



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS (PORT/ESP)



---

**A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E  
CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**

<b>NOME</b>	LUCAS ANTONIO RIBEIRO
<b>Nº UFSCar</b>	602639

<b>NOME</b>	LUCAS ANTONIO RIBEIRO
<b>Nº UFSCar</b>	602639

## **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar,  
como requisito parcial para a obtenção do título  
de graduado em Licenciatura Plena em Letras –  
Português e Espanhol.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Antón Castro Míguez

São Carlos – SP

2019

<b>NOME</b>	LUCAS ANTONIO RIBEIRO
<b>Nº UFSCar</b>	602639

## **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Licenciatura Plena em Letras – Português e Espanhol.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Antón Castro Míguez  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Yokota  
Avaliadora

São Carlos, 28 de Junho de 2019.

"Dare to live until the very last  
Dare to live forget about the past  
Dare to live giving something of yourself to others  
Even when it seems there's nothing more left to give

[...]

Vivere, nessuno mai ce l'ha insegnato  
Vivere, non si può vivere senza passato  
Vivere è bello anche se non l'hai chiesto mai  
Una canzone ci sarà, qualcuno che la canterà".

Dare to Live / Vivere

Compositores: Angelo Anastasio / Celso Valli / Gerardina Trovato / Eugenio Finardi

Intérpretes: Andrea Bocelli feat Laura Pausini

Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas, aos meus familiares, em especial à minha amada mãe Elizabete. Este trabalho também é dedicado a todos os professores que tive e os que ainda terei; aos alunos, o mesmo, presentes e futuros; meus amigos, aos velhos e aos novos; e, não menos importante, à aqueles que muito me auxiliaram (e tenho orgulho em fazer parte), integrantes da comunidade surda. Todos, uns mais, outros menos, mas de alguma maneira, sempre me incentivaram na concretização de meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Primordialmente agradeço à Deus que sempre esteve ao meu lado amparando, dando forças e caminhado conjuntamente à mim.

À minha família, em especial a minha maior ídolo, minha mãe Elizabete; minhas irmãs Isabella e Yasmim; meu padrasto Everaldo; meus cachorros Mel e Pig; e minha tartaruga Manuelita. Composição familiar perfeita não há, mas é a que me fortifica a trilhar meus caminhos. Gratidão pelo amor incondicional, pelos constantes incentivos, puxões de orelha e exemplos de vida.

O meu obrigado também se estende aos demais familiares e amigos, que cooperaram, direta ou indiretamente, na constituição de meus valores e contribuíram, conseqüentemente, no meu processo educacional e realização de minhas metas pessoais.

Não posso deixar de agradecer as Instituições Educacionais das quais fiz parte e todos os profissionais que estiveram ao meu lado. Professores, hoje eu sou Professor! E mesmo diante de inúmeros percalços, caminemos em defesa da educação.

À UFSCar, minha universidade, onde tão jovem e indefeso ingressei, hoje saio um profissional de qualidade e com orgulho de carregar seu nome em minha vida. Vai Federal!

Agradeço demasiadamente à comunidade surda, da qual sinto-me orgulhoso em constituir-me. Sei que tenho muito a aprender, já o venho fazendo com cada contato e sou muito grato, esperando jamais abandonar a perspectiva da educação inclusiva, não há limitação quando existe respeito pelas diferenças, tudo podendo ser adaptado. Muito obrigado, M, F, A, C e E, de coração, amigos integrantes e colaboradores representativos de todos os demais da belíssima CS.

Meu muitíssimo obrigado, para finalizar, é destinado aos Professores Rosa Yokota e Antón Míguez, Docentes de Língua Espanhola do Departamento de Letras da UFSCar. A primeira, com a qual comecei toda essa pesquisa, auxiliando-me no temeroso início e passando, por motivos acadêmicos, mas sempre sob sua luz, para o segundo, que terminou de guiar-me para chegar à finalização do trabalho. ¡Muchas Gracias por todo!

RIBEIRO, Lucas Antonio. **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**. 2019. 116 páginas. de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2019.

## RESUMO

O objetivo da presente pesquisa de graduação é averiguar como tem sido a educação dos surdos no Brasil. Para tanto, foram desenvolvidas as seguintes etapas: (1) Caracterização do sujeito surdo e suas especificidades quanto à surdez, a individualidade, a língua e a cultura surdas; (2) Elaboração de um panorama histórico da educação de surdos no Brasil, através de pesquisa bibliográfica e documental (leis e documentos oficiais); (3) Entrevistas com pessoas que fazem parte da comunidade surda; para (4) Contrastar as experiências dos indivíduos entrevistados com o levantamento teórico e bibliográfico. Assim sendo, essa pesquisa é de base documental e leva em consideração o desenvolvimento e análise de teorias, dados históricos e experienciais da educação surda.

**Palavras-chave:** Surdez; Libras; Educação de surdos; Português como segunda língua.

RIBEIRO, Lucas Antonio. **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**. 2019. 116 páginas. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2019.

## RESÚMEN

La presente investigación de graduación buscó averiguar cómo se da el proceso educativo de los sordos en Brasil a lo largo de la historia. Para hacerla, se desarrollaron las siguientes etapas: (1) Caracterización del sujeto sordo y su especificidad, la individualidad, la lengua y la cultura de los sordos; (2) Elaboración de un panorama histórico de la educación de sordos en Brasil, a través de investigación bibliográfica y documental (leyes y documentos oficiales); (3) Entrevistas con personas que forman parte de la comunidad sorda; para (4) Contrastar las experiencias de los individuos entrevistados con el levantamiento teórico y bibliográfico. Así, esta investigación es de base documental y toma en consideración el desarrollo y análisis de teorías, datos históricos y experienciales de la educación sorda.

**Palabras-clave:** Sordera; libras; Educación de sordos; Portugués como segunda lengua.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
BIAP	Bureau International d'Audiophonologie
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CM, M e L	Configuração da Mão, Movimento e Localização
CS	Comunidade Surda
DA	Deficiente Auditivo
dB	Decibéis
DPsi	Departamento de Psicologia
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EF I	Ensino Fundamental - 1º Ciclo
EF II	Ensino Fundamental - 2º Ciclo
EM	Ensino Médio
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Língua 1; Primeira Língua
L2	Língua 2; Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LSF	Langue des Signes Française (Língua de Sinais Francesa)
ONU	Organização das Nações Unidas
PAs	Perda(s) Auditiva(s)
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UPE	Universidade de Pernambuco
WFD	World Federation of the Deaf (Federação Mundial do Surdo)

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA I</b> – A Deficiência no Brasil.....	21
<b>FIGURAI</b> – Classificação das deficiências brasileiras.....	22
<b>FIGURAI</b> – Anatomia da Audição Humana.....	24
<b>FIGURA IV</b> – Mesmo sinal: "NÃO" em Libras e "ONDE" em ASL.....	30
<b>FIGURA V</b> – Datilologia LSF - Francês.....	31
<b>FIGURA VI</b> – Datilologia Libras - PB.....	32
<b>FIGURA VII</b> – Configurações de Mão (CM) .....	33
<b>FIGURA VIII</b> – Gramática da Libras: CM, M e L.....	33
<b>FIGURA IX</b> – Sinais de Laranja/Sábado; Aprender; Ouvir/Ouvinte.....	34
<b>FIGURA X</b> – Ele gosta de futebol.....	35
<b>FIGURA XI</b> – Trecho do anúncio do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.....	46
<b>FIGURA XII</b> – Fachada atual do INES.....	49

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO I</b> – Classificação de Perda Auditiva (em dB).....	25
<b>QUADRO II</b> – Caracterização das Entrevistadas.....	69

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE I</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
<b>APÊNDICE II</b> – QUESTIONÁRIO BASE PARA AS ENTREVISTAS.....	96
<b>APÊNDICE III</b> – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	98

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2. CARACTERIZANDO O INDIVÍDUO SURDO.....</b>	<b>18</b>
2.1 O QUE É SER DEFICIENTE?.....	18
2.1.1 HISTÓRIA DA CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA.....	18
2.1.2 DEFICIÊNCIA: CONCEITO CONTEMPORÂNEO.....	20
2.1.3 A DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2 A SURDEZ.....	23
2.2.1 CONCEITO.....	23
2.2.2 A SURDEZ E SUAS CLASSIFICAÇÕES.....	23
2.2.3 AFINAL, SURDO OU DEFICIENTE AUDITIVO?.....	26
2.3 O SUJEITO SURDO.....	26
2.4 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LIBRAS?.....	27
2.4.1 AS LÍNGUAS DE SINAIS E O STATUS DE "NATURAIS".....	27
2.4.2 MITOS SOBRE AS LÍNGUAS SINALIZADAS.....	28
2.4.2.1 LÍNGUA DE SINAIS: PANTOMIMA E GESTICULAÇÃO?.....	28
2.4.2.2 HÁ UMA ÚNICA E UNIVERSAL LÍNGUA DE SINAIS UTILIZADA EM NÍVEL MUNDIAL?.....	29
2.4.2.3 AS LÍNGUAS DE SINAIS SÃO INFERIORES ÀS LINGUAS ORAIS?.....	30
2.4.3 A GRAMÁTICA DA LIBRAS.....	31
2.4.3.1 A DATILOLOGIA.....	31
2.4.3.2 ASPECTOS FONOLÓGICOS E MORFOLÓGICOS.....	32
2.4.3.3 CARACTERÍSTICAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS.....	35
2.4.4 LIBRAS: RECONHECIDA POR LEI.....	35
2.5 CULTURA, COMUNIDADE E IDENTIDADE SURDA.....	37
<b>3. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SURDA NO BRASIL.....</b>	<b>39</b>
3.1 ACLARANDO PROPOSTAS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO SURDA.....	39
3.1.1 O ORALISMO.....	39

3.1.2 A COMUNICAÇÃO TOTAL.....	40
3.1.3 O BILINGUISMO.....	41
3.1.4 A INCLUSÃO.....	42
3.1.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	43
3.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO.....	44
3.2.1 O INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO.....	44
3.2.1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DO BRASIL.....	45
3.2.1.2 O IMPERIAL INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS.....	45
3.2.1.3 O CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDO-MUDEZ.....	47
3.2.1.4 O INSTITUTO SANTA TEREZINHA.....	48
3.2.1.5 O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES..	48
3.2.1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO.....	49
3.2.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-LIBRAS.....	50
3.2.2.1 A FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS - FENEIS.....	50
3.2.2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	51
3.2.2.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA: LEI Nº 8.069 (1990).....	52
3.2.2.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB: LEI Nº 9.394 (1996).....	53
3.2.2.5 O PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL - PCN (1999).....	54
3.2.2.6 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001).....	56
3.2.2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PRÉ-LIBRAS.....	59
3.2.3 A EDUCAÇÃO PÓS-LIBRAS.....	60
3.2.3.1 O RECONHECIMENTO DA LIBRAS: LEI Nº 10.436 (2002).....	60
3.2.3.2 A REGULAMENTAÇÃO DA LEI DE LIBRAS: DECRETO Nº 5.626 (2005).....	60
3.2.3.3 O DIA DO SURDO: LEI Nº 11.796 (2008).....	61
3.2.3.4 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: RESOLUÇÃO Nº 4 (2009).....	62
3.2.3.5 O INTÉRPRETE DE LIBRAS: LEI Nº 12.319 (2010).....	63
3.2.3.6 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AEE: DECRETO Nº 7.611 (2011).....	63

3.2.3.7 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: LEI Nº 12.796 (2013).....	64
3.2.3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PÓS-LIBRAS.....	65

#### **4. ENTREVISTAS COM PESSOAS DA COMUNIDADE SURDA: UMA FORMA DE IR ALÉM DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....67**

4.1 A PESQUISA REALIZADA: DEFINIÇÃO.....	67
4.2 A COLETA DE DADOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS.....	67
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
4.4 A COLETA DE DADOS.....	69
4.5 A DESCRIÇÃO DOS DADOS.....	71
4.5.1 ENTREVISTA 1 (M).....	71
4.5.2 ENTREVISTA 2 (F).....	73
4.5.3 ENTREVISTA 3 (A).....	76
4.5.4 ENTREVISTA 4 (C).....	79
4.5.5 ENTREVISTA 5 (E).....	81
4.6 CONTRASTANDO O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO EM CONSONÂNCIA COM AS ENTREVISTAS REALIZADAS.....	83
4.6.1 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO SURDA.....	83
4.6.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SURDA.....	84
4.6.2.1 CONTRASTE COM O PERÍODO PRÉ-LIBRAS.....	85
4.6.2.2 CONTRASTE COM O PERÍODO PÓS-LIBRAS.....	86

#### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....88**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....90**

## 1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) surgiu de inquietações pessoais acerca do tema "Educação de Surdos no Brasil". Essa temática passou a interessar-me após cursar, no 3º período (2015/1), a disciplina "Introdução à Língua Brasileira de Sinais - Libras I", ofertada pelo Departamento de Psicologia (DPsi) da UFSCar, cujo código é 201006. Ademais, é uma matéria obrigatória na grade curricular do curso de Letras, assim como nas demais licenciaturas da instituição, em que pude ter contato e conhecer brevemente a Língua Brasileira de Sinais, isto é, a Libras. Ela tinha (e tem) uma carga horária reduzida (2 créditos, correspondendo a 30hrs/aula no semestre letivo), após o seu término, realizei um curso online<sup>1</sup> em que pude ampliar um pouco mais meus conhecimentos sobre a Libras, o surdo e a cultura surda.

A realização da disciplina na universidade, bem como o curso EaD, fizeram minha afeição por este campo de pesquisa e o interesse pela atuação profissional na área florescerem. Passei a imaginar-me enquanto docente de Língua Portuguesa, em contato com os estudantes e, possivelmente, na presença de um aluno surdo em sala de aula. Reflexionando sobre a (provável) atuação para/com este indivíduo, fui em busca de mais aprendizados para tornar-me um profissional apto caso surgisse no meu "professar" um estudante surdo, não descartando a possibilidade de demais especializações para uma atuação futura destinada apenas a este público, visto que, muitas vezes, faltam pessoas capacitadas.

Contudo, com o andamento da graduação, acabei me distanciando desse assunto e adentrando em outros, como, por exemplo, o curso voltado ao Ensino de Português para Estrangeiros (PLE), no qual tive uma ótima experiência ao intervir no ensino do nosso idioma materno para 4 estudantes hispanohablantes. Até pensei em dar continuidade através de pesquisas relacionadas com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para estudantes estrangeiros (imigrantes, intercambistas etc.), mas não consegui chegar a um tema em específico que me agradasse para dissertar. Foi aí que retornou a meus pensamentos o interesse pela a comunidade surda do Brasil.

---

<sup>1</sup> Curso de Iniciação à Libras na modalidade EaD, totalmente gratuito, com certificação e carga horária de 100 horas. Ofertado pelo Programa Ciranda Auditiva com o apoio da Universidade de Pernambuco (UPE) e financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). A coordenação e supervisão do curso foi (e ainda é, considerando que é oferecido semestralmente) realizada pelo Profº Drº Luiz Albérico Barbosa Falcão, docente de Libras na Saúde no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UPE. Site do Programa e respectivo curso: <<http://cirandaauditiva.com.br/>>.



Dessa forma, acabei por unir dois campos que me despertaram a atenção e que foram relevantes durante os estudos na graduação. Retornei para a análise da educação de surdos, propondo-me a fazer um levantamento histórico sobre seu desenvolvimento no Brasil ao longo dos anos, na perspectiva de como tem sido o processo educacional, sobretudo analisando o ensino de Português como segunda língua (L2) para este grupo. Ou seja, fiz a junção dos estudos sobre a comunidade surda e dos estudos sobre o ensino de português, não mais para os estrangeiros, mas como uma L2<sup>2</sup> e a um público muito mais próximo da escola básica brasileira, o surdo.

Com a definição do tema e justificativas de sua escolha, este TCC tem como objetivo geral analisar a educação surda no Brasil a partir de uma contextualização histórica, focalizando os ensinamentos-aprendizagens de português como L2 pelos surdos. Quanto aos âmbitos específicos, os objetivos são: (1) identificar o sujeito surdo e tudo aquilo que o constitui enquanto ser; (2) enquadrar os processos educativos dos surdos no território brasileiro ao longo dos anos; (3) realizar entrevistas com pessoas da comunidade surda; para (4) averiguar, contrastando, experiências concretas com todo o arcabouço teórico levantado.

Como principais referenciais bibliográficos nos pautamos nas leis brasileiras (CF, ECA, LDB, PCNs, Lei de Libras etc.) e nos autores Gesser (2009), Moura (2000), Quadros (1997), Quadros & Karnopp (2004), Lacerda et al. (2014), Skliar (1998), Mantoan (2003), além das teses de mestrado e doutorado de Strobel (1998 e 2008, respectivamente), dentre demais publicações legais e teóricas que constam nas referências ao final do trabalho.

Definir o surdo e demais termos concernentes à sua caracterização é o estabelecido na primeira parte da pesquisa, isto é, o Capítulo 2. A designação da surdez e suas classificações, do sujeito, da língua (a Libras) e a cultura desses indivíduos são melhores analisadas nessa primeira parte.

Caracterizado o surdo em seus pormenores, passamos para a segunda seção a ser debatida no TCC (Capítulo 3), que se refere a um panorama histórico da educação desse público ao longo dos anos no Brasil. Essa contextualização se delimita em períodos distintos, subdivididos em 3, representando as seguintes descrições: (1) O início de todo processo, com uma breve análise de como começou a educação de surdos em nosso país, remontada da época do Brasil Império e tendo a figura de Dom Pedro II como o precursor desse processo

---

<sup>2</sup> Determinando a conceituação de língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE), temos que a primeira é aquela aprendida em um território cuja língua alvo é a utilizada socialmente (por exemplo, um brasileiro morando em Milão aprende italiano como segunda língua); já a última condiz do aprendizado de um novo idioma em um país que não o tem como alvo (exemplificando, um brasileiro que mora no Brasil aprendendo italiano em uma escola de línguas).

educativo até meados do século XX; (2) A educação pré-Libras, sob uma análise geral do século passado, especificamente em seus anos finais, se demarcando por ser um período que antecede a divulgação e reconhecimento da língua dos surdos; e (3) O processo educacional pós-Libras, propondo uma visualização de como sucedeu a educação surda após o reconhecimento da língua de sinais e uma visualização de como estamos nos dias atuais, além das perspectivas para o futuro ao que condiz dos processos de ensino para os surdos e a questão da aquisição de Português como L2 por esse grupo.

Fazer "entrevistas" é a proposição do Capítulo 4 deste trabalho, que a partir da escolha de "personagens" que designam cada período analisado, possa dar maior credibilidade prática frente as teorias dissertadas. As entrevistas foram realizadas no Núcleo de Atendimento Especializado (o Lume), na E. E. Prof<sup>o</sup>. Henrique Morato e na casa do próprio autor, todos localizados na cidade de Matão – SP. Os entrevistados, por sua vez, foram 5, que gentilmente colaboraram para o prosseguimento da coleta de dados. Todas as participantes são mulheres, com idades diferenciadas, de 18 a 49 anos, escolhidas propositalmente para significarem os tempos analisados no capítulo anterior e, obviamente, pertencentes a CS: 2 surdas, 1 atendente educacional especializada, 1 professora de português e 1 mãe de surdo.

Desse modo, no Capítulo 5, pretende-se unir cada histórico educacional e pessoal das 5 entrevistadas frente a contextualização estudada, contrastando o levantamento bibliográfico e teórico com as práticas vivenciadas e experiências de cada um dos integrantes, concluindo toda a pesquisa.

## 2. CARACTERIZANDO O INDIVÍDUO SURDO

Tendo por base que este trabalho é sobre a aprendizagem de Português como L2 e a educação de surdos, vemos ser muito relevante um primeiro capítulo que discuta e analise alguns conceitos existentes sobre o tema. A primeira parte deste trabalho pretende abordar o campo deficiência em um primeiro momento, para depois tratar da especificidade da surdez bem como os tipos existentes e classificatórios, além de um olhar atento ao sujeito surdo, que é detentor de uma linguagem e cultura próprias.

### 2.1 O QUE É SER DEFICIENTE<sup>3</sup>?

Para conceituar deficiência, nos baseamos no exposto pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proposta pela Organização das Nações Unidas. Visualizar, mesmo que de maneira breve, um histórico da definição deste termo ao longo dos anos se faz necessário para obter um entendimento mais sólido.

A partir de dados estatísticos, nos atentaremos às deficiências classificadas no Brasil, para a seguir tratar da surdez, do surdo e demais expressões pertinentes.

#### 2.1.1 HISTÓRIA DA CONCEITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Sabe-se que a designação de pessoa com deficiência teve muitas abordagens ao longo de toda a história da humanidade. Primeiramente, não se trata de uma noção abstrata, mas da maneira como o indivíduo deficiente é entendido e inserido dentro de uma realidade social. As diversas maneiras das quais se compreendiam as deficiências e suas causas de existência influenciavam fortemente na aceitação e, ainda mais, na participação destas pessoas na

---

<sup>3</sup> Deficiente aqui inserido refere-se aquelas pessoas que possuem alguma deficiência, seja física, visual, auditiva ou intelectual. Muitos já foram os termos utilizados para referir-se a estes indivíduos, como "aleijados", "defeituosos", "incapacitados" etc., nomenclaturas depreciativas e que corroboravam cada vez mais à segregação e à exclusão. Na década de 1980, surgiu a terminologia "portadores de deficiências", como também "portadores de necessidades especiais", entretanto a denominação perdeu o uso devido ao significado de "portar algo", que poderia apresentar o sentido de "desvencilhar quando se queira ou chegue a um destino". Atualmente, desde meados dos anos 1990, prevaleceu "pessoa com deficiência", ou ainda, "pessoa com necessidades especiais", ressaltando sempre o ser à frente de sua deficiência, valorizando-se a pessoa acima de tudo, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

sociedade. Dentre os conceitos defendidos nas esferas biológicas, morais, físicas e até mesmo metafísicas, nasceu uma designação pautada em preceitos jurídicos. Pode-se designar quatro estágios distintos na elaboração dos direitos humanos das pessoas com deficiência. (PIOVESAN, 2010, P. 223-224).

O primeiro, talvez o mais abrupto e pavoroso, é marcado pela não aceitação, é dizer, por uma total intolerância. Essa demonstração, por exemplo, é encontrada na Grécia Antiga, da qual consideravam as pessoas com alguma deficiência como impuras, defeituosas, aquelas que foram castigadas pelos deuses e, assim, deveriam ser eliminadas. Para comprovar tal tese, encontram-se diversos registros em filósofos muito cultuados pela sociedade na época. Platão, em "A República", relata sua visão sobre a formação de uma república ideal para a Grécia, orientando os gregos da seguinte maneira:

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (PLATÃO, 2010, p. 155)

Aristóteles (2003, p. 150) também compartilhou do pensamento de Platão, ao prescrever em sua obra "A Política": "Com respeito a conhecer quais os filhos que devem ser abandonados ou educados, precisa existir uma lei que proíba nutrir toda criança disforme". Com isso, para compor uma sociedade grega perfeita, segundo a concepção dos dois filósofos apresentadas, deveria ser feito uma seleção de indivíduos, afim de classificá-los como aqueles aptos a servir na vida social, política e na guerra, daqueles que apresentassem alguma deformidade, que não podendo ser úteis para estas finalidades, deveriam ser desconsiderados, abandonados e até mesmo mortos.

O estágio dois se caracteriza pela invisibilidade. Aqueles que apresentassem alguma deficiência eram apartados do restante das pessoas e colocados à margem, eram discriminados e mantidos nesse caráter "invisível" perante à sociedade. Pode-se notar nos relatos bíblicos que os leprosos eram desmembrados da sociedade por serem considerados impuros.

O assistencialismo, corresponde ao terceiro estágio definido por Piovesan (2010). É considerado como o estágio mais vivenciado em nosso país. É delineado pelos avanços médicos e as tentativas da cura de qualquer que seja a limitação de um indivíduo, que ao portar alguma enfermidade, tem por direito o recebimento de ajuda assistencial da sociedade em que está inserido.

O quarto e último estágio apresenta-se focado nos direitos humanos e na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência de forma íntegra na sociedade na qual vivem. Essa última, a partir de então, passou a ser tratada com intuito de diminuir as limitações às quais o

indivíduo está exposto. Doença, em seu termo mais pejorativo, deixou de ser centrado em apenas uma pessoa, passando a espelhar-se na sociedade como um todo, que tem dificuldades de convivência com as diferenças, qualquer que seja a distorção dos padrões em vigor.

Foi a partir dessa realidade e de todos os processos históricos pertinentes à designação de deficiência ou de pessoa com deficiência, que se passou à discussão de maneira mais ampla em categorias superiores, criando com isso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, a ONU, e que será analisada mais adiante.

### 2.1.2 DEFICIÊNCIA: CONCEITO CONTEMPORÂNEO

A busca incessante da superação de limitações é o principal foco dos direitos humanos. Com isso, há pessoas ou grupos que estão mais suscetíveis a fatores de restrição, sejam estes de ordem física ou social, marcados, por exemplo, por discriminações de raça, gênero, idade, condições físicas ou intelectuais. Sendo a deficiência nosso ponto de partida, a analisaremos de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, definida pela ONU no ano de 2006.

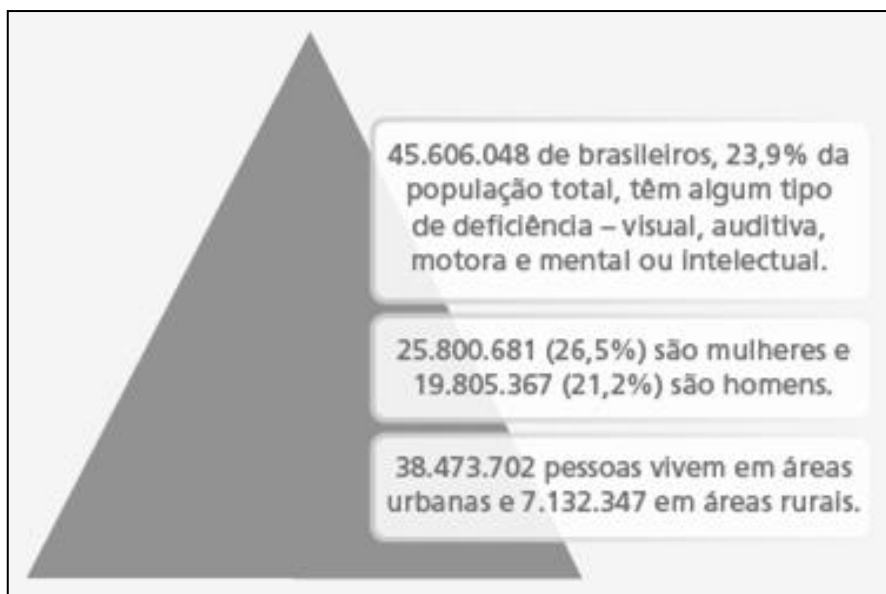
Definir-se como um ser humano portador de uma deficiência não é simples, mas é extremamente relevante, no que diz respeito à busca da igualdade entre todas as pessoas e na superação de barreiras que impeçam o seu desenvolvimento. O termo limitação, já mencionado anteriormente, é muitas vezes a principal palavra associada à designação de deficiência. Entretanto, podemos notar que todos os seres, seja em maior ou menor grau, apresentam algum tipo de limitação. Todos somos limitados e a aceitação dessa condição é o passo primordial para a efetivação da dignidade humana. Com isso, limitação não caracteriza a deficiência em si, corresponde, sobretudo, às barreiras impostas pela sociedade que impedem o pleno desenvolvimento dos seres humanos com suas peculiaridades intrínsecas.

