

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ESCREVIVÊNCIAS DO PESQUISADOR-PROFESSOR: POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
PARA SURDOS**

ANTONIO LISBOA SANTOS SILVA JÚNIOR

Brasília – DF

2026

**ESCREVIVÊNCIAS DO PESQUISADOR-PROFESSOR: POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
PARA SURDOS**

ANTONIO LISBOA SANTOS SILVA JÚNIOR

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de
Doutor em Linguística à Banca Examinadora do Programa de
Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de
Brasília (UnB).

Área de concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de pesquisa: Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva

Brasília - DF

2026

ANTONIO LISBOA SANTOS SILVA JÚNIOR

**ESCREVIVÊNCIAS DO PESQUISADOR-PROFESSOR: POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
PARA SURDOS**

Tese apresentada na Universidade de Brasília, no Programa de
Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Linguagem
e Ensino, para obtenção do título de doutor.

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr.: Kléber Aparecido da Silva (PPGL/UnB)

Membro interno: Profa. Dra.: Rosineide Magalhães de Sousa (PPGL/UnB)

Membro externo: Prof. Dr.: Leonardo Neves Correa (UFMG)

Membro externo: Prof. Dr.: Alan Ricardo Costa (PPGL/UFRR)

Suplente: Profa. Dra.: Rosinda de Castro Guerra Ramos (PUC/SP)

Brasília – DF

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LS586

Lisboa Santos Silva Júnior, Antonio
ESCREVIVÊNCIAS DO PESQUISADOR-PROFESSOR: POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
PARA SURDOS / Antonio Lisboa Santos Silva Júnior; orientador
Kléber Aparecido da Silva. Brasília, 2026.
177 p.

Tese(Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília,
2026.

1. Escrivivência. 2. Políticas Linguísticas. 3. Educação
de Surdos. I. Aparecido da Silva, Kléber, orient. II.
Título.

Agradecimentos

Eu tenho tanta gente para agradecer que se eu esqueci de alguém, por favor, perdoe-me.

Primeiramente a minha mãe, Meyrinalva, que sempre esteve ao meu lado, paraense e registrada no Maranhão, faxineira por muitos anos, analfabeta, conseguiu tornar um filho Doutor e professor federal. Decidi trazer suas memórias para minha tese, pois é uma forma de demonstrar que ela sempre esteve presente colaborando em todos os meus processos de estudo. Eu tenho muito orgulho da pessoa que sou tendo como base a minha mãe.

Ao meu pai, que me deu a possibilidade de estudar e me tornar um “grande homem”, como ele mesmo sempre se dirigia ao tipo de filho que ele quis ter. Embora tenha havido uma distância entre nós em minha adultícia, serei sempre grato por todas as oportunidades oferecidas a mim.

A minha irmã Andreia, que também está presente no texto desta tese. Minha irmã sempre ajudou muito a nossa mãe em me criar, e sempre torceu muito para o meu sucesso. Obrigado por me incluir em suas orações.

Aos meus sobrinhos Caio e Bruno. Vocês foram meus maiores incentivadores sem perceber. Eu sempre quis ser um tio que inspirasse vocês. Espero que vocês enxerguem a educação como o grande fator de mudança de vidas, e que ela transforme vocês assim como me transformou.

Aos meus professores, amigos e agora colegas, Eliabe Procópio e Fabricio Paiva. Vocês me ajudaram a crescer muito profissionalmente. Obrigado pelos conselhos em nossas rodas de cafés e oportunidades no espaço acadêmico dentro e fora da UFRR. Obrigado por torcerem para o meu sucesso.

Aos meus colegas e amigos Marcus Vinícius e Alan Ricardo. Vocês foram base na minha construção como professor da UFRR. Obrigado por me ajudarem nos conselhos, nos eventos, e em minha formação de forma geral. Obrigado por me compreenderem nas crises que tive enquanto escrevia esta tese e enquanto estudava para o concurso do Magistério Superior. Nós fomos aprovados, pois eu não seria isso tudo sem vocês.

Ao meu amigo e professor, Peterson Luiz Silva, e sua estagiária, Hianne Lima, por terem cuidado com a revisão ortográfica do texto desta tese. Muito obrigado pela dedicação e carinho.

Aos membros da banca de defesa do meu doutorado, que tiraram um tempo de suas vidas para me ajudarem na construção deste texto.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio de Aplicação que me ajudaram nos momentos que precisei ficar, em alguns momentos, um pouco ausente de sala de aula para me dedicar a minha pesquisa, em especial: Carol Coelho, Leandro Nascimento, Rodrigo, José Walter, Cleo Amorim e Francisco Alves (tanto o professor de Sociologia quanto o de Língua Portuguesa).

Ao meu casal de amigos de Brasília Danillo e Léo. Obrigado por me cederem, além de muito conforto na casa de vocês, belos momentos em Brasília. O amparo de vocês foi fundamental para tornar esse processo de doutoramento mais leve. Obrigado por dividirem o peso da responsabilidade comigo.

A minha amiga Kamylla Tenente e sua mãe (minha tia) Sueny. Obrigado por compartilharem seu lar para minhas hospedagens em Brasília e seus tempos de dedicação em nossas conversas. Obrigado pelo incentivo nas palavras e afeto demonstrado ao longo desse processo. Obrigado por sempre torcerem por mim desde os meus 16 anos. Amo vocês.

Ao meu marido, Douglas Valente. Eu nunca pensei que fosse ter tanta sorte de ter um companheiro, amigo, incentivador e confidente. Ter me acompanhado desde o fim do meu percurso acadêmico como graduando, agora me vendo como doutor e como professor do Magistério Superior. A tua mão amiga nunca deixou de me dar suporte e dividir minhas responsabilidades contigo. O peso de minhas decisões acadêmicas sempre foi muito leve por você carregá-lo junto comigo. Eu sou muito grato e feliz por todo o carinho e amor que você me dá. Eu te amo muito!

A professora Rosineide Magalhães por toda a força dada no início do curso de doutorado. Sua sensibilidade nas aulas *on-line* e atendendo ao mesmo tempo aos alunos de forma presencial é um incentivo e motivação para mim. Você é um exemplo de inclusão.

Obrigado por ter pensado em nós que morávamos longe de Brasília, e ofertado disciplinas no período noturno. Eu fiquei muito feliz em ter estudado com você.

A professora Ulisdete Rodrigues que também colaborou ofertando disciplinas híbridas e nos deu a oportunidade de conhecer pessoas da África. Obrigado por ter me dado espaço na extensão e publicar um capítulo de livro. Seu carinho conosco nos motiva e fortalece. Obrigado por ter compartilhado suas experiências com muita paciência.

Ao Grupo de Estudos Críticos e Avançados da Linguagem (GECAL), coordenado pelo professor Dr. Kléber Aparecido da Silva, que me ajudaram nos encontros que tivemos para discutir minha pesquisa ao longo do processo de doutoramento.

Por último, mas não menos importante, pelo contrário, muito importante para alcançar essa titulação de doutor, ao professor orientador Dr. Kléber Silva. Você foi um amigo, orientador, professor, colega. Eu não tenho palavras para descrever o quanto que me sinto bem trabalhando com você. Desde quando cursei aula como aluno especial até finalizar esta tese, você nunca soltou a minha mão. Obrigado por tanta paciência, carinho e respeito. Gratidão.

RESUMO

Este trabalho de doutorado apresenta uma escrivência do pesquisador-professor desta tese para que seja feita uma análise acerca de como as atuais Políticas Linguísticas (PL) que tratam sobre a educação de surdos no Brasil afetam as praxiologias pedagógicas dos professores de Língua Inglesa na cidade de Boa Vista – RR. Para isso, conta-se com algumas perspectivas teórico-metodológicas. Primeiramente, faz-se um percurso histórico sobre o surdo no mundo de forma macro, partindo da Idade Média até o século XXI, chegando à forma micro, na cidade de Boa Vista. Em relação às Políticas Linguísticas (PLs), toma-se os olhares de Carlos Skliar (1996) e Rajagopalan (2013), pois enxerga-se a perspectiva de que os surdos que devem ser consultados e fazerem parte da elaboração das políticas que beneficiarão a eles próprios. As PLs observadas são documentos (leis e decretos) brasileiros que são utilizados como objetos de pesquisa. Para colaborar com a construção histórica do pesquisador-professor, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas pessoas de minha família, protagonistas da pesquisa, que são minha mãe e minha irmã. Elas colaboram para a rememoração do meu primeiro contato com surdo enquanto eu era criança. Em seguida, relato as experiências, por meio da autobiografia, que tive ao longo do caminho com surdos, destacando-se dois momentos. O primeiro relaciona-se a minha experiência no Ensino Médio, e o segundo momento é quando tive que lecionar inglês em uma turma que tinha um surdo presente. Apresento como as fragilidades dos documentos oficiais brasileiros afetaram as minhas praxiologias como professor tanto em espaços educacionais públicos e privados. Conclui-se que mesmo após tantos estudos e conquistas concretizadas em relação a formação de surdos, ainda temos entraves importantes a serem vencidos para que de fato tenhamos um país que realmente inclui, e que a prática da escrivência pode ajudar nos registros de micro praxiologias de professores que ensinam surdo, podendo contribuir com outros profissionais da educação que procuram outras experiências para aprender e utilizar em suas praxiologias.

Palavras-chaves: Escrivência; Políticas Linguísticas; Educação de Surdos.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents a narrative from the researcher-teacher's perspective (*escrivência*) to analyze how current Linguistic Policies (LP) concerning the education of deaf individuals in Brazil affect the pedagogical praxiologies of English teachers in the city of Boa Vista – RR. To achieve this, several theoretical-methodological perspectives are considered. Firstly, it traces a historical path of the deaf community in the world on a macro scale, from the Middle Ages to the 21st century, before narrowing to a micro perspective, recounting personal stories of deaf individuals in Boa Vista through the researcher's narrative. Regarding Linguistic Policies, the works of Carlos Skliar (1996; 1998; 2006) and Rajagopalan (2013) are referenced, as they emphasize the importance of consulting deaf individuals and involving them in the formulation of policies that directly benefit them. The observed Linguistic Policies are Brazilian legal documents (laws and decrees) used as objects of research. To contribute to the historical construction of the researcher-teacher's narrative, a semi-structured interview was conducted with two family members—my mother and my sister—who are key protagonists in the research. They help recall my first encounter with a deaf person during my childhood. Next, I recount, through my autobiography, the experiences I have had with deaf individuals throughout my life, highlighting two key moments: the first relates to my experience in high school, and the second to the moment when I had to teach English in a class that included a deaf student. I present how the weaknesses of official Brazilian documents have impacted my praxiologies as an English teacher, both in public and private educational settings. The conclusion drawn is that, despite the numerous studies and achievements in deaf education, significant barriers still exist, and there is a long way to go before we can truly claim to have an inclusive society. Furthermore, the practice of “*escrivência*” can help record the micro-praxiologies of teachers who work with deaf students, thereby contributing to other education professionals seeking new experiences to learn from and apply in their own praxiologies.

Keywords: *Escrivência* ; Linguistic Policies; Deaf Education.

