas sessões com a fonoaudióloga e, com o tempo, fui me acostumando.

Em 1984, fui transferida para uma escola especial para surdos. Encontrei muitos surdos utilizando a língua de sinais como forma de comunicação. Fiquei encantada, emocionada, ao ver essa cena. Eu tinha 11 anos de idade.

Observava os estudantes sinalizando, eu não entendia nada, tinha pouquíssimo entendimento, sabia somente três sinais, mas era encantador. Encontrei-me com um grupo surdos de diferentes idades, e eles me ensinaram a língua de sinais. Foi realmente uma imersão na cultura surda, e me desenvolvi e entendi que são mundos diferentes e que precisamos entender e aceitar suas diferenças. Nesse período, conheci uma colega que tinha os pais surdos e me emocionei quando conheci a casa deles. Fiquei três meses frequentando a casa dessa família e, nesse período, eu consegui aprender a Libras.

Para mim, o momento que eu mais gostei foi na escola com todos esses surdos. Eu não gostava da escola com os estudantes ouvintes, eu gostava mais somente com os surdos.

## 1.2. Comente suas experiências em relação à educação básica e superior.

Foi muito bom o período em que estudei na escola especial para surdos, [onde] fiquei até o 3º ano do Ensino Fundamental. Nos primeiros dias de aula, uma colega surda me “batizou”, ou seja, criou um sinal que me representaria a partir daquele momento. Ela me perguntou qual o meu nome e, a partir da primeira letra do meu nome e de uma característica física, elaborou meu sinal, que é utilizado desde aquele dia.

As professoras explicavam os conteúdos primeiramente oralizando e, em seguida, passavam para a comunicação total e Libras; era bem tranquilo. Quando fui transferida para a escola regular, foi diferente. As professoras apenas oralizavam, e eu não entendia nada, porque era visual, compreendo o mundo por meio da Libras. Além disso, cada disciplina tinha um professor diferente. Isso tudo era muito difícil, e tinha que copiar tudo e bem rápido, o que tornava mais angustiante.

Eu sempre pegava emprestado o caderno de um colega para copiar as atividades em casa. Foi uma fase muito difícil. Não tinha tradutor intérprete de Libras. Nesse período, não tinha lei de acessibilidade.

A mãe de uma colega surda começou a trabalhar como voluntária na minha sala, nos auxiliando. Ela tinha uma boa expressão e misturava um pouco de Libras, gestos e apontamentos, mas nos acompanhou somente por um semestre, pois ficou com um grave problema de saúde. Eu fiquei desesperada, tive vontade de desistir da escola.

A professora conversava com todos os estudantes na sala, e eu permanecia quieta, sem responder nada. Não sabia o que estava acontecendo. Eu tentava estudar para as provas, mas, quando ia responder, não fluía, não conseguia fazer nada.

De tanto minha família solicitar, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizou uma tradutora intérprete de Libras. Quando ela chegou na sala, eu fiquei aliviada. Comecei a interagir nas aulas e a todo momento levantava a mão e queria participar. Os meus colegas ficaram surpresos e comentavam como, de um momento para o outro, eu comecei a entender tudo e saber dos conteúdos.

Passei no concurso administrativo e fui trabalhar na escola especial para surdos. Uma colega de trabalho me orientou a cursar Pedagogia, pois achava que eu tinha “jeitinho” de professora. Fiquei refletindo e fiz a inscrição no último dia e, com muita sorte, fui aprovada.

Quando iniciei o curso, novamente, não tinha tradutor intérprete de Libras. A coordenação do curso afirmava que não havia uma lei que respaldasse a contratação desse profissional. Foi um processo muito longo, mas, após um ano de embates, a universidade fez a contratação. Eu fiquei muito feliz, mas até a formatura passaram três profissionais.

Na segunda graduação, curso de Letras, também não foi liberada a contratação da tradutora intérprete de Libras. Foram dois anos com uma colega trabalhando de forma voluntária.

Quando cursei a pós-graduação em Libras, foi maravilhoso, pois todos os professores eram fluentes em língua de sinais.

### 1.3. Analise a presença de professores surdos durante a sua formação acadêmica.

Durante minha formação acadêmica, não houve participação de professores surdos, mas meu sonho era ter um professor surdo. Mesmo no AEE, os professores eram ouvintes. Penso que se tivesse uma disciplina de Libras, eu iria aprender a língua, a linguística e as questões teóricas. Seria muito bom, pois teria momentos para interagir com um surdo adulto.