A conceituação de deficiência segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida e promulgada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, está e sempre esteve em constante evolução. Este documento frisa que a designação de deficiência está inteiramente ligada à ambientação e às formas de vivência das pessoas, com seus meios apresentando ou não barreiras que impeçam seu exercício efetivo de participação e liberdade na sociedade, respeitando-as de acordo com o que apresentam.

A definição de pessoa com deficiência está configurada no artigo 1º da referida Convenção: "são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental (...) ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena (...) na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". Analisando o exposto pelo artigo 1º, vemos que o impedimento da pessoa com deficiência é acompanhado pelo termo "longo prazo", ou seja, há deficiências que são consideradas como não permanentes, ainda mais levando em consideração os grandes avanços científicos. Novos mecanismos podem ser elaborados à maneira que uma limitação seja total ou parcialmente superada, não causando mais prejuízos para a pessoa afetada.

### 2.1.3 A DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

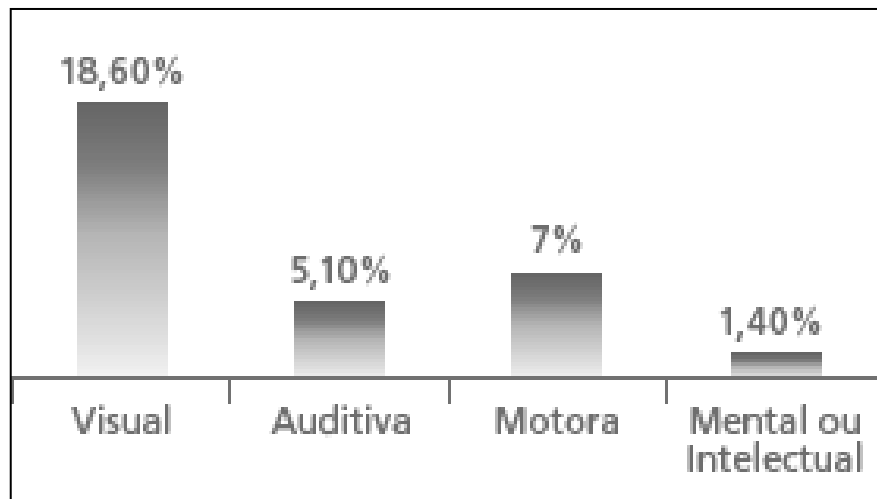
O último Censo Demográfico do Brasil, sob os cuidados do IBGE, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, foi realizado no ano de 2010, apurando a população totalizar 190.755.799 (cento e noventa milhões, setecentos e cinquenta e cinco mil, setecentos e noventa e nove) de brasileiros. Dentre os quase 200.000.000 (duzentos milhões) de habitantes nacionais, 23,9% ou 45.606.048 (quarenta e cinco milhões seiscentos e seis mil e quarenta e oito) apresentam algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, conforme pode ser constatado na imagem abaixo.



**FIGURA I – A deficiência no Brasil**  
 Fonte: BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012, p. 8.

Estabelecendo as deficiências pelos gêneros, masculino ou feminino, podemos notar uma certa equiparação, por uma porcentagem mínima de diferenciação, sendo 26,5% de mulheres e 21,2% de homens. Quanto às localidades de habitação dessas pessoas, vemos que a grande maioria vive em áreas urbanas, ficando uma parcela menor estabelecida em propriedades rurais.

De um total de 23,9% de pessoas, subdividindo as deficiências apresentadas pelo contexto brasileiro e lembrando que muitos podem classificar-se com mais de uma "limitação", as deficiências múltiplas, apresenta-se mais uma figura retirada da Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência:



**FIGURA II** – *Classificação das deficiências brasileiras*  
 Fonte: BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília : SDH-PR/SNPD, 2012, p. 8.

Notamos que o maior índice corresponde à deficiência visual, ocorrendo em 18,6% dos casos, já o de menor impacto se caracteriza por 1,4% das pessoas brasileiras classificadas como deficientes mentais ou intelectuais. Deficiência relacionada à condição motora se estabelece em 7%. A auditiva, principal enfoque desta pesquisa, aparece em 5,1% da população nacional, ou expressando em números, aproximadamente 9.700.000 (nove milhões e setecentos mil) de indivíduos são surdos no Brasil. Vale salientar que o Censo também levantou o dado de 8,3% da população brasileira apresentar seu tipo de deficiência classificado como severa. Assim, dos surdos, nota-se que 1,12% apresentavam surdez profunda.

## 2.2 A SURDEZ

Apresentado de forma mais generalizada na seção anterior o conceito, o histórico e as classificações das deficiências no Brasil, a partir de agora, o enfoque se dará sobre a deficiência auditiva. A surdez, propriamente dita, é o termo que adotaremos a partir de agora e sobre o qual discorreremos melhor ao longo do capítulo. Conceituar a surdez, suas tipologias e classificações é o que pretendemos com este subcapítulo.

### 2.2.1 CONCEITO

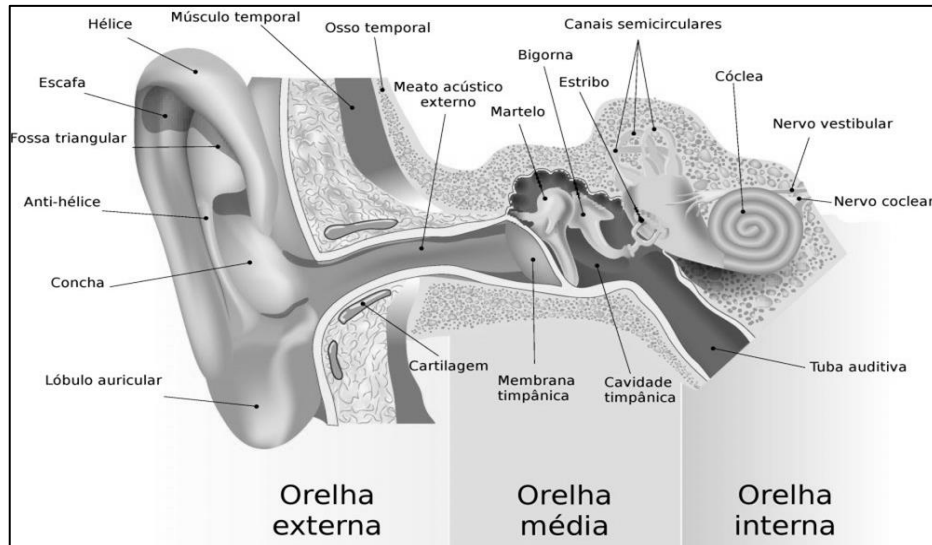
Uma conceituação bastante divulgada e adotada na área da educação especial é a de que a surdez refere-se "a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala ou sons através do ouvido" (BRASIL, 1999, p. 09). Complementando, é uma terminologia que condiz da ausência ou diminuição considerável da capacidade auditiva, isto é, do sentido da audição de uma pessoa. Durante muito tempo, a surdez foi construída como um desvio da "normalidade", havendo maior relevância para sua abordagem a partir de um viés patológico.

Audrei Gesser (2009, p. 67) menciona que "o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas". A surdez, ainda segundo a autora, é delimitada sob a ótica da falta, do déficit e da anormalidade, considerando o ato de ouvir como "normal" e tudo o que contraria essa padronização deve ser reparado, corrigido ou (uma vez mais) "normalizado". Esse processo de "normalização" cede espaços para a estigmatização e para os preconceitos sociais, que sempre estiveram presentes na nossa sociedade. Sendo a manifestação da medicina tão fortalecida e amplamente disseminada entre as pessoas, fica complicado "pensar a surdez sob outro prisma, ou seja, pensar a surdez como diferença". (GESSER, 2009, p. 67).

### 2.2.2 A SURDEZ E SUAS CLASSIFICAÇÕES

Primeiramente, o ouvido se constitui de uma parte externa, média e interna, segmentos estes que trabalham em conjunto para que a pessoa tenha uma boa audição.





**FIGURA III** – Anatomia da Audição Humana

Fonte: Shutterstock (Disponível em <<https://www.shutterstock.com/pt/image-illustration/medical-education-chart-biology-human-ear-1060371938?src=X01752ta3U1m89-SR8-sfw-1-9>>).

Acompanhando a imagem projetada anteriormente, o sentido da audição se forma, delimitando-se, em síntese: (1) a vibração de ondas sonoras se disseminam no meio produzindo sons que são audíveis aos seres humanos; (2) captada pelo pavilhão auricular na orelha externa, a energia sonora é encaminhada para dentro do canal auditivo; (3) o som é direcionado à orelha média, passando pela membrana timpânica, convertendo sons em vibrações; (4) os ossículos, martelo, bigorna e estribo, transferem as vibrações à orelha interna; (5) na cóclea, são estimulados aos nervos auditivos, o coclear e o vestibular, enviando os sinais ao cérebro para decodificação. É desta maneira, por fim, a consolidação do sentido da audição humana.

Referindo-se aos tipos de surdez existentes, temos a congênita e a adquirida, esta última, muitas vezes, acompanhada pelas perdas auditivas, ou simplesmente PAs. Diz-se congênita aquela que ocorre desde o nascimento, a pessoa já nasce surda. Isso é decorrente de fatores genéticos, como também ambientais, doenças que uma futura mãe pode sofrer durante a gestação, como rubéola, ou complicações na hora do parto. Quanto à surdez adquirida, na maioria dos casos, é proveniente de um evento acidental que danifique parte ou a totalidade do aparelho auditivo, comprometendo a audição; além da questão do desgaste ocasionado pelo tempo, por exemplo, pessoas idosas que podem acabar perdendo seus sentidos audíveis.

Costa (1994) ao referir-se às PAs, delimita-as como sendo condutivas, neurossensoriais ou mistas, e toda sua classificação é decorrente da localização da lesão no aparelho auricular. É definida como condutiva (ou de transmissão) as dificuldade auditivas provenientes de ferimentos que se localizem na orelha externa ou média, sobretudo no canal

de condução dos sons, causadas, na maioria dos casos, por um tímpano perfurado, fluídos no ouvido ou uma infecção, tendo tratamento com cirurgia para seu restabelecimento. Quando o dano se localiza na orelha interna ou no nervo auditivo tem-se a surdez neurossensorial, decorrente de infecções ou acidentes mais sérios, e na grande parte das ocorrências, é irreversível, não se consegue recompor. Lesões que provoquem perdas auditivas condutivas e neurossensoriais simultaneamente são denominadas, por sua vez, de surdez mista.

Outra forma interessante de classificação, é através da medida em decibéis (dB), categoria de medição da intensidade ou do volume dos sons. As PAs aumentam regulamente ao número de dB necessários para que uma pessoa possa ouvir.

<b>CLASSIFICAÇÃO DE PERDA AUDITIVA (em dB)</b>	
leve	até 40
moderada	de 41 a 70
severa	de 71 a 90
profunda	de 91 a 119
total	acima de 120

**QUADRO I** – *Classificação de Perda Auditiva (em dB)*  
 Fonte: Elaborado pelo autor com embasamento no BIAP (1997)

Conforme designado pelo quadro acima, produzido de acordo com o Bureau Internacional d'Audiophonologie - BIAP (1997), a surdez pode ser classificada em: leve, quando a perda auditiva é de até 40 dB (em realidade no valor depreendido entre 21 a 40 dB, caracterizando o sentido auditivo "normal" com PA inferior a 20 dB); moderada, com perda depreendida entre 41 a 70 dB; severa, num intervalo de 71 a 90 dB; profunda, com PA de 91 a 119 dB; e total, com seu sentido audível comprometido acima de 120 dB. Na surdez leve, percebe-se as vozes e ruídos na tonalidade comum, apenas com dificuldades de captar os sons baixos ou distantes. Com PA moderada, os sons passam a ser depreendidos quando são elevados, com a pessoa percebendo ruídos familiares. Sobre a severa, ocorre o mesmo com o descrito da anterior e nos casos de fala das pessoas ouvintes, estas são melhor compreendidas quando observadas de perto. Na profunda não há percepção de palavra alguma, prevalecendo a percepção dos ruídos muito fortes. Por fim, a pessoa acometida pela PA total não percebe nenhum som.

### 2.2.3 AFINAL, SURDO OU DEFICIENTE AUDITIVO?

No subcapítulo anterior se apresentou a categoria de deficiência de forma mais estendida, direcionando e nomeando como deficiente auditivo aquele indivíduo que tem sua capacidade auditiva comprometida, isto é, que não desempenha a captação e depreendimento dos mais variados sons. Contudo, neste subcapítulo, passamos a designar os indivíduos cuja capacidade auditiva é comprometida simplesmente pela alcunha de surdo.

Qual a razão dessa diferenciação de termos e adoção de um em específico? Eles são sinônimos?

Respondendo a isso, até podemos dizer que Surdo e Deficiente Auditivo (ou de maneira breve, DA) são termos passíveis de um mesmo significado e significante, contudo, DA tem uma certa rejeição por parte da comunidade surda, sobretudo, pelo caráter pejorativo do termo deficiente e todo seu referencial histórico, que prevalece, todavia, em situações clínicas. Moura (2000, p. 73) menciona que a Comunidade de Surdos de São Paulo pede a utilização do termo "surdo", pois não deseja que seus membros sejam chamados deficientes auditivos. Assim, "surdo" é a designação mais aceita por estes indivíduos, por não ser compreendida pela comunidade em questão como algo de índole depreciativa e, com isso, é o termo do qual adotamos para o TCC.

## 2.3 O SUJEITO SURDO

Conforme estabelecido na subseção precedente aderimos a nomenclatura "surdo" para nos referir às pessoas com surdez. Esta última condição é unicamente uma diferença e pessoas surdas formam uma minoria linguística e cultural, ela não é doente, inválida ou anormal como foi designada durante algum tempo.

A linguagem é a distinção primordial entre surdos e ouvintes. A língua de sinais, que é uma manifestação linguística espaço-visual, é sua língua natural. O campo visual para o surdo é tão importante quanto o campo auditivo é para o ouvinte. É através da visão que eles recebem todas as informações. Ou seja, a visão é como uma alternativa eficiente e positiva para o canal auditivo, portanto, a habilidade visual nos surdos é mais desenvolvida do que a de um ouvinte qualquer. Deve-se quebrar o paradigma de que o surdo é insuficiente e incapaz. Deve-se possibilitar, para a criança surda, a condição de desenvolvimento de suas habilidades e capacidades e, assim, acelerar o processo de sua integração social.

Concluindo sua obra, Moura (2000, p. 137-139), reverencia a temporalidade (passado, presente e futuro) e sua importância nos caminhos que conduziram à percepção dos surdos como sujeitos portadores de uma linguagem. A autora ainda destaca que muito tempo foi necessário para que se desenvolvesse uma metodologia capaz de incluir os surdos na sociedade, marcada por consideráveis lutas dessa comunidade que buscavam o direito de expressão de suas próprias identidades, bem como o respeito à forma de como adquirem a linguagem, que é através do campo visual, além da consideração pela cultura característica que apresentam.

## 2.4 A LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA – LIBRAS

A Libras, Língua de Sinais Brasileira, se constitui como a primeira língua (L1) dos indivíduos surdos, ou seja, esta é a língua materna (LM) deles, ficando o português em segunda instância, como L2. Analisar a Libras em suas minúcias não será o propósito aqui delineado. Será feita uma síntese desta língua natural, apresentando seus aspectos gramaticais e dissertando sobre alguns mitos ou estereótipos através das quais é designada, além de pontuar seu reconhecimento e promulgações legais, advindos de muitas lutas pela caracterização e identidade reconhecidas da comunidade surda.

### 2.4.1 AS LÍNGUAS DE SINAIS E O STATUS DE "NATURAIS"<sup>4</sup>

A linguística, primeiramente, se determina como o estudo científico da língua natural humana, uma ciência descritiva das línguas em todos os seus aspectos, formulando teorias de como elas funcionam (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 24). Quanto ao termo "natural" referente às línguas, corresponde à característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelas pessoas em suas mais diversas relações e interações sociais, diferenciando-se do que é chamado de "linguagem formal", isto é, linguagens elaboradas pelos seres humanos, como as linguagens de programação computadorizada, a linguagem matemática ou a linguagem musical (HARRISON, 2013); diferenciando, portanto, as expressões de língua e linguagem, a

---

<sup>4</sup> Além da denominação de "naturais", a Libras, assim como as demais línguas sinalizadas e orais, também se caracteriza por "sistemas". Todos os seus elementos estão ligados entre si a partir de uma variedade de relações, todo signo linguístico determina um significante e um significado.

primeira designando apenas os sistemas linguísticos, seja de modalidade visual-auditiva ou espaço-visual, mas apenas aquelas naturais e utilizadas para a comunicação humana, enquanto a segunda abarca um conceito mais amplo em situações comunicativas, constitutivas, por exemplo de sistemas artificiais e não naturais, como também humanos ou não, como já mencionado anteriormente. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 24).

Ainda sobre a linguagem humana, Gesser menciona que

é através da língua que nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca e é nesse sentido que a linguagem ocupa um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. (GESSER, 2009)

De acordo com a autora, é a partir da linguagem que nos designamos como humanos e construímos nossa identidade, atuando e compreendendo o mundo ao nosso redor. Os surdos até a instauração da lei da Libras não a tinham como linguagem oficial, sendo inseridos no mundo dos ouvintes sem a preservação de suas identidades.

A Libras, como qualquer outra forma de expressão comunicacional, seja sinalizada ou oral, se determina como língua natural, já que para sua realização necessita especificamente da faculdade da linguagem, que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras e normas finitas, das quais permitem a produção de um número ilimitado de frases ou orações, sendo que sua utilização efetiva, com fim social, estabelece a intercomunicação entre seus usuários. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

## 2.4.2 MITOS SOBRE AS LÍNGUAS SINALIZADAS

Quadros & Karnopp (2004), pontuam alguns mitos e estereótipos a respeito da Libras, em realidade, de todas os sistemas linguísticos sinalizados, dos quais apresentamos os mais relevantes a seguir.

### 2.4.2.1 LÍNGUA DE SINAIS: PANTOMIMA E GESTICULAÇÃO?

A pantomima (ou mímica) diz-se da expressão do pensamento por gestos, movimentos fisionômicos, etc. imitando o que se quer fazer compreender. Por extensão, movimentos expressivos do corpo e, principalmente, do rosto também a determinam. A gesticulação, já

delineada, são os movimentos corpóreos, principalmente das mãos, cabeça e braços para exprimir ideias ou sentimentos, aspectos, fisionomias, etc. As línguas de sinais, por sua vez, são línguas naturais, como já foi apresentado, pois assim como as línguas orais, surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. De acordo com Quadros & Karnopp (2004, p. 31), como qualquer língua verbal, "as línguas de sinais expressam conceitos abstratos".

#### 2.4.2.2 HÁ UMA ÚNICA E UNIVERSAL LÍNGUA DE SINAIS UTILIZADA EM NÍVEL MUNDIAL?

Essa ideia faz parte do senso comum. Muitos se perguntam a respeito, questionando se as línguas de sinais são universais e em caso negativo, o porquê. As línguas de sinais não são universais. Assim como o simples fato das línguas orais se diversificarem em cada território físico, as sinalizadas também apresentam tal diversidade, cada comunidade possui o seu sistema linguístico de sinais.

Audrei Gesser (2004) menciona o Gestuno, linguagem proveniente da língua de sinais italiana, que é um sistema auxiliar para a comunicação espaço-visual de cunho internacional, relacionando-a com o Esperanto, a língua franca planejada mais falada no mundo: são sistemas linguísticos artificiais<sup>5</sup> que têm o intuito de manter as relações comunicativas em nível mundial.

Com isso, cada país dispõe de suas próprias línguas, sejam orais, comumente já entendidas, ou sejam estas sinalizadas. A Libras, *Língua Brasileira de Sinais*, corresponde ao Brasil; a ASL, *American Sign Language*, aos Estados Unidos (língua de sinais americana); e a LSF, *Langue des Signes Française*, à França (língua de sinais francesa).

Como exemplar dessa diferenciação, salvo algumas semelhanças, apresenta-se abaixo um sinal comum entre as duas primeiras línguas mencionadas, a Libras e a ASL, mas que contém uma significação completamente distinta uma da outra. Na primeira a "tradução" se

---

<sup>5</sup> Distintamente das línguas naturais que evoluíram como parte da cultura de um povo, as línguas artificiais são aquelas construídas e definidas por um pequeno grupo de pessoas, tendo, geralmente, algum objetivo. Correspondem a um constructo teórico que são utilizadas em vários domínios tecnológicos e científicos.

estabelece pelo termo de negação, "NÃO", enquanto a segunda condiz da expressão "ONDE", evidenciando a diversidade lexical de cada língua.



**FIGURA IV** – *Mesmo sinal: "NÃO" em Libras e "ONDE" em ASL*  
 Fonte: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 32.

#### 2.4.2.3 AS LÍNGUAS DE SINAIS SÃO INFERIORES ÀS LINGUAS ORAIS?

Sobre essa concepção, segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 34), pode-se comprovar que as línguas sinalizadas são totalmente independentes das orais nos países em que são produzidas, não se limitando ou se subordinando à elas. Um exemplo típico, comentado pelas autoras, são as diferenças entre a língua de sinais brasileira e portuguesa, pois apesar do sistema falado ser em ambos o português, nota-se diferenciações entre as oralizações "portuguesas" e as sinalizações "brasileiras" e "portuguesas", respectivamente.

Há casos, vale destacar, de uma questão de dependência entre as línguas sinalizadas e orais, salvo as implicações entre uma e outra e em contextos de aprendizagens. A datilologia se utiliza desse paradigma, representando letra por letra nos enunciados sinalizados correspondendo à língua falada. A questão gramatical é um ponto de comprometimento entre as modalidades, visto que suas dependências seguem ordens distintas uma das outras. As línguas de sinais não são um emaranhado de gestos sem organização pré-definida, pois consistem de configurações sistêmicas de uma nova modalidade de língua. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

As línguas de sinais, num contexto geral, não devem ser consideradas como inferiores às orais em nenhum sentido, de modo que não dependem da linguagem falada para acontecer, exceto em pequenas situações em que se usa a datilologia.

### 2.4.3 A GRAMÁTICA DA LIBRAS

A língua brasileira de sinais tem uma gramática própria. Isso corresponde ao seu caráter de reconhecimento linguístico tal qual as línguas orais e demais sinalizadas existentes no mundo. Dentre os componentes gramaticais temos o alfabeto manual, também nomeado por datilologia, que mantém uma relação da Libras com o Português e aspectos fonológicos e morfológicos para a sua básica funcionalidade, além de características sintático-semânticas, mais avançadas num contexto conversacional em Libras.

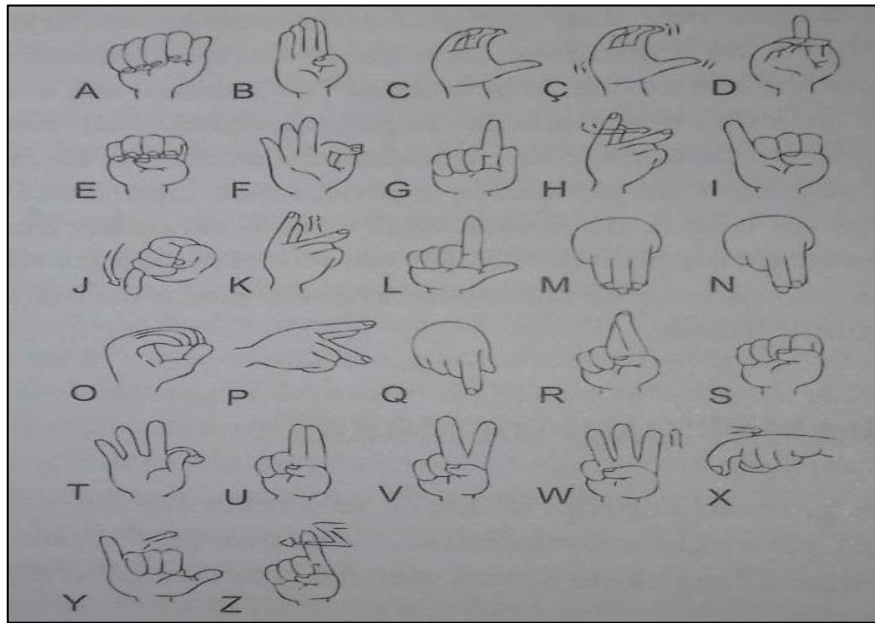
#### 2.4.3.1 A DATILOLOGIA

A datilologia, ou alfabeto manual, é único em cada sistema linguístico de sinais, prevalecendo o caráter de diversidades linguísticas e representativas. A Libras teve forte influência da língua francesa de sinais (LSF), já que seu grande introdutor aqui no Brasil foi um professor francês (aspecto para melhor entendimento no próximo capítulo), e tem sua datilologia bem próxima da europeia. A seguir, são apresentadas as duas datilologias, a proveniente da LSF interferente na Libras.



**FIGURA V** – *Datilologia LSF - Francês*  
 Fonte: GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da Gramática da Libras.  
 In: **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 73.





**FIGURA VI** – *Datilologia Libras - PB*

Fonte: GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da Gramática da Libras.  
In: **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 72.

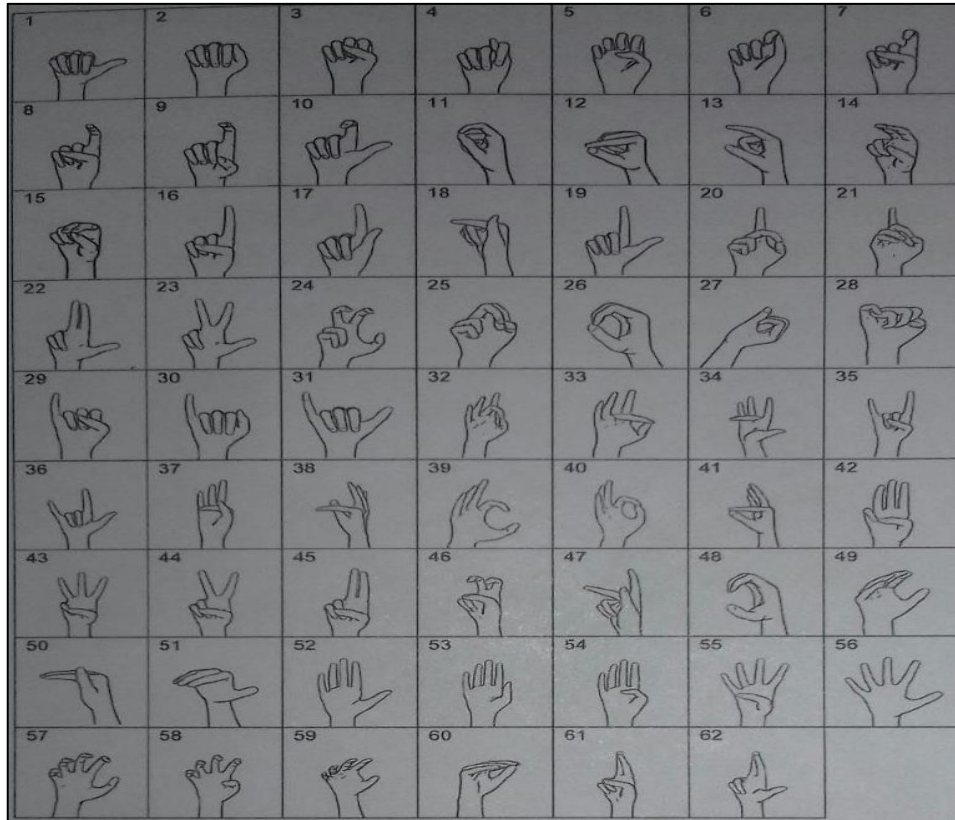
#### 2.4.3.2 ASPECTOS FONOLÓGICOS E MORFOLÓGICOS

Gesser (2008) defende que a estrutura da Libras é constituída a partir de princípios que se combinam. Descrevendo níveis fonológicos e morfológicos, temos os seguintes parâmetros formacionais da gramática da língua brasileira de sinais:

- configuração da mão (CM);
- movimento (M);
- locação da mão/ponto de articulação (L);
- orientação da mão e
- expressão não manual.