RESUMEN

Esta investigación doctoral presenta una escrevivencia del investigador-docente de la presente tesis, con el fin de llevar a cabo un análisis sobre cómo las actuales Políticas Lingüísticas (PLs) relativas a la educación de las personas sordas en Brasil inciden en las praxeologías pedagógicas de los docentes de Lengua Inglesa en la ciudad de Boa Vista (RR). Para ello, se recurre a diversas perspectivas teórico-metodológicas. En primer lugar, se realiza un recorrido histórico sobre la persona sorda a nivel macro, desde la Edad Media hasta el siglo XXI, para luego focalizar en el plano micro, en la ciudad de Boa Vista. En lo que respecta a las PLs, se adoptan las perspectivas de Carlos Skliar (1996) y Rajagopalan (2013), dado que se asume la postura de que las personas sordas deben ser consultadas y participar activamente en la elaboración de las políticas que las benefician. Las PLs analizadas corresponden a documentos brasileños (leyes y decretos) que se utilizan como objetos de investigación. Como aporte a la construcción histórica del investigador-docente, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con dos integrantes de mi familia, protagonistas de la investigación: mi madre y mi hermana. Ellas colaboraron en la rememoración de mi primer contacto con una persona sorda durante la infancia. A continuación, relato, mediante una autobiografía, las experiencias que tuve a lo largo de mi trayectoria con personas sordas, destacándose dos momentos. El primero se relaciona con mi experiencia en la educación secundaria, y el segundo corresponde al momento en que tuve que impartir clases de inglés en un grupo en el que había un estudiante sordo. Se expone cómo las fragilidades de los documentos oficiales brasileños afectaron mis praxeologías como docente, tanto en contextos educativos públicos como privados. Se concluye que, aun después de numerosos estudios y de conquistas concretadas en relación con la formación de personas sordas, persisten obstáculos significativos que deben superarse para que, de hecho, se configure un país verdaderamente inclusivo, y que la práctica de la escrevivencia puede contribuir al registro de micro-praxeologías de docentes que trabajan con estudiantes sordos, aportando así a otros profesionales de la educación que buscan experiencias alternativas para aprender e incorporar a sus propias praxeologías.

Palabras clave: Escrevivencia; Políticas Lingüísticas; Educación para sordos

LISTA IMAGENS

IMAGEM 1: Fotos dos professores Déborah e Kléber.

IMAGEM 2: Foto com a professora Rosineide Magalhães e a doutoranda Adriana Teixeira

IMAGEM 3: Fronteiras do Brasil

IMAGEM 4 – Alfabeto de Pedro Ponce de Leon

IMAGEM 5 – Alfabeto de Juan Pablo Bonet

IMAGEM 6: Texto do Correio Paulistano

IMAGEM 7: Universidade de Gallaudet

IMAGEM 8: Imagem simbólica do primeiro instrumento considerado como aparelho auditivo.

IMAGEM 9: Imagem ilustrativa da implantação de coclear

IMAGEM 10: Jornal Correio do Amanhã de 1939

IMAGEM 11: Jornal Correio da Manhã de 1947

IMAGEM 12: Instituto Nacional de Surdos-mudos (1889-1930)

IMAGEM 13: Ministério da Educação e Saúde Pública

IMAGEM 14: Inauguração do CENESPE

IMAGEM 15: Mapa do Brasil

IMAGEM 16: Momento de interação em cima da mesa com meu vizinho surdo

IMAGEM 17: Escola Estadual General Penha Brasil

IMAGEM 18: Foto da Escola Estadual Gonçalves Dias

IMAGEM 19: Corredor central da escola Gonçalves Dias

IMAGEM 20: Material utilizado com o surdo

IMAGEM 21: Momento de aula com o aluno surdo

IMAGEM 22: Exposição do aluno surdo na Feira das Nações Inglesas

IMAGEM 23: Foto com a professora Sandra Moraes

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Definição do termo “minoria”

TABELA 2: Primeiras disciplinas estudadas por surdos no Brasil

TABELA 3: Lista de diretores do atual INES

TABELA 4: Lista de documentos presentes na AMPID

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Dissertações e Teses sobre a educação de surdos na vertente da Linguística Aplicada

QUADRO 2: Leis que envolvem políticas linguísticas para surdos no Brasil

QUADRO 3: Páginas da internet de jornais

QUADRO 4: Sistema de categorização

QUADRO 5: Definição do termo “minoria”

QUADRO 6: pontos sobre inclusão do DUDH

QUADRO 7: Publicações do CENESP

QUADRO 8: Pesquisas sobre a educação de surdos do GECAL

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AMPID - Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência.

CAPES - Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCR – Diretrizes Curriculares de Roraima

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INJS – Instituição Nacional de Jovens Surdos-Mudos de Paris

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LIBRAS – Língua brasileira de sinais

LVS – Língua Venezuelana de Sinais

LS – Língua de Sinais

OHCHR – The United Nations Human Right Office

ONU – Organização das Nações Unidas

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRR – Universidade Federal de Roraima

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

PIBID – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Política Linguística

PPGL/UFRR – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima

PPGL/UnB - Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 INTRODUÇÃO DA PESQUISA	22
1.1 Reflexões que impulsionam a pesquisa	22
1.2 A tese	27
1.3 Objetivos	29
1.4 Justificativa	31
1.5 Estrutura do texto	32
2 CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS DA PESQUISA	34
2.1 (Re)Apresentando os problemas e objetivos da pesquisa	34
2.2 Tipo de pesquisa	35
2.2.1 <i>A autobiografia na pesquisa</i>	35
2.2.2 <i>A escrivência na pesquisa</i>	37
2.3 Estrutura metodológica	39
2.3.1 <i>Pesquisa qualitativa</i>	39
2.3.2 <i>A pesquisa etnográfica</i>	40
2.4 Objetos de análise da pesquisa	42
2.5 Entrevista semiestruturada	43
2.6 Corpus da pesquisa	44
2.7 Esquema de categorização da pesquisa	45
3 CAPÍTULO 3: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS	47
3.1 Linguística Aplicada: pensares a partir de Déborah Freitas e Kléber Aparecido	47
3.2 Ser uma minoria: reflexões linguísticas sobre o termo	52
3.3 Sociolinguística, Língua, Poder e Saber: o surdo nos contextos educacionais	58
3.4 O Inglês na Educação Básica: a imposição de um currículo	65
3.5 Por uma Política Linguística Ubuntizada: compreendendo a perspectiva bottom-up e o ouvintismo na perspectiva Ubuntu	66
4 CAPÍTULO 4: A HISTORIZAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS DE UMA VISÃO MACRO E MICRO	71
4.1 Primeiros passos: o surdo, a surdez, a língua, e o surdo na história	71
4.1.1 <i>O surdo</i>	72
4.1.2 <i>A surdez</i>	73
4.2 Educação inclusiva para surdos no mundo	74
4.2.1 <i>Educação (nada) inclusiva para surdos na Idade Média</i>	74
4.2.2 <i>Educação inclusiva para surdos na Idade Moderna</i>	76
4.2.3 <i>Educação inclusiva para surdos na Idade Contemporânea</i>	83
4.2.4 <i>Educação inclusiva para surdos no século XX</i>	89
4.2.5 <i>Educação inclusiva para surdos no contexto brasileiro</i>	90
4.2.6 <i>Os suportes legais acerca da educação de surdos no Brasil</i>	99

4.2.7 Os passos dados em relação às conquistas de direitos para surdos no Brasil....	103
4.2.8 A educação de surdos criando espaços nas Universidades Federais brasileiras.....	114
4.2.9 As PLs para surdo em Roraima.....	116
4.2.10: O GECAL e pesquisas sobre surdos.....	120

5 CAPÍTULO 5: MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS: O SURDO PRESENTE

.....	125
5.1 1991: O nascimento.....	125
5.2 (Re)construindo memórias de 1992 a 1995: o primeiro contato com o surdo.....	127
5.3 1998: a distância do surdo e caminhos ao Ensino Fundamental.....	133
5.4 2006 a 2008: Outros surdos no caminho.....	136
5.5 2012: O surdo na aula de inglês.....	141
5.6 2012 a 2016: Percurso de formação na graduação.....	147

6 REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA.....152

6.1 2022 a 2025: Processo do doutorado.....	152
6.2 2026 e o futuro.....	154

REFERÊNCIAS.....157

APÊNDICES.....165

APÊNDICE 1.....	165
APÊNDICE 2 Descrição da entrevista com Nalva e Déia.....	167
APÊNDICE 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	172

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (Skliar, p. 6, 1998).

APRESENTAÇÃO

Era um fim de tarde, eu havia saído da UFRR e chegado na escola de língua inglesa onde trabalhava por volta de umas 18:00 horas. A coordenadora estava nervosa dizendo que uma responsável de um surdo havia procurado a escola para matriculá-lo. Como que a gente ia ensinar o surdo a falar inglês, meu Deus?... (Início de semestre de 2012)

Nascer e ser intitulado que você é uma minoria, sem compreender os apontamentos que a sociedade te faz, é vil, pois, o que seria ser ou pertencer a uma minoria?

Ouvir isso constantemente acaba nos colocando na posição de diferente, e, ao longo da vida, mais adjetivos pejorativos recaem sobre sua identidade, e passamos a pensar se existe uma minoria dentro de outra minoria. Em quantas caixas devemos nos encaixar para que sejamos todos entendidos e vistos apenas como gente? Passamos a nos questionar se somos mesmo gente. Que tipo de gente? Por que minha gente vem sendo morta e abandonada ao longo dos anos? Eu também vou morrer? Ficarei às margens? De alguma forma, (sobre)vivemos à minorização causada por gente que se parece tanto comigo.

Passamos pelos estágios da vida e percebemos quão efêmera ela é para não querer abrir os espaços para gente como a gente; sair das caixas e selos que os outros nos colocam; deixar de ser profissionalmente o que quiser; deixar de ser visto e reconhecido e ter a equidade respeitada por todos, deixar de ser visto com olhares tortos e ser questionados sobre quem somos. Deixar de ser quem o outro quer que sejamos.

Minha identidade, durante a escrita desta tese, foi se modificando. Quando entrei no doutorado (outubro de 2022), eu me posicionava como uma pessoa que pertencia à comunidade surda, mas que não era surdo ou possuía qualquer nível de surdez. Contudo, durante minha infância e adultícia, tive vários surdos no caminho que me guiaram a pensar nesta pesquisa de doutorado. Porém, no fim do primeiro semestre de 2024, passei por semanas de pavor. O som ficou muito sensível, as gotas de água do chuveiro me incomodavam, não conseguia ouvir gritos na escola, eu ficava tonto ao ponto de ter que me sentar em uma cadeira para não cair. Tamanha estranheza me fez procurar um otorrinolaringologista.

Fiz vários exames, e, ao decorrer de exames de imagens e audiometria, senti que os sons que entravam em meus ouvidos não eram mais os mesmos, aos poucos eles foram

se despedindo de mim, em especial do ouvido do lado direito. Ao entregar os exames, recebi como resposta um laudo de perda auditiva moderada e recomendação de acompanhar a evolução e a estagnação da surdez, esta que veio sem nenhum motivo, mas que, talvez, seja hereditária. Além disso, tive que começar a usar aparelho auditivo para que eu pudesse estimular o ouvido direito. Agora, mais do que nunca, eu me vi mais dentro dessa comunidade¹.