Quando eu era estudante, observava que os professores ouvintes não conheciam estratégias para trabalho com os surdos, eram metodologias vazias. Durante minha trajetória educacional, fui observando e registrando como se fosse um arquivo. Depois de formada, ao iniciar minha jornada como professora surda, pensei em fazer diferente, não trabalhar com aquelas metodologias ultrapassadas, que não me contemplavam e não me asseguravam a aprendizagem. Assim, comecei a pensar estratégias diferentes para ensinar, que contemplassem os estudantes surdos e que os fizessem aprender. Comecei a comparar como eu tinha sido ensinada e o que poderia fazer melhor agora. Faltavam Libras, metodologia inclusiva, estratégias visuais, entre outras.

O estudante, quando tem contato com professor surdo, aprende de forma natural. Ele consegue aprender melhor, pois fazem parte da mesma cultura. Iniciei meu trabalho como professora do AEE.

Na escola inclusiva, o surdo normalmente está sozinho. A escola é, majoritariamente, formada por ouvintes. Algumas vezes, o trabalho do tradutor intérprete de Libras não é suficiente. Por exemplo, no AEE, quando a professora é ouvinte, é a mesma sensação da sala de aula. Muitas vezes, as atividades não vêm ao encontro das necessidades linguísticas dos estudantes surdos, pois a professora tem conhecimento limitado na língua de sinais.

Quando comecei a trabalhar no AEE, observei mudança nos estudantes surdos – nas atitudes, nos comportamentos e na aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, um dia, um estudante me chamou e comentou que estava gostando das minhas aulas, pois eu sabia Libras e trabalhava com materiais totalmente visuais. Isso me deixou preocupada, pois ficou claro que era a primeira vez que ele tinha acesso a esse tipo de material e estratégias.

#### 1.4. Discorra sobre a inclusão dos estudantes surdos na escola regular.

A interação com estudantes surdos e ouvintes, na escola inclusiva, é muito boa, mas eu acho que estudante surdo tem um déficit na aprendizagem, pois a cultura oral é muito forte; ele se sente triste e não incluído.

Quando a Secretaria abre discussão sobre educação de surdos, é importante a participação de professores e estudantes surdos, pois eles conhecem e vivem os aspectos fundamentais da cultura e identidade surda.

Muitas políticas do MEC remetiam somente à escola inclusiva, e muitos pais não analisam qual a melhor escola para seus filhos. Colocam na escola mais próxima de casa, e parece que jogam os filhos e deixam lá. Isso me remete ao passado. Eu acho que a escola bilíngue é a correta, L1 Libras e língua portuguesa como L2.

## 2 Professores surdos que atuam com estudantes surdos

### 2.1. Explique a importância da atuação dos professores surdos na escola.

A presença dos professores surdos nas salas de aula é extremamente importante para que o estudante surdo possa aprender a língua de sinais com propriedade e com mais rapidez. Quando aprendemos uma língua com o professor nativo dessa língua, existe uma sintonia entre quem ensina e quem aprende, principalmente quando pensamos em uma língua visual, como é a Libras.

Ao ensinarem, os professores surdos têm metodologia adequada para transmitir os conteúdos e ensinar a língua de sinais. Portanto, esse contato é fundamental, e é por meio deste que os estudantes surdos constroem identidade. Acho que isso é muito importante para todos os surdos, independentemente da idade ou ano escolar que está cursando.

### 2.2. Relate como foi sua opção pela atuação com estudantes surdos e o que considera ser mais importante na sua atuação junto a estudantes surdos.

Minha opção por trabalhar com estudantes surdos, como professora, teve início ainda quando eu era estudante, pois já sabia que era importante ter uma professora que conhecesse a Libras e, principalmente, que entendesse como o surdo aprende tanto a L1 quanto a L2. Eu ficava imaginando que, no futuro, poderia trabalhar em escolas, ensinando estudantes surdos.

### 2.3. Comente como foi seu primeiro contato com os estudantes surdos em sala de aula.

Considero importante a relação entre os professores e os estudantes, sejam surdos ou ouvintes. É a partir dessas relações estabelecidas no decorrer das aulas que os estudantes aprendem e estabelecem vínculos com seus professores. Nesse contexto, fica fácil para os pequenos estudantes surdos estabelecerem identidade com seus professores surdos.