Os três primeiros apresentados, significados por CM, M e L, respectivamente, são os principais na comunicação sinalizada, acompanhados pelos dois últimos que reforçam gramaticalmente, ainda mais as expressões faciais, que muitas vezes, determinam as intensidades daquilo que se quer falar.

Dizendo sobre as configurações de mão, Góes & Campos (2013, p. 75) determinam 62 formações distintas entre si, conforme apresenta-se abaixo:



**FIGURA VII** – *Configurações de Mão (CM)*

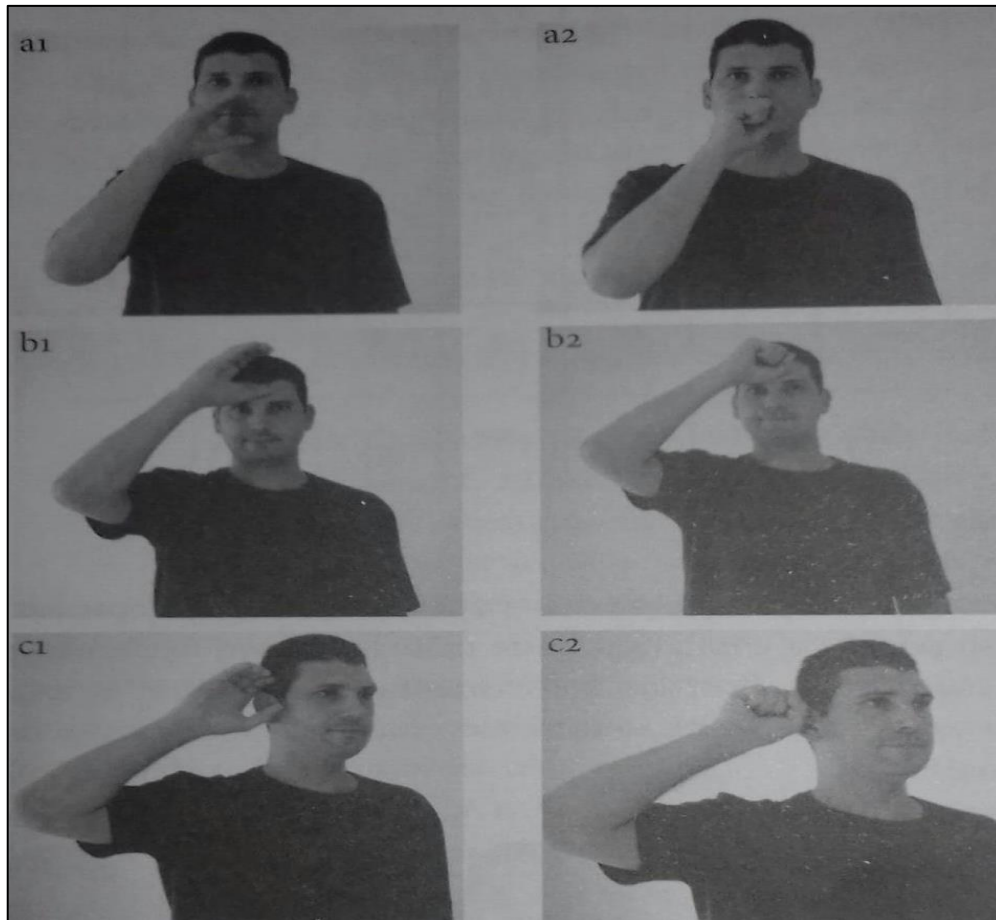
Fonte: GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da Gramática da Libras.  
In: **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 75.

Com as configurações de mão determinadas e baseadas em Ferreira-Brito (1990, p. 23), Quadros & Karnopp (2004, p. 51) ilustram os parâmetros fonológicos de CM, M e L para a realização da comunicação em Libras, acompanhados por um exemplar de termos sinalizados de Góes & Campos (2014, p. 76).



**FIGURA VIII** – *Gramática da Libras: CM, M e L*

Fonte: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B.  
**Língua de sinais brasileira. Estudos linguísticos.**  
Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 51.



**FIGURA IX** – *Sinais de Laranja/Sábado; Aprender; Ouvir/Ouvinte*  
 Fonte: GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da Gramática da Libras.  
 In: **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 76.

Descrevendo essas expressões para melhor entendimento, temos:

- CM: mão aberta e mão fechada (em "soco")
- M: delimitada por esse abrir e fechar a mão
- L: em 1º momento na região da boca; seguido pela testa; e por último na orelha.

Traduzindo os termos formados:

- a) laranja (a fruta) ou sábado (o dia da semana);
- b) aprender (verbo);
- c) ouvir (verbo) ou ouvinte (aquele que tem audição e se utiliza de línguas orais).

Deste modo, apresentam-se as 2 características da gramática da Libras, a fonológica e a morfológica, designadas principalmente pela configuração de mão, movimento e localização. Estes 3 elementos constroem a formulação de algum sinal, o significando de alguma palavra ou expressão e o encaminhamento no processo comunicacional da Libras.

### 2.4.3.3 CARACTERÍSTICAS SINTÁTICO-SEMÂNTICAS

Primeiramente, sobre as características semânticas da Libras, temos muitos sinais equiparados na CM, M e L, isto é, significantes iguais mas que mudam seus significados, assim como ocorre na língua portuguesa. A exemplo disso, notamos anteriormente nos sinais "a" e "c" da figura, que significam, de modo respectivo, "laranja" ou "sábado" e "ouvir" ou "ouvinte"; tudo vai depender dos contextos de fala e interpretação.

Quanto à sintaxe da Libras, cabe ressaltar que sua estrutura é diferenciada da LP, enquanto nesta comumente estrutura-se em SVO (sujeito-verbo-objeto), naquela desconsidera esta ordenação, optando por duas outras: ou SOV (sujeito-objeto-verbo) ou OSV (objeto-sujeito-verbo). (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 139-155).



**FIGURA X** – *Ele gosta de futebol*  
 Fonte: QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira.**  
**Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 141.

A tradução corresponde a "Ele(a) gosta de futebol", depreendidos pelas categorias estruturais de SOV (ELE FUTEBOL GOSTA) e OSV (FUTEBOL ELE GOSTA); portanto, a estruturação sintática na construção e ordenação das falas orais em LP e sinalizadas em Libras se divergem entre si.

### 2.4.4 LIBRAS: RECONHECIDA POR LEI

Previamente à discussão do reconhecimento legal da Libras como língua oficial e primeira dos surdos, temos como aspecto importante a Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000), que foi promulgada após um movimento de caráter mundial que requeria a melhora da participação e acesso de todas as pessoas aos bens sociais, determinando a eliminação de barreiras físicas e de comunicação nos diversos setores, sejam

públicos ou privados. Para as pessoas surdas, essa lei também garantia a presença de intérpretes de Libras nessas demandas, além da correção diferenciada de exames escritos (provas, avaliações, concursos) realizados por alunos ou candidatos surdos.

Sendo a Lei da Acessibilidade datada do ano de 2000, já mencionada e que "garantia" a Libras aos surdos, temos acordado que foi apenas no ano de 2002 (muito recente, pode-se considerar) que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida em lei como oficial e por direito da comunidade surda, como bem explicitada a seguir:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Art. 1º da Lei n.º 10.436, BRASIL, 2002)

Outro desígnio legal muito relevante saiu 3 anos mais tarde do reconhecimento da Libras enquanto língua. Isso refere-se ao Decreto n.º 5.626 da Lei de Libras, art. 14º, determinando à educação do aluno com surdez:

Art.14º - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.  
§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:  
I- promover cursos de formação de professores para:  
a) o uso e o ensino da Libras;  
b) o ensino da Libras;  
c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;  
II- prover as escolas com:  
a) professor de Libras ou instrutor de Libras;  
b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;  
c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e  
d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005)

Nesses artigos, o de reconhecimento da Libras (Art. 1º) e o de educação do aluno surdo (Art. 14º), correspondem à mesma Lei (Lei n.º 10.436), distanciadas três anos por um decreto complementar (Decreto n.º 5.626). O primeiro pronuncia-se sobre a identificação da Libras como língua primeira para os surdos, estabelecendo-a também como língua oficial brasileira, que, conjuntamente do Português Brasileiro (PB), são as nossas duas línguas reconhecidas nacionalmente. No 14º artigo se tem explícito que o Governo Federal é obrigado a garantir aos alunos surdos o acesso à comunicação, à informação e à educação em qualquer processo seletivo desenvolvido em todos os níveis de ensino em que o aluno esteja inserido. O primeiro parágrafo diz que as instituições federais devem promover a formação de professores

para que eles aprendam, usem e ensinem a Libras e a utilizem como um recurso didático para o ensino da língua aos alunos com surdez. O inciso II diz, ainda, que a União deve prover às escolas professores ou instrutores de Libras para o ensino de alunos que não tenham conhecimento da língua e também profissionais que ensinem a Língua Portuguesa como segunda língua, aspecto supra-importante e que delinearemos de maneira melhor no prosseguimento.

Apenas para delinear, todos os processos de reconhecimentos dos direitos das pessoas surdas não foram provenientes do acaso, houve inúmeros embates e lutas dessas pessoas, seus familiares e organizações para a conquista e reconhecimento de seus espaços na sociedade, de sua língua, a Libras dissertada nessa subseção e sua cultura, assunto que será melhor delimitado a seguir.

## 2.5 CULTURA, COMUNIDADE E IDENTIDADE SURDA

Os surdos, indivíduos que por norma são utilizadores de uma comunicação espaço-visual como principal meio de conhecer e se relacionar no mundo em substituição à audição e à fala, têm uma cultura característica. Ao longo dos séculos eles próprios foram gerando costumes exclusivos, centrados principalmente na forma com a qual se comunicam. Pode-se afirmar que em quase todas as cidades do mundo é possível de encontrar associações de surdos nas quais eles se reúnem e convivem socialmente. Com isso, passamos a explorar os conceitos de cultura, comunidade e identidade surda.

Designando cultura de maneira total, conforme Padden e Humphires (2000, p. 5), citado por (STROBEL, 2008, p. 30) "é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições". Assim, a cultura surda se determina pela maneira do sujeito surdo compreender o mundo, modificando-o, por vezes, e com o intuito de torná-lo mais acessível e habitável. Ajustes às suas percepções visuais são pertinentes, contribuindo para a definição das identidades e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa abranger a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Segundo Perlin (2004, p. 77-78, apud STROBEL, 2008, p. 30):

[...] 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, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social.

Parafrazeando, em outras palavras, o movimento multicultural, proposto pela cultura surda, abrangeu uma minoria que até então fora estigmatizada, unindo forças para a reivindicação de direitos e combate à desigualdade, sendo encontrado nesse ambiente um caminho para que as vozes dos surdos fossem ouvidas, e assim, constituir seus costumes, suas comunidades e a identidade individual de cada um. (MOURA, 2000, p. 64).

Ainda sobre a comunidade surda, Skliar (1998, p. 148) pontua: "é um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades (...) da comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas". É válido mencionar que a comunidade surda de fato não é constituída única e exclusivamente por sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros das família, intérpretes, professores, amigos e demais – que participam, interagem e compartilham os interesses comuns em uma determinada localização. (STROBEL, 2008, p. 31).

Por fim, conforme muito bem delineado por Moura (2000, p. 73), o movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos surdos, além de afirmar suas autenticidades, seja através de trabalhos científicos, movimentos de protestos ou culturais surdos, conseguiu mobilizar responsáveis na reformulação do eixo situacional de seus processos educacionais, é dizer, da educação surda, que melhor analisaremos no capítulo seguinte, responsável por um levantamento histórico da educação dos surdos.

### **3. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SURDA NO BRASIL**

Após uma extensa designação do indivíduo surdo e todos termos concernentes à sua caracterização, no capítulo anterior, este especialmente se debruça na produção de uma periodização da educação surda no Brasil, evidenciando aspectos educativos gerais e pontuando a aprendizagem de português como L2, além das propostas e movimentos de ensino pertinentes a essa comunidade.

#### **3.1 ACLARANDO PROPOSTAS E MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO SURDA**

De forma breve e sistemática, nos atentaremos a alguns processos que foram surgindo ao longo dos anos sobre a educação de surdos, definindo-os nesse primeiro momento para se ter uma melhor compreensão quando estes forem mencionados na elaboração do contexto histórico. São eles: o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo, a inclusão e o atendimento educacional especializado.

##### **3.1.1 O ORALISMO**

Segundo Goldfield (2002, p.33), o oralismo ou filosofia oralista objetiva-se pela inserção da criança surda na comunidade de ouvintes, oferecendo-a condições para o desenvolvimento da língua oral (no caso do território brasileiro, a língua portuguesa). Para aqueles que defendem esta teoria de ensino, a linguagem deve restringir-se à oralidade, devendo ser unicamente por meio desta, a comunicação dos surdos. Com isso, crêem que para o surdo comunicar-se é preciso que ele saiba oralizar.

O autor ainda relata que o oralismo conduz a surdez como uma deficiência que deve ser reduzida através de estimulações auditivas, possibilitando a aprendizagem do português e levando a criança surda a interagir e socializar com os ouvintes, desenvolvendo sua personalidade tal qual aquele que ouve. Isto acaba por significar que o surdo é visualizado como "anormal" perante a sociedade, pretendendo o oralismo direcioná-lo à "normalidade". (GOLDFIELD, 2002, p. 33).



Carlos Skliar (1998, p. 15) vai na mesma linha de Goldfield, dizendo o oralismo ser "a forma institucionalizada do ouvintismo<sup>6</sup>". Ou seja, o ouvintismo condiz das representações dos ouvintes acerca da surdez e das pessoas surdas, obrigando-as a olhar-se e a narrar-se como se fossem ouvintes utilizando a oralização. Skliar também reitera que é nesse olhar-se e nesse narrar-se que ocorrem as percepções do ser deficiente.

Além da prática oralista conduzir rumo à conceituação depreciativa do termo deficiente, introduzindo abruptamente o surdo no meio ouvinte e forçando-o a oralizar, vemos que a questão da aquisição da linguagem é afetada, já que a percepção da fala oral pelo surdo é totalmente distinta daquela percebida pelo ouvinte, processo que exige um trabalho sistemático e formal. Outro problema considerável ocasionado aos surdos pelo oralismo foi constatado através de pesquisas desenvolvidas no Estados Unidos, que apesar do investimento de anos dedicados à oralização por uma criança surda, esta apenas consegue captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem falada, e apesar disso, sua produção oral é mínima e quase sempre não compreendida por todas as pessoas, salvo aquelas da qual se têm convivência. Com isso, se verifica que a aprendizagem por meio do oralismo nada contribui para a integração social da pessoa com surdez. (DUFFY, 1987 apud QUADROS, 1997).

### 3.1.2 A COMUNICAÇÃO TOTAL

A comunicação total surge a partir do questionamento da eficácia do oralismo, apresentado anteriormente. Refere-se a uma proposta flexível coma utilização dos meios de comunicação auditivos, orais e manuais, propondo a garantia da comunicação eficaz entre as pessoas com surdez, seja nos processos comunicativos entre surdos e surdos ou entre surdos e ouvintes.

É considerada uma filosofia educacional, se preocupando também com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acreditando que nenhum aspecto, cognitivo, emocional ou social seja deixado à margem só pelo aprendizado da oralidade. Defende, com isso, a utilização de qualquer recurso espaço-visual como facilitador da comunicação e interação. (CICCONE, 1990).

---

<sup>6</sup> Com esse termo, Skliar (1998), tem a pretensão de fazer uma analogia às expressões colonialismo - colonialista. Detém de um mesmo significado, contudo em sentido figurado, isto é, o ouvintismo designa uma política onde se exerce o controle ou autoridade daqueles que, de uma certa forma, dominam outros, ouvintistas tentam restituir suas leis de comunicação ouvintistas/oralistas a toda camada populacional, sejam estes ouvintes ou surdos.

Outra diferenciação do oralismo apontada por Ciccone (1990), diz dos profissionais que defendem a comunicação total conceberem os surdos não como alguém que tem uma patologia que deve ser aniquilada, mas sim como uma pessoa como qualquer outra, diferenciando-se apenas pela surdez, marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento cognitivo e afetivo dessa pessoa.

A problemática primordial da comunicação total é que se passa a utilizar a língua de sinal na estrutura da língua oral, no caso brasileiro, a Libras a partir da estruturação da língua portuguesa, caracterizando o português sinalizado, uma língua artificial. Não se tem o devido respeito com nenhuma das modalidades linguísticas e passa a criar uma nova versão idiomática, impossibilita-se a preservação das estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. (QUADROS, 1997, p. 24).

### 3.1.3 O BILINGUISMO

Para iniciar, a definição da palavra bilíngüe segundo o dicionário Aurélio: "adj. Que está em duas línguas diferentes: inscrição bilíngüe. / Onde se falam duas línguas: país bilíngüe. / Que fala duas línguas". (FERREIRA, 2010, p. 104). O bilinguismo, ou processo bilíngüe, de maneira sucinta, "é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar". (QUADROS, 1997, p. 27).

No Brasil, há o princípio de que o indivíduo surdo deve adquirir como primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda. Isto facilita o desenvolvimento de conceitos e a relação com o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, pontua-se que a forma natural e espontânea da Libras deve ser ofertado à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa, por sua vez, é ensinada como L2, na modalidade escrita e, quando possível (não imposta), na modalidade oral.

A educação bilíngüe contrapõe-se às propostas do oralismo, já que não privilegia a língua oral pressionada para a aquisição dos surdos, e à comunicação total, uma vez que também não prioriza a estrutura da língua portuguesa sobre a Libras. Para Quadros (1997, p. 29), a perspectiva do bilinguismo preocupa-se em respeitar a autonomia da língua de sinal organizando-se um plano educacional que considere as experiências psicossociais e linguísticas da criança com surdez.

Para Skliar (1998, p. 50):

As políticas de educação bilíngue e bicultural para surdos - ou deveriam ser chamadas de políticas de educação multilíngue e multicultural? - deveriam lançar uma luz sobre esses fatos e não, simplesmente, definir o uso das duas linguagens e das duas modalidades dentro da educação dos surdos. Essa aceitação das linguagens não implica necessariamente uma reconversão do problema. O fato é que, ainda que existam as duas linguagens, cada uma delas continuará correspondendo a dois grupos de pessoas diferentes e a duas ou mais imagens do mundo. Assim, o sistema educacional para os surdos continuará, comunicativa e linguisticamente, sempre em paralelo.

O autor, além de relatar sobre o bilinguismo, reverencia o biculturalismo, visto que além do compartilhamento de aprendizagens entre duas línguas, o português e a Libras, questiona que ocorre o mesmo processo para o fator cultural, que há um choque entre as culturas ouvinte e surda (além de brincar com o prefixo multi, pois, muitas vezes, há esse embate entre muitas línguas e culturas). Mesmo que o bilinguismo tenha alcançado sucesso nos processos educativos de surdos (comparado às outras metodologias), Skliar (1998) faz uma crítica sutil à filosofia educacional, dizendo que, por vezes, os sistemas de sinais podem ficar paralelos aos sistemas orais, sendo um possível caminho à valorização e desvalorização de uma das línguas e respectivos grupos, sendo os surdos, os mais suscetíveis para tal.

### 3.1.4 A INCLUSÃO

“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, esta é a conceituação que nos apresenta Mantoan (2003). Isto significa, é a nossa capacidade de entendimento e reconhecimento do outro, tendo o privilégio de convivência e compartilhamento com pessoas distintas de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem nenhuma exceção. É para aquele aluno com deficiência física, para os estudantes que têm comprometimento mental, para os superdotados, para os indivíduos com surdez (nosso caso), em síntese, destinado a todas as minorias e às crianças e adolescentes que são discriminadas por qualquer outro motivo. Ainda segundo a educadora: "Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro".

Incluir é uma palavra proveniente do latim, *includere*, que significa compreender, abranger, envolver, inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, dentre diversos outros significados; sendo o mais relevante, talvez, pertencer juntamente com outros. Em momento algum essa designação pressupõe que o ser incluído precisa ser semelhante (ou igual) aos demais que o acolheu. Ao falar de uma sociedade inclusiva, se pensa naquela que valoriza a

diversidade humana, fortalecendo a aceitação das diferenças individuais, além de ser dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir conjuntamente um mundo de oportunidades para todos. (MANTOAN, 2003).

Nesse aspecto, o processo inclusivo para o surdo convém de sua inserção em sala de aula com os ouvintes, todos no caráter do pertencimento conjunto no que tange à educação. Segundo Quadros (2012), no entanto, os surdos imploram o movimento de inclusão em uma outra perspectiva, percebendo-a como a garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam apropriados à eles. Estas proposições ultrapassam as questões linguísticas, passando a incluir aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais. Nesse sentido, a comunidade surda almeja, sonha com ambientes em que a língua de sinais seja a língua de instrução em um meio social e cultural que favoreça o fortalecimento das heranças surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir das experiências espaço-visuais.

### 3.1.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Propiciando o acesso e a permanência do estudante com deficiência no meio escolar, atendendo e suprimindo suas necessidades, surgiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma complementação de ensino, não substituindo, todavia, o processo educacional regular ministrado para todos os alunos. O AEE incorpora, primordialmente, as ferramentas necessárias à eliminação de barreiras do ambiente, priorizando um bom relacionamento daqueles com alguma limitação com o meio em que vivem. Esse atendimento, de acordo com disposições legais, deve ser realizado no contra turno do estabelecimento de educação regular, em um ambiente devidamente preparado e que atenda as especificidades do estudante em questão.

Dizendo da educação surda, o AEE surge numa perspectiva de integração (e não de inclusão) da pessoa com surdez na escola comum. Muitos autores, tal qual Mazzota (2005), não fazem distinções entre os termos "incluir" e "integrar", contudo, o estabelecido para esta pesquisa se baseia em Mantoan (2003), que diz o ensino inclusivo determina-se pelo pertencimento do aluno surdo no ensino regular sem nenhum preparo prévio, enquanto o integrativo diferencia-se nesse aspecto do "preparar", condicionando o aluno surdo à uma preparação antecipada, situação destinada ao AEE.

Buscando meios para beneficiar suas participações e respectivas aprendizagens, Damázio (2007, p. 25) destaca três momentos didáticos pedagógicos no AEE destinado aos estudantes surdos:

- Atendimento Educacional Especializado em Libras;
- Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras;
- Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Língua Portuguesa.

A autora ainda reitera que este trabalho objetiva-se na viabilização de turmas em salas de recursos multifuncionais, onde profissionais de ensino atuem para que o aprendizado da Libras e do Português escrito pelo aluno surdo possa ser contextualizado. Designa-se em um empenho conjunto do AEE de Libras e o de LP, além do instrutor de Libras (o intérprete), trabalhando em parceria com o professor da sala de aula comum para, assim, o surdo alcançar o êxito educacional.

### 3.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO

O contexto histórico aqui proposto se segmenta em três épocas distintas entre si, depreendidas desde o século XIX até os dias atuais, e de acordo com Strobel (2008, 2009), Mazzotta (2005), Quadros (1997), Quadros & Karnopp (2004), Moura (2000), Lacerda et al. (2014), Gesser (2009), além de documentos oficiais brasileiros, tais quais a Constituição Brasileira (1824), a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), os PCNs (1999), as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (2001) etc. O primeiro período a ser analisado remonta a Era Imperial de nosso país, iniciado com um importante marco datado do ano de 1857, perpassando uma visualização até meados do século XX. O segundo tempo se determina do final do século passado ao início do vigente, referenciado como educação Pré-Libras, evidenciando o que dizem os documentos e leis oficiais sobre o processo educativo dos surdos. O terceiro e último, analisa o processo educacional a partir da implementação e reconhecimento da Libras (no ano de 2002), traçando um parecer coligado aos dias atuais, a educação Pós-Libras, observando como ela está atualmente no Brasil, seus devidos encaminhamentos e perspectivas para o futuro.

#### 3.2.1 O INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO

Iniciando a contextualização da educação surda brasileira, o período entre metade do século XIX a meados do século XX é o mais longo e resulta da união de dois períodos da classificação de Strobel (2009) e Mazzotta (2005). Marcado inicialmente pelo regime imperial e passando até a república presidencialista do Brasil, nota-se os primeiros olhares no que condiz à educação surda com a fundação dos primeiros centros educativos destinados a esta comunidade, entretanto, sempre levando em consideração a aquisição do português pelo surdo como língua materna ou primeira, isto é, rejeitando a língua de sinal e numa ótica de sua inserção no mundo oralizado dos ouvintes.

### 3.2.1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DO BRASIL

O território brasileiro teve sua independência aclamada no ano de 1822, ano em que instaurou-se o início de um novo Estado, o Brasil Império, também denominado de Monárquico, visto que tinha como governo uma monarquia constitucional parlamentar. Enquanto Império, o Brasil foi governado na figura de um Imperador (em realidade dois): D. Pedro I, do ano marcado pela independência ao ano de 1831, e seu filho D. Pedro II, o substituindo com sua saída e permanecendo até 1889. Este último ano delineado é determinante de até quando perdurou o Império, com nosso país proclamando a república e consolidando-se, assim, em um governo republicano presidencialista.

No quesito educacional, tem registrado que D. Pedro I outorgou logo no início do regime imperial que a "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos" (Art. 179, Constituição Brasileira de 1824). Em lei se tinha o direito aos estudos, mas por conta da ausência de professores e demais profissionais pedagógicos, a educação era defasada e não atingia todas as camadas populares. Esse status educativo, de um modo geral, perpassou de pai para filho, permanecendo até o fim do regime.

### 3.2.1.2 O IMPERIAL INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A designação surdo-mudo foi, e muitas vezes é, utilizada para referir-se ao indivíduo com surdez. Segundo Gesser (2009), temos de depreender que a pessoa surda não tem a oralidade desenvolvida (a fala propriamente dita) por conta da ausência da audição, salvo exceções, pois existem surdos que foram submetidos a terapias de fala e a desenvolveram, os chamados surdos oralizados. A mudez (que pode estar associada à problemas nas cordas vocais, garganta, língua etc.) não tem relações clínicas com a surdez, portanto essa nomenclatura não é considerada correta, faz parte do senso comum e, geralmente, é reprovada pela comunidade surda.

Ainda assim, foi neste cenário brasileiro, sem nenhum suporte no que tange à educação, que surgiram as primeiras instituições especializadas para o atendimento educacional do surdo. Segundo Strobel (2008, p. 89), "deduz-se que o Imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d'Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo". Contudo, esse aspecto é apenas um silogismo, não há confirmação desse fato.