Embora tenha ocorrido este fato comigo, ainda parto do ponto de vista que não precisamos fazer parte de uma minoria para alavancar estudos sobre os sujeitos que dela fazem parte. *Eu sou porque nós somos*. Este é o afropensamento que me guia, a filosofia Ubuntu.

Além disso, saliento sobre a importância de que todos tenham lugar de fala. Djamila Ribeiro (2017) traz em sua obra *O que é lugar de fala?* reflexões valiosas sobre o problema do racismo e as questões feministas no mundo, principalmente sobre travestis negras; pensamento este que desloco para pensar, por analogia, a comunidade surda. Segundo a autora:

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (Ribeiro, p. 47, 2017).

De forma alguma quero dizer que compreendo exatamente a todo o sofrimento que as pessoas subalternizadas pelos que acreditam que são detentores de poder sofreram, sofrem e ainda vem sofrendo. Compreendo que não posso afirmar como é nascer surdo, e muito menos dizer ao certo os tipos de discriminação que sofrem ao longo de suas vidas

¹ Entendo a palavra “comunidade” no singular sendo plural, embora não venha acompanhada com a pluralização do “s”. Assim sendo, a comunidade surda compreende todas as interseccionalidades possíveis de pessoas surdas.

aqueles que não são oralizados, mas acredito no direito de fala em promover mais pesquisas sobre e com esses sujeitos, da minha perspectiva como pessoa participante/interagente passando por um processo de surdez.

Ancorando-se em Nascimento (2021), que também discute o lugar e o direito de fala em pesquisas sobre o feminismo e as mulheres negras, tomo como paridade de pensamento a sua afirmativa que diz que:

Assim, falar de lugar de fala como um lugar de direito de fala pode parecer algo gerado por um lócus de enunciação da branquitude, mas, se conectado a um lócus de enunciação que traz a fala do negro racializado consigo, não se rende a ele (Nascimento, p. 63, 2021).

Assim sendo, com esta tese, pretendo ajudar com reflexões acerca da educação de surdos que passam por escolas com aulas voltadas integralmente para alunos ouvintes. Construo a história de surdos no mundo, no Brasil e, depois, relatos em Roraima, aqui, partindo da minha autobiografia e escrevivência, porque é imperativo que tenhamos mais histórias de experiências contadas e registradas para que futuros professores possam se inspirar um na prática do outro.

Sinto que a sociedade está deixando de pensar no coletivo, esquecendo-se de que todos constroem o mesmo espaço onde vivemos, e não tem como uma sociedade dar certo se dentro dela ainda há tamanha desigualdade entre as pessoas, em especial nos espaços educacionais, onde a inclusão deveria ser realizada em consonância com a família.

Por isso, faço uma pesquisa etnográfica sobre a história de educação de surdos no mundo, de forma macro, e em Roraima, de forma micro, para construir uma narrativa que apresente práticas ouvintistas na formação dos sujeitos surdos, e que justifica o motivo pelo qual atualmente ainda enfrentamos barreiras nos processos de inclusão dessas pessoas em nossa sociedade.

Para colaborar com estudos voltados à educação de surdo em Roraima, utilizo como técnica de registro a autobiografia, e a escrevivência – de Conceição Evaristo – como posicionamento político, para analisar, ao longo de minha vivência, os contatos que tive com pessoas surdas, tanto em momentos informais quanto em momentos formais, verificando como documentos legais (tais como leis e decretos), os quais considero Políticas Linguísticas (PLs), atingem as praxiologias dos professores de Língua Inglesa que tenham alunos surdos presentes em suas aulas.

Embora eu tenha analisado como as PLs afetam e afetaram as minhas praxiologias como professor de inglês para surdos, trago algumas observações realizadas em outras

ações pedagógicas de uma professora de inglês em minha pesquisa de mestrado (Silva Júnior, 2019), por esta razão, considero o plural “praxiologias”, e por acreditar que há similitudes em minha experiência como docente de surdos com outros professores. Assim, faço uso da nomenclatura pesquisador-professor, pois me coloco no texto e apresento os meus processos de formação à atuação².

Minha pesquisa traz muitos significados para mim e, espero, também, para quem venha a lê-la, esteja de dentro ou fora das minorias, não importa. Decidi trazer tudo o que fiz nos bastidores da pesquisa, além do texto que defende minha tese, bem como apresento as entrevistas, os roteiros, as descrições, as imagens, os documentos etc. Acredito que tudo isso ajuda os leitores a interpretarem melhor todo esse processo de doutoramento, e a mostrar que sou caimbé³, resistente. Que sejamos *todes* resilientes.

² Ao longo do texto, faço alguns eventuais movimentos retóricos de mudança de pessoa do discurso. Com maior frequência, faço uso da primeira pessoa do singular (eu), quando enfatizo minhas experiências e vivências. Quando uso a primeira pessoa do singular (nós), busco me inserir em um determinado grupo ou em coletividade. Eventualmente, também escrevo em alguns momentos de forma mais impessoal, quando percebo que a tese assume um caráter de pesquisa metodológica, isto é, refletindo sobre o próprio método, e nesses casos falo de um “professor-pesquisador” que, nesta pesquisa, sou eu, mas em outras pesquisas será um outro agente, uma outra pessoa.

³ Caimbé é uma árvore natural aqui de minha terra, Roraima. Ela é muito resistente a altas temperaturas. Eu presenciei muitos incêndios de pés de Caimbé que, quando tiveram o primeiro contato com água, ressurgiam suas primeiras folhagens, mostrando o quanto é resistente.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO DA PESQUISA

Veio em minha cabeça todas as memórias de contato com surdos na minha infância e adolescência. Olhei para o lado e todos os demais professores estavam espantados, e proferiram que não eram capazes de serem responsáveis por tamanha responsabilidade. Eu havia sido recentemente aprovado no vestibular de Letras na UFRR, e entendi que o destino havia me trazido essa demanda. Respirei fundo e disse: Eu ajudo. E foi aí quando tudo começou (Início de semestre de 2012).

1.1 Reflexões e problemas que impulsionam a pesquisa

A educação de surdos já se caracteriza como um dos principais focos de pesquisa na Universidade de Brasília - UnB⁴. Segundo as dissertações e as teses encontradas no site do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB (PPGL/UnB), o primeiro registro de estudo utilizando esses sujeitos foi em 1996, e, desde então, outras pesquisas foram realizadas, todavia, nenhuma delas possui como área de estudo o uso da escrevivência, das políticas linguísticas, e a formação do professor na área de ensino de língua estrangeira, em especial, situando-se no espaço da cidade de Boa Vista, no estado de Roraima.

É fundamental maiores estudos em Roraima a partir de pesquisas voltadas à educação de surdos, tendo em vista a diversidade cultural e linguística desse local, que contempla também surdos migrantes, surdos indígenas, entre outros. Ademais, há políticas linguísticas nacionais, e o Brasil – como um dos maiores países do mundo –, é muito complexo, demanda políticas variadas e atenção constante à efetivação delas em todas as realidades locais, para contemplar os múltiplos sujeitos, de todos os espaços geográficos. Assim, esta pesquisa apresenta uma situação micro de contato com sujeitos surdos em relação à inclusão de pessoas surdas contadas pela autobiografia do autor, identificado como pesquisador-professor.

A pesquisa se entrelaça com a história de educação de surdos, pois discorre sobre minha experiência tanto pessoal quanto acadêmica em relação ao contato com pessoas

⁴ Verifiquei a literatura acadêmica produzida de 1996 a 2024. Logo, temos: Aguiar (1996); Vianna (2003); Faria (2003); Almeida (2004); Lima (2006); Almeida (2007); Mesquita (2008); Batista Júnior (2008); Almeida (2008); Nascimento (2010); Lima (2010); Castro Júnior (2011); Andrade (2012); Pagy (2012); Costa (2012); Resende (2012); Souza Júnior (2012); Araújo (2013); Barros (2013); Mota (2013); Pêgo (2013); Ribeiro (2013); Ferreira (2013); Miranda (2014); Castro Júnior (2014); Marinho (2014); Lira (2014); Andrade (2015); Gurgel (2015); Ferreira (2016); Andrade (2016); Nascimento (2016); Araújo (2016); Braga (2016); Felten (2016); Sabanai (2016); Santos (2016); Garcia (2017); Oliveira (2017); Souza (2017); França (2018); Mesquita (2018); Carvalho (2018); Silva (2018); D'Azevedo (2018); Alves (2020); Abreu (2020); Bueno (2020); Almeida (2020); Ribeiro (2020); Prado (2020); Alves (2021); Moreira (2021); Costa (2021); Garcia (2021); Pagy (2022); Silva (2022); Silva (2023); Bruno da Silva (2023); Andrade (2023); e Santos (2024).

surdas. A intenção deste texto é contribuir também como uma forma de registro de como os professores se constituem pessoas inclusivas por meio dos contatos, não apenas em espaços que oferecem as formações, mas no cotidiano.

Quando falamos de Língua Inglesa (LI) e da pessoa surda, parece haver um penhasco que divide a possibilidade de o surdo aprender uma língua oralizada, que talvez não seja tão comum em seu dia a dia, e que acaba sendo importante para conhecer outras culturas e identidades, ampliar nossas formas de pensar o mundo, aumentar oportunidades no mercado de trabalho, entre outras razões. Mas como podemos caminhar para uma educação que realmente seja inclusiva? Esse questionamento atravessa minha trajetória formativa e impulsiona a gênese desta pesquisa.

A LI está presente nas escolas, fora dela, e nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e suas respectivas diretrizes estaduais e municipais. Dessa forma, devemos refletir sobre como essas políticas afetam as praxiologias dos professores de inglês que têm alunos surdos na cidade de Boa Vista - Roraima. Além disso, a pesquisa colabora com a história da educação de surdos em Roraima, servindo, assim, para outros estudos.

Além da pesquisa contribuir com estudos de/em Roraima, foi realizada uma análise no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em relação a outras pesquisas no Brasil voltados à temática “Surdo” e “Língua Inglesa”⁵. Anteriormente, havia colocado também a palavra-chave “Linguística Aplicada”, mas percebi que não aparecia a pesquisa de Aline Sousa (2008), uma das primeiras pesquisas que li sobre o ensino de inglês para surdos. Assim sendo, dentro dos 50 registros encontrados, selecionei as pesquisas que foram realizadas em Programas de Pós-graduação nas áreas das Letras de uma forma mais ampla, contudo, que fizessem relação aos estudos dentro da Linguística Aplicada. As pesquisas encontradas foram:

QUADRO 1: Dissertações e Teses sobre a educação de surdos na vertente da Linguística Aplicada

Pesquisa	Autor	Título	Instituição	Ano
Mestrado em Linguística Aplicada	Aline Nunes de Sousa	Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas	Universidade Estadual do Ceará	2008

⁵ O último acesso foi realizado no dia 17 de maio de 2024.