## 3 Cultura surda

### 3.1. Você percebe diferenças culturais em relação aos surdos e ouvintes? Se a resposta for afirmativa, destaque as principais diferenças culturais percebidas no ambiente escolar.

Há diferença entre essas culturas dentro da escola, na verdade, são totalmente diferentes. A Libras é própria dessa comunidade surda, a língua oral é própria da comunidade ouvinte; por exemplo, um ouvinte diz “você é pão duro”, surdo diz: “eu sou surdo, e não pão”, ou “eu gosto de pão mole, e não duro”. Assim, o surdo precisa que haja um contexto para que possa compreender. Assim, a comunicação fica prejudicada, e para isso é importante que o TILS tenha conhecimento e respeito pela cultura. São culturas distintas, estilos de vida distintos.

### 3.2. Comente sobre o papel dos professores surdos frente às questões da cultura surda.

Os professores surdos desempenham função de suma importância frente às questões da cultura surda, uma vez que, para os estudantes surdos, sua representatividade na escola se torna cada vez mais sólida. Cada vez que os estudantes surdos encontram professores surdos nas escolas, isso fortalece a sua identidade surda.

Nesse sentido, vejo que a presença dos professores surdos nas escolas empodera os estudantes surdos, pois conseguem estabelecer ligações com a língua de sinais, com a identidade e com a cultura surda.

### 3.3. Como os estudantes surdos interagem com os demais estudantes? Você percebe quem toma a iniciativa para essa interação? O que é importante para que ela ocorra?

Por exemplo, foram várias vezes em que me deparei com esta situação: no recreio, estudante surdo sentado sozinho, olhando seus colegas brincando, e na sala interagindo somente com o TILS.

Assim, professores e estudantes ouvintes não conseguem estabelecer comunicação com os estudantes surdos. Por isso, é muito importante que a Libras seja parte integrante e definitiva do ambiente escolar.

A aprendizagem não acontece apenas na sala de aula, em um ambiente fechado. Ela ultrapassa as paredes das escolas; por isso, é fundamental que toda a comunidade escolar tenha conhecimento na língua de sinais, e assim os estudantes surdos realmente farão parte de maneira integral do processo educacional.

## 4 Educação Bilíngue

### 4.1. Quais as principais contribuições e dificuldades percebidas no processo de educação bilíngue em relação aos estudantes surdos?

Sinceramente, eu acredito na importância da educação bilíngue para os estudantes surdos, pois é fundamental que os estudantes surdos possam ter autonomia no ambiente escolar, e não me refiro somente à sala de aula, mas à escola como um todo.

A partir do Decreto n. 5.626/2005, a Libras passou a ter status de língua. Foi uma imensa alegria ver esse sonho realizado. Muitos surdos lutaram para chegarmos a esse patamar. Até hoje, me emociono em ver a minha língua como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

Portanto, a Libras deve permear todo o processo de ensino, deve estar presente o tempo todo, e não apenas nos momentos em que o TILS está sinalizando. É assim que os estudantes surdos aprendem, é somente por meio da língua de sinais; afinal, é a primeira língua dos surdos. Por isso, a comunidade surda sempre se coloca à frente e exige que a Libras seja realmente respeitada pela sociedade de modo geral.

Posso citar aqui uma das maiores dificuldades no processo de educação bilíngue, que foi o fechamento de uma escola especial para surdos. Fico preocupada, pois não vejo outro lugar para os surdos interagirem com seus pares. Na escola inclusiva, os estudantes surdos ficam separados, cada um escolhe a escola perto de casa, e muitas vezes ficam sozinhos, digo, sem o contato com outros surdos. É claro que há contratação de TILS, mas os estudantes surdos precisam conviver com seus pares, seus iguais.

Outra desvantagem observada é que os conteúdos não são ensinados na primeira língua dos surdos, eles são traduzidos. Com isso, de alguma forma, os estudantes surdos acabam perdendo informações. Faço a seguinte comparação para você entender melhor: por exemplo, temos dois livros, o primeiro é escrito na sua língua, e logo após é feita a tradução para outra língua. Sabemos que algumas expressões próprias da língua são alteradas, e algumas partes do conteúdo também são alteradas, às vezes, automaticamente, pela tradução. Assim, o que quero explicar é que, mesmo que a tradução seja fidedigna, alguma informação pode ficar fora. É isso que ocorre com a tradução do TILS em sala de aula, visto que ele não é formado em todas as áreas, e algumas informações podem ser omitidas no transcorrer das interpretações dos conteúdos.