**FIGURA XI** – Trecho do anúncio do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos.  
 Fonte: Almanak Laemmert, 1857, p. 437. (Disponível em  
[http://objdigital.bn.br/acervo\\_digital/div\\_periodicos/almanak/al1857/00000439.html](http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/almanak/al1857/00000439.html))

Foi em 1857 que a primeira instituição destinada ao atendimento de surdos foi instaurada no Brasil. Esta ocorrência é datada do mês de setembro do ano em questão e foi formalizada pela Lei nº 839, implementada por D. Pedro II, dando início nessa trajetória, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, conforme menciona Mazzotta (2005, p. 29):

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. [...] Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de "surdos-mudos" no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassion, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem, ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

O autor menciona a importância da chegada de Hüet no Brasil, que iniciou seu trabalho com surdos no ano de 1856, fundando um ano mais tarde, em consonância com o Imperador D. Pedro II, a primeira escola para surdos. Quando implantada, tinha como objetivo o ensino profissionalizante e a educação literária de crianças com idades entre 7 a 14 anos, em sua maioria meninos. Com o passar dos anos, foram instauradas oficinas de

encadernação e douração (técnicas de arte, personalização e decoração de livros, páginas, folhas etc.) para estes aprendizes. Relata-se, outro fator importante, que foi neste centro educacional que surgiu a Libras, proveniente da mistura da língua de sinais francesa (LSF) com os sistemas já utilizados pelos surdos de várias regiões do Brasil na época (corroborando a afirmação do capítulo anterior que a Libras teve uma forte influência na LSF) e, com isso, era a principal ferramenta utilizada por Hüet no processo educativo dos surdos.

Não há dúvidas no quanto Ernesto Hüet colaborou para a educação surda no nosso país, embora tenha sido relativamente curta sua presença, que permaneceu a frente do instituto de surdos até o ano de 1861. Problemas pessoais foram o que motivou sua partida, deixando o Brasil para lecionar aos surdos mexicanos. Após sua saída, o Instituto foi dirigido por diversas outras pessoas, como Frei do Carmo, Ernesto do Prado Seixá, Dr. Manoel Magalhães Couto e Tobias Leite, grande parte destes não tinham experiências com a área de atuação, ratificando por uma vez mais a defasagem no ensino. (STROBEL, 2009, p. 25).

### 3.2.1.3 O CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDO-MUDEZ

Dando continuidade, datado dos anos 1880, realizou-se o Congresso Internacional de Surdo-Mudez em Milão, na Itália, do qual instituiu um marco exorbitante no método educativo das pessoas surdas.

Muitos educadores estavam presentes, em sua grande maioria ouvintes, totalizando 164 pessoas. Foi realizado uma votação sobre o melhor procedimento para a educação surda, negando a participação de professores surdos nessa decisão. Como resultado e com apenas 5 abstenções do total de votantes ouvintes, a metodologia oralista foi escolhida como a mais adequada a ser adotada pelas instituições de surdos e a língua de sinais foi oficialmente proibida. A principal alegação para esta decisão foi que os sistemas sinalizados destruíam as capacidades de fala dos indivíduos surdos e muitos argumentando que estes sujeitos são "preguiçosos" para falar, optando pelo uso das línguas de sinais.

Vale destacar que este congresso foi organizado, conduzido e patrocinado por muitos especialistas ouvintes na área de surdez e defensores do oralismo puro, tendo registrado que grande parte destes, em outras ocasiões, já haviam se empenhado em fazer prevalecer o método puramente oral no ensino dos surdos. É importante frisar também que Alexander Graham Bell, americano e inventor do telefone, teve grande influência neste congresso em Milão, pois era um dos adeptos da inserção da oralidade no processo educativo de surdos e



totalmente contra os sistemas linguísticos sinalizados, alegando ser as línguas de sinais que comprometiam o desenvolvimento intelectual e psicossocial das pessoas com surdez. (STROBEL, 2009, p. 27).

Com isso, este evento deixou uma demarcação excessiva e, em partes, desmedida na educação surda: a instituição do oralismo e a desconsideração total à utilização das línguas de sinais pelos surdos em nível internacional.

#### 3.2.1.4 O INSTITUTO SANTA TEREZINHA

Passado o Congresso de Milão, adentramos no século XX, tendo no ano de 1929 a criação de mais uma instituição que priorizasse o atendimento aos surdos: o Instituto Santa Terezinha, radicado na cidade de Campinas - SP. Mazzotta (2005) referencia a constituição da escola por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto e por intermédio de duas freiras brasileiras. O autor relata:

Sua fundação foi possível graças à ida de duas freiras brasileiras para o Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris (França), a fim de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação, as Irmãs Suzana Maria e Madalena da Cruz retornaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, Irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha. (MAZZOTA, 2005, p. 35)

No ano de 1933 é registrado a mudança do instituto da cidade de Campinas para a capital paulista, funcionando até meados dos anos 1970. Diferentemente do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro, que atendia em seu início majoritariamente meninos surdos, o Instituto Santa Terezinha funcionava como um internato para meninas surdas. Mais tarde, após a década de 1970, mudou sua forma de educação para regime externato de meninas e meninos, possibilitando, assim, o início da integração de alunos surdos no ensino regular. A instituição é de natureza privada mantida pela congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, do qual oferece aos seus educandos, ademais do ensino fundamental, o atendimento médico, o fonoaudiológico, o psicológico e também o social.

#### 3.2.1.5 O INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES

Para finalizar este subcapítulo e não menos relevante, Mazzotta (2005) declara que cem anos após a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a instituição passou a

denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), decretada pela Lei nº 3198, de 6 de julho de 1957.



**FIGURA XII** - *Fachada atual do INES* (fotografia de 30 de março de 2015).  
Fonte: Facebook INES. (Página disponível em <<https://www.facebook.com/INES.gov.br/>>).

O INES é o órgão do Ministério da Educação (MEC), que responsabiliza-se por produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez para todo o Brasil. O subsídio da Política Nacional de Educação também fica sob sua tutela, na perspectiva de promover e assegurar a progressão global da pessoa surda, sua participação íntegra na sociedade e o respeito às diferenças que apresentam<sup>8</sup>. Desde sua institucionalização, é um importante referencial na educação dos surdos.

### 3.2.1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: O INÍCIO DO PROCESSO EDUCATIVO

Basendo-se em Strobel (2008, 2009) e Mazzotta (2005), a primeira parte da contextualização aqui proposta demarca um extenso período histórico, passado do regime imperial ao republicano do Brasil. Iniciada no século XIX com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos até a metade do subseqüente quando a associação passou a denominar-se INES, evidenciando uma importante escola de surdos e secretaria que prioriza os direitos e deveres dessa comunidade. Foi na imagem do professor francês Hüet, o fundador da escola, que a educação surda teve seu escape em território brasileiro, inclusive com a criação da

---

<sup>8</sup> Informações baseadas no Portal do Ministério da Educação - MEC: <<http://portal.mec.gov.br/ines>> e no site oficial do INES: <<http://www.ines.gov.br>>. Consultado em 21 de Dezembro de 2018.

língua dos surdos, a Libras. Após a rápida estadia do grande mestre, diversos outros personagens adentraram no direcionamento do instituto, porém eram pessoas desqualificadas para o posto, fazendo com que o processo educacional dos surdos ficasse à deriva.

O oralismo, filosofia da educação surda, foi o que prevaleceu nesse período todo, ainda mais após o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, realizado em 1880 na Itália e que o instituiu como a melhor metodologia na aprendizagem de português pelos surdos. O sistema de sinais aqui no Brasil (como no mundo) passou a ser coibido e os surdos foram forçados no processo de oralização, já que consideravam que era dessa maneira que eles iriam aprender a língua portuguesa. O Instituto Santa Terezinha, outra escola relatada, também demarca o início de suas atividades com a perspectiva puramente oralista de ensino.

Concluindo, é significativo ressaltar que o viés de imposição da oralidade sobre o surdo para este aprender a LP perdurou por todo o ciclo até aqui delineado, ignorando e rejeitando a Libras no seu processo formativo. Desse modo, e conforme elucidado por Quadros (1997), averigua-se que a aprendizagem a partir da metodologia oralista nada colabora para a integridade psicossocial do surdo, ou seja, foi uma longa experiência de ensino-aprendizagem de português que rendeu mais aspectos desvantajosos do que benéficos.

### 3.2.2 A EDUCAÇÃO PRÉ-LIBRAS

Dando continuidade à elaboração da contextualização da educação de surdos no Brasil, nesta segunda subseção nos debruçaremos nos anos finais do século XX e o início do XXI, marcado pelos processos que antecederam o reconhecimento da Libras como língua oficial e primeira dos indivíduos surdos (ano de 2002), portanto a Educação Pré-Libras. O relato de criação de demais instituições e aspectos condizentes à comunidade surda também serão aqui delineadas, além da circunscrição e opiniões de documentos legais que surgiram para subsidiar a educação, num contexto geral, e dos surdos.

#### 3.2.2.1 A FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS - FENEIS

A FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, é uma entidade filantrópica, de cunho civil e sem fins lucrativos, que tem por desígnio a defesa de políticas

em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, além do resguardo de seus direitos e deveres. Objetiva-se pelo desenvolvimento de ações educativas informais e permanentes, com intuito da valorização do ser humano e os estímulos à autonomia pessoal, à interação e ao contato com expressões e maneiras diversificadas de pensar, agir e sentir. É um órgão que também oferece atividades de turismo social, programas de saúde, de educação ambiental e projetos especiais destinados às crianças e a terceira idade, dentre outros.

Strobel (2009, p. 28) relata que quando concebida, no ano de 1977, foi fundada como FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, sendo composta apenas por pessoas ouvintes que estavam envolvidas com a problemática da surdez. Passado 10 anos de sua institucionalização, em 1987, alteraram seu nome para FENEIS, trocando-se o termo deficiente auditivo por surdo (do qual podemos imaginar o motivo, visto que já salientamos essas nomenclaturas no decorrer da pesquisa). Enquanto FENEIS, passou a abranger toda a comunidade surda, sendo constituída por ouvintes e surdos.

Além da matriz, localizada no Rio de Janeiro, a mesma possui 9 escritórios regionais e representa mais de 150 entidades conveniadas. É filiada à Federação Mundial dos Surdos, a World Federation of the Deaf (WFD). Sua participação numa entidade como essa propicia o constante intercâmbio de surdos no mundo todo, cooperando para que se conheça as lutas de cada povo e fortalecendo toda a rede de surdos em prol do direito universal à cidadania.

### 3.2.2.2 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Iniciamos a análise dos documentos oficiais e leis com a Constituição Federal de 1988, ou simplesmente CF, sobretudo a seção I do capítulo III, que designa, em seus pormenores, tudo o que a constituição brasileira assegura como direitos relacionados à educação. Abaixo segue grafado o primeiro artigo da referida seção:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Sobre o processo educativo do Brasil, neste artigo e em contexto geral, podemos abstrair quatro conceituações:

- todos os brasileiros a devem ter como direito;
- deve ser garantida pelo Estado;

- deve estar sob tutela e conduzida pela família; e
- deve ser fomentada pela sociedade.

Com os conceitos da lei marcados, vemos também explícitos os objetivos da educação ao qual se propõem, subdivididos em três:

- incentivar o desenvolvimento pleno de cada ser;
- conduzir para o exercício enquanto cidadãos; e
- qualificar para a vida laboral.

Destacamos que na CF, portanto, não há menções a pessoa surda e seu processo educativo especificamente (ou a demais indivíduos que necessitariam de um atendimento especializado, de uma educação especial, independente da limitação que apresente: visual, mental etc.), já que passa um ideal generalizado, estabelecendo uma "educação para todos".

### 3.2.2.3 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA: LEI Nº 8.069 (1990)

Em questões temporais, foi o ECA, em 1990, que primeiro mencionou sobre a modalidade de educação especial, já que a constituição promulgada dois anos anteriores relatava sobre o quesito educativo em seu âmbito geral, garantindo por lei que esta abrangesse a todos os brasileiros.

Dispondo única e exclusivamente sobre a proteção e direitos de crianças e adolescentes, o ECA em seu IV Capítulo ao referir-se à educação, expõe em seu Artigo 54:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

Este artigo referencia, uma vez mais, o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente os direitos à educação, pontuando a obrigatoriedade e gratuidade dos ensinos fundamental e médio, além de ser o primeiro a propor a modalidade especial nos atendimentos educativos, conforme afirma o terceiro inciso, priorizando essa oferta em conjunto com a rede regular de ensino.

Mesmo o ECA referindo-se à educação especial, este também a aborda em um contexto geral, não especificando a educação de surdos ou quaisquer que sejam outras modalidades de ensino, para cegos, deficientes intelectuais etc., tudo está conjunto dentro da

categoria "especial", que como podemos visualizar não é bem explicitada, só mencionada como garantida e por direito de todas as pessoas "especiais".

#### 3.2.2.4 A LEI DE DIRETRIZES E BASES - LDB: LEI Nº 9.394 (1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, vem e descreve-nos um pouco mais sobre as perspectivas da educação especial brasileira. Para melhor deprendermos, analisaremos trechos dos Artigos 58, 59 e 60 do Capítulo V, que estabelecem as diretrizes para a Educação Especial.

O primeiro deles:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996)

De acordo com esse artigo, a educação especial é uma modalidade de ensino que oferece e prefere que os alunos com deficiência sejam matriculados na rede regular de ensino. O artigo assegura, em três parágrafos (§ 1, § 2 e §3 - este último foi reformulado pela Lei nº 13.632, de 2018), que aqueles alunos que necessitarem terão apoio especializado para seus acompanhamentos, todos dispostos a se realizarem fora do contexto regular ou concomitante a este em classes próprias e com profissionais capacitados, com início na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida do educando. (BRASIL, 1996).

O Art. 59º inciso I trata dos "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, a fim da melhora em suas condições de inserção no ensino regular. Além do alunado, o inciso III do artigo referencia o preparo profissional dos professores para atuarem com estes, destacando a importância de suas especializações e capacitações, para assim atuarem com a inclusão desses alunos nas salas regulares, além de os propiciar acesso aos programas sociais e nas suas inserções ao mercado de trabalho. (BRASIL, 1996).

Por último, o Artigo 60 nos trás:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. (BRASIL, 1996)

É com essa determinação que o Poder Público delibera e caracteriza que demais instituições de ensino, filantrópicas ou mesmo particulares podem oferecer à comunidade

serviços de cunho educativo especial, independentemente de quais sejam as deficiências de seus estudantes, além de mencionar o apoio técnico e financeiro. Seu parágrafo único reitera, ainda, que é seu dever a ampliação e encaminhamento para a rede regular daquele aluno que está participando de suas atividades educacionais.

Finalizando, notamos que não se considera exclusivamente a educação dos surdos, classificando-a novamente dentro da categoria "especial". Contudo, se tem um melhor delineamento do que pretende-se a educação especial, e de maneira implícita conseguimos visualizar, dentro do contexto geral apresentado, aquele que se destina à alunos surdos. Essa lei assegura o seu ingresso preferencialmente na educação regular, relatando que na necessidade se terá o acompanhamento especializado fora do turno comum em local apropriado e com um profissional qualificado, sendo em órgão do próprio Estado ou em instituições particulares e filantrópicas.

### 3.2.2.5 O PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL - PCN (1999)

O documento que agora passamos a analisar, talvez, seja o primeiro que represente a educação surda em suas entrelinhas. Refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidade Educacionais Especiais, proposto pelo Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial no ano de 1999. Este documento foi elaborado exclusivamente para esse fim, isto é, para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais e, supostamente, propondo-se na adequação dos conteúdos curriculares relacionados à série correspondente em que o aluno deveria estar, conforme sua necessidade educacional. Além disso, vale destacar que há outro PCN, do mesmo ano inclusive, mas que se destina à descrição do currículo da modalidade geral e regular de ensino.

Esse parâmetro oferece aos sujeitos estratégias inovadoras que os auxiliem em sua inserção escolar, como a adaptação curricular, conforme, suas necessidades, seja este surdo, cego, surdo-cego etc. No nosso caso, daremos maior relevância às propostas educativas para a pessoa com surdez.

Referindo-se às adaptações relativas ao currículo da classe, destacamos dois tópicos apresentado pelo PCN:

- a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc);

[...]

- as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 1999)

Esta primeira adaptação diz da “dificuldade de comunicação” que existe entre o aluno surdo e seu professor, estabelecendo a necessidade da utilização da Libras. Outra informação relevante que destacamos se refere às metodologias de ensino que os professores deveriam adotar, observando o grau de compreensão do aluno e da comunicação que ele utiliza.

A segunda estratégia expõe as adaptações de acesso ao currículo propriamente dito, do qual elucidamos: "adotar sistemas de comunicação alternativos para alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino - aprendizagem e na avaliação)". (BRASIL, 1999). Esse sistema de comunicação refere-se aquele que o aluno com surdez utiliza onde está incluído, pois por ser impedido de comunicar-se oralmente (não domina o português na modalidade oral), ele tem de se adaptar com seu uso da Libras de uma maneira alternativa, o que, em outros termos, condiciona a metodologia comunicativa total.

Sobre as adaptações de recursos de acesso específico ao aluno com surdez, salientamos:

- materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos e específicos etc.;
- textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;
- sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
- salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.;
- posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
- material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (BRASIL, 1999)

Essa adaptação proposta pelo PCN (1999) tem como objetivo minimizar os efeitos, isto é, as consequências da deficiência auditiva, por meio de instrumentos otoacústicos (materiais que produzem sons podendo ser registrados no meato acústico externo do aparelho auditivo), de textos escritos a partir da intermediação da língua de sinais, retornando a preposição da filosofia bimodal (Libras e Português), das escolas e seus aparatos, que deveriam constituir-se com salas multifuncionais, do posicionamento do educando surdo na sala de aula para a compreensão de leituras labiais e, principalmente, da atenção visual que o educador tem de considerar em todos os seus procedimentos, quaisquer que sejam estes. O professor tem por necessidade sempre lembrar a presença de um aluno surdo em sua turma, para poder adaptar-se, efetivando a sua aprendizagem.



No entanto, o documento reitera que para se ter a adaptação curricular almejada, é necessário sistemas de apoio, suporte imprescindível para a educação surda que se propõe. Esse aparato, assim, surge para favorecer a eficácia na educação desse respectivo aluno e, segundo o PCN, deve ser assim precedido:

- as pessoas: familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores (itinerantes, de sala de recursos, de apoio);
- os recursos físicos, materiais e ambientais;
- as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas;
- os recursos técnicos e tecnológicos;
- os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados. (BRASIL, 1999)

Concluindo, sem os apoios dos profissionais (capacitados e qualificados para o exercício da função), dos familiares e amigos do aluno surdo, das contribuições dos recursos adaptados ao seu currículo, das contribuições da política educacional, do suporte da educação especial e de recursos tecnológicos, considera-se praticamente impossível que tanto a inclusão desse estudante, quanto suas aprendizagens sejam efetivadas, mesmo que a longo prazo.

### 3.2.2.6 AS DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001)

Como último documento oficial dessa segunda periodização da educação surda no Brasil, será analisada a Resolução do CNE/CEB Nº2, datada de 11 de setembro de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Iremos reiterar seus artigos de números 5, 7, 8, 9 e 12 que tem o intuito de identificar a suposta inclusão do sujeito surdo perante essas diretrizes.

O primeiro a ser analisado:

- Art.5. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001)

Esse artigo, em seu primeiro inciso analisa as dificuldades acentuadas de aprendizagem apresentadas pelo educando surdo, do qual temos de destacar que não é nada tão crítico, mas sim corroborada pelo aspecto comunicacional, evidenciado no inciso segundo. Este relata ainda sobre as alternativas a se aplicar para romper essa objeção da comunicação,

empregando-se linguagens e códigos de acesso e entendimento da comunidade surda, ou seja, da utilização da Libras que é a base de suas comunicações, seja entre surdos e com ouvintes também. Com isso, podemos afirmar que a dificuldade de aprendizagem evidenciada pelos surdos se dá, na maior parte das vezes, pelas formas e condições do comunicar-se, não implicando em sua defasagem ou desenvolvimento psicológico, muito menos nas atividades curriculares que este venha a realizar.

O artigo 7 dessa resolução vem com a proposta inovadora da educação inclusiva: "O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica". (BRASIL, 2001). Assim, faz referência ao atendimento do aluno surdo conjuntamente do ouvinte no ensino regular, independente de qual etapa ele esteja cursando, seja o Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo) ou Ensino Médio.

O artigo 8, sobre o dever das escolas preverem e proverem da organização de suas classes comuns, em seu inciso IV, exhibe:

- IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:
- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
  - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. (BRASIL, 2001)

Providenciando suas classes regulares, o inciso regulamenta a garantia do apoio pedagógico especializado, sendo por meio da atuação de professores de educação especial, professores-intérpretes de Libras ou pela atuação de outros profissionais, como instrutores e intérpretes de Libras, ou seja, demarca a atuação do intérprete da língua de sinais na figura do próprio educador da aula ou em um profissional terceiro, que passe a acompanhar o professor regente nas suas respectivas aulas.

Extraordinariamente, as instituições podem conceber classes especiais, embasadas nas diretrizes e parâmetros (já mostrados anteriormente), para aqueles alunos que apresentem dificuldades severas no acompanhamento da classe comum ou condições comunicativas e sinalizadas distintas dos demais alunos, demandando auxílio e suporte intensificado. Isto é o proposto pelo artigo 9 em seus dois parágrafos reproduzidos a seguir:

- § 1º Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante as adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.
- § 2º A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum. (BRASIL, 2001)

No caso do aluno surdo com dificuldades severas, os parágrafos primeiro e segundo dizem que, este será destinado à uma classe especial com um professor especializado em surdez que o acompanhará fazendo adequações curriculares (PCN) e quando necessário propor outras atividades que o prepare para sua existência social e emancipada, visualizando seu pleno desenvolvimento para, assim, se ter o seu retorno a classe comum, isto é, conjuntamente de outros alunos na educação regular.

Como último a ser explorado, o artigo 12 expressa a eliminação de barreiras, sejam elas de aspecto físico ou comunicacional, priorizando a acessibilidade dos alunos especiais. Sobre o surdo, em seu parágrafo segundo:

§2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como (...) a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, 2001)

Assim, de acordo com o 2º parágrafo do artigo, é dever dos sistemas educativos a certificação da acessibilidade dos conteúdos curriculares pelo aluno surdo através da utilização da Libras como meio comunicativo e interativo, que não irá atrapalhar o aprendizado do português, seja qual for a abordagem adotada.

Antes de partir para as considerações sobre essa segunda periodização proposta, os artigos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aqui evidenciados depreendem das dificuldades apresentadas pela comunidade surda no ensino regular serem provenientes da comunicação e não de aspectos cognitivos destes, assegurando-os a Libras, linguagem aplicável ao seu processo educativo e de interação entre surdos e ouvintes. Com a língua que os atende, seja na figura do próprio educador ou em um terceiro que o acompanhe, o documento assegura a perspectiva inclusiva de educação, inserindo surdos e ouvintes num mesmo ambiente educacional. Caso o contato na classe comum resulte em um desenvolvimento desfavorável no do estudante surdo, este será designado a uma classe especial, reativando seus saberes com um profissional capacitado e quando estiver apto se terá o seu retorno ao regular junto dos ouvintes (reverbera uma quebra da proposta de inclusão, determinando-se à metodologia de integração). Ademais, tenciona-se à eliminação de barreiras, priorizando a plena formação dos indivíduos surdos, com a Libras assegurada e o ensino de LP com a abordagem que melhor considerarem.

### 3.2.2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PRÉ-LIBRAS

Na seção intermediária do contexto histórico, utilizamos mais de documentos legais que reiteram a educação dos surdos no Brasil. Dizendo respeito aos documentos, citamos o exposto pela CF, ECA, LDB, PCN e Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica.

O primeiro se refere à educação de forma geral, ou seja, considerando as necessidades de todos os cidadãos sem distinção, mesmo sem ser especificado o caso dos deficientes em geral ou dos surdos em particular, eles estão incluídos como cidadãos. O segundo e o terceiro direcionam a educação surda classificada dentro da grande área Educação Especial, sendo a LDB que tenciona mais no relato educacional, propriamente dito. Os dois últimos referenciam exatamente sobre o processo educativo que estamos analisando, por vezes o delineando na área Especial e por vezes enquanto Educação Surda.

Nota-se que inclusão é o procedimento mais citado pelos documentos consultados, para promover a inserção dos alunos surdos no ensino regular com os demais estudantes (os ouvintes) e na perspectiva dos aprendizados da Libras e da LP. Podemos relatar que muitos utilizam, ocasionalmente, o termo inclusão de uma maneira equivocada, já que defendem um preparo prévio para o aluno surdo feito fora da sala de aula, o que é um acréscimo à atenção dada na classe comum. O que se configuraria no processo integrativo citado por Mantoan (2003), ou seja, há uma não diferenciação entre inclusão e integração.

Dos procedimentos de ensino de português prevalecem o bilinguismo e a comunicação total, aparecendo em poucos casos o oralismo. A educação bilíngue condiz do acompanhamento do educando surdo frente aos dois sistemas, a Libras, muitas das vezes em contexto AEE, e a LP na sala de aula comum ou prevendo a intercalação dos dois no mesmo ambiente. A técnica bimodal (ou comunicativa total) surge num momento da criação de uma nova inter-comunicação ao transformar a estrutura de uma língua em outra, da Libras para o português. O oralismo não perdeu lugar no processo da aprendizagem de português e continua nesse contexto mostrando-se, por exemplo, nas condições de leituras labiais dos ouvintes-falantes.

"A inclusão sem condições é uma forma perversa de excluir e estigmatizar ainda mais os estudantes com deficiência. (TAGLIAVINI, 2016, p. 119). É com estas palavras do Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. João Virgílio Tagliavini, docente do Departamento de Educação da UFSCar, que finalizamos esta segunda parte da contextualização histórica, pois sabemos que mesmo sendo

amplamente debatida a questão da inclusão do aluno surdo na educação brasileira de fato, processos que o priorizem e o incluam não se concretizam com tanta frequência.

### 3.2.3 A EDUCAÇÃO PÓS-LIBRAS

O reconhecimento legal da Libras no Brasil, enquanto língua oficial da comunidade surda, representa o marco inicial da terceira divisão do contexto histórico ao qual nos propusemos em delinear. Datado do ano de 2002 e instituído pela Lei 10.436, passaremos a analisá-la desde então, como também iremos pontuar demais publicações oficiais que dizem respeito aos surdos e compreendidas após esta, por isso Pós-Libras, e caracterizando brevemente até os dias atuais.

#### 3.2.3.1 O RECONHECIMENTO DA LIBRAS: LEI Nº 10.436 (2002)

Já explicitado com mais detalhes no primeiro capítulo deste trabalho, a referida Lei passa a admitir legalmente a Libras como sistema linguístico oficial dos surdos brasileiros. (Art. 1º da Lei n.º 10.436, BRASIL, 2002).

Complementando, seu 2º Artigo ainda nos institui:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Com isso, além da Libras passar a ser considerada língua de meio legal (e primeira) para os surdos, esta também passou a constituir um de seus direitos primordiais, sendo dever do estado e dos serviços públicos a sua garantia, o seu apoio e a sua difusão.

#### 3.2.3.2 A REGULAMENTAÇÃO DA LEI DE LIBRAS: DECRETO Nº 5.626 (2005)

Também já mencionado em "Caracterizando o indivíduo surdo", três anos mais tarde da publicação da Lei da Libras foi lançado um decreto com caráter a regulamentá-la, o de nº 5.626, como determina suas Disposições Preliminares no Capítulo I.