Mestrado em Linguística	Camila De Souza E Sousa	Blogging http://www.englishnowhere.blogspot.com : ensinando inglês (sem distância) para surdos	Universidade Federal de Uberlândia	2009
Mestrado em Letras e Linguística	Carlete Fátima da Silva Victor	A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa	Universidade Federal de Goiás	2010
Mestrado em Linguística Aplicada	Marina Sampaio Montenegro	O uso do gênero multimodal (anúncio publicitário) no ensino-aprendizagem de leitura em L2 para surdos: por uma proposta bilíngue	Universidade Estadual do Ceará	2010
Mestrado em Estudos Linguísticos	Rejane Cristina de Carvalho Brito	Representações do Professor de Língua Inglesa no Ensino Inclusivo dos Alunos Surdos	Universidade Federal de Minas Gerais	2010
Mestrado em Letras e Linguística	Samara Gonçalves Lima	Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos: um estudo com uma aluna e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás	Universidade Federal de Goiás	2011
Mestrado em Letras e Linguística	Angelita Duarte da Silva	O aluno surdo na sala de aula inclusiva de língua inglesa	Universidade Federal de Goiás	2012
Mestrado em Estudos da Linguagem	Leonardo Neves Correa	Políticas Educacionais e a Educação Inclusiva Com Foco No Ensino De Línguas Estrangeiras Para Alunos Surdos	Universidade Estadual de Londrina	2013
Doutorado em Linguística e Letras	Maria Clara Corsini Silva	Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2013
Mestrado em Letras e Linguística	Raquel Araujo Mendes de Carvalho	Desafios E Possibilidades Do Ensino Da Língua Inglesa Para Surdos	Universidade Federal de Goiás	2014
Mestrado em Estudos de Linguagem	Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier	A ostra se abriu: percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância	Universidade Federal de Mato Grosso	2014
Doutorado em Linguística	Aline Nunes de Sousa	Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)	Universidade Federal de Santa Catarina	2015
Mestrado em Estudos Linguísticos	Felipe de Almeida Coura	Inglês Na Palma Da Mão: Letramento Crítico E Ensino de Inglês Para Alunos Surdos	Universidade Federal de Minas Gerais	2016
Mestrado em Linguística	Janny Aparecida Bachiete	Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa: uma proposta dialógica de translanguismo entre surdos e ouvintes	Universidade Federal do Espírito Santo	2016

Mestrado em Letras	Yohanna Hemilly Katleen Kuhl	Mapaeamento do ensino de língua inglesa para alunos surdos em Pato Branco – PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2017
Mestrado em Letras	Jose Augusto Albuquerque e Rabelo	Investimentos de uma aluna surda no contato com língua inglesa: Identidades que emergem	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2017
Doutorado em Ciências da Linguagem	Antonio Henrique Coutelo de Moraes	A triangulação libras-português-inglês: relatos de professores intérpretes de libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira	Universidade Católica de Pernambuco	2018
Mestrado em Linguística	Monique Vanzo Spasiani	Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino	Universidade Federal de São Carlos	2018
Mestrado em Linguística	Stephanie Caroline Alves Vasconcelos	Inglês como língua adicional para surdos: encontros de leitura do romance gráfico "monkey food"	Universidade Federal de Santa Catarina	2019
Mestrado em Linguística Aplicada	Dayana Steyer	“Não tem material didático para surdo; eu pesquisei a vida inteira”: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2020
Mestrado Em Linguística Aplicada	Alexandra Ohana Andreatta de Oliveira	LIBRAS, ASL, PORTUGUÊS E INGLÊS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA EM TURMA DE ALUNOS SURDOS: o papel da mediação e do trabalho colaborativo em atividades de modalidade escrita e sinalizada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2021
Doutorado em Estudos da Linguagem	Jubileia Mendes de Matos Coelho	Trama dos fios: educação linguística e letramentos críticos e visuais de português e inglês na educação bilíngue de surdos	Universidade Federal de Mato Grosso	2022
Mestrado em Estudos Linguísticos	Mariana Luisa Barros Soares	Aprendizagem móvel (M-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafios	Universidade Federal de Minas Gerais	2022
Doutorado em Linguística	Monique Vanzo Spasiani	A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue	Universidade Federal de São Carlos	2022
Doutorado Em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Leonardo Neves Correa	A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um inglês inclusivo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2022
Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa	Monique Evellyn Ayabe Cardoso de Siqueira	Um estudo sobre a inserção dos surdos na pós-graduação e o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE para surdos	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)	2023

Mestrado em Letras	Patricia Ferreira de Brito	Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: O ensino de língua inglesa na rede municipal de três lagoas	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2023
Doutorado em Ciências da Linguagem	Matheus Lucas de Almeida	Writing in english: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos	Universidade Católica de Pernambuco	2023
Mestrado em Linguística	Nicole da Cruz Rabello	Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue	Universidade Federal de Santa Catarina	2023

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

De acordo com as pesquisas realizadas sobre os temas mencionados, há 22 pesquisas de dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado, totalizando, assim, apenas 29 pesquisas. Destaca-se apenas uma de mestrado e uma de doutorado, ambas do professor Leonardo Correa. Outrossim, percebe-se que ainda não há pesquisas realizadas na região norte do Brasil relacionadas às temáticas das palavras-chaves na plataforma, embora saibamos que fiz minha dissertação conectado com o tema, e que apenas aparece na plataforma ao colocar meu nome completo.

Verifica-se que muitas pesquisas tratam de ocorrências com surdos em sala de aula, bem como dos esforços docentes para incluí-los nas aulas⁷ de inglês. Observou-se que continuamos com a urgência de que esses docentes tenham mais suporte de governos por meio de políticas que contemplem a inclusão de pessoas surdas nas escolas e que pensem na formação dos profissionais da educação.

Os professores de inglês não precisam pensar em metodologias para desenvolver a habilidade de fala na língua com o surdo, tampouco da compreensão auditiva, mas estamos dando enfoque à presença da língua, de modo que ela contribua para o desenvolvimento da competência de compreensão e de interpretação de textos, assim como da escrita, além de possibilitar formas de ver o mundo, de pensar, de acessar culturas, de refletir sobre a história individual e coletiva, de acessar espaços, de compreender o mercado de trabalho local e mundial, e até mesmo de utilizar a leitura da língua estrangeira como instrumento para compreender uma Língua de Sinais de outro país.

Aprender essa língua pode favorecer oportunidades tanto de leituras de obras na própria língua de quem escreve, como tornar o sujeito surdo brasileiro tradutor do inglês para sua própria comunidade surda. Por que não? Seguir a equidade é fundamental para o processo de formação integral de quaisquer indivíduos.

1.2 A tese

Esta pesquisa possui como tese apresentar a escrevivência do pesquisador-professor, constituída a partir de suas experiências autobiográficas (pessoais, acadêmicas e profissionais), no contato com pessoas surdas e em diálogo com as Políticas Linguísticas que tratam sobre inclusão.

A tese foi pensada por meio dos seguintes problemas:

- Carência de histórias contadas sobre as praxiologias de professores de línguas em relação à educação de surdos em Roraima;
- Formato de inclusão de alunos com deficiência (CNE/CEB Nº 2 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001), principalmente em relação às condições de permanência de surdos na escola;
- Falta de um texto que oriente o ensino da LI de uma maneira mais específica na BNCC para surdos nas escolas que ofertam a Educação Básica em Boa Vista;
- Dificuldades nas formações dos professores de línguas estrangeiras roraimenses em lidar com alunos surdos em suas salas por falta de orientações em documentos e formação (Silva Júnior, 2016, 2019), prevalecendo, assim, a formação docente não formal, ou seja, aquela que ocorre majoritariamente pelo contato com o surdo.

Acredito que um trabalho acadêmico nunca representará por completo a riqueza de uma vida narrada, contudo, o que está escrito nesta tese reflete a vontade de melhorias em relação à educação inclusiva para surdos e professores macuxis, roraimenses e roraimados⁶ que se importam pela educação de surdos e pela formação de professores. Por isso, este trabalho ancora-se na abordagem metodológica qualitativa e emprega (1) a autobiografia do pesquisador-professor como forma de instrumento para produzir dados acerca de minha vivência em pontos específicos de contato com surdos e de minha escrevivência como ato político; (2) a entrevista semiestruturada com os meus familiares como instrumentos de coleta de dados com o intuito de (re)construir momentos de minha infância enquanto tinha contato com um surdo, e (3) as análises documentais acerca das Políticas Linguísticas relacionadas à inclusão de pessoas surdas. Essas questões são desenvolvidas no capítulo em que trato a abordagem metodológica, respectivamente.

⁶ Macuxi, neste caso, não faz referência ao povo originário de língua Karib, mas à pessoa que possui pai e mãe de Roraima e nasce em Roraima; roraimense é a pessoa que nasce em Roraima, mas tem pais de outras regiões do país, e roraimado é a pessoa que não nasceu em Roraima, porém, vive em terras roraimenses.

A experiência com surdos problematiza as praxiologias dos professores de línguas, pois, levando em consideração minha experiência como docente e participante da comunidade surda, não vejo ainda muitos espaços dentro de materiais didáticos de inglês, por exemplo, em que ocorra uma atividade em que haja uma interação entre ouvintes e surdos para compartilharem suas experiências envolvendo a língua estrangeira, ou nem a representatividade dos surdos nesses materiais, a fim de que aprendam um com o outro. Ademais, os documentos oficiais também não apresentam instruções/alternativas para que os sistemas educacionais deem suporte aos docentes de línguas para ensinar o surdo apropriadamente.

Diante do exposto, esta pesquisa discute questões voltadas para as experiências das praxiologias docente por meio da escrevivência do pesquisador-professor, Políticas Linguísticas e formação de professores. Assim, são questões deste trabalho:

✓ Qual era a situação do surdo em Roraima na época de 1994, ao ser lançada a Declaração de Salamanca, em especial, na cidade de Boa Vista, tomando como base o que foi vivido pelo pesquisador-professor?

✓ Como o pesquisador-professor percebeu os movimentos dos surdos em relação à influência da promulgação de Lei 10.436 de 2002 nas escolas em Boa Vista na escola Gonçalves Dias, enquanto estudava no Ensino Médio?

✓ Considerando a escrevivência do pesquisador-professor da pesquisa, como a disciplina de Inglês foi trabalhada nas aulas de inglês que contaram com uma pessoa surda e três ouvintes em Roraima?

Tendo em vista essas questões, esta pesquisa pretende enriquecer os estudos em relação aos seguintes temas: Escrevivência; Políticas Linguísticas; ensino do Inglês para surdos nas escolas de Educação Básica, e formação de professores.

Entende-se que a tese desta pesquisa produz uma política de significações que conta com a participação do pesquisador-professor que foi se inserindo na comunidade surda ao passar por um processo de perda auditiva e que teve surdos presentes ao longo de sua vida pessoal, profissional e acadêmica. Entendo que uma tese "é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução" (Asti Vera, 1976, p. 97), entretanto, destaco que é demasiado importante construirmos histórias micro sobre a educação de surdos, porque, historicamente, foram vários micros movimentos que hoje conseguimos verificar conquistas maiores para a comunidade surda.