Fico preocupada com as questões de políticas públicas em relação às questões da inclusão dos estudantes surdos. Vou exemplificar com uma situação que ocorreu há mais ou menos umas três semanas. Em um encontro com um vereador da cidade, eu perguntei se ele conhecia as leis de inclusão do surdo, e ele respondeu afirmativamente, mas [disse que] ainda não tinha tido oportunidade de se aprofundar no assunto. Olhei para as pessoas que estavam nesse momento e perguntei para mais duas pessoas, mas elas informaram que não conheciam nada a respeito. Precisamos mudar essa situação.

É importante que haja muitas discussões, e a escola precisa abrir espaços para essas discussões. Observo que as pessoas não querem discutir e refletir sobre isso. Por exemplo, acho que, se houvesse a escola bilíngue, pensando economicamente, não teria necessidade de contratação de TILS, e assim os governos economizariam com as novas contratações, teríamos menos gastos e mais resultados. Percebo que muitas vezes o que temos é apenas discussões muito rasas, sem aprofundamento teórico e prático.

#### 4.2. A partir da perspectiva bilíngue, caracterize a relação pedagógica com os estudantes surdos.

Acredito em uma escola bilíngue não especial para os surdos, mas sim, em um ambiente escolar com matrícula de 50% de estudantes surdos e 50% de estudantes ouvintes, com ênfase na Libras como L1 e na língua portuguesa escrita como L2, com professores fluentes nas duas línguas permeando esse ambiente.

Acredito que, para uma educação bilíngue acontecer de verdade, há necessidade de termos estudantes surdos e ouvintes, há necessidade de um equilíbrio. Contudo, os professores de todas as áreas devem ser fluentes na Libras. Sem a presença do TILS e IMMS, financeiramente seria compensador, pois os governos não teriam que pagar por tantos profissionais e a escola seria muito importante para os estudantes surdos. Essa escola seria da Educação Infantil até o Ensino Médio. Enfim, é um sonho...

As políticas públicas auxiliam na organização das escolas, contudo, infelizmente, isso não ocorre no país de forma total. Nas capitais, muitas vezes, o trabalho está sistematizado, mas nos municípios ainda não. Temos muitas leis que ficam no papel e não chegam às escolas.

O grande problema na relação pedagógica entre professores e estudantes é a língua, ou seja, a língua de sinais; muitos professores ouvintes não têm conhecimentos mínimos da língua de sinais. Enfim, se professores surdos e ouvintes forem fluentes na língua de sinais e

na língua portuguesa escrita, teremos um ambiente realmente bilíngue. É uma padronização... Surdos e ouvintes fluentes, ou seja, bilíngues.

#### 4.3. A educação bilíngue é importante para o processo inclusivo? Por quê?

Para os estudantes surdos, a educação bilíngue faz parte de sua vida acadêmica. Não se pode compreender o processo inclusivo sem a participação de professores surdos, sem a língua de sinais, sem a compreensão dos estudantes surdos como pessoas importantes para o processo educacional.

Entendo que a escola inclusiva é importante, mas o processo inclusivo deve compreender toda a educação bilíngue, com ênfase na língua de sinais, nas questões culturais e de identidade surda. Enfim, não basta apenas que a escola aceite a matrícula dos estudantes surdos; eles precisam fazer parte da escola, e a primeira condição é a aceitação e o uso da língua de sinais no cotidiano escolar. Não posso entender que somente o TILS conheça a Libras e que haja apenas essa comunicação. Assim, é fundamental que toda a comunidade escolar conheça e utilize a Libras.

Relato espontâneo do professor com relação à inclusão dos estudantes surdos.

Agradecemos por sua participação e colaboração!

Na minha opinião, não adianta termos leis e mais leis, elas ficam somente no papel, e as pessoas não sabem nada sobre as leis, não discutem, e, principalmente, muitos surdos não têm conhecimento da existência das leis que os amparam. Acredito que é importante que a comunidade surda tenha mais união e possa cada vez mais mostrar para os surdos e para os ouvintes o quanto somos capazes.