No II e III, em síntese, há a designação da inclusão da língua brasileira de sinais como disciplina curricular obrigatória e que priorize a formação de professores e instrutores de Libras. O IV Capítulo se debruça no processo educacional dos surdos, considerando a Libras como a L1 desta comunidade, ficando o Português e o seu ensino na perspectiva de L2. A formação do Tradutor e Intérprete de Libras - LP, que requer a formação específica nesse campo, é o prescrito pelo V capítulo do decreto.

O Capítulo VI (em complementação ao IV), muito interessante de ser debatido, menciona a modalidade de ensino a ser garantida à comunidade surda. No Artigo 22:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

O bilinguismo é a perspectiva recomendada, devendo ser a adotada pelas instituições de ensino na educação das pessoas surdas. É pontuada uma única diferenciação, separadas em dois níveis: educação infantil e anos iniciais do EF, comparados aos anos finais desse último ciclo, o EM e a educação profissional. No primeiro, a educação deve ser destinada a alunos surdos e ouvintes e condicionada em educadores bilíngües. Em segunda instância, seja em escolas bilíngües ou comuns, com alunos surdos e ouvintes e com um número de educadores maior (divididos por áreas de conhecimentos), cada qual tem de estar ciente da presença dos educandos surdos, respeitando a língua destes, e de seu acompanhamento por um tradutor intérprete de Libras-LP.

Antes das Disposições Finais, no Capítulo IX, os de numeração VII e VIII, priorizam, respectivamente, a saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o papel primordial do poder público, e toda instituição que o ofereça, no apoio ao uso e difusão da língua oficial dos surdos brasileiros, a Libras.

### 3.2.3.3 O DIA DO SURDO: LEI N° 11.796 (2008)

Ademais de todos os documentos oficiais que foram promulgados, destaca-se uma norma federal que se institui como um referencial para os surdos e seus processos históricos,

sociais, educativos e culturais. Elaborada no ano de 1999, permaneceu como Projeto de Lei por quase 10 anos, sendo votada e efetivada no ano de 2008, instaurando o Dia Nacional dos Surdos. É o Art. 1. da Lei nº 11.796 que formaliza a decisão: "Fica instituído o dia 26 de setembro de cada ano como o Dia Nacional dos Surdos".

Enquanto PL nº 1791, a justificativa de seu autor, Eduardo Barbosa - PSDB/MG, ressaltava a importância da pessoa surda para a sociedade, lembrando que elas passaram a ter uma participação cada vez maior, inclusive no mercado de trabalho. Foi esclarecido ainda que a Federação Mundial dos Surdos já celebrava o dia internacional no dia 30 de setembro e que a proposição era criar uma data nacional que coincidissem com a inauguração da primeira escola para surdos no Brasil, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde INES, ocorrida na data proposta do ano de 1857 no Rio de Janeiro (RJ).

Como mencionado, reconhecida como lei praticamente 10 anos depois, passou a regulamentar o Dia Nacional dos Surdos, a ser comemorado todo dia 26 de setembro de cada ano, com a finalidade de preservação da cultura da comunidade surda e de suas participações na sociedade vigente. Além do mais, também para rememorar a primeira escola que foi criada para surdos no Brasil, inclusive, no mesmo dia do referido mês.

#### 3.2.3.4 O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: RESOLUÇÃO Nº 4 (2009)

Em 2 de outubro de 2009, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e pertencente ao MEC, publicou a Resolução de número 4, que instituiu as "Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial". (BRASIL, 2009).

Seus primeiros artigos:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009)

Para iniciar, o Decreto nº 6.571 mencionado no Art. 1º foi revogado para o Decreto 7.611, o qual comentaremos a seguir. Com isso, estes dois artigos, que introduzem as

Diretrizes Operacionais para a AEE na Educação Básica, frisam o acompanhamento especializado dos educandos surdos, já que, além do ensino regular nas salas comuns, estes serão designados a um atendimento em salas multifuncionais e sob a supervisão de profissionais capacitados, fomentando uma complementação ou suplemento em seus processos educacionais. Em poucas palavras, essa resolução proposta pelo Ministério da Educação veio para corroborar o que determina o AEE, complementando seus ideais, já debatido no início deste capítulo.

### 3.2.3.5 O INTÉRPRETE DE LIBRAS: LEI Nº 12.319 (2010)

Assim como o reconhecimento legal da Libras (datado do ano de 2002), do qual, em algum momento deste TCC, consideramos ser muito recente, vemos outra determinação oficial ainda mais atual, o reconhecimento da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, promulgado pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

Em seu 2º Artigo, temos:

Art. 2º. O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2010)

O tradutor-intérprete é o profissional devidamente capacitado para a execução das duas línguas oficiais do Brasil, o Português e a Libras, sendo aquela oral e esta sinalizada. Com isso, sua principal atribuição é facilitar, efetuando a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da língua oral para a Libras e vice-versa. A interpretação, em Libras - LP, voltado às atividades didático-pedagógicas e culturais desempenhadas nas instituições de ensino, seja nos diversos níveis educacionais: fundamental, médio e superior, também fica sob a responsabilidade e tutela do profissional intérprete, viabilizando o acesso dos alunos aos conteúdos curriculares. (Incisos I e II, Art. 6º, BRASIL, 2010).

### 3.2.3.6 AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AEE: DECRETO Nº 7.611 (2011)

Revogação do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), citado logo acima, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) estabelece algumas diretrizes voltadas à educação especial e ao



Atendimento Educacional Especializado, o AEE. A ressalva principal dessa Diretriz é a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, priorizando a não ocorrência de discriminações e se baseando na igualdade de oportunidades à todos alunos atendidos pela educação especial. O documento diz pouco sobre os estudantes surdos especificamente, recomendando, todavia: "No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005" (§ 2º, Inciso VIII, Art. 1º, BRASIL, 2011), previamente analisado. Única reiteração, interessante de ser mais uma vez comentada, é a modalidade bilíngue para a educação surda, da qual o Decreto dessa seção menciona, pontuando a formação continuada dos educadores para a sua efetiva aplicação. (Inciso III, § 2º, Art. 5º, BRASIL, 2011).

### 3.2.3.7 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC: LEI Nº 12.796 (2013)

A BNCC é um documento oficial e legal do Brasil, sendo representado pela Lei nº 12.796. Datado do ano de 2013, ele determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante as etapas que compõem a educação básica: começando na educação infantil, passando pelo ensino fundamental e chegando ao ensino médio. Também é um dos seus fatores determinantes, o principal em realidade, que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independente de onde se situam os educandos, isto é, não importa onde as crianças, os adolescentes ou os jovens moram ou estudam, todo o processo educativo deve ser equiparado a nível nacional.

Esta Base não deve ser visualizada como um currículo, mas como um conjunto de orientações que servirá como um norte às equipes pedagógicas na elaboração de seus currículos locais. É importante frisar que esse documento deve ser seguido por quaisquer que sejam as instituições de ensino, sejam estas públicas ou privadas.

Dizendo respeito à educação de surdos, a BNCC determina a educação em um contexto mais generalizado. Contudo, em seu artigo 26, notamos algo relevante, que conseguimos interpretar levando em consideração o processo formativo dos estudantes ao qual esse trabalho se debruça:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2013)

Os currículos, desde a educação infantil até o ensino médio, têm de ter base comum à nível Brasil, devendo ser complementados diversificadamente, considerando aspectos da sociedade, da cultura e principalmente do educando, público alvo de todo o processo educacional. Isto é, este artigo estabelece a complementação do currículo de base nacional comum, ponderando, dentre outras coisas, as características dos educandos, sendo no nosso caso os estudantes surdos, que devem ser levados em conta, enquanto indivíduos detentores de uma língua e cultura características, na elaboração dos currículos educacionais das instituições de todo o país.

### 3.2.3.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PÓS-LIBRAS

Como considerações desta parte final da contextualização histórica e documental que nos propusemos a realizar, consideramos como marco inicial o reconhecimento por lei da língua oficial dos surdos, a Libras (no ano de 2002) e todo o desenrolar com demais regulamentações concernentes à educação surda, chegando até os dias atuais, sendo por esse motivo a nomenclatura desta seção de "Educação Pós-Libras".

Com o reconhecimento da língua (2002), seguido pelo decreto que o complementou (2005), estendendo-a, bem como a resolução 4 do MEC (2009) e as Diretrizes da Educação Especial e AEE (2011), além da BNCC (2013), tivemos o delineamento legal do que consideram estes documentos ao se referirem à educação surda. O reconhecimento do dia nacional do surdo (2008) e da profissão do intérprete de Libras (2010) também são muito importantes dentro da grande área da educação destes sujeitos.

Em linhas gerais, vemos a modalidade bilíngue com uma atenção especial nos documentos desta periodização, assim como a perspectiva da educação inclusiva que é mencionada quase que em sua totalidade.

A primeira, de acordo com Quadros (1997), é aquela proposta de ensino utilizada por instituições que tornam acessíveis ao aluno surdo as duas línguas, a Libras e a LP, no contexto escolar. Isto é muito mencionado nas leis analisadas, voltando a marcar a Libras como L1 da comunidade surda e a LP ocupando o espaço de L2. A formação dos educadores tornou-se primordial para a educação bilíngue proposta, sendo que passa a ser reconhecida a relevância

do tradutor-intérprete que pode acompanhar o estudante surdo em suas aulas regulares com os demais alunos ouvintes.

O segundo aspecto relevante desta última contextualização apresentada, temos a inclusão que retorna ao debate, deixando-nos em extensa reflexão, tal qual a 2ª contextualização nos proporcionou. Isto é, ambas levam a perspectiva inclusiva em consonância com o AEE, condicionando o estudante surdo a uma preparação ou acompanhamento prévio para assim ser inserido na classe regular, ou ainda, com esse atendimento em consonância com a sala comum. Uma vez mais, há a equiparação do termo integração constituído conjuntamente do de inclusão, não os diferenciando como faz Mantoan (2003), significando ambos nesse contexto, portanto, a mesma coisa.

#### **4. ENTREVISTAS COM PESSOAS DA COMUNIDADE SURDA: UMA FORMA DE IR ALÉM DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL**

O segundo capítulo delimitou-se pela caracterização do indivíduo surdo em seus pormenores, enquanto o terceiro responsabilizou-se pela elaboração de uma contextualização histórica da educação surda no Brasil. Como último a ser constituído e na intenção de contrastar todo o levantamento bibliográfico, até aqui delineado, com experiências reais, propôs-se a realização de entrevistas com surdos e demais constituintes de sua comunidade, definindo-se este, portanto, pela apresentação dos dados, seguida por consequente análise.

##### **4.1 A PESQUISA REALIZADA: DEFINIÇÃO**

A pesquisa realizada neste TCC se classifica na abordagem qualitativa, visto que busca compreender fenômenos sociais de sujeitos nos meios dos quais estão inseridos, no caso, a comunidade surda, composta por surdos, intérpretes, atendentes especializados, pedagogos, professores e familiares.

Definindo tal abordagem de pesquisa, Creswell (2010, p. 43) diz esta ser uma metodologia "para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano". O método qualitativo, ainda de acordo com o mesmo autor, foca na amostragem intencional, na coleta de dados abertos, na análise de textos ou de imagens e na interpretação pessoal dos achados, realmente o ideal que defendemos e utilizamos para a concretização deste trabalho.

Assim, a opção de escolha por um estudo qualitativo-exploratório foi devido a intenção de confrontar dados experienciais de pessoas surdas (e demais de seus convívios) com os aspectos educacionais relacionados a estes, através de entrevistas gravadas e respectivas verificações.

##### **4.2 A COLETA DE DADOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS**

Com o intuito de ter um contato mais próximo com os surdos e outros membros de sua comunidade, realizamos uma coleta de dados através de entrevistas para esta pesquisa. Segundo Lüdke e André (2014, p. 38), este instrumento de coleta é um dos mais utilizados nas

ciências sociais e desempenha um papel importante nos estudos científicos. A grande vantagem dessa técnica em relação às demais "é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". (IDEM, p. 39).

Moreira (2002) divide as entrevistas em 3 categorias:

- estruturadas;
- não estruturadas; e
- semi-estruturadas.

Sobre a primeira, são aquelas que apresentam um conjunto de questões, em que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras, é um sistema mais "quadrado", visto que o entrevistador, muitas das vezes, pode considerar que seus entrevistados compreenderão suas questões e contestarão de maneiras regulamentadas. A intermediária também se determina por um número de questões, mas diferentemente, não são específicas e nem fechadas, servem apenas como um guia para o entrevistador, permitindo a adição de novas questões ou adaptações a depender dos contextos encontrados. A última, por sua vez, localiza-se entre os extremos das já descritas, tendo o momento das perguntas previamente estabelecidas, podendo as respostas ser relativamente livres e caso seja preciso, o condutor da entrevista pode acrescentar uma questão não prevista e a depender do contexto de coleta e das respostas dos entrevistados.

Com isso, pelo exposto acima, as entrevistas aqui delimitadas apresentam um esquema mais livre e flexível, pautando-se na categoria semi-estruturadas propostas por Moreira (2002), tendo um questionário apenas para servir como base, e não necessariamente para segui-lo à risca, propondo-se, caso se tenha necessidade, na inserção de novas questões a depender dos contextos encontrados.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização das entrevistas foi preciso buscar indivíduos relacionados à surdez e à educação surda no município de Matão<sup>9</sup>. De início, apenas os surdos seriam cotados a dar vozes na coleta de dados pretendida, mas, com o caminhar da pesquisa vimos a necessidade

---

<sup>9</sup> O autor do trabalho fez questão de pautar-se sobre seu contexto mais imediato, seu município, do qual é nascido e residente.

de incluir demais pessoas da comunidade surda por estarem associados aos seus processos educativos. Com isso, além de surdos, nos atentamos a atendentes educacionais, professores e pais, encontrando muitas pessoas aptas a nos auxiliar. Ouvir a todas seria excelente, mas condensamos para o trabalho não se estender demasiadamente.

Tivemos contato com vários voluntários dispostos a ajudar na pesquisa com seus testemunhos, como já mencionado; contudo, pautaremos nossas discussões de acordo com as entrevistas de 5 mulheres, caracterizadas no quadro abaixo:

<b>NOMES</b>	<b>IDADE</b>	<b>SINAL</b>	<b>OCUPAÇÃO</b>
M	18	Letra M no queixo	Estudante do EM
F	38	Letra F na bochecha	Artesã e Estudante
A	38	Sinal "pinça" na boca	Profª. PEB I e de AEE para Surdo
C	49	Não se recorda	Profª. de LP e Advogada
E	44	Letra E na bochecha	ADI e Graduanda em Psicologia

**QUADRO II** – *Caracterização das Entrevistadas*  
Fonte: Elaborado pelo autor

Os nomes de nossas entrevistadas não serão mencionados em momento algum, somente as letras iniciais destes que aparecem (conforme o quadro delineado) para facilitar nas suas designações em cada entrevista. Estão depreendidas entre as idades de 18 e 49 anos e dentro da Comunidade Surda, sendo duas surdas, uma Professora de Educação Especial, uma Professora de LP e uma mãe de surdo, respectivamente. Ademais de seus nomes não aparecerem, pontuamos seus sinais característicos, aspecto forte da cultura surda, que são os sinais utilizados pelos surdos para se referirem à si mesmos e às outras pessoas (cada sinal é individual), tendo apenas a quarta entrevistada que não se recorda de seu sinal.

#### 4.4 A COLETA DE DADOS

Definido os participantes da coleta, todos preencheram um acordo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>10</sup>. Neste explicita-se todo o cerne da pesquisa e a

---

<sup>10</sup> Modelo do TCLE utilizado se faz presente no Apêndice I.

relevância de participação dos entrevistados, tudo de forma voluntária e cujas identificações não são mencionadas no trabalho final. Além dessas informações constarem em termo, em cada coleta de dados foi reforçado pelo pesquisador a proposição do trabalho e outros aspectos concernentes a este.

Foi elaborado também um questionário apoio<sup>11</sup> apenas para nortear a coleta e não com o intuito de prender-se à ele. Vale destacar que esse questionário está subdividido em categorias, uma mais generalizada e condizente às apresentações dos entrevistados, como também se têm formulações destinadas a cada membro representativo que tivemos contato: surdos, professores de AEE, de LP, pais etc.

A coleta ocorreu no período compreendido entre os dias 05 ao dia 11 de Abril de 2019 em 3 locais distintos: o LUME, a E. E. Prof<sup>o</sup> Henrique Morato e a residência do pesquisador, todas localizadas na cidade de Matão.

O primeiro local mencionado, LUME<sup>12</sup>, refere-se ao Núcleo de Atendimento Especializado "Edra Cristiane Chiozzini / Renata Nicolucci", espaço subsidiado pela Prefeitura Municipal e do qual conta com atendimentos voltados à educação especial para alunos com deficiência auditiva, visual e intelectual. O vínculo firmado com a instituição dispensou acordos ou solicitações formais para utilização do espaço, somente prevalecendo o Termo de Consentimento para as entrevistadas, realizando-se as duas primeiras entrevistas no referido núcleo, com as entrevistadas M e F.

O mencionado após é a E. E. Prof<sup>o</sup> Henrique Morato, unidade escolar estadual localizada no centro da cidade de Matão e que atende alunos do Ensino Médio (EM), bem como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ademais de abarcar o Projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL) e a Sala de Recursos de Deficiências. Tal conexão é por conta do entrevistador ser docente de Língua Espanhola na instituição pelo Projeto CEL e devido ao seu contato com a Sala de Recursos de Deficiência Auditiva, especificamente onde ocorreu a terceira e quarta entrevista, das Professoras de Educação Especial (a responsável pela sala) e de LP, não tendo a necessidade de liberação do espaço, somente o consentimento das entrevistadas A e C, como no caso anterior.

A coleta com a mãe de um surdo, a entrevistada E, ocorreu na casa do entrevistador, dispensando quaisquer acordos, como nas duas outras ocorrências, contudo, mais uma vez,

---

<sup>11</sup> Vide Apêndice II - QUESTIONÁRIO BASE PARA AS ENTREVISTAS.

<sup>12</sup> É válido destacar que essa mudança é recente, datada do mês de Outubro de 2018 a reinauguração do espaço e a inserção de demais atendimentos além de surdos. Anteriormente o núcleo se intitulava Apada, a Associação de Pais dos Deficientes Auditivos, atendendo somente surdos, bem como há mais tempo, que também atendia somente a comunidade surda e era alcunhado como CMEES, Centro Municipal de Ensino Especial para Surdos.

somente predominando o termo de ciência de participação pela entrevistada, firmado previamente à coleta.

#### 4.5 A DESCRIÇÃO DOS DADOS

Com a realização de todas as entrevistas, estas foram transcritas na íntegra<sup>13</sup>. Declaramos, assim, que as transcrições aqui realizadas seguem um formato livre, mantendo sempre o anonimato das entrevistadas e permanecendo apenas as iniciais de seus respectivos nomes para uma melhor caracterização no momento de análise das informações.

O pesquisador-entrevistador é marcado como L, a inicial de seu nome (Lucas), assim como de cada entrevistada: M, F, A, C e E, respectivamente. No prosseguimento, temos uma proposta de descrição de cada entrevista realizada, com recortes destas para melhor se exemplificar os pontos de vista adotados.

##### 4.5.1 ENTREVISTA 1 (M)

Iniciando a descrição e análise das entrevistas, a primeira ocorreu no dia 05 de Abril de 2019 e teve 10'30'' (dez minutos e trinta segundos), sendo realizada no LUME - Matão (já definido anteriormente). Para esta coleta foi necessário o auxílio de uma Intérprete do espaço, a Prof<sup>a</sup>. J, visto a condição de surda da aluna e o pesquisador não ter tamanha fluência na Libras. A Prof<sup>a</sup>. se dispôs a ajudar voluntariamente, sendo muito relevante, por acompanhar a aluna diariamente e manter um contato mais efetivo com esta, além de alimentar toda a conversa com parte de sua experiência mesclada a da entrevistada surda.

Com 18 anos, M está no 1º Ano do EM da educação regular. É nascida no estado do Piauí, se locomovendo para Matão quando bem pequena com sua família (M não soube relatar desde quando vive na cidade, tampouco J, a Prof<sup>a</sup>. Intérprete, que de momento não se recordava). O sinal da entrevistada é a letra M (em datilologia) tocando o queixo, já que é uma de suas características, por tê-lo bem pequenino e delineado.

Com a pergunta se era surda desde pequena, a entrevistada confirma, apenas relatando que já ouviu um pouco de um dos ouvidos (o direito), não deprendendo mais nada; já com o

---

<sup>13</sup> As entrevistas transcritas na íntegra se encontram no Apêndice III desta pesquisa.



esquerdo capta alguns estímulos por usar aparelho auditivo. Em seu próprio relato: "Já ouvi apenas um pouquinho deste ouvido (*apontando o direito*), mas já não ouço mais nada. [...] Ouço com esse (*apontando o esquerdo*) alguns sons, mas poucos e por causa do uso de aparelho auditivo". Com isso, a entrevistada classifica sua surdez como profunda.

Quando indagada se sempre foi a escola, a entrevistada nega, sendo complementada e corrigida pela Intérprete, que disse que sim, sempre foi à escola, desde pequenininha (acreditamos que a entrevistada não havia compreendido ao certo a pergunta). Falando da escola atual, é questionado se a entrevistada gosta de frequentá-la e o porquê. Sua resposta é altamente favorável, com uma complementação de J:

M - Sim, agora na escola tem Libras, antes não tinha.

[...]

[A entrevistada começou a relatar sobre ter o acompanhamento de uma interlocutora de Libras em sala de aula, com J complementando que isso é recente no Estado de SP, iniciou após a determinação da lei, em 2010: "Ela passou a ter intérprete com a promulgação da lei, todos passaram..."]

Sobre ter material específico, é negado tal proposição, com J afirmando isso ocorrer de forma generalizada, não há uma oferta de material específico para a educação surda. Acompanhamentos a entrevistada tem, tanto na escola regular, com uma professora intérprete, quanto no período inverso da escola regular, com M frequentando o núcleo de surdos da cidade diariamente, somente ausentando-se um dia na semana para estar no atendimento ofertado pelo Estado de SP.

A relação de M com sua acompanhante no regular é muito boa, sendo nítida a sua afeição por tal profissional. Perguntando sobre qual é o nome, quem é a acompanhante na escola básica e obtendo a resposta, a entrevistada se põe surpresa e feliz ao ver que o pesquisador a conhece. O atendimento no LUME, por sua vez, é considerado pela entrevistada como muito importante para sua formação, ao concordar, afirmando positivamente com a fala de J: "*Por que aqui é importante, todo mundo surdo, igual. Que é bom, não é?*"

Voltando a dissertar sobre a escola regular, M é questionada se gosta de seus professores. Sua resposta é afirmativa em um primeiro momento, dizendo ter afeição por alguns que a tratam bem e até a presenteiam (informação dada pela Intérprete e confirmada por M), não gostando muito, todavia, de alguns que considera como bravo e chato. Sobre ter amigos na escola, a entrevistada nega, dizendo não ter amigos. A Intérprete complementa: "[...] *as amizades são mais difíceis, ainda mais condicionadas à língua, um surdo e vários ouvintes*". Isso acaba corroborando a ideia de que a entrevistada, que também relata que ademais de ir à igreja com a família, não sai para outros ambientes, fica mais reservada e sem

tamanho contato com colegas e amigos, ficando à margem, sem uma inclusão considerável na sociedade escolar e como um todo.

Caminhando para o final da entrevista, ressaltamos as seguintes questões do entrevistador em consonância com as respostas da entrevistada:

L - [...] Aprender e escrever Português, como é? É difícil?

M - É muito difícil.

L - E a Libras é mais fácil?

M - É mais fácil.

Aprender português é difícil, enquanto Libras é mais fácil, segundo M. Continuando, foi perguntado qual das línguas que a entrevistada teve contato primeiramente, sendo a resposta que sua alfabetização inicial foi na LP e não na Libras. Seu acesso à língua de sinais somente se deu ao se instalar na cidade de Matão e na escola em questão (onde acontece a conversa). A Intérprete faz uma colocação muito relevante sobre: *"É por isso que o aprendizado de LP é difícil para eles. Se a tivessem colocado desde pequenininha em contato com a Libras, mas vieram do Piauí"*. Com isso, fechou-se a primeira coleta, considerando a entrevistada que se tivesse tido sua alfabetização primeiramente na Libras, sua aprendizagem de LP seria mais facilitada (consequentemente em demais áreas também).

#### 4.5.2 ENTREVISTA 2 (F)

A segunda entrevista também ocorreu no dia 05 de Abril de 2019 e teve 26'' (vinte e seis segundos) a mais que a primeira, totalizando 10'56'' (dez minutos e cinquenta e seis segundos). Aconteceu no mesmo local e simultaneamente à primeira, não necessitando da ajuda da intérprete, visto que a participante é oralizada e depreendeu as perguntas na língua oral, desde que faladas com cautela.

A entrevistada é F, tem 38 anos e mesmo já tendo vivido por um tempo na cidade vizinha, Dobrada, é nascida e residente em Matão. Seu sinal é a letra F (em datilologia) tocando a região entre a bochecha e o olho direitos. Quando indagada pelo seu sinal, a entrevistada mencionou ser devido a usar óculos: *"Por causa do óculos. [...] É assim, eu era pequenininho e não usava óculos. Eu comecei a usar óculos no ano de... 2008. E foi nesse ano que me deram esse sinal e por causa do óculos"*. Ao referir-se quando era pequena, F se menciona no masculino como podemos notar, e isso se repete ao longo da conversa, mesmo com o entrevistador dizendo o termo no feminino em uma das questões subsequentes.

Com a pergunta se trabalhava, a entrevistada nega, dizendo que nunca trabalhou em realidade. Ademais de não trabalhar ou ter trabalhado em sua vida, F revela que sempre estudou e continua estudando. Sua primeira lembrança relacionada a escola vem da Apae, visto que F, ademais de surda, apresenta uma deficiência física nas pernas, sendo que iniciou nessa instituição mais por conta de necessitar do acompanhamento médico e de fisioterapeutas por sua condição física, conseguindo caminhar sozinha com o uso de muletas aos 5 anos; segundo ela própria: "Eu demorei para andar. Com muleta foi com 5 aninhos que eu aprendi".

Ao tocar no assunto surdez e se a entrevistada se importava em falar sobre, F entende o termo como português ao invés de surdez. Após a repetição da questão e consequente entendimento, relata:

F - Então, é surdez... É que eu não sabia, que eu era *pequeninho* e minha mãe falava que eu escutava. Só que aí eu fui percebendo que eu não ouvia, aí, é que eu falava muito errado. Aí eu fui fazer a fono e ela que me mandou usar... o aparelho. Eu fiquei usando, usando. Porque assim, esse ouvido, o direito, é severo, é profundo; já o esquerdo eu escuto um pouquinho.

Quando questionada se ela estava usando aparelho no momento, F nega, comentando que o equipamento não está mais funcionando. Ela continua, ao lembrar de quando o colocou, aprovando tal feito: "[...] Mas eu gostei quando eu coloquei porque eu podia escutar, assim, o passarinho... Nossa! Era bom, muito bom"...