Ressalta-se que esta tese está vinculada ao GECAL (Grupo de Estudos Críticos Avançados da Linguagem), coordenado por meu orientador, Dr. Kléber Aparecido da Silva. O grupo tem por objetivo discutir pesquisas que tem como foco a Linguística Aplicada em um viés crítico, considerando problemas imbricados na sociedade que envolvem o uso da língua e linguagem em diferentes contextos, principalmente quando estamos diante de problemas que envolvam as minorias.

Essas questões levaram-me a elaborar objetivos gerais e específicos para que possa defender a tese.

1.3 Objetivos

A presente pesquisa de doutorado tem por objetivo central: Realizar uma análise, à luz da educação de surdos, da autobiografia do pesquisador-professor com base no posicionamento político ancorado na escrevivência, para investigar como as atuais políticas que instituem a educação inclusiva para surdos afetaram e afetam as praxiologias dos professores de inglês, em especial, as narradas pelo pesquisador-professor. Para isso, foram elaborados os objetivos específicos assim descritos:

- 1) Construir a escrevivência do pesquisador-professor em relação ao seu contato com pessoas surdas em momentos pessoais e acadêmicos ao longo de sua história;
- 2) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação à educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 1991 a 1995, sob a percepção da Declaração de Salamanca;
- 3) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação à educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 2006 a 2008, sob a percepção da Lei de Libras (10.436/2002);
- 4) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação ao ensino do Inglês para surdos na cidade de Boa Vista, de 2012 a 2014, em uma escola de Idiomas.

O objetivo 1 apresenta a construção da escrevivência do pesquisador-professor da pesquisa que aparece ao longo de todo o texto para apresentar como os surdos e os estudos sobre a educação de surdos estiveram presentes em minha trajetória de vida, e como esses contatos contribuíram para o processo de formação acadêmica e pessoal, formando, assim, o pesquisador-professor.

No objetivo 2, realizo a minha escrevivência entre os anos de 1991 e 1995. Para isso, conto com uma entrevista semiestruturada com duas pessoas de minha família para reconstruir o percurso de minha vivência em minha infância a qual não me recordo com clareza. Esse foi o momento em que tive o primeiro contato com surdo em minha vida, e ele é importante em relação ao período de surgimento da Declaração de Salamanca, em 1994, o que fez a sociedade mundial abrir os olhos sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência – PcD.

No objetivo 3, analiso a minha escrevivência em relação às experiências observadas por mim enquanto era aluno em uma escola pública na cidade de Boa Vista, em Roraima, chamada Gonçalves Dias, em que contava com a participação de um grupo de surdos, ressaltando a importância da Lei de Libras para os surdos brasileiros.

No objetivo 4, realizo a escrevivência de um contato com que tive com um aluno surdo em uma escola particular de idiomas. Este objetivo apresenta possibilidade em como a língua foi possível ser trabalhada em uma sala de ouvintes. Este momento foi difícil, mas talvez apresente possibilidades para outros docentes que venham a enfrentar este desafio sem possuírem uma formação acadêmica. Muitas das vezes, a inclusão surge em nossas vidas sem que tenhamos preparação para isso.

Segundo Skliar (1998), ao trabalharmos com a educação de surdos, a pesquisa deve trazer certas contribuições, as quais levo em consideração neste texto. Para o autor, a pesquisa deve gerar quatro níveis de reflexões:

- Um nível de reflexão sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos - o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” — desde suas origens até os dias atuais;
- Um nível de reflexão sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema;
- Um nível de reflexão sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos;
- Um nível de reflexão acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a idéia de um consenso pedagógico. (Skliar, p. 14, 1998).

Portanto, os dados que gero neste trabalho servem para estudos voltados à educação de surdos, em especial, em relação a políticas, à história e à escrevivência como uma técnica possível de gerar dados. O estudo é importante para todos os sujeitos interessados nestas áreas.

1.4 Justificativa

O interesse em desenvolver esta pesquisa vem da minha própria trajetória de vida profissional, acadêmica e pessoal. Em condição de pesquisador e professor (por esta razão uso o termo “pesquisador-professor”⁷), tive contato com frequentes discursos e situações de professores de inglês de escolas públicas estaduais em Roraima que não sabiam lidar com surdos em sala de aula, ademais, deparei-me com tamanha dificuldade em encontrar métodos em como ensinar uma língua estrangeira para surdos.

Nas aulas de inglês que observei enquanto trabalhava no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e, posteriormente, no desenvolvimento de minhas pesquisas de trabalho de conclusão de curso e de mestrado, respectivamente, o professor ficava muito à deriva de que o profissional cuidador, ou de um raro intérprete, teria que assumir a postura de transmitir o que era ensinado em sala por meio da tradução e interpretação da Língua de Sinais. Caso o cuidador ou intérprete faltava, os surdos ficavam sem assistência, à margem da sala de aula apenas olhando para o quadro e fazendo anotações.

Em condição de professor de um surdo em uma escola de línguas, eu tentava falar em inglês e em Libras, pois, além do surdo, eu contava com ouvintes em sala, ou seja, eu fazia a explicação de um assunto para todos os alunos, depois focava na compreensão do surdo. Infelizmente, isso não veio facilmente, mas por meio de leituras e compreensão da estrutura da Libras para utilizá-la como instrumento de comunicação e tradução com o surdo. Logo, esta tese se justifica porque:

- Apresenta a autobiografia e a escrevivência como ferramentas para registrar as praxiologias de ensino de inglês do pesquisador-professor desta tese.
- Apresenta um construto histórico de forma macro e micro acerca da educação dos surdos no mundo e, em especial, de forma micro em Boa Vista - RR;
- Contribui para uma reflexão sobre o tema e a formação de professores de línguas que tenham alunos surdos em suas aulas e que enfrentam as complexidades trazidas pelos documentos oficiais brasileiros que tangem à educação inclusiva;
- Investiga as ausências de políticas que sirvam como suporte aos professores que tenham que ensinar o inglês a surdos.

⁷ Nesse viés, também ressalto meu posicionamento freireano quanto à educação e à pesquisa: concordo com Paulo Freire (1996) que “ensinar exige pesquisa”, e que, por extensão, todo educador deve assumir-se (ideologicamente, politicamente) como pesquisador.

Portanto, esta tese oferta um conjunto de pensares sobre a educação de surdos e a formação de professores frente à disciplina de língua inglesa presente nos currículos da Educação Básica, que sistematiza possíveis praxiologias que podem ser trabalhadas nas escolas em diferentes partes do Brasil.

1.5 Estrutura do texto

Para que as questões e os objetivos apontados acima sejam contemplados, a tese é organizada considerando as seguintes etapas:

Neste primeiro capítulo, apresento a tese que eu defendo, bem como os objetivos da pesquisa e a justificativa para sua proposição.

No capítulo 2, apresento a parte metodológica da tese. A tese foi desenvolvida em algumas partes. Primeiramente, foi construído um roteiro de entrevista com duas pessoas de minha família, pois, desde o início, eu quis relatar e registrar esse contato que tive com uma pessoa surda em minha infância. Eu também queria analisar os problemas e as dores que este surdo passou em sua infância por não ter direito à educação como eu e outros ouvintes tiveram, costurando com o nascimento da Declaração de Salamanca com meu contato. Em seguida, utilizo minha autobiografia para gerar dados que serão acessados de forma crítica por meio da escrevivência. Por fim, faço análise de documentos de leis e decretos, assim como páginas de jornais que tratem sobre a temática. Esses três elementos me ajudam a construir minha tese.

No capítulo 3, inicio a discussão da implicação teórica utilizando a minha autobiografia. Elaboro como as teorias da Linguística Aplicada Crítica foram me construindo como pesquisador no decorrer de minhas vivências.

O capítulo 4 é constituído por meio da historicização sobre os surdos no mundo, de forma macro, até alcançar a perspectiva roraimense, de forma micro. Entender os fenômenos que observei ao longo da minha vida em relação à formação de surdos só é compreendida a partir do momento em que olhamos o passado desses sujeitos.

No capítulo 5, desenvolvo a minha autobiografia e a escrevivência, trazendo três momentos importantes que tive contato com pessoas surdas. O primeiro momento é quando eu era criança e tinha um vizinho surdo. Relato um pouco do nosso contato e como ele vivia sem ter direito à educação. O segundo é quando tive a presença do surdo no Ensino Médio, na escola Gonçalves Dias. Aqui, desenvolvo uma observação que a escola não tinha nenhuma política de inclusão que atraísse o público surdo, mas que ocorria um senso de pertencimento da comunidade surda por possuir 6 alunos

matriculados. Por fim, discuto sobre uma experiência que tive como professor de inglês de um aluno surdo em uma escola de idiomas.

E, por fim, no capítulo 6, temos a conclusão da pesquisa, que faz uma reflexão holística acerca do que foi desenvolvido ao longo desta tese em relação à educação de surdos.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIAS DA PESQUISA

A escola de idiomas me ofereceu um tempo para me preparar melhor na Libras, então consegui um curso de extensão pela UFRR de Libras básico, procurei professores do estado de Roraima para entender melhor como ensinavam inglês para surdos, fui ler artigos, dissertações e teses sobre experiências de como ensinar essa língua para esses sujeitos de forma próxima a metodologia que tinha que usar na escola, pois haveria alunos ouvintes na sala também. Entender procedimentos metodológicos e práticas seria o início de tudo. (Início de semestre de 2012).

Neste capítulo, apresento os passos que tomei metodologicamente para desenvolver e dar suporte para esta tese de doutorado. O fio condutor da pesquisa é a autobiografia com base na escrivência de Conceição Evaristo. O capítulo está organizado da seguinte maneira: a) reapresentação dos problemas, questões e objetivos da pesquisa; b) tipo de pesquisa; c) a estrutura metodológica; d) as técnicas de coleta de dados; e e) técnicas de análise de dados. Ressalto, por fim, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética⁸.

2.1 (Re)Apresentando os problemas e objetivos da pesquisa

De acordo com Asti Vera (1979), para que ocorra uma pesquisa, devemos ter primeiramente um problema. É ele que definirá os meios que nos guiarão para avaliar, analisar e encontrar uma solução. A gênese desta pesquisa foi guiada por alguns problemas que já foram discutidos anteriormente, assim, revisitando-os: a) Ausência de histórias contadas sobre as praxiologias de professores de línguas sobre a educação de surdos em Roraima; b) O formato de inclusão de alunos com deficiência (CNE/CEB Nº 2 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001); principalmente em relação às condições de permanência de surdos na escola; c) a falta de um texto que oriente o ensino da LI de uma maneira mais específica na BNCC para surdos nas escolas que ofertam a Educação Básica em Boa Vista; d) as dificuldades nas formações dos professores de línguas estrangeiras roraimenses em lidar com alunos surdos em suas salas por falta de orientações em documentos e formação (Silva Júnior, 2016, 2019), prevalecendo, assim, a formação docente não formal, ou seja, aquela que ocorre majoritariamente pelo contato com o surdo;

Em relação aos objetivos, conto com um geral e 4 específicos. O objetivo geral é realizar uma análise, à luz da educação de surdos, da autobiografia do pesquisador-

⁸ Aprovada sob o CAAE: 73828823.0.0000.5540 e com o número de parecer: 6.425.309.

professor, no posicionamento político ancorado na escrevivência para investigar como as atuais políticas que instituem a educação inclusiva para surdos afetaram e afetam as praxiologias dos professores de inglês, em especial, as narradas pelo pesquisador-professor.

Nos objetivos específicos, conto com os seguintes: 1) Construir a escrevivência do pesquisador-professor em relação ao seu contato com pessoas surdas em momentos pessoais e acadêmicos ao longo de sua história; 2) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação à educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 1991 a 1995, sob a perceptiva da Declaração de Salamanca; 3) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação à educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 2006 a 2008, sob a perceptiva da Lei de Libras (10.436/2002); e 4) Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação ao ensino do Inglês para surdos na cidade de Boa Vista, de 2012 a 2014, em uma escola de idiomas.

Marconi e Lakatos (p. 15, 2007) afirmam que a pesquisa “é um procedimento formal, com método e pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, por essa razão, retomo que acredito que as pesquisas não trazem uma verdade absoluta, mas podem contribuir para uma verdade suficiente para que o problema que está sendo investigado na atualidade seja resolvido.

2.2 Tipo de pesquisa

Ultimamente, encontramos vários estudos que possuem o próprio sujeito inserido no texto. Temos estudos que contam com (auto)narrações, (auto)etnografias, (auto)biografias, escrevivências, dentre outros métodos que possam vir a surgir, entretanto, foi escolhida a mistura da autobiografia e da escrevivência nesta pesquisa por ser dois espaços de estudos em que o grupo de pesquisa ao qual estou inserido, GECAL – Grupo de Estudos Críticas e Avançados na Linguagem, faz discussões e acredita em trazer o sujeito como parte indissociável da pesquisa.

2.2.1 A autobiografia na pesquisa

Esta pesquisa é autobiográfica com base na escrevivência de Conceição Evaristo, porque entendo que uma pesquisa autobiográfica significa que o pesquisador analisa sua própria trajetória (autobiográfica), ou seja, uma vida descrita por ela mesma.

Delory-Momberger (2016) menciona que o ser humano utiliza e une a experiência de si e do mundo em um determinado tempo em que ele conecta sua própria existência. O que chamamos de temporalidade biográfica, para ela, “é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem”. Além disso, a temporalidade biográfica “tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

O ser humano vive a cada momento um percurso vivido pela história. Algo acontece, possui uma continuidade no tempo, sofre modificações e pode até chegar a um fim, que pode trazer consequências que serão vivenciadas pela mesma pessoa ou pela nova geração. Esse fenômeno é registrado pela escrita, o que pode resultar no não apagamento, o que acredito ser peça fundamental da autobiografia, que é relatar o que vivi, a minha concepção daquele momento histórico.

Para Josso (2007), discute-se acerca do trabalho autobiográfico que permite tocar emocionalmente os leitores, pois, muitas das vezes, o que é narrado representa a vivência, o imaginário do outro. A autobiografia interpreta outras consciências, colaborando com repertórios epistemológicos:

Bem entendido, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panacéia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil (Josso, 2007, p. 437).

Em relação à Escrivivência, relaciona-se a ideia da escrita do vivido e do corpo que sente e lembra, transformando a experiência em discurso político. Neste contexto da pesquisa autobiográfica, a escrevivência funciona como uma técnica de produção de dados com viés social, pois escrevo a própria experiência como um dado científico e, também, como técnica de análise, pois analiso minhas próprias memórias, sendo elas atravessadas por afetos, violências, relações de poder, resistências, formação pessoal e acadêmica.

Quando digo que trazer a escrevivência e a autobiografia são um ato político, ressalta-se a minha vivência que passou por escolas e que teve contato com surdos

afetadas por políticas criadas ao longo da história, tais como a Declaração de Salamanca e a Lei da Libras, e como isso afetou os sujeitos surdos e a mim.

Nós humanos vivemos diferentes travessias no tempo e na história que nos transformam e que transformamos. Fazer uma pesquisa autobiográfica com base na escrevivência colabora com a historização deste momento em que estamos inseridos e pode resultar em outras modificações sociais de um possível futuro.

2.2.2 *A escrevivência na pesquisa*

A escrevivência, nesta pesquisa, é um modo de produzir conhecimento, ou seja, uma epistemologia, que acessa o mundo através da memória e da experiência do corpo (social, político, ideológico) que conta a história. É uma forma política de dizer o vivido, porque possui sentido crítico a respeito do que é narrado, isto é, não há neutralidade em pesquisas que contem com a escrevivência.

A escrevivência é um termo criado por Maria da Conceição Evaristo de Brito, ou conhecida apenas como Conceição Evaristo. A autora começou a publicar seus textos aos 46 anos. O termo surgiu em 1995, conectando as práticas de “escrever”, “viver” e “ver”. Suas obras remetem a sua vivência enquanto preta na história de Minas Gerais, local onde nasceu.

Ela utiliza a escrevivência como ferramenta para inserir a história de pessoas pretas na história do Brasil. Atualmente, graças as suas pesquisas, os povos pretos brasileiros passaram a ter uma representação diferente da que os colonizadores promoveram ao longo da construção da história brasileira, e a que vemos atualmente em muitos livros didáticos na escola (o negro sofrido e sempre em péssimas condições de vida).

Evaristo (2020) ensina que a forma como nós falamos de nós mesmos constitui a forma como nos vemos, diz acerca de nossa subjetividade e que se constrói com a nossa vivência. Dessa forma, reside, nesta pesquisa, a potencialidade de traçar a narrativa do pesquisador-professor concomitante à tessitura da história vivida por mim acerca da educação de surdos, um grupo marginalizado por não ter sua língua incluída nos diversos espaços sociais onde circulam, em especial, na escola.

A escrevivência permite a autoinscrição no mundo, mas não de uma forma narcísica, pois a intenção é utilizá-la como instrumento para apresentar como, ao decorrer de minha vida como professor e a partir do contato com pessoas surdas dentro e fora da escola, pode-se fazer relação de como as políticas linguísticas para surdos vêm afetando

a minha prática, o que, consequentemente, pode afetar a forma como os outros professores ensinam, destacando-se os professores de Roraima, construindo, assim, uma memória (que é individual e coletiva ao mesmo tempo).

Construir um momento no passado ajudou a entender os sentidos que me levaram a elaborar o início desta tese, ainda mais em um período em que minha memória não se recorda com clareza dos momentos vividos, contudo, entendo que os relatos narrados das pessoas íntimas que viveram comigo contribuam para a construção desta narrativa de minha escrevivência. Não tenho a pretensão de reviver o passado, mas (re)construir fatos vividos nele, para mostrar que o surdo sempre esteve presente em minha vida.

Bosi (1994) menciona sobre a memória:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista." (Bosi, 1994, p. 55).

A memória é frágil e possui nuances que podem interferir em sua reconstrução. As experiências vividas podem ser trabalhadas para reviver memórias por meio de demasiadas circunstâncias (lembranças, objetivos, espaços) que faça sujeito clarear atos vividos, mesmo assim não serão as mesmas, mas ajudam na reconstrução de sentidos.

Dessa forma, as memórias trazidas por minha mãe e minha irmã elucidam uma parte de minha história de quando eu tinha de zero a seis anos de idade, e tinha um amigo surdo, que também era meu vizinho, logo, tínhamos uma relação de contato frequente. Era com ele que eu brincava e compartilhava os momentos de minha infância. Não recordo de ter outra criança tão presente.

Para isso, elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada (André, 1995) para ser aplicada a Nalva e Déia, de maneira que elas narrassem momentos de contato que ocorriam entre mim e o surdo. Também observei falas delas enquanto estávamos passeando, em viagem, pelo estado do Rio Grande do Sul, em janeiro de 2023. Elas

lembravam de algumas coisas que não havia sido ditas na entrevista. Dessa forma, analisando a relevância do tópico mencionado, eu anotava em um bloco de notas do celular para trazer para a pesquisa. Ressalta-se que nem sempre os entrevistados respondem por completo a uma pergunta em determinado momento, pois a memória pode falhar, por essa razão, ficava atento às informações que vinham extraoficiais.

Nesse sentido, trazer a escrevivência do pesquisador-professor de encontro com a história de educação de surdos é uma forma também de registrar experiências na cidade de Boa Vista – RR. Quais aspectos positivos, negativos e travas os professores de línguas estrangeiras enfrentaram e enfrentam ao ter que ensinar alunos surdos em escolas públicas em Boa Vista?

A pesquisa, por fim, insere-se na perspectiva qualitativa, por ser imprescindível nas interpretações dos contextos sociais os quais mergulhamos para desenvolver a tese.

2.3 Estrutura metodológica

A seguir, apresento a estrutura metodológica do estudo no que diz respeito à pesquisa qualitativa e à pesquisa etnográfica.

2.3.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é a adotada neste trabalho porque ela faz com que tenhamos demasiados dados a serem percebidos, analisados e descritos, oriundos de um determinado contexto, para que possamos responder perguntas que apenas o ato da observação, a reflexão e o estudo crítico podem realizar.

Segundo Ludke e André (1986), há uma característica da pesquisa qualitativa que menciona que “os dados coletados são predominantemente descritivos”. Esses estudos trazem muitas informações sobre as pessoas que frequentam e observam cientificamente os ambientes, obtidas por meio de informações trazidas por documentos, fotos, desenhos e entrevistas diversas.

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Ludke & André, 1986, p. 11).

Uma outra característica é que “a preocupação do processo é muito maior do que com o produto”. Nessa perspectiva, o pesquisador tem o interesse em verificar sua

inserção nas variadas atividades, porque é por meio de sua participação que entenderá o contexto que pretende analisar. Cita-se como exemplo a forma de como um professor dirige-se a uma turma com alunos ouvintes e surdos. Sem entender o surdo, por exemplo, essa comunicação pode causar, a ele, danos irreparáveis, e uma pesquisa que envolva esses sujeitos pode ser prejudicada se não ocorrer a interação.

As autoras (Ludke & André, 1986) destacam que o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e a sua vida constitui foco de atenção especial pelo pesquisador. Investigar a vida profissional de um professor, por exemplo, faz com que entendamos o sistema educacional atual e colabora com reflexões que, em alguns casos, o próprio investigado não consegue ver, pois não tem um olhar de pesquisador.

Por derradeiro, “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, ou seja, “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” (Ludke & André, p. 13, 1986). Trabalhamos com análises observadas no momento da pesquisa, as quais, consecutivamente, geram novas hipóteses.

Visto isso, passo agora a apresentar os objetos e os protagonistas da pesquisa, os quais são fonte dos dados para a análise e a compreensão dos fenômenos que guiam a pesquisa na perspectiva etnográfica.

2.3.2 A pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica é considerada como uma metodologia que faz investigações de maneira mais holística possível. Primeiramente, segundo Mattos (2011), fazer etnografia abrange três pontos que devemos levar em consideração. Eles são:

- 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49).