Retomando o assunto das escolas, a participante reforça o contato que teve com a Apae como sua primeira instituição, mas mais coligada a sua condição física e tratamentos que precisava. Fala de um colégio de Dobrada, do qual passou um período estudando, até vir para Matão cursar o 9º Ano em uma escola (E. E. José Carlos Pinotti) no bairro que passou a viver e está até os dias atuais. Finalizado o EF, tem a mudança de unidade escolar, com F indo para a E. E. Profº. Henrique Morato, iniciando e finalizando seu EM. A entrevistada comenta que quando estava no EM estudava pela manhã e alguns dias pela tarde fazia acompanhamento com a fonoaudióloga e em outros voltou a frequentar a Apae, mas devido a cursos de bordado e costura que a instituição oferecia.

Ao perguntar se nas escolas frequentadas pela entrevistada havia acessibilidade para surdos, sua resposta é única em todas as instituições da qual se teve contato:

L - Você já falou que frequentou as escolas. Essas escolas que você esteve, além da Apae... Apae não tem Libras, tem?

F - Não. Assim, tem o pessoal que tem problema mental, problema na perna, é... Físico.

L - Isso. Então na Apae não tinha acessibilidade para surdo?

F - Não, não.

L - E na sua escola de Dobrada e aqui no Henrique Morato quando você veio para Matão, tinha acessibilidade, tinha Libras?

F - Não, não. Acessibilidade de Libras, não.

Em seu processo formativo, F não teve um acompanhamento especializado quanto a sua condição de surda, frequentou escolas que não ofereciam acessibilidade de Libras. Apenas para reforçar, fora perguntado se a entrevistada teve intérprete em algum momento de sua educação regular, sendo uma vez mais negado tal quesito: "Não, não. Nunca, nunca tive".

A entrevistada, todavia, diz que não dominava a Libras tão bem como domina hoje em dia, visto que não tinha sua alfabetização na língua de sinais concretizada, reiterando que é por conta de não ter tido um atendimento especializado em seu processo educacional. Sua alfabetização em Libras só tornou-se realidade após F passar a acompanhar o núcleo de surdos da cidade (local que ainda frequenta, determinando-se como o local dessa coleta), sendo motivada sua inserção por um convite da fonoaudióloga que a acompanhava, segundo ela própria.

Mesmo com F relatando que na época não dominava a Libras, tampouco teve acompanhamentos para tal, lhe foi perguntado como eram suas aulas no ensino básico, se ela se recordava como eram as aulas de português, de matemática etc. Em suas palavras: "É... De português eu tinha muita dificuldade porque na época eu não tinha aparelho e eu ficava olhando é, pelo lábio. Eu ficava entendendo as palavras. Alguma coisa eu entendia". A entrevistada diz que na época não utilizava aparelho auditivo e acompanhava as aulas através da leitura labial (marca forte do movimento oralista), compreendendo uma coisa ou outra, nunca em sua totalidade.

Sobre sua relação com os professores e colegas no seu processo educativo, a entrevistada a considera como um pouco complicada, ainda mais relacionada com a turma:

F - É, um pouquinho complicada. É... Eu ficava, assim, sentada na frente, porque eu tenho dificuldade para ouvir. Eu sempre ficava quietinha. Eu nunca bagunçava, nunca. Sempre bem quietinha.

L - O pessoal te respeitava?

F - Uhun. Sempre.

L - Mas não se tinha muita conversa com você?

F - Não, nunca.

O quesito de maior conflito, segundo se pode deprender da entrevistada, é em relação à comunicação, F lamenta, dizendo que gostaria de ter convivido mais com sua turma, de ter sido uma integrante como qualquer outro (desde a realização de trabalhos escolares como ao fato de estarem juntos, passear, serem amigos), transparecendo que acabava por ficar, muitas das vezes, à deriva: "Viver junto com eles, para assim... É... Como que fala? Passear, sabe? Mas os outros não, é diferente, sabe? Os outros não querem saber".

Caminhando à finalização, retornamos à questão da aprendizagem de LP, com F dissertando ser: "Muito difícil. Eu até gosto mais de matemática, o português é muito difícil para mim, principalmente na hora de escrever, tenho dificuldade". Em momento anterior e de maneira implícita, a entrevistada considera que se tivesse tido um contato com a língua de sinais, tivesse sido alfabetizada primeiramente na Libras, seu entendimento no Português, e logo, em outros campos de aprendizagem, teriam sido muito mais favorecidos.

#### 4.5.3 ENTREVISTA 3 (A)

A entrevista intermediária foi uma das entrevistas mais ricas, não que as demais não tenham tido suas significâncias (todas são muito importantes e somam consideravelmente a perspectiva dessa pesquisa), mas fora uma conversa mais diversificada e sob o olhar de uma profissional especializada no atendimento de surdos, pontuando sua visão de uma maneira a abranger a comunidade como um todo ao narrar toda suas vivências e experiências.

Com uma duração de 8'59'' (oito minutos e cinquenta e nove segundos), fora realizada no dia 09 de Abril e na E. E. Prof.º Henrique Morato. A entrevistada é A, cujo sinal característico é uma "pinça" (indicador e polegar unidos) tocando entre o lábio e o queixo, tem 38 anos e é nascida em uma cidade da região, Itápolis, contudo, vive em Matão desde muito pequena. É pedagoga formada pela Unesp de Araraquara e com especialização em Educação e Reabilitação de Surdo pela Unicamp, além de outras formações complementares às suas profissões.

A entrevistada atua pelo estado de SP e tem dois cargos, um relacionado à educação regular e outro relacionado à educação especial:

[...] sou PEB I, professora de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano. [...] E o segundo cargo, eu estou aqui dentro dessa escola (E. E. Profº. Henrique Morato) com a Sala de Recursos de Deficiência Auditiva, que eu tenho algumas aulas aqui e algumas em Araraquara, município vizinho.

Com isso, é professora no período matutino ao atuar com uma turma de EF I em uma escola de Matão, enquanto suas tardes são divididas entre a cidade que vive e o município vizinho, responsabilizando-se pela Sala de Recursos de duas escolas distintas.

Focalizando, sobretudo, em sua atuação na Sala de Recursos de Deficiência Auditiva, A fora questionada se sua atuação nessas salas se determinam como Intérprete ou AEE, sendo confirmado a segunda como mais válida enquanto sua atribuição na Sala de Recursos, já que não faz interpretações, mas sim um acompanhamento de educandos surdos provenientes da

rede estadual de ensino. Questionada sobre o quantitativo de alunos que acompanha, a entrevistada menciona que a cidade de Matão apresenta uma defasagem, enquanto em Araraquara vem ocorrendo um crescimento e está, atualmente, fazendo o acompanhamento de 5 alunos, dos EF I até o EM.

Com a pergunta de quando passou a se interessar pela educação surda, a entrevistada comenta que tudo iniciou na graduação em Pedagogia. Ela fez parte de um grupo de pesquisa sobre a temática, além de realizar um trabalho voltado à comunidade surda na cidade de Araraquara. Contudo, sua paixão aumentou ainda mais em seu curso de pós-graduação na cidade de Campinas: "Lá que eu fiquei apaixonada, porque eu acho que a Unicamp, ela foca um lado da educação junto da saúde, né? Então foi lá que eu comecei a me interessar mais pela área da surdez, estudei toda essa relação da saúde junto com a educação".

Tendo delineado a sua atribuição atual e o interesse pela área de atuação com surdez, foi pedido que A comentasse alguma outra experiência que teve no meio da educação. A entrevistada relatou uma fase de sua vida muito importante e que se relaciona com as duas primeiras entrevistadas. Com seu retorno para a cidade de Matão, após a finalização do curso de pós, A passou a atuar com uma turma de adultos surdos no núcleo destinado para estes aqui na cidade, sendo o trabalho realizado muito relevante, o de socialização dos surdos com demais integrantes da sociedade, conforme podemos notar:

[...] O trabalho que era realizado lá, até então, era um trabalho diferenciado. Quando eu entrei lá com esses adultos, eu achava que eles precisavam se socializar. Então a gente foi fazer um trabalho além do vocabulário, de aumentar os sinais, do vocabulário da língua portuguesa... Que é... A gente saía muito à noite, né [...] Tinha espetinho, tinha sorveteria, tinha lanchonete... Então, toda semana ou a cada 15 dias, a gente saía. Foi engraçado, que no começo, eles não queriam sair por nada, porque eles falavam que todo mundo ficava olhando e eles não gostavam. Com o tempo a gente foi trabalhando isso e foi tão produtivo que depois eles queriam sair sempre, né, e eu queria cortar um pouquinho do projeto, inclusive (*risos*)...

Quando questionada sobre algum aspecto dificultoso que enfrenta em sua atuação com a educação surda, a entrevistada reitera que a dificuldade mais considerável que encontra é atualmente, motivada pelo quesito da inclusão. De acordo com ela:

[...] eu acho que não foi desenvolvido um trabalho lá no início, em 2006, então esse trabalho ainda está sendo desenvolvido. Eu acho que apesar dos professores da rede regular, mesmo sabendo que está aí, que precisa e mesmo com nossos alunos surdos e com deficiência auditiva terem um interlocutor, é... Alguns professores ainda são resistentes na adaptação curricular.

Orientar professores do Estado também é uma das atribuições de A, segunda a própria, ainda mais no que diz na adaptação curricular voltada a uma educação que considere cada vez mais o aluno surdo. A entrevistada reforça, com isso, que o maior desafio e dificuldade

encontrado é a conscientização do professor regular em "sentar e preparar alguma aula diferenciada", pensando na questão da inclusão e a realizando na prática.

Prestes a finalizar, o pesquisador lembra que não havia realizado uma questão à entrevistada, fazendo-a no momento, da qual diz respeito se os alunos que A acompanha tem intérpretes em suas salas regulares. Em sua resposta, A corrige um dos termos utilizado na pergunta, adequando-o para a realidade da educação estadual e explicando-o em seus pormenores:

Sim, todos têm. São os Interlocutores, no Estado a gente chama de Interlocutor. [...] Por que Interlocutor? Porque eles não ficam somente na parte de interpretação do Português para Libras e da Libras para o Português. Eles podem auxiliar no ensinamento, *né*... Assim, eles vão compreender, vão estar fazendo a interpretação simultânea, porém, eles vão além disso. Na hora que a aula acaba, eles continuam ajudando o aluno no conteúdo.

Quando questionada se havia algo a mais que gostaria de pontuar, a entrevistada diz estar satisfeita e devolve a pergunta ao entrevistador, se este ficou com alguma dúvida ou se gostaria de perguntar algo a mais. Tendo o parecer de satisfação conjunto, decide-se encerrar a entrevista. É nesta hora que a entrevistada pede a palavra e diz que tem apenas um quesito a adicionar. Dado o aceite, mais que bem-vindo à pesquisa, A passa a dissertar, permeada pelo entrevistador, de mais uma dificuldade que está enfrentando atualmente com a educação surda no meio do AEE que realiza:

A - Outro aspecto dificultoso, eu acabei lembrando, é que... Estamos encontrando bastante dificuldade na questão familiar, *né*, porque...

L - Aceitação?

A - Sim... Da língua sobretudo. Não sei se dentro da sua pesquisa você percebeu isso...

L - A oralidade...

A - Exato. A família não faz o uso da Libras, *né*, muitos nem conhecem. Então, isso foi uma coisa que me chamou bastante a atenção nesse ano com um aluno do Ensino Fundamental I que está frequentando a Sala de Recursos... Ele, o menino, não tem Libras.

L - Meu Deus!

A - Dentro de casa eles têm uma comunicação entre eles e quando eu questionei a mãe com relação à escola, ela me disse que lá eles têm o "jeitinho" deles também...

A havia comentado, em outro momento, da dificuldade que encontra em alguns professores no que refere-se à adaptação curricular e a inclusão do aluno surdo na educação regular, mas se lembra que essa dificuldade não se prende somente no meio escolar e está muito presente na família do indivíduo surdo, como podemos ver em sua fala transcrita acima, em que um aluno que passou a acompanhar nesse ano não tem Libras (não é alfabetizado na língua de sinais), tem apenas uma comunicação "caseira" de entendimento dos familiares e quando questionou-se a mãe sobre a comunicação de seu filho na escola, esta simplesmente relatou que eles também têm o "jeitinho" deles.

Ademais deste último aspecto dificultoso e do outro colocado em pauta, A comemora o interesse de alguns colegas professores que vêm procurá-la com o intuito de querer formações e cursos na área da Libras. Esse aspecto é altamente relevante e, para terminar todo o diálogo, A chama a atenção do pesquisador que caso saiba de cursos do feitio, ainda mais da UFSCar e seu recente curso superior em Libras, a comunique, fechando ambos um acordo em prol da educação surda.

#### 4.5.4 ENTREVISTA 4 (C)

Também realizada na E. E. Prof<sup>o</sup>. Henrique Morato, a quarta entrevista teve duração de 6'10'' (seis minutos e dez segundos). A entrevistada é C, de 49 anos, cearense da cidade de Iracema, mas vive em São Paulo desde criança, dividida entre Dobrada e Matão, município este que se restabeleceu no ano de 2003. Ademais, tem e exerce duas profissões simultaneamente: é Prof<sup>a</sup>. de Língua Portuguesa e Inglesa pelo Estado de SP (há 31 anos) e Advogada (há 25 anos).

Como complemento à sua apresentação e mais coligada à cultura surda, foi perguntado à Prof<sup>a</sup> se ela tinha um sinal. Quando questionada, não compreendeu de imediato no que o pesquisador se referia, mas após uma breve explanação, lembrou-se e relatou:

Eu tenho sim, mas agora não me lembro exatamente. Foi essa aluna, que vamos comentar, que me deu um sinal... Nossa! Qual era mesmo? Para cada Prof<sup>o</sup>. era um sinal diferente e o meu era alguma coisa relacionado, porque ela me achava muito bonita, e era algo nesse sentido, mas não me recordo.

A entrevistada não se recorda ao certo de seu sinal, mas se recorda que cada Prof<sup>o</sup>. na instituição havia um sinal característico para a aluna que vamos concentrar a conversa, única aluna surda da qual a Prof<sup>a</sup> teve contato lecionando LP em dois ciclos importantes da educação básica: o 9º Ano do EF II e o 3º Ano do EM.

Indagada sobre a sua relação com a aluna, a entrevistada reitera que era um pouco complicada, motivado além da condição auditiva que esta apresentava, já que muitos na escola consideravam que ela também tinha algo Intelectual, mas não soube me dizer com exatidão se essa condição da aluna tinha laudo ou algo do tipo. As aulas para a Prof<sup>a</sup>. também iniciaram de uma maneira conturbada, ainda mais porque a aluna em questão era a primeira surda que a docente estava tendo contato em sala de aula.

Segundo a entrevistada: "O que me auxiliou demais nas aulas era o fato dela ter uma Prof<sup>a</sup>. acompanhante, a intérprete". Ou seja, fora o acompanhamento de uma interlocutora



(apenas corrigindo o termo utilizado pela entrevistada) em sala de aula que a auxiliou e muito no processo educativo da aluna surda em questão. Com isso, foi perguntado à entrevistada se ela considerava importante o trabalho de um Interlocutor em meio à educação do surdo, caminhando conjuntamente de um Prof<sup>o</sup>. regular. Em suas palavras:

Sim, muito importante. Quando iniciei com ela lá no 9º Ano era uma acompanhante, mas que ficou pouco tempo, não se adequou tão bem à aluna. Depois veio outra e permaneceu até ela terminar os estudos, e com essa sim, elas se davam muito bem e vi que o progresso no ensino melhorou bastante.

Uma coincidência surgiu ao se descobrir que a acompanhante da aluna referida foi a mesma que já apareceu de maneira sutil no trabalho e que é conhecida pelo pesquisador. Por ter se referido à Interlocutora, a entrevistada passou a comentar de um trabalho realizado por esta junto da aluna no último ano da escola básica e que surtiu um excelente efeito:

C - [...] É até legal comentar um trabalho que realizamos no 3º Ano sobre o Modernismo em que a aluna e a Intérprete fizeram uma apresentação com a utilização de imagens e isso foi muito bom, porque ela conseguiu depreender muito mais do movimento e, com isso, aprendeu significativamente.

L - Excelente! A utilização de imagens, de recursos imagéticos é muito importante para eles, já que têm a audição comprometida.

C - Exato. Foi com esse trabalho que eu passei a dar mais atenção nesse recurso [...].

Questionada se gostaria de acrescentar mais alguma coisa à sua fala e relacionada com a educação surda, especificamente da aluna que se teve contato, C dissertou:

[...] eu tive contato com uma aluna que não dominava a Libras propriamente dita, dificultando nossa comunicação. Fui entender com essa intérprete que a aluna em questão tinha uma maneira própria de se comunicar, mesclando Libras com uma maneira mais familiar e construída juntamente dos familiares dela. A intérprete compreendia e foi o que muito me auxiliou, super importante para as aprendizagens em sala de aula.

A entrevistada se referiu sobre a grande relevância do aluno surdo ter a base da Libras, ser alfabetizado na sua língua, colocando em pauta que a aluna da qual se teve contato não o era, apresentava uma mescla de Libras com sinais familiares, uma espécie de idioleto, o que complicava a comunicação e consequente aprendizagem. Ainda de acordo com a Prof<sup>a</sup>, a Libras é "muito importante para eles (os surdos) conseguirem adquirir outras competências, pois aquele que a compreende deslancha no aprendizado de demais áreas". É reforçado, ademais, por C, a grande relevância que um Interlocutor tem em sala de aula, em sua parceria com o Prof<sup>o</sup>. e sempre focalizando no êxito educacional do aluno surdo.

Finalizando mais esta entrevista, o pesquisador se pôs feliz em saber do interesse que seu trabalho está suscitando nos envolvidos da coleta de dados, com esta entrevistada também o demonstrando. A afeição nesse caso provém mais da contextualização histórica da educação surda realizada na pesquisa, especificamente no levantamento das leis educacionais voltadas a este público, visto que além de Prof<sup>a</sup>., a entrevistada possui formação e atua como advogada,

atraindo-se pelo conhecimento geral do TCC quando finalizado e que será atendida em momento oportuno, conforme consolidado com seu idealizador.

#### 4.5.5 ENTREVISTA 5 (E)

Diferentemente das demais realizadas, a 5ª e última entrevista, foi efetuada na casa do pesquisador, durou 6'45'' (seis minutos e quarenta e cinco segundos) e ocorreu no dia 11 de Abril no período da noite. A entrevistada é E, matonense, com 44 anos, auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) e graduanda do 2º ano do curso de Psicologia. Seu sinal é a letra E (em datilografia) realizando um movimento na bochecha, um contorno, tal qual uma lua minguante, segundo a própria entrevistada.

A justificativa de participação de E na coleta se dá por ser mãe de um surdo, último quesito e pessoa classificada dentro da comunidade que estamos analisando. Antes de iniciar questões mais específicas, o pesquisador comentou que já conhecia o filho da entrevistada, por terem estudado juntos em um período da infância, sendo perguntado também se havia algum problema em falar sobre ele e seu processo educativo, o que foi negado.

A primeira pergunta proferida diz respeito se a entrevistada tinha ciência que seu filho ia nascer surdo, obtendo como resposta: "[...] Eu não sabia que meu filho nasceria surdo. Mas, eu acredito que ele veio a desenvolver a surdez na idade de recém nascido [...] e por conta do uso de medicamentos fortes para salvar a vida dele, já que ele foi um bebê prematuro de 6 meses e 21 dias". Com isso, temos a informação da mãe que acredita seu filho ter adquirido a surdez logo após um parto de risco e precipitado, motivado ainda pela utilização de muitos remédios para salvar sua própria vida.

Quando indagada da condição de surdo de seu filho, a entrevistada menciona que foi na idade de um ano meio que a surdez dele foi diagnosticada: "[...] foi uma notícia que me causou um impacto muito grande, já que toda mãe não espera nada disso para um filho". Contudo, ela comenta que passou a se conscientizar gradativamente conforme foi buscando informações e ponderando que existiam outras deficiências piores ou sem condições de tratamentos, enquanto a que acometia seu filho não passava, em suma, de uma "adaptação", de acordo com a própria.

Com o diagnóstico da surdez de seu filho, a entrevistada continua a relatar que não estava preparada e jamais havia tido contato com a língua de sinais:

Sobre a Libras, eu não sabia nada e nem sobre a comunicação com os surdos, tudo eu tive que ir em busca. E foi acontecendo de acordo com o crescimento dele, porque eu fui percebendo que eu não fazia parte daquele mundo, daquela fala, e isso me deixou muito incomodada. Então, eu fui buscar cursos, fui buscar aprender e estou treinando até hoje, pois tem muita coisa para aprender ainda. Eu estou e vou me familiarizando com a Libras dia-a-dia, seja para me comunicar com ele, com os amigos e com todos os surdos que eu encontro.

A Libras é um aprendizado constante, como bem explicitado pela entrevistada. Segundo ela, por querer "fazer parte desse mundo [...] curioso e interessante", buscou aprender a língua de seu filho, não somente para a comunicação com este e o consequente auxílio em seu desenvolvimento, mas sim com todos os demais surdos que ela pudesse encontrar a partir de então. Essa revelação se demonstrou muito bela para o entrevistador que tem a mesma opinião da entrevistada, elogiando-a pela atitude.

Ao falar da experiência educacional, se houve mais acessibilidades ou barreiras para o seu filho, a entrevistada lamenta:

Na experiência escolar, realmente, há barreira total, 100%. Ainda se está quebrando paradigmas para estar atendendo [...] a parcela minoritária da população diferente. Tem também ainda muita resistência dos profissionais de todas as áreas, mas principalmente na educação, que é o que forma a pessoa, o cidadão [...] para enfrentar e estar preparado para o mundo.

De acordo com a mãe, temos muitos percalços a serem eliminados no que diz respeito à educação surda. Há pouca acessibilidade comparada às inúmeras barreiras existentes, principalmente humanas, que são pessoas que não se importam em auxiliar os surdos. Mesmo estes últimos sendo a maioria, o que a conforta, é saber que há uma minoria que está com o coração aberto, considerado maravilhoso.

Prestes a finalizar, foi perguntado se o filho da entrevistada tinha acompanhamentos com o AEE e qual a relação deste com a aprendizagem de português, se foi fácil ou não. A resposta foi pontual:

Ele teve contato com a sala de AEE, mas é uma pena porque foi somente na educação do Ensino Médio. Isso ajudou um pouco, incentivou, deu, assim, um ânimo pra ele estudar. Embora os surdos tenham dificuldades para aprender o português, é justamente por não ter profissionais preparados para ensiná-los. Eles têm a capacidade cognitiva perfeita, mas não tem a metodologia oferecida de acordo e, então, por isso fica faltando o aprendizado mais efetivo da língua portuguesa.

Aprender LP, para a mãe, é complicado para os surdos, ainda mais quando não se é oferecido um método próprio ou profissionais capacitados para este fim. Ela ainda pondera ser uma pena seu filho ter tido um pequeno contato com o AEE, apenas no EM, que se houvesse antes, talvez ele teria se desenvolvido mais em seu processo formativo.

Não tendo mais nada a acrescentar, a entrevista foi finalizada com os devidos agradecimentos à participação da mãe entrevistada. Ademais, como motivo de felicidade ao

entrevistador, ela também demonstrou seu carinho e reconhecimento pelo trabalho: "Que isso. Eu fico feliz em saber da sua pesquisa e seu interesse de trabalho com a comunidade surda. Se faz necessário profissionais nesta área e só quem é tocado no coração, opta por seguir e ajudar. Parabéns!"

#### 4.6 CONTRASTANDO O REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO EM CONSONÂNCIA COM AS ENTREVISTAS REALIZADAS

Realizado as 5 entrevistas com membros da comunidade surda, e após transcrevê-las, podemos visualizar todo o tema do qual nos propusemos abordar sob um olhar prático, por tratar-se da vivência e experiência de 2 surdas, 1 atendente especializada em surdez, 1 professora de português e 1 mãe de surdo. Com isso, traçaremos uma análise, contrastando as teorias levantadas no capítulo anterior com cada prática visualizada neste, enfocando como realmente se desenvolve a educação surda no Brasil.

##### 4.6.1 OS MOVIMENTOS DE EDUCAÇÃO SURDA

Nota-se, de acordo com cada entrevistada e seu contexto, os movimentos educativos condicionados aos surdos, que são: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo, a Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado. Dos cinco movimentos supracitados, somente a Comunicação Total e o Bilinguismo não nos pareceram presentes nos relatos. Com isso, passemos a analisar as interferências mais importantes dos demais.

No capítulo 3 vimos que por um longo período da história o Oralismo foi uma corrente educacional muito forte e prezava pela inserção dos indivíduos surdos no meio ouvinte esforçando-se em seus processos de produção de língua oral. (GOLDFIELD, 2002, p. 33). Podemos visualizar que este movimento se fez presente na realidade de algumas entrevistadas, não à maneira que fora há anos atrás, mas perduram resquícios oralistas nos processos educacionais de surdos. Esse aspecto é nítido quando F, a segunda entrevistada, refere-se que quando cursou a escola regular, ademais de não ter tido um acompanhante intérprete, ficava tentando compreender as falas de seus professores pelos lábios, ou seja, leitura labial, característica muito forte da política oralista: "[...] eu não tinha aparelho e eu ficava olhando é, pelo lábio. Eu ficava entendendo as palavras. Alguma coisa eu entendia". A

terceira entrevistada, A, ao mencionar de um desafio que está enfrentando, relata que um aluno surdo do qual está acompanhando atualmente não possui alfabetização em Libras e tudo motivado por uma não aceitação de seus familiares. Podemos ponderar, implicitamente, que o aluno em questão tem mais convivência com a língua oral do que propriamente a sua língua por direito, a Libras, e logo, classifica-se em uma metodologia oralista.

A proposta de Inclusão e de AEE comentaremos de maneira conjunta já que nos pontuamos em Mantoan (2003) já citada no capítulo anterior. Das entrevistadas, temos M, uma aluna que ainda está em seu processo educacional, cursando em um período do dia a escola regular e acompanhando no reverso a instituição municipal específica para surdos:

L - Você frequenta apenas a escola?

M - Não, eu vou lá e também venho para aulas aqui nessa escola.

*[A Intérprete completou, dizendo que a entrevistada acompanha a escola regular pela manhã e vem aqui (Lume) pela tarde... "Por que aqui é importante, todo mundo surdo, igual. Que é bom, não é?", questionando a entrevistada, que rapidamente afirmou positivamente]*

Temos também a A, atendente educacional que atua em uma Sala de Recursos da Rede Estadual, responsabilizando-se por manter contatos com estudantes surdos, fazendo seus devidos acompanhamentos, inclusive M é uma das que esta atende uma vez na semana. Vale ressaltar que M, portanto, faz 2 acompanhamentos, além do ensino regular: um único dia da semana fica em contato com A pela rede estadual de ensino, indo nos demais dias para os encontros no núcleo de surdos da cidade.

Com isso, percebemos que a Inclusão do surdo no processo educativo não é adequada, visto que ele, hoje em dia sobretudo, é condicionado ao AEE, onde, além de se ter um acompanhamento especial à sua especificidade, acaba tendo uma espécie de preparação. Esse preparo é o que nos condiciona ao termo de Integração do aluno surdo na educação e não propriamente de Inclusão. Muitos autores não diferenciam as terminologias, como Mazzota (2005), mas por adotarmos Mantoan (2003), como já explicitado, fora a conclusão que acabamos por delinear.

#### 4.6.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SURDA

O grande cerne do capítulo anterior foi elaborar um panorama da Educação Surda no Brasil, do qual fora feito em 3 periodizações distintas entre si:

- O início do processo educativo;
- A educação pré-Libras; e

- A educação pós-Libras.