Os surdos, neste trabalho, são inseridos de forma ativa por meio de sua história, que é narrada por meio de diversos textos, sendo eles artigos, entrevista, documentos, leis, resoluções, bibliografias, trechos de jornais e escrivência. Há uma profunda preocupação em fazer conexões com o passado e o presente desses sujeitos, porque compreendo que os pesquisadores da área da Linguística Aplicada desenvolvem trabalhos

que tentam compreender informações que emergem muito além do que é dito pelos sujeitos em entrevistas ou exposto em textos, e a pesquisa etnográfica colabora com um cuidado maior com a investigação.

Um ponto também importante trazido por Mattos (2011) é que quando a etnografia é utilizada como abordagem de investigação científica, ela traz contribuições para as pesquisas qualitativas. Contudo, Geertz nos apresenta que a pesquisa etnográfica, por ser densa, pode representar um certo risco, “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’ (Geertz, 1989, p. 15), pois o que é observado é passível de compreensões subjetivas, o que Ogbu (1981) chama de conjuntos de significantes com estruturas interrelacionadas e múltiplos níveis de interpretação, o que pode levar o pesquisador a não encontrar um fim da pesquisa, fazendo com que aquele sentimento de incompletude esteja sempre presente.

A etnografia é vista majoritariamente por estudos que analisam o comportamento humano em determinado espaço (uma escola, por exemplo), por meio de observações diretas dos costumes e práticas sociais por um determinado tempo, tendo como técnicas a “observação participante, a pesquisa interpretativa, a pesquisa hermenêutica, dentre outras” (Mattos, 2011, p.51). Assim, neste trabalho, os estudos são realizados por meio da coleta de registros históricos sobre a educação de surdos que nos levam a inferir dados etnográficos sobre esses sujeitos e dos momentos e locais em que viveram.

Ademais, durante a elaboração e a aplicação da entrevista semiestruturada, o percurso, momento em que os dados foram coletados, também colaboraram para uma descrição mais robusta da análise:

A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo (Mattos, 2011, p. 54).

Compreendo também que este trabalho possui um viés etnográfico no sentido da microanálise etnográfica (Lutz, 1983) por considerar a técnica de escrevivência na pesquisa, pois os dados narrados pelo pesquisador-professor contribuem para construção histórica e reflexões acerca de Políticas Linguística, praxiologias e formação de professores em um olhar micro, partindo da descrição detalhada do etnógrafo. A etnografia é vista como uma forma de *background* da microetnografia.

Por fim, esta pesquisa possui um cunho etnográfico por envolver o surdo, a sua história, os documentos, as fotos e a escrevivência dos pesquisador-professor para

construir um pouco da história da educação de surdos em Roraima e verificar como, em grande medida, ainda somos carentes de PLs que deem suporte a ensinar a Língua Inglesa aos alunos surdos.

2.4 Objetos de análise da pesquisa

Os objetos utilizados nesta pesquisa são documentos (Leis, decretos, resoluções e páginas de jornais) analisados para a construção da evolução das políticas linguísticas no Brasil. Procurei por páginas de jornais que tivessem pesquisas dos fatos históricos sobre o passado da educação de surdos no Brasil para colaborar com a construção histórica que dialoga com a escrevivência do pesquisador-professor. Dessa forma, coloco abaixo, em formato de tabela, os objetos utilizados:

QUADRO 2: Leis que envolvem políticas linguísticas para surdos no Brasil

Documento	Assunto	Ano
Lei n. 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	1989
Declaração de Salamanca	Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais	1994
Lei n. 9.394	Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1996
Lei 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade, e dá providências.	2000
Resolução 02	Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP.	2001
Decreto nº 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	2001
Decreto nº 6.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	2007
Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	2001

Resolução CNR/CP 01	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	2002
Lei nº. 10.436	Dispõe sobre a Língua brasileira de sinais.	2002
Decreto nº 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque.	2007
Lei nº. 13.146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	2015
Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	2005
Lei nº. 11.796	Institui o dia nacional dos surdos.	2008
Resolução n. 04	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.	2013
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.	2018
Decreto nº 10.520	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida.	2020
Decreto nº 11.370	Revoga o Decreto 10.502 de 2020.	2023

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

QUADRO 3: Páginas da internet de jornais

<i>Jornal Correio do amanhã – Rio de Janeiro dos anos de 1938, 1939 e 1974.</i>
<i>Correio Paulistano de 25 de novembro de 1938.</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

2.5 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é uma das formas de coletar dados em que o pesquisador faz uma entrevista com o(s) sujeito(s) em pesquisas científicas. Normalmente, o entrevistador leva perguntas preestabelecidas, contudo, recomenda-se que, caso surja alguma pergunta que não consta no roteiro, esta questão seja também abordada, porquanto o diálogo deve ser livre, criando uma atmosfera de tranquilidade entre o entrevistador e o entrevistado (Gerhardt & Silveira, 2009).

Para Triviños (2010), essa pesquisa “valoriza a presença do entrevistador, ela também oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 2010, p. 146).

Sabe-se que, ao deixar o entrevistado mais à vontade, a pesquisa pode fluir melhor, tirando a pressão que ela causa; logo, muitos pesquisadores aderem a esse modelo de entrevista para buscar um pouco da informalidade.

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa por meio da entrevista semiestruturada pode oferecer oportunidade de avaliar as atitudes e as formas de como são dadas as respostas pelo entrevistado (reações, gestos, risos), além de permitir a obtenção de informações que não conseguimos identificar em documentações, mas que emergem a partir da interação narrada.

Essa metodologia foi utilizada em um momento para gerar dados de minha história em relação ao contato que tive com um surdo durante minha infância, realizando entrevistas com duas mulheres, minha mãe e minha irmã.

Os nomes utilizados para minha mãe é Nalva e para minha irmã é Déia. As duas idades no momento da entrevista foram de 60 e 42 anos, respectivamente. Na época em que elas me contam os registros, minha mãe tinha entre 29 e 36 anos, e minha irmã tinha entre 10 e 17 anos.

2.6 *Corpus da pesquisa*

Esta pesquisa possui como *corpus* **três** elementos essenciais para o desenvolvimento do texto. Seguindo a ordem de organização, primeiramente, refere-se às memórias relatadas por minha irmã e minha mãe, das quais se extraem dados relativos ao meu primeiro contato com surdo durante a minha infância.

Em segundo, trago minhas narrativas autobiográficas sobre como presenciei o contato com surdos em dois momentos cruciais: um primeiro quando eu era aluno do Ensino Médio na Escola Estadual Gonçalves Dias, e outro quando lecionei inglês para um surdo em uma escola de idiomas, na cidade de Boa Vista, em Roraima.

O terceiro refere-se aos documentos (expostos nos Quadros 2 e 3) que analiso e contrasto com minhas vivências. Por meio deles, construo um diálogo entre o que eu presenciava na educação de surdos em Boa Vista. O conjunto desses textos formam as bases analíticas.

A escrevivência produz dados a partir das memórias, os corpos que vivenciaram a inclusão e exclusão, a reflexão sobre os encontros que tive com pessoas surdas e articulo com políticas e discursos. A escrevivência é reescrever a experiência para compreender os fenômenos das práticas sociais.

2.7 Esquema de categorização da pesquisa

A análise dos dados desta pesquisa não se encontrou em um momento específico. O processo se deu ao longo de todo o estudo, desde o momento em que iniciei o texto, procurando os momentos históricos, as pesquisas sobre o tema, o desenvolvimento de minha autobiografia, as observações de minha escrevivência e os diálogos com os membros do GECAL. Para analisar os dados da pesquisa, optei pelo seguinte trajeto:

QUADRO 4: Sistema de categorização

Objetos e instrumentos	Motivo	Resolução dos seguintes objetivos
Leituras de documentos, jornais, livros, artigos, dissertações, teses.	Reconstrução histórica sobre a educação de surdos.	Os objetos e instrumentos colaboram para que fosse construído, neste texto, uma parte histórica em relação à educação de surdos no mundo.
Entrevista	Construção do texto relacionado às vivências com surdos do pesquisador-professor em sua infância.	Colabora com a resolução do segundo objetivo específico que é analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação a educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 1991 a 1995, sob a perceptiva da Declaração de Salamanca
Autobiografia e Escrevivência	Construção do texto relacionado às minhas vivências com surdos (do pesquisador-professor) na adolescência e adultícia.	Pressupõe-se que a autobiografia e escrevivência contribuem para a resolução dos objetivos específicos três e quatro, que são: Analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação a educação de surdos, de forma micro, na cidade de Boa Vista- RR, de 2006 a 2008, sob a perceptiva da Lei de Libras (10.436/2002); e analisar a escrevivência do pesquisador-professor em relação ao ensino do Inglês para surdos na cidade de Boa Vista, de 2012 a 2014, em uma escola de idiomas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Ressalta-se que os instrumentos selecionados, as entrevistas feitas e a análise da autobiografia e escrevivência realizadas são questões muito particulares, podendo não ser quantificado. A articulação que faço entre instrumentos, objetos e discursos que

constroem a análise para a construção do meu discurso empírico possibilita uma leitura profunda de todos os elementos que extraio para formar esta tese, indo além da leitura aparente.

Encerra-se aqui a metodologia desta pesquisa. A partir de agora, trago os diálogos com os autores desta pesquisa. Embora seja a base teórica que sustenta minha pesquisa, neste segmento, também apresento as teorias de encontro com a minha trajetória acadêmica vivida.

CAPÍTULO 3: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Cheguei em sala, me apresentei ao surdo e sinalizei que estava aprendendo a lidar com essa experiência. Que ele me ajudasse também e, caso não entendesse o que eu estava sinalizando, que me dissesse. Eu ia falando inglês e sinalizando em Libras, assim como a professora Aline Nunes fez em sua dissertação de mestrado pela UECE (2008), fui percebendo que as ordens morfossintáticas em inglês eram mais próximas da Libras em relação ao português, pois Maria Clara Corsini Silva (2013), em sua tese de doutorado, me ensinou esse sujeito plurilíngue, e que daria certo. Era o inglês básico, então colocava a transcrição em inglês no quadro, falava em Libras para o surdo, e em inglês para os ouvintes. Estava tudo certo. Se eu não tinha ninguém me ensinando na prática, eu ia lendo e criando as minhas praxiologias, igual receita, a qual a gente adapta ao gosto do cliente.

Neste capítulo, apresento os autores que serviram como linhas e tecidos para costurar e sustentar os temas que abordo em minha pesquisa. Destaco que tudo que foi mencionado aqui ainda não é capaz de preencher, em sua totalidade, as lacunas existentes na educação de surdos e na formação dos profissionais da educação na cidade de Boa Vista, especialmente daqueles que atuam no ensino de línguas e que convivem com a presença de estudantes surdos em seus espaços de trabalho. Contudo, recorro também à escrevivência para conectar o meu referencial teórico com a minha vida acadêmica. Tudo faz sentido quando olhamos para a nossa própria formação acadêmica.