Para fazer o contraste proposto neste capítulo, utilizaremos apenas as duas últimas classificações contextuais, levando em consideração que a primeira abordou um viés mais histórico de todo o início da educação surda no Brasil até meados do século XIX e nossas 5 entrevistadas são nascidas e têm vivências posteriores a este período, encaixando-se exatamente nos dois últimos mencionados.

#### 4.6.2.1 CONTRASTE COM O PERÍODO PRÉ-LIBRAS

O sistema educativo de surdos no Brasil antes do reconhecimento da lei de Libras foi permeado por diversas outras leis a nível federal, como a CF de 1988, o ECA de 1990, a LDB de 1996, o PCN de 1999 e as Diretrizes de Educação Especial de 2001. Já mencionado no capítulo anterior, cada lei foi aprimorando-se com o passar dos anos no quesito da educação surda. Na CF de 1988, por exemplo, não tinha algo propriamente referindo-se à ela, contudo nas Diretrizes de 2001, inteiramente responsável por tratar da educação especial, temos a educação surda de maneira mais explícita.

A LDB, o PCN e as Diretrizes da Educação Especial começam, nessa ordem a dar importância à educação surda, aparecendo legalmente cada vez mais direitos para os surdos, como os atendimentos educacionais especializados, os acompanhamentos por profissionais capacitados, materiais e ambientes específicos à sua educação etc. Comparando à realidade experiencial das entrevistadas, verificamos que, infelizmente, todo o proposto nos "papéis" e documentações legais, não era realizado na prática.

Exemplificando, temos a entrevistada F que faz uma declaração muito relevante:

L - E na sua escola de Dobrada e aqui no Henrique Morato quando você veio para Matão, tinha acessibilidade, tinha Libras?

F - Não, não. Acessibilidade de Libras, não.

L - Como que eram as aulas... Você tinha intérprete?

F - Não, não. Nunca, nunca tive.

Mesmo sabendo que a Libras foi oficialmente reconhecida no ano de 2002 e o profissional Intérprete em 2010, temos que as leis da década de 90 já asseguravam direitos parecidos a estes mais recentes, apenas com nomenclaturas distintas. O trecho transcrito acima reverencia isso, F não teve atendimento especializado em sua formação e nem mesmo intérprete, acompanhava as aulas através da leitura labial para ter seus "entendimentos".

Outro exemplo foi dado por A na terceira entrevista quando esta relatou da sua experiência com uma turma de adultos surdos a partir do ano 2003. Sabemos que 2003 já se classifica como pós-Libras, contudo a atendente diz que seu trabalho com esses adultos era para os socializar perante a sociedade, ou seja, A fez algo que, muitas vezes, deveria ter sido feito antes, quando os alunos eram mais jovens, lá no fim de 1990. Isso corrobora, por fim, que mesmo esses alunos tendo assegurado por lei na época uma educação própria para a inclusão e integração na sociedade como um todo, não o tiveram, necessitando frequentar e ter contatos com espaços e pessoas capacitados para suprir esse "déficit" pós anos 2000.

#### 4.6.2.2 CONTRASTE COM O PERÍODO PÓS-LIBRAS

A Libras foi reconhecida legalmente como língua dos surdos no ano de 2002, muito recente, como já abordado inúmeras vezes nessa pesquisa. Foi essa marca que utilizamos para marcar a periodização, com um período antecedente e outro precedente, melhor analisados no capítulo anterior. Aqui, iremos demarcar, de acordo com essa análise teórica, toda a coleta que se referencia ao período pós-Libras.

A Libras enquanto lei passou a ser "garantida" aos surdos. Contudo, não podemos generalizar, visto que temos como exemplo a entrevistada M, que se instalou em Matão quando criança sem ser alfabetizada na Libras, possuindo-a somente ao chegar em São Paulo. Isto é, M não teve contato com a Libras na sua cidade de origem (no Piauí), recordando que já era pós 2002. Talvez podemos pensar, ainda, que é devido a lei de Libras ter sido regulamentada em 2005, sendo quando tudo começou a funcionar de maneira mais ordenada na educação surda e a entrevistada já estava na cidade de Matão.

Continuando a proposição com M, sabemos que ela é aluna na rede estadual de ensino, está no início do EM e tem, além dos professores da classe comum, acompanhamento de uma professora interlocutora, determinação estadual proveniente em conjunto da lei do Intérprete de Libras de 2010:

*[A entrevistada começou a relatar sobre ter o acompanhamento de uma intérprete de Libras em sala de aula, com J complementando que isso é recente no Estado de SP, iniciou após a determinação da lei, em 2010: "Ela passou a ter intérprete com a promulgação da lei, todos passaram"...]*

Ainda sobre o trabalho de interlocução na rede regular de ensino, temos o exemplo de C, Prof<sup>ª</sup>. de LP, que reverencia esse profissional a partir de uma experiência que teve ao lecionar para uma aluna surda:

Sim, muito importante. Quando iniciei com ela lá no 9º Ano era uma acompanhante, mas que ficou pouco tempo, não se adequou tão bem à aluna. Depois veio outra e permaneceu até ela terminar os estudos, e com essa sim, elas se davam muito bem e vi que o progresso no ensino melhorou bastante.

Como último documento oficial a ser comentado, temos as Diretrizes da Educação Especial e AEE, Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). Esse decreto é a revogação do de nº 6.571 de 3 anos antes, complementando-o no que diz respeito a garantia de um sistema educacional mais inclusivo para os surdos e levando ainda em consideração a perspectiva bilíngue, o ensino concomitante da Libras e do Português. Conforme já relatado nessa seção, há uma mescla entre as conceituações de inclusão e integração, já que utilizamos Mantoan (2003) como principal referencial teórico.

Um surdo frequentar salas de AEE é o mesmo que ele ter um acompanhamento preparatório e de averiguação do ensino regular, o que necessita ser trabalhado com este para que se tenha uma melhor "integração", segundo o documento supracitado. O AEE aparece dentre nossas entrevistadas, já o ensino bilíngue não exatamente, já que os surdos não ficaram ou ficam totalmente interligados entre a Libras e o Português em todo momento educativo.

A última a participar da coleta, a entrevistada E, faz um desabafo interessante sobre esse tema ao relatar de uma parte da educação de seu filho surdo:

Ele teve contato com a sala de AEE, mas é uma pena porque foi somente na educação do Ensino Médio. Isso ajudou um pouco, incentivou, deu, assim, um ânimo pra ele estudar. Embora os surdos tenham dificuldades para aprender o português, é justamente por não ter profissionais preparados para ensiná-los. Eles têm a capacidade cognitiva perfeita, mas não tem a metodologia oferecida de acordo e, então, por isso fica faltando o aprendizado mais efetivo da língua portuguesa.

A mãe é pontual, diz que foi bom o filho ter tido um acompanhamento AEE, mas lamenta ter sido pouco, visto que ocorreu somente enquanto o aluno estava no EM. A parte disso, reitera que mesmo sabendo os surdos terem dificuldades na aprendizagem de LP, na maioria das vezes, é devido por não se ter profissionais especializados na área em questão ou ainda uma metodologia ofertada à maneira correta.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Trabalho de Conclusão de Curso procuramos fazer uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o surdo e seu processo educacional no Brasil. Delineou-se no 2º Capítulo uma caracterização completa do indivíduo surdo, detentor de uma língua e cultura específicas à seu grupo. O 3º se reservou à elaboração de uma contextualização histórica da educação surda em território brasileiro, remontada do Brasil colonial de Dom Pedro II aos dias atuais. O capítulo anterior a este responsabilizou-se pela coleta de dados com membros da comunidade surda, no intuito de fazer um contraste com o precedente, isto é, a partir da prática, consolidá-la com as teorias previamente analisadas.

A compreensão da situação do sujeito surdo e de seus direitos, como a Libras, sua língua oficial reconhecida em meados do ano de 2002, muito recentemente, e demais documentos oficiais que priorizem a educação efetiva e em sua constituição enquanto cidadão, nos pareceu muito necessários para desenvolver a terceira etapa do TCC, que foi a realização de entrevistas para se entender como os surdos realmente têm atendidos seus processos educacionais. As entrevistas com 2 surdas de idades diferenciadas, 1 atendente educacional especializada, 1 professora de português e 1 mãe de surdo, foram de suma importância para fazermos um balanço, chocando cada vivência e experiência enquanto estudantes, profissionais da educação e família em contraste como tudo o que se foi constituído em leis, mostrando, realmente como, em cada contexto em específico, os atendimentos aos surdos acontecem.

Podemos constatar que a história de vida das surdas entrevistadas pode, de certa forma, ilustrar algumas etapas da história da educação surda no Brasil e o descompasso entre os avanços legais e nas políticas públicas em relação à realidade de duas surdas e das pessoas que as acompanham em seus sistemas educativos. Nos propusemos a selecionar 2 surdas com idades diversificadas para também se ter o choque de realidades, como cada uma teve sua educação respondida. Notamos que a surda com mais idade (a F) teve poucos, quase raros atendimentos quanto a sua especificidade na década de 90, tendo que recuperar muito num tempo mais atual, enquanto a surda mais nova (a M) passou a viver nesse período, cujo foram dando mais relevância ao surdo e sua educação. Diferenças a começar pelo reconhecimento da Libras, pelo acompanhamento com um professor interlocutor e de AEE, pela maior variedade de profissionais envolvidos com a educação surda que começou a surgir atualmente e antes não se tinha etc.

Do mesmo modo, a terceira entrevistada o faz, pontuando a partir do viés profissional enquanto educadora de surdos pré e pós-Libras. A professora de português reflete sobre o convívio na sala de aula regular com uma estudante surda e num período mais próximo, destacando a grande relevância do acompanhamento do professor interlocutor em classe comum. A última, que é a mãe, segue a mesma visão da primeira surda entrevistada (a mais nova), já que o filho, que no caso é o surdo, tem idade equiparada à aquela e uma formação condicionada às mudanças que se houve depois do reconhecimento da Libras.

É válido destacar que dos dois grandes períodos contrastados a partir das entrevistas, no anterior a Libras começaram a surgir leis para atenderem o surdo, "regadas" e sem forças, mas apareceram. Foi o reconhecimento da língua oficial dos surdos brasileiros a válvula de escape para se darem mais importâncias e investirem forças para mudar a realidade de suas educações, tentando efetivar-se comumente à toda população. Não podemos esquecer, todavia, que todos esses processos de mudanças ocorreram porque houve lutas de toda a comunidade surda por garantia de seus direitos.

Concordamos com a entrevistada de número 3 da coleta de dados, identificada por A, que relata que a educação surda brasileira está em constante desenvolvimento, começou lá atrás, mas ainda se tem muita coisa a ser desenvolvida e a ser facilitada no que condiz respeito a uma educação surda verdadeira.

Por fim, este Trabalho de Conclusão de Curso possibilitou meu aprimoramento teórico e prático em relação à educação inclusiva e, particularmente, sobre a educação dos surdos no Brasil e em minha cidade de origem. Acredito que o desenvolvimento desta pesquisa marcará minha atuação como professor e pesquisador nas atividades profissionais e acadêmicas futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **A Política**. Texto integral. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Brasília:SDH-PR/SNPD, 2012, 36p.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Inciso XXXII, Art. 179, Título 8º: Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Capítulo III: Da Educação, Da Cultura e do Desporto. Seção I: Da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/9/2008, Página 26 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-norma-pe.html>>.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 nov. 2011 e republicado em 18 nov. 2011 - Edição Extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.198**, de 6 de Julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1957, Página 17077 (Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder

Legislativo, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.796**, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos. Publicado no DOU de 30 out. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11796.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Publicado no DOU de 2 out. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**, de 4 abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Publicado no DOU de 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001**. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal nº 8069/90** do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado e dispõe sobre a proteção dos mesmos, refere-se em seu IV Capítulo à educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp-PortalSeesp>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996, art.24 do decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89, a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino, e, ainda, á educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.Br/Seeesp-PortalSeesp>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Secretaria Geral, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 1.791**, que institui o Dia Nacional dos Surdos (1999). Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COSTA, M. P. R. **O deficiente auditivo**. São Carlos: EdUFSCar, 1994.

CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DUFFY, J. T. **Ten reasons for allowing deaf children exposure to American sign language**. 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFIELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; Lara Ferreira dos Santos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: Edufscar, 2014, p. 27-36.

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014, 254p.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 5.a ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MOURA, M. C. **O Surdo**. Caminhos para uma Nova Identidade. Revinter. FAPESP, 2000, 152p.

PADDEN, Carol e HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, Gládis T. T. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs). **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação**, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2010, p.223-224.

PLATÃO. **A República**. Texto Integral. Tradução de Pietro Nassetti. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Inclusão de surdos: uma das peças do quebra-cabeça da educação. In: **Conteúdos e Didáticas de Libras - Volume 11 - D24 - Unesp/UNIVESP**. Graduação em Pedagogia. 1. ed. 2012.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004, 224p.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho encomendado e apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. In: **Revista Brasileira de Educação**, Agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. 176 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. **História de educação dos surdos**. Apostila elaborada para a disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2009.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria Cristina Braga. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2016.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 nacionalidade \_\_\_\_\_, com idade de \_\_\_\_\_ anos, inscrito(a) sob o RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominada **A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL: PESQUISA HISTÓRICA E CONSTATAÇÕES EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO**, cujos objetivos são: realizar uma caracterização do indivíduo surdo, detentor de uma linguagem e cultura próprias, frente aos seus processos educacionais, focalizando sua aprendizagem de português como 2ª língua e auxiliando na construção de uma periodização da educação surda no Brasil.

O pesquisador envolvido com o referido trabalho é Lucas Antonio Ribeiro, nacionalidade brasileiro, com idade de 23 anos, inscrito sob o RG nº 47.008.989-1 SSP/SP e RA nº 602639, formando do curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, e tendo o TCC sob a orientação da Profª. Drª. Antón Castro Míguez, do Departamento de Letras (DL) da universidade supracitada.

A minha participação no referido trabalho será a partir de uma entrevista gravada para a obtenção de dados que permita a conclusão da pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será totalmente respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro elemento que possa, de qualquer maneira, me identificar, será mantido em sigilo, prevalecendo tal aspecto no relatório final de pesquisa, não serei, em momento algum, identificado. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, não sendo necessário justificar, e ainda, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Com isso, assinando abaixo, manifesto meu consentimento: estou em conformidade de minha participação como voluntário na pesquisa.

Matão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Lucas Antonio Ribeiro  
 (Pesquisador / Formando UFSCar)

\_\_\_\_\_  
 Participante



## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO BASE PARA AS ENTREVISTAS

#### **Parte A - Apresentação Pessoal**

- 1) Qual seu nome? E o seu sinal qual é?
- 2) Qual sua idade?
- 3) Você é matonense? Sempre morou aqui?
- 4) Você trabalha/estuda? Com o quê/onde?

#### **Parte B - Surdez**

- 5) Você se importa (tem algum problema) em falar sobre a surdez?
- 6) Você nasceu surdo?
- 7) Sua surdez se classifica...?

#### **Parte C - Ensino Escolar**

- 8) Que escola frequentou/(a)?
- 9) Tinha/tem acessibilidade para surdo? E barreiras?
- 10) A escola oferecia/oferece material específico/especializado?
- 11) Você teve/tem acompanhamento com intérprete de Libras?
- 12) Frequentava/frequenta apenas a escola regular ou também fez/faz acompanhamento em outro espaço?  
Se "sim": Onde é/era? Achava/acha bom? Por quê?  
Se "não": Acredita que teria sido melhor se tivesse? Por quê?
- 13) Como era/é a relação com os professores, colegas e demais funcionários ouvintes?
- 14) Lembrança/fato bom e ruim relacionado à escola...?

#### **Parte D - Ensino de Língua Portuguesa**

- 15) O ensino de LP como era/é? Aprendeu Libras ou Português primeiro? Foi difícil?
- 16) Você foi oralizado?
- 17) Você acha que o surdo deve aprender a Libras ou o Português primeiro? Por quê?

**Parte E - Intérprete/Interlocutor e AEE em Libras**

- 18) Como e por quê se interessou pela carreira de intérprete/AEE de surdos?
- 19) Seu trabalho se classifica como intérprete ou AEE?
- 20) Qual foi a maior dificuldade enfrentada com sua profissão?
- 21) Seu(s) aluno(s) tem acompanhantes no ensino regular/fazem acompanhamento em AEE?
- 22) Algum outro aspecto que gostaria de pontuar?

**Parte F - Professor de LP**

- 23) Você atuava/atua com que faixa etária?
- 24) Sabendo que já teve aluno(s) surdo(s), relate-me sua experiência docente para/com este indivíduo, se tinha aporte para condicioná-lo ao ensino etc.
- 25) O aluno tinha/tem acompanhante? Era/é fácil a comunicação e o processo educacional com ele?

**Parte G - Pai/Mãe ou Responsável**

- 26) Você já tinha o diagnóstico que seu filho nasceria surdo? Como foi o primeiro contato com essa especificidade?
- 27) Estava preparado, já compreendia a Libras e fazia parte da comunidade surda para condicionar o desenvolvimento de seu filho?
- 28) Falando da experiência escolar: Como foi/é? Encontrou/encontra mais acessibilidades ou barreiras? Ele esteve em contato com a escola regular e com o AEE? Aprender Português foi fácil?...

ENTREVISTADOS	QUESTIONÁRIO
Surdos	Partes A, B, C e D
Intérprete/Interlocutor e AEE em Libras	Partes A e E
Professor de LP	Partes A e F
Pais	Partes A e G

### APÊNDICE III

#### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

##### Entrevista I - 05/04/2019 - 10'30''

L - Muito bem, boa tarde! *(risos)* Eu sou o Lucas *(datilologia e sinal do nome, letra L balançando nos dentes/sorriso)*. Qual é o seu nome e o seu sinal?

M - Meu nome é M *(em datilologia)*. O sinal é assim *(letra M tocando o queixo)*. *(risos)*.

L - Perfeito, M. Você é daqui?

M - Não. *(balançando a cabeça para negar)*.

L - Onde você nasceu?

M - Nasci no Piauí.

L - Qual sua idade?

M - 18 anos.

L - Onde você estuda e em que série está?

M - No JIC. *(apontando no uniforme)*.

L - Em que série está?

M - No 3°.

L - Olha! No 3°, último ano esse, então?

M - Não.

L - Não é o último?

*[Intervenção da Intérprete, J, dizendo que a entrevistada está no 1º Ano do EM do JIC]*

L - Então, você é surda desde pequena?

M - Sim.

L - Ah, desde pequenininha... Você nunca ouviu nada?

M - Já ouvi apenas um pouquinho deste ouvido *(apontando o direito)*, mas já não ouço mais nada.

L - Ah, entendi.

M - Ouço com esse *(apontando o esquerdo)* alguns sons, mas poucos e por causa do uso de aparelho auditivo.

L - Com isso, então, sua surdez se classifica como profunda?

M - Sim, profunda.

L - Você sempre foi à escola?

M - Não...

[*J entrevistou dizendo que sim, desde pequenininha*]

L - E, desculpa, mas tem quanto tempo que você mora aqui em Matão?

M - ... (*Entrevistada ficou pensando, mas não soube responder*).

[*A Intérprete, que já tem contato com a entrevistada há mais tempo, tampouco conseguiu passar essa informação: "Não sei, não lembro quanto tempo exato, mas já faz um bom tempinho que ela e família vieram aqui para a cidade*]

L - Sem problemas. Voltando a falar da escola... Você gosta da sua?

M - Sim, agora na escola tem Libras, antes não tinha.

L - Antes não, mas hoje sim, entendi.

[*A entrevistada começou a relatar sobre ter o acompanhamento de uma intérprete de Libras em sala de aula, com J complementando que isso é recente no Estado de SP, iniciou após a determinação da lei, em 2010: "Ela passou a ter intérprete com a promulgação da lei, todos passaram"...*]

L - Ah, ok... Com a lei e não faz tanto tempo.

(*J concordou, respondendo prontamente: "Não!"*)

L - Continuando: Quem é a sua acompanhante lá na escola?

[*A Intérprete repetiu a pergunta: "Como chama a sua acompanhante lá no JIC? É a N (fazendo o sinal da pessoa), não é?"*]

M - Não... É a (*fazendo a datilologia do nome da pessoa em questão*).

[*J comentou: "Isso, ela mesma... Qual é o sinal dela?" A entrevistada repetiu o sinal já feito anteriormente pela Intérprete, que exclamou: "Então, é a N!" (datilologia do nome acompanhado pelo sinal da pessoa)*]

L - Muito legal. Eu a conheço, ela é mãe de um amigo meu, que, inclusive, temos o mesmo nome (*datilologia de Lucas*).

M - Ela é mãe do seu amigo? Mesmo nome que você?

L - Sim, isso mesmo. Muito legal a N ser sua acompanhante... (*risos*).

M - (*risos*).

L - Pois bem... A escola oferece material específico?

[*J contestou rapidamente dizendo que escola alguma oferece material específico voltado para os surdos*]

L - Sobre o acompanhante já foi falado que tem, não é mesmo?

M - Sim, tem.

[*"Todos devem ter por lei", comentou J*]

L - Você frequenta apenas a escola?

M - Não, eu vou lá e também venho para aulas aqui nessa escola.

[A Intérprete completou, dizendo que a entrevistada acompanha a escola regular pela manhã e vem aqui (Lume) pela tarde... "Por que aqui é importante, todo mundo surdo, igual. Que é bom, não é?", questionando a entrevistada, que rapidamente afirmou positivamente]

L - É bom? Você gosta daqui?

M - Sim, sim... Muito bom! (risos).

L - (risos) Isso, muito bom! Tem os amigos...

M - Sim, os amigos...

L - Mas, além da escola, você passeia?

[J ajudou-me: "Você passeia, vai em festa, tomar um sorvete...?"]

M - Não, precisa de dinheiro...

L - Só fica em casa, então... (risos).

[A Intérprete recordou-se e auxiliou a entrevistada: "Sei de um lugar que você vai além da escola... Você vai na Igreja, não vai?"]

M - Sim, para rezar.

L - Que bonitinha (risos). Falando mais um pouco da escola: como é a sua relação com os professores e amigos?

[J reforçou: "Você, lá na outra escola, lá, você gosta dos professores?"]

M - Sim...

L - Por que?

["Eu sei o porquê", comentou J"... Continuou: "Tem professor que ela acha bonito e tem professor que dá presentes pra ela". A entrevistada nesse meio tempo me ensinou qual é o sinal de "presente", reforçando, que sim, ganha muitos presentes de seus professores na escola regular, sendo isso muito bom]

L - Então você gosta de todos os professores?

M - Não. Tem professor que é chato e bravo, aí eu não gosto.

L - E os amigos, lá na outra escola, são bons para você?

M - Não.

L - Não... Nada? Você não tem amigos lá?

M - Não.

[A Intérprete reiterou que as amizades são mais difíceis, ainda mais condicionadas à língua, um surdo e vários ouvintes]

L - Já caminhando para o final (risos)... Aprender e escrever Português, como é? É difícil?

M - É muito difícil.

L - E a Libras é mais fácil?

M - É mais fácil.

L - Você aprendeu a Libras ou o Português primeiro?

*[Intervenção de J dizendo que a entrevistada aprendeu a LP primeiramente e só depois foi alfabetizada em Libras e na escola em questão. Disse também: "É por isso que o aprendizado de LP é difícil para eles. Se a tivessem colocado desde pequenininha em contato com a Libras, mas vieram do Piauí"...]*

L - Com isso, então, a M é oralizada?

*[J auxiliou, relatando que a entrevistada tem uma mistura: "Tem coisas do oral que ela reconhece, mas muitas ela não entende, como na Libras também, têm sinais que ela ainda não sabe"]*

L - Entendi... Por último, se você tivesse tido o contato com a Libras antes ou com todos com quem se relaciona, você acha que o seu aprendizado teria sido, seria melhor?

*[A entrevistada não compreendeu de imediato, mas após o auxílio de J, respondeu-me]*

M - Sim, mas quase ninguém sabe Libras e é o que deixa mais difícil.

L - Ninguém sabe e torna-se mais difícil...

*[J complementa: "Não sabem e, muitas vezes, muitos nem querem aprender"]*

L - Isso é triste... Mas, enfim, gostaria de agradecer muito a participação de você M, foi muito bom, me ajudou muito... Sem contar da grandiosa ajuda de J em algumas interpretações, visto que a minha Libras está um pouco enferrujada (*risos*)... Muito grato, meninas!

---

## **Entrevista II - 05/04/2019 - 10'56''**

L - Primeiramente F, seu nome eu já sei, mas seu sinal não me recordo. Qual é mesmo?

F - O meu sinal é a letra F aqui (*tocando entre o olho e a bochecha*).

L - Seu sinal é o F em datilologia tocando a bochecha. Por quê?

F - Por causa do óculos.

L - Ah, por conta do óculos. Faz sentido. Você sempre usou óculos, então?

F - É assim, eu era *pequeninho* e não usava óculos. Eu comecei a usar óculos no ano de... 2008. E foi nesse ano que me deram esse sinal e por causa do óculos.

L - Que demais. O meu é a letra L aqui (*realizando movimento de balançar na frente dos dentes/sorriso*), por conta de que eu já usei aparelho nos dentes (*risos*).

F - (*risos*).

L - Você tem 38 anos e não é matonense, daqui de Matão?

F - Ah... Eu, eu nasci aqui, é Matão. Eu morava em Dobrada. A minha mãe morava, é de Minas, aí ela mudou para Dobrada e eu nasci aqui, Matão.

L - Perfeito! Você não trabalha?

F - Não, nunca.

L - Não trabalha e nem trabalhou. Mas sempre estudou, terminou a escola e está aqui na Apada...

F - Porque é assim, eu estudava na Apae desde *pequeninho*, porque eu tinha problema na perna e precisava fazer fisioterapia.

L - Você demorou para andar?

F - Eu demorei para andar. Com muleta foi com 5 aninhos que eu aprendi. Depois eu saí da Apae, em 1995, aí eu fui estudar na outra escola, lá na Dobrada. Aí eu fui estudando e estudando...

L - Ah, que bom! Sempre estudou, ficou um pouco na Apae, estudou em Dobrada e depois veio para Matão, não é?

F - Sim. Eu vim pra Matão e fui estudar a 8ª Série no Pinotti. Depois eu fui para o 1º Colegial no Henrique Morato e fiquei até acabar o 3º.

L - Você estudava de manhã?

F - Uhum. É de manhã, aí depois é... Depois que não tinha, para eu ir, assim, que não tinha vindo aqui. Aí eu fui para a Apae que eu ficava bordando e tudo. Aí o... Como que chama? A fono me chamou e eu vim para cá.

L - Que bom que você veio para cá! (*risos*).

F - Vim pra cá (*risos*).

L - Você se importa de falar sobre a surdez?

F - Português?

L - Não, não... Surdez. Sobre a sua surdez.

F - Então, é surdez... É que eu não sabia, que eu era *pequeninho* e minha mãe falava que eu escutava. Só que aí eu fui percebendo que eu não ouvia, aí, é que eu falava muito errado. Aí

eu fui fazer a fono e ela que me mandou usar... o aparelho. Eu fiquei usando, usando. Porque assim, esse ouvido, o direito, é severo, é profundo; já o esquerdo eu escuto um pouquinho.

L - Entendi. E foi desde pequenininha? Demorou um pouco pra perceber e tal...

F - Uhun, aí eu fui perceber, aí eu coloquei o aparelho.

L - Você está de aparelho hoje?

F - Não. O aparelho agora não está mais funcionando. Mas eu gostei quando eu coloquei porque eu podia escutar, assim, o passarinho... Nossa! Era bom, muito bom...

L - Você já falou que frequentou as escolas. Essas escolas que você esteve, além da Apae... Apae não tem Libras, tem?

F - Não. Assim, tem o pessoal que tem problema mental, problema na perna, é... Físico.

L - Isso. Então na Apae não tinha acessibilidade para surdo?

F - Não, não.

L - E na sua escola de Dobrada e aqui no Henrique Morato quando você veio para Matão, tinha acessibilidade, tinha Libras?

F - Não, não. Acessibilidade de Libras, não.

L - Como que eram as aulas... Você tinha intérprete?

F - Não, não. Nunca, nunca tive.

L - Nunca teve?

F - Nunca. Eu só (tive) quando entrei aqui e foi quando eu também comecei a aprender os sinais. Aí, assim, na época eu tinha amiga que era surda, aí eu aprendi só um pouquinho e depois...

L - Essa sua amiga surda estudou com você nas escolas?

F - Não. Era assim. Ela estudava na outra escola enquanto eu estava na Apae. Aí a gente ficava conversando, mas, assim, de Libras, não é igual hoje o que eu aprendi, é só um pouquinho e agora não, agora eu aprendi tudo.

L - Aprendeu tudo. Certinho! Então na época não tinha intérprete...

F - Não, não. Na época não.

L - E você conseguia entender tudo das aulas? De português, de matemática... Como que era?

F - É... De português eu tinha muita dificuldade porque na época eu não tinha aparelho e eu ficava olhando é, pelo lábio. Eu ficava entendendo as palavras. Alguma coisa eu entendia.

L - Você estudava e ficava na escola. De atendimentos, você ia para a Apae, fazia bordados, costura, né? Mas Libras lá você não tinha? E também, na época, você não vinha pra cá?

F - É. Não, não.

L - Ok. Era só a escola e a Apae, mas em outra área sem se relacionar à surdez.



F - Uhum. É.

L - Perfeito! E você acredita que teria sido melhor se você tivesse tido um acompanhamento de Libras para você aprender mais na escola?

F - É... Eu queria aprender mais, é... Viver junto com eles, para assim... É... Como que fala? Passear, sabe? Mas os outros não, é diferente, sabe? Os outros não querem saber.

L - A sua relação com os professores e colegas era um pouco complicada, então?

F - É, um pouquinho complicada. É... Eu ficava, assim, sentada na frente, porque eu tenho dificuldade para ouvir. Eu sempre ficava quietinha. Eu nunca bagunçava, nunca. Sempre bem quietinha.

L - O pessoal te respeitava?

F - Uhum. Sempre.

L - Mas não se tinha muita conversa com você?

F - Não, nunca.

L - Tipo: "Ah, vamos na minha casa... Fazer trabalhos juntos..."

F - Não, nunca. De trabalho junto, só uma vez.

L - Entendi. E de quando você estudava, você tem contato com algum amigo da época de escola?

F - Não, não. Porquê é muito difícil, né?

L - Agora, uma lembrança boa da escola que você recorda?

F - De uma lembrança, foi de um amigo secreto, que foi muito legal, isso eu me lembro.

L - Ah, que demais! Quem te tirou na época, você lembra?

F - Foi lá *na* Dobrada e foi uma amiga. Me deu um presente, nossa... Gostei muito. Participei 3 vezes de amigo secreto. Nossa, era muito bom!

L - E experiência que não foi boa, você lembra de alguma que te marcou?

F - Deixa eu ver, é... Assim, na escola?

L - Sim, na escola. Ninguém sabia Libras, sabia?

F - Não, não sabia. Assim, só conversava da maneira normal e ficava ali nas aulas e depois cada um ia pra sua casa, não se tinha muito contato.

L - Certo. Agora, para finalizar, última pergunta.

F - O quê?

L - A última pergunta.

F - Ah, sim. Já?

L - Sim, sim (*risos*). O ensino de LP, a aprendizagem, você comentou que era muito difícil, né? E você aprendeu primeiro o português, entrou na escola tendo o contato com a LP e não a Libras, correto?

F - Muito difícil. Eu até gosto mais de matemática, o português é muito difícil para mim, principalmente na hora de escrever, tenho dificuldade.

L - Você gosta de matemática, que linda!

F - (*risos*).

L - Muito bem, F. Finalizamos. Meu muito, muito obrigado por sua participação.

---

### **Entrevista III - 09/04/2019 - 8'59''**

L - Primeiramente, boa tarde, professora! Você poderia, por gentileza, se apresentar? Dizer seu nome, seu sinal, se é matonense, sua formação profissional etc...

A - Boa tarde, Lucas. Meu nome é A e meu sinal é esse aqui ("*pinça fechada*", *indicador e polegar unidos, com movimentos de tocar entre o lábio e o queixo*). Eu nasci em Itápolis, aqui, cidade vizinha, mas minha família toda é daqui. Então, eu fui criada em Matão. É... A minha formação é em Pedagogia pela Unesp e Educação e Reabilitação de Surdo pela Unicamp. E depois eu fiz outras pós voltadas tanto para a área da surdez quanto para a área educacional para ir complementando. É... Porque eu tenho uma sala de aula de alfabetização, então algumas pós eu fui fazendo para complementar a minha formação em sala de aula e outras eu fui puxando para o segundo cargo de PEB II que é para trabalhar em Sala de Recursos com Deficiência Auditiva. Eu sou efetiva nos dois cargos.

L - Perfeito. A segunda questão, por favor: o seu trabalho, se classifica, você é Intérprete ou você trabalha como Atendente de Educação Especializada, o AEE?

A - Eu trabalho no Estado numa Sala de Recursos de Deficiência Auditiva...

L - Nesse caso, se classifica como AEE?

A - Isso, como AEE.

L - Entendi. E você comentou, desculpa... Você tem esse cargo de AEE e outro de Alfabetização, é isso?

A - Sim, eu sou PEB I, professora de Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano.

L - Do Estado também?

A - Sim.

L - Que escola que você está?

A - Estou lá no Aderval, no Santa Rosa.

L - Que demais... Não sabia que você tinha PEB I também.

A - Sim (*risos*). E o segundo cargo, eu estou aqui dentro dessa escola [E. E. Profº Henrique Morato] com a Sala de Recursos de Deficiência Auditiva, que eu tenho algumas aulas aqui e algumas em Araraquara, município vizinho.

L - Isso... Ok! Já aproveitando, quantos alunos você acompanha, tanto aqui em Matão quanto em Araraquara?

A - São 5 no total.

L - 5 no total...

A - Mas a gente... Aqui em Matão a gente está com uma defasagem de aluno, né... Porém, em Araraquara está aumentando os nossos alunos na Sala de Recursos.

L - E a classificação etária desses alunos, eles tem...?

A - Aqui em Matão, eles são alunos do Ensino Médio, e lá, eles são alunos do Ensino Fundamental I e II.

L - Médio e Fundamentais (*risos*).

A - Então, eu estou elencada com os três...

L - Pois é! Agora... Por que e como você se interessou por essa carreira de atendimento de surdos, de intérprete também?

A - Eu comecei na faculdade, na verdade. A gente entrou num grupo de estudos da Profª Luci Manzoli, então a gente já trabalhava, é... Estudava muito, ia para algumas comunidades ali dentro de Araraquara e... No final, eu descobri uma pós-graduação na Unicamp, junto com as minhas amigas do grupo. Juntamos todas do grupo e a gente foi fazer a prova, que era muito difícil. Eu até me surpreendi quando nós três passamos juntas, *né?* (*risos*)... E nós fomos fazer a pós lá. E aí... Lá que eu fiquei apaixonada, porque eu acho que a Unicamp, ela foca um lado da educação junto da saúde, *né?* Então foi lá que eu comecei a me interessar mais pela área da surdez, estudei toda essa relação da saúde junto com a educação... E aí... Eu voltei para Matão. A gente até abriu campo de trabalho lá, só que como minha família é daqui, né, e tinha toda uma história para cá, eu acabei voltando...

L - É... Por favor, ademais do Atendimento Educacional pelo Estado com surdos, você já trabalhou antes também com surdo pelo município... Correto?

A - Trabalhei. Quando eu voltei de Campinas, é... Eu prestei os processos seletivos da cidade e fiquei... É... 3 anos? Isso, mais ou menos 3 anos para 4 anos trabalhando no município, *né*, no Centro Municipal, que até então era Centro Municipal de Educação Especial para Surdo, e daqui do município.

L - Certo, daqui do município...

A - Lá eu tinha uma turma de adultos. O trabalho que era realizado lá, até então, era um trabalho diferenciado. Quando eu entrei lá com esses adultos, eu achava que eles precisavam se socializar. Então a gente foi fazer um trabalho além do vocabulário, de aumentar os sinais, do vocabulário da língua portuguesa... Que é... A gente saía muito à noite, *né*, para alguns ambientes que tinham próximos, visto que a sede ainda se localizava aqui no centro da cidade, e tinha bastante local... Tinha espetinho, tinha sorveteria, tinha lanchonete... Então, toda semana ou a cada 15 dias, a gente saía. Foi engraçado, que no começo, eles não queriam sair por nada, porque eles falavam que todo mundo ficava olhando e eles não gostavam. Com o tempo a gente foi trabalhando isso e foi tão produtivo que depois eles queriam sair sempre, *né*, e eu queria cortar um pouquinho do projeto, inclusive (*risos*)...

L - Eles passaram a curtir as saidinhas (*risos*), muito bom!...

A - Sim... Mas isso já era no meu último ano lá e foi bom porque o legado ficou, eles começaram a se socializar mais. É... Eles tinham vergonha até dos garçons, assim sabe, de pedir, que eles ficavam mostrando o cardápio e isso foi passando... Até o pessoal do espetinho, que era ali perto, sentia nossa falta (*risos*). Ah, foi bem legal, foi um trabalho bem legal, eu gostei muito.

L - Que demais! Por favor: E alguma dificuldade... É, assim da sua carreira, desde quando você começou a trabalhar com surdos, hoje em dia também... Tem alguma dificuldade que você enfrentou e poderia pontuar?

A - Acho que a maior dificuldade que eu encontro é atualmente. Sim, é atualmente, pela questão da inclusão, *né*, do público-alvo da educação especial. É... Porque eu acho que não foi desenvolvido um trabalho lá no início, em 2006, então esse trabalho ainda está sendo desenvolvido. Eu acho que apesar dos professores da rede regular, mesmo sabendo que está aí, que precisa e mesmo com nossos alunos surdos e com deficiência auditiva terem um interlocutor, é... Alguns professores ainda são resistentes na adaptação curricular. Aqui, nesse trabalho que eu desenvolvo aqui no Estado, é junto aos professores também uma das minhas funções, para estar orientando a respeito da adaptação curricular. A gente encontra bastante desafio ainda, dos professores que tem essas dificuldades, por conta de tempo também de

sentar e preparar alguma aula diferenciada. Assim... Eu acho que hoje, essa é minha maior dificuldade.

L - E desculpa te cortar, eu não perguntei anteriormente, mas, os alunos que você acompanha aqui, no ensino regular, na classe comum, eles têm acompanhantes intérpretes?

A - Sim, todos têm. São os Interlocutores, no Estado a gente chama de Interlocutor.

L - Ah sim, Interlocutor...

A - Por que Interlocutor? Porque eles não ficam somente na parte de interpretação do Português para Libras e da Libras para o Português. Eles podem auxiliar no ensinamento, *né*... Assim, eles vão compreender, vão estar fazendo a interpretação simultânea, porém, eles vão além disso. Na hora que a aula acaba, eles continuam ajudando o aluno no conteúdo.

L - No conteúdo... Professor Interlocutor... Perfeito!

A - Isso mesmo...

L - Para finalizar: algum outro aspecto que você gostaria de comentar?

A - Então... (*pensando se tem mais algo a acrescentar*).

L - Apesar que você já se saiu excelente (*risos*).

A - Você tem mais alguma dúvida, qualquer coisa, mais uma pergunta? Aproveite, em (*risos*)...

L - Não, acho que não. Só isso mesmo, não vamos nos alongar (*risos*)... Você foi bem clara, agradeço muito, muito obrigado, foi perfeito.

A - Ah, acho interessante comentar uma coisa sim, direcionado também ao seu trabalho...

L - Claro, por gentileza...

A - Outro aspecto dificultoso, eu acabei lembrando, é que... Estamos encontrando bastante dificuldade na questão familiar, *né*, porque...

L - Aceitação?

A - Sim... Da língua sobretudo. Não sei se dentro da sua pesquisa você percebeu isso...

L - A oralidade...

A - Exato. A família não faz o uso da Libras, *né*, muitos nem conhecem. Então, isso foi uma coisa que me chamou bastante a atenção nesse ano com um aluno do Ensino Fundamental I que está frequentando a Sala de Recursos... Ele, o menino, não tem Libras.

L - Meu Deus!

A - Dentro de casa eles têm uma comunicação entre eles e quando eu questioneei a mãe com relação à escola, ela me disse que lá eles têm o "jeitinho" deles também...

L - Olha o famoso "jeitinho".

A - Sim, jeitinho... Então, assim, eu acho que hoje a aceitação, também dos pais, continua. Desde quando eu entrei, de quando eu comecei a trabalhar com surdos, eu acho que a família tem dificuldade. Tem dificuldade com a língua do surdo, tem dificuldade de estar buscando essa ajuda... Mas, ao mesmo tempo, outra coisa que eu gostaria de pontuar...

L - Claro...

A - Eu tenho percebido bastante professor aqui pedindo cursos de Libras.

L - Uai, isso é ótimo!

A - Cursos de Libras, sim... Então, isso fica pra você também, que se ficar sabendo de alguma coisa, passa pra gente, lá da faculdade (*risos*).

L - Claro, com toda certeza. Lá da UFSCar, sabendo de algo, compartilho (*risos*).

A - Ficarei muito grata.

L - Que isso, eu quem agradeço... Muito obrigado de coração pela sua excepcional participação.

---

#### **Entrevista IV - 10/04/2019 - 6'10''**

L - Boa tarde, Prof<sup>a</sup>. C! Primeiramente, muito grato por seu auxílio e para iniciar, mesmo eu já a conhecendo, eu gostaria que a Prof<sup>a</sup>. se apresentasse, por gentileza.

C - Me apresentar?

L - Sim. Seu nome e profissão?

C - Muito bem. Sou a C, Professora de Português pelo Estado de São Paulo há 31 anos, além de atuar como Advogada há 25 anos.

L - Muito bom! Me admira muito a Prof<sup>a</sup> levar as duas profissões conjuntamente, sendo um discurso muito forte seu, que jamais abandonaria alguma de suas atribuições, pois é apaixonada por ambas.

C - Exato! Uma complementa a outra, ao meu ver... Jamais deixaria o magistério, pois sou apaixonada pelo ensino de língua portuguesa e que foi o que me levou à outra profissão, considerando a escrita de processos e tudo mais, eu amo!

L - Excelente! Confesso estar em um caminho semelhante, já que me divido entre a Letras com as Línguas Estrangeiras e a Administração, sem contar a Educação Especial, a Libras, sobretudo (*risos*).

C - (*risos*). Lindo também, é tudo de bom!

L - A Prof<sup>a</sup>. não é matonense, correto?

C - Não, sou do Ceará, contudo, vim para São Paulo quando tinha apenas 9 anos.

L - Certo... Não me esquecerei, cearense e de uma cidade localizada próximo à Iracema, lembrando o romance do Alencar (*risos*).

C - Pois é, só você, Prof<sup>o</sup>... Não sabia da relação da cidade com o romance, pesquisei e tem mesmo (*risos*).

L - (*risos*). E a Prof<sup>a</sup>. saiu de lá e veio direto para Matão, aqui no estado de SP?

C - Não. Viemos, minha família e eu, e nos instalamos na cidade de Dobrada, aqui encostado. Para Matão, eu vim após me casar, no ano de 2003.

L - Dobrada, não sabia, que legal! Continuando, agora com uma pegada mais à comunidade surda: A Prof<sup>a</sup>. tem algum sinal?

C - Sinal... Como assim?

L - Na cultura surda, os surdos atribuem um sinal para significar cada pessoa...

C - Ah, ok... Verdade! Eu tenho sim, mas agora não me lembro exatamente. Foi essa aluna, que vamos comentar, que me deu um sinal... Nossa! Qual era mesmo? Para cada Prof<sup>o</sup> era um sinal diferente e o meu era alguma coisa relacionado, porque ela me achava muito bonita, e era algo nesse sentido, mas não me recordo... Qual é o sinal de "bonita" mesmo?

L - Sim, eles atribuem cada sinal relacionado a uma característica da pessoa. E que lindinha a aluna... Ah, claro, o sinal de bonito(a) é esse aqui (*mão aberta se movimentando em frente ao rosto, fechando-se como o sinal da Letra A*).

C - Isso mesmo! Meu sinal, era algo relacionado a esse movimento, só não me recordo exatamente... Ah, como queria lembrar! (*colocando-se pensativa*).

L - Sem Problemas, Prof<sup>a</sup>. C. Agora, Prof<sup>a</sup>., como era a sua relação com essa aluna surda e toda a questão da aprendizagem?

C - Olha, era um pouco complicada. Com Deficiência Auditiva, ela foi a minha única aluna, até o momento. Tive com outras, como Física, Intelectual, Down, mas surda, somente ela... Ah, sem dizer que essa aluna também apresentava, ao meu ver, ao nosso ver, na verdade... Todos na escola comentavam que ela deveria ter outra deficiência além da auditiva, mas nunca tive contato se tinha laudo e qual que era especificamente, mas era algo Intelectual, se não me engano.

L - Entendi, a aluna apresentava duplicidade, não somente a audição comprometida, podendo ter algo intelectual... As aulas com ela, como eram?

C - De início foi um pouco complicado, mas depois melhorou. Eu fui Prof<sup>a</sup>. de Português dessa aluna no 9º Ano do EF II e no 3º Ano do EM. O que me auxiliou demais nas aulas era o fato dela ter uma Prof<sup>a</sup>. acompanhante, a intérprete.

L - Ter intérprete é importante, em realidade, como aprendi essa semana, uma interlocutora? (*risos*)

C - Sim, muito importante. Quando iniciei com ela lá no 9º Ano era uma acompanhante, mas que ficou pouco tempo, não se adequou tão bem à aluna. Depois veio outra e permaneceu até ela terminar os estudos, e com essa sim, elas se davam muito bem e vi que o progresso no ensino melhorou bastante.

L - Que ótimo! Quem era a Prof<sup>a</sup>. Interlocutora, você se lembra?

C - Sim, é a N... Ótima, muito calma e domina muito bem a língua de sinais.

L - Olha, que coincidência, a conheço e ela é a atual interlocutora de outra aluna que participa da minha coleta...

C - Muito bom! É até legal comentar um trabalho que realizamos no 3º Ano sobre o Modernismo em que a aluna e a Intérprete fizeram uma apresentação com a utilização de imagens e isso foi muito bom, porque ela conseguiu depreender muito mais do movimento e, com isso, aprendeu significativamente.

L - Excelente! A utilização de imagens, de recursos imagéticos é muito importante para eles, já que têm a audição comprometida.

C - Exato. Foi com esse trabalho que eu passei a dar mais atenção nesse recurso e passamos, a N e eu, a usá-lo mais com a aluna.

L - Muito bom! Bem, Prof<sup>a</sup>., algo mais a acrescentar?

C - Bom, creio que não, somente reforçar que a aquisição da Libras por esses alunos é muito importante para eles conseguirem adquirir outras competências, pois aquele que a compreende deslancha no aprendizado de demais áreas. Eu tinha um curso de Libras, daqueles ofertados pelo Estado, não sei se você sabe?

L - Sei sim, aquele que o Estado disponibiliza para os professores da rede.

C - Isso. Eu fiz o curso e depois eu tive contato com uma aluna que não dominava a Libras propriamente dita, dificultando nossa comunicação. Fui entender com essa intérprete que a aluna em questão tinha uma maneira própria de se comunicar, mesclando Libras com uma maneira mais familiar e construída juntamente dos familiares dela. A intérprete compreendia e foi o que muito me auxiliou, super importante para as aprendizagens em sala de aula.



L - Excelente, Prof<sup>ª</sup>! Libras é super importante para os surdos e suas aprendizagens, sem contar na grande relevância que um interlocutor tem no ensino com o surdo. Algo mais ou finalizamos por aqui?

C - Somente isso.

L - Muito grato por sua participação, Prof<sup>ª</sup>!

C - Que isso, foi um prazer. Só me mostra quando tudo estiver finalizado, me interessei pela parte relacionada às leis que você diz ter colocado e você já sabe o porquê (*risos*).

L - Pode deixar, Dr<sup>ª</sup>. Prof<sup>ª</sup>. C (*risos*). Muito obrigado!

---

#### **Entrevista V - 11/04/2019 - 6'45''**

L - Boa noite, E! Muito grato por sua participação na minha coleta.

E - Boa noite! Conte comigo, farei o melhor para ajudá-lo.

L - Muito bem. Para começar, eu gostaria que você se apresentasse. Seu nome eu já sei, contudo o seu sinal eu não tenho conhecimento. Qual é?

E - Claro. O meu sinal é a letra E em Libras fazendo um movimento aqui na bochecha, como se fosse uma lua minguante.

L - Legal! Excelente associação com a lua. O meu é a letra L balançando nos dentes (*risos*).

E - Por quê?

L - No meu batismo (*risos*) eu usava aparelho nos dentes e foi essa característica que o meu padrinho se apropriou.

E - Faz sentido (*risos*).

L - Você é matonense?

E - Sim, sempre morei aqui na cidade, minha família toda é daqui.

L - Somos matonenses (*risos*). Você trabalha?

E - Sim, sou Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

L - É ADI, muito bom!

E - Exato, ADI. Fiquei com receio de dizer pela sigla e você não compreender (*risos*).

L - Sem problemas. E claro, ademais de ADI, você é graduanda, correto?

E - Sim, sou estudante do 2º ano do curso de Psicologia.

L - Maravilha!

E - (*risos*).

L - Agora as questões mais específicas. Teria algum problema falarmos sobre seu filho?

E - Não, nenhum.

L - Inclusive, como comentei contigo, o conheço por termos estudado juntos por um período, não sei se você lembra?

E - Sim, claro.

L - Você já tinha o diagnóstico que seu filho nasceria surdo? Como foi o primeiro contato com essa especificidade?

E - Não. Eu não sabia que meu filho nasceria surdo. Mas, eu acredito que ele veio a desenvolver a surdez na idade de recém nascido, *né*. Acredito que depois de nascido ele foi perdendo e por conta do uso de medicamentos fortes para salvar a vida dele, já que ele foi um bebê prematuro de 6 meses e 21 dias. É... Eu só fui descobrir a surdez quando ele tinha 1 ano e meio e os primeiros contatos que eu tive com essa deficiência, a surdez, foi quando ele começou a frequentar a escola especial para surdos.

L - Certo. Você acredita que foi surdez adquirida e motivada pelo uso de medicamentos fortes.

E - Isso.

L - Após o diagnóstico, você estava preparada, já compreendia a Libras e fazia parte da comunidade surda para condicionar o desenvolvimento de seu filho?

E - Não. Eu não estava preparada. Realmente foi uma notícia que me causou um impacto muito grande, já que toda mãe não espera nada disso para um filho. Mas, com o tempo, tudo foi se esclarecendo, eu fui buscando informações e a gente acaba por aceitar, ainda mais por ver outras deficiências muito piores ou outras doenças sem condições ou tratamentos. E no caso dele, da surdez de um modo geral, diz respeito mais a uma adaptação.

L - Correto. Adaptação é um bom termo e existe, infelizmente, diversas outras situações mais complicadas.

E - Sim. Sobre a Libras, eu não sabia nada e nem sobre a comunicação com os surdos, tudo eu tive que ir em busca. E foi acontecendo de acordo com o crescimento dele, porque eu fui percebendo que eu não fazia parte daquele mundo, daquela fala, e isso me deixou muito incomodada. Então, eu fui buscar cursos, fui buscar aprender e estou treinando até hoje, pois tem muita coisa para aprender ainda. Eu estou e vou me familiarizando com a Libras dia-a-dia, seja para me comunicar com ele, com os amigos e com todos os surdos que eu encontro.

L - Excelente! A Libras é muito linda e como bem dito, ela é um aprendizado constante. Pretendo me aprimorar cada vez mais também.

E - Isso, faz muito bem. A minha intenção, realmente, foi para auxiliar no desenvolvimento do meu filho e também eu já pensava em demais surdos que eu pudesse encontrar mais para frente, estando sempre pronta para poder ajudar, me comunicando... Foi para fazer parte desse mundo mesmo, curioso e interessante.

L - Interessante demais. Que façamos mais parte, não é?

E - Sim, sem dúvidas.

L - Pois bem. Falando da experiência escolar: Como foi? Encontrou mais acessibilidades ou barreiras?

E - Na experiência escolar, realmente, há barreira total, 100%. Ainda se está quebrando paradigmas para estar atendendo diferente, *né*, a parcela minoritária da população diferente. Tem também ainda muita resistência dos profissionais de todas as áreas, mas principalmente na educação, que é o que forma a pessoa, o cidadão, *né*, para enfrentar e estar preparado para o mundo.

L - Mais barreiras... Isso é muito triste.

E - Até hoje, são poucos os locais que tem acessibilidade, muitos deles têm barreiras bem dispostas. As barreiras são físicas e também humanas, como pessoas que não fazem questão de se mobilizarem para estar auxiliando os surdos. As físicas, por exemplo, são locais onde tudo acontece e eles ignoram a presença do surdo, deixando o surdo de fora, assim, sem passar para eles o que está acontecendo. E tudo justamente porque não sabem falar com os surdos, não se preocupam, muitos, a maioria ainda não se preocupa. A minoria já está, assim, com o coração aberto e isso é maravilhoso.

L - Que demais pessoas abram seus corações para acabar com essas barreiras.

E - Maravilhoso.

L - Caminhando para a finalização, seu filho teve contato com a escola regular e com o AEE? Aprender Português foi fácil?

E - Ele teve contato com a sala de AEE, mas é uma pena porque foi somente na educação do Ensino Médio. Isso ajudou um pouco, incentivou, deu, assim, um ânimo pra ele estudar. Embora os surdos tenham dificuldades para aprender o português, é justamente por não ter profissionais preparados para ensiná-los. Eles têm a capacidade cognitiva perfeita, mas não tem a metodologia oferecida de acordo e, então, por isso fica faltando o aprendizado mais efetivo da língua portuguesa.

L - Tens toda razão. Tendo uma metodologia voltada exclusivamente para a comunidade surda, sem mesclar com a do público oralizado, o aprendizado de português seria uma realidade mais palpável. E entendi, ele teve contato com o AEE somente no último ciclo da educação básica.

E - Exato. Sim, só no Ensino Médio.

L - Mais alguma coisa que gostaria de acrescentar, E?

E - Acredito que não.

L - Perfeito. Finalizamos por aqui, contudo, mais uma vez, gostaria de te agradecer.

E - Que isso. Eu fico feliz em saber da sua pesquisa e seu interesse de trabalho com a comunidade surda. Se faz necessário profissionais nesta área e só quem é tocado no coração, opta por seguir e ajudar. Parabéns!

L - Muito obrigado de coração!