3.1 Linguística Aplicada: pensares a partir de Déborah Freitas e Kléber Aparecido

Discorro sobre o tema da minha pesquisa sempre dialogando com as trajetórias que tracei, as oportunidades e as pessoas que surgiram em minha vida durante meu processo de formação acadêmica e em momentos de minha vida pessoal. Escrevivencio como tudo isso me constituiu/constitui como filho, marido, irmão, tio, cunhado, amigo, professor e pesquisador, assim, eu não poderia fazer diferente e apresentar que minhas pesquisas são frutos dos estudos perpassados por meus professores, estudiosos da Linguística Aplicada (LA), meu orientador Kléber Aparecido da Silva, e ex-orientadora da graduação e do mestrado, Deborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas. A Linguística Aplicada que conheço e faço hoje é fruto dos ensinamentos deles. Muito obrigado por, além de tudo o que produzi sendo orientando de vocês, todo o carinho dado em minha trajetória de formação, pois eu não seria graduado, mestre e doutor se não fosse por vocês.

IMAGEM 1: Fotos dos professores Déborah e Kléber.



Fonte: arquivo pessoal do autor. Foto com Kléber em dezembro de 2023 e com Déborah em fevereiro de 2024.

Primeiramente, meu contato com a professora Déborah Freitas ocorreu durante os estudos na disciplina de metodologia científica, na graduação⁹, no primeiro semestre de 2015. Enquanto os alunos mencionavam o tipo de pesquisa que gostariam de fazer em seus trabalhos de conclusão de curso, ela indicava possíveis orientadores. Quando chegou minha vez, fui escolhido por ela, uma vez que já demonstrava interesse em compreender o processo de ensino e aprendizado entre o professor e o surdo. Além disso, uma professora que trabalhava com surdos e ministrava a disciplina de Libras, que poderia ser minha possível orientadora (Sandra Moraes), se afastou para cursar seu doutorado.

Lembro-me de uma de suas falas: que pesquisar as metodologias de ensino de inglês para surdos conversava com a LA, que, para mim, até aquele momento, era a aplicação da língua/linguística em algum contexto. Almeida Filho foi o primeiro autor que eu li. O texto era “Maneiras de compreender Linguística Aplicada”, publicado na revista de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1991, coincidentemente, o ano em que eu nasci.

⁹ Curso de Letras - Português e Inglês (licenciatura) da UFRR.

Lendo o autor, entendi que a LA dava uma grande importância ao processo para a resolução de problemas que envolvem o uso das linguagens em seus diversos aspectos. Em seu texto, ele cita:

Para mim, a LA é científica na medida em que definiu seu objeto de pesquisa, nomenclaturas e procedimentos explícitos de pesquisa. Não são as várias ciências de contato da LA, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Estatística ou a Lingüística que lhe conferem cientificidade, portanto. Elas podem até contribuir com conceitos e modelos, mas o critério final de relevância científica das contribuições será sempre o de um paradigma da própria LA, que desenvolve procedimentos tendo em vista problemas construídos de uso de linguagem na prática que tenhamos à mão (Almeida Filho, 1991, p. 4).

Assim, fui gradualmente deixando de lado uma concepção estritamente linguística sobre a aplicabilidade da língua e passei a me interessar pelos processos de transformação social mediados pelos usos das linguagens. Logo, desde a graduação até a minha tese, entendo a LA como uma área que permite o pesquisador perceber os diversos contextos sociais de interação, e fazer análises críticas acerca do uso da língua e linguagem nos contatos linguísticos, no bilinguismo, na construção de identidades, na internacionalização, na translanguagem, nas políticas linguísticas, nas praxiologias de ensino, dentre outros. É fato, também, que essa área permite verificar a linguagem em seu processo de construção identitária e, em especial, do social, resolvendo os problemas encontrados na sociedade que tem como foco o uso das línguas e linguagens em um viés crítico, respeitando “as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (Moita Lopes, 2009, p. 31).

Por esse motivo, essa área de estudo nos permite fazer uma pesquisa etnográfica, de cunho qualitativo, por meio de estudo de caso e análise de documentos, porque também traz a interpretação e o diálogo com teorias da LA e demais ciências, sendo assim, trans/inter/multi/indisciplinar.

Para isso, a LA ancora-se nas teorias de diversas áreas, tais como Antropologia, História, Filosofia, Psicologia, Sociolinguística, Tecnologia, Educação, entre outras. Nesse viés, verifica-se que a LA tem uma perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar, porquanto se refere às áreas de conhecimento pertencentes a temas específicos a partir dos fenômenos sociais observados pelo pesquisador/linguista aplicado (Freitas, 2007b).

Rajagolapan (2006) insere à discussão que a LA estuda a linguagem sendo utilizada em seu contexto real, pois é vista socialmente, diferente a um determinado ponto da área da Linguística, que consegue verificar o uso da língua em um contexto isolado.

Como percebido neste debate, a LA não está mais interessada apenas nos estudos voltados à aplicabilidade do uso da língua (embora eu acredite que não devemos descartar pesquisas que ainda façam isso, respeitando a própria história da LA), como muito era visto e interpretado anteriormente pelos pesquisadores da área da Linguística (teórica) e os que realizaram os primeiros estudos na LA, entretanto, utiliza-se dos fenômenos da linguagem para analisar, criticar, discutir, perceber, problematizar uma situação social.

Está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Lingüística. Em uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas com as quais ela se relaciona, a LA não apareceria na ponta de uma seta partindo da Lingüística. Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Lingüística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a Tradução (Celani, p. 21, 1992).

Relacionando-se com os dizeres de Celani (1992), Moita Lopes (1996), por sua vez, afirma que a LA tem natureza aplicada nas ciências sociais, envolvendo a linguagem no aspecto processual e de base interdisciplinar, baseando-se em pesquisas que possuem como investigação a base positivista (observação dos fenômenos) e interpretativista. Ainda em Moita Lopes (1996, p. 22), a pesquisa interpretativista de cunho etnográfico é “caracterizada por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos”. Ademais, para o autor, a LA:

Trata-se de pesquisa aplicada no sentido de que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, embora possa também contribuir para a formulação teórica como a chamada pesquisa básica. A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.) Pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e

procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística (Moita Lopes, 1996, p. 22-23).

Por estarmos ligados aos diversos fenômenos sociais que nos cercam, entendo que a LA dá atenção a essa relação entre o sujeito e o social, e a linguagem é vista como um fio condutor entre eles, fazendo com que o sujeito interfira no social, utilizando-se da linguagem, e o social intervenha no comportamento, nas práticas e na construção identitária do próprio sujeito ou dos demais envolvidos na interação, mesmo que de forma passiva.

Ainda no percurso do meu processo de (trans)formação, ao realizar uma pesquisa para o mestrado, encontrei o Kléber Aparecido. Para ele (p. 184, 2022), que usa o termo *Linguística Aplicada Crítica – LAC*, esta vertente “se interessa a discutir e fornecer encaminhamentos para questões de caráter prático concernentes à língua/linguagem e sua manifestação em diferentes contextos, por meio de um pensar problematizador”, um pensamento que parte do próprio pesquisador.

A LAC é vista além das análises dos fenômenos relacionados ao social e à linguagem, assumindo um viés crítico, uma vez que, sem a criticidade, o sujeito não seria capaz problematizar uma situação e transformá-la em objeto de estudo. Hoje, acredito que toda pesquisa em LA deveria vincular-se às perspectivas críticas¹⁰ e, por tal motivo, adotei nesta tese o termo LAC.

Em 2019, fiz o convite para que Kléber participasse de minha banca de dissertação, porém, à época, ele estava bastante atarefado e não pôde aceitar. Os estudos na LA permaneciam mesmo após minha defesa da dissertação, e, no segundo semestre de 2021, vi a possibilidade de cursar duas disciplinas como aluno especial no PPGL/UnB nas disciplinas “Metodologia: Análise do discurso” e “Pesquisa etnográfica e Seminário Avançado de Pesquisa: Linguagem e Sociedade”. Fui inserido no GECAL (Grupo de Estudos Críticos Avançados da Linguagem) por Kléber, e tive contato com diversos pesquisadores que trabalham com a LAC, o que ampliou ainda mais o uso da LAC em diferentes áreas do saber.

Nesse cenário, aproveito os aportes teóricos da LAC aprendidos durante todo esse meu processo de (trans)formação para discutir sobre a autobiografia do pesquisador-autor na base da escrevivência, das PLs, da educação de surdos e da formação de professores,

¹⁰ É válido destacar que há variadas concepções sobre “ser crítico”. Nesta tese, conforme ficará mais evidente ao longo das discussões, adoto uma postura de professor-pesquisador que reflete constantemente sobre as línguas, as relações de poder e legitimidade, os papéis sociais, as políticas linguísticas e, principalmente, as possibilidades de promover transformações sociais.

destacando-se a relação dos fenômenos sociais entre linguagem e sociedade existentes entre as experiências vivenciadas pelo pesquisador em relação em como as atuais PLs vieram afetando as minhas praxiologias como docente.

Compreendo a LAC, em minha pesquisa, como um espaço interdisciplinar, e que nos instiga a investigar como o uso da escrevivência pode contribuir para melhor refletirmos acerca das PLs que nos rondam, principalmente na cidade de Boa Vista, em Roraima, o que permite elaborar uma criticidade em cima dessas PLs que deveriam ajudar os professores em suas aulas.

Por derradeiro, esta pesquisa repousa sobre a LAC como um processo interdisciplinar que conecta a escrevivência, as praxiologias, a sociolinguística, a história e as políticas linguísticas, voltadas ao olhar para a educação de surdos.

3.2 *Ser uma minoria: reflexões linguísticas sobre o termo*

Eu não poderia deixar de lado uma definição do termo sobre o que representa a palavra “minoria”, pois este trabalho beneficia e enaltece o percurso histórico de pessoas surdas roraimenses e de outras regiões do Brasil.

A *pirori*, discutiremos o que três dicionários *on-line* nos trazem acerca do significado da palavra “minoria”:

QUADRO 5: Definição do termo “minoria”

Dicionário	Definição
<i>DI – Dicionário Informal</i>	S. f. 1 inferioridade em número; 2 parte menos numerosa num conjunto de pessoas ou de coisas; 3 [ANTROPOLOGIA] comunidade com características étnicas, religiosas, de costumes ou nacionalidade diferentes das da sociedade em que está inserida, e que geralmente não vive em igualdade de condições relativamente à maioria; 4 [POLÍTICA] grupo ou facção pouco numerosa no interior de um partido; 5 grupo ou partido que obtém o menor número de votos numa eleição; 6 minoria étnica - conjunto de pessoas que possuem unidade cultural, consciência de pertença ao grupo, sem dispor de território próprio;

<i>Michaelis UOL</i>	1. Inferioridade em termos numéricos. 2. A parte constituída de menos representantes numa assembleia ou qualquer outro conselho, que discorda da parte mais numerosa. 3. ANTROP, SOCIOL Subgrupo de uma sociedade que se considera ou é considerado diferente do grupo dominante, em face das características religiosas, étnicas, políticas, de nacionalidade, língua etc. e, em decorrência dessas diferenças, não tem a mesma participação na sociedade como um todo, nem as mesmas oportunidades, sofrendo, muitas vezes, discriminação e preconceito.
<i>Dicio – Dicionário online de português</i>	Em número inferior: a minoria dos alunos acessava à internet. Sociologia. Subgrupo religioso, social, étnico, cultural, racial que, numa sociedade, é considerado inferior ou diferente do grupo maior (maioria), sendo por ele discriminado, não possuindo seus mesmos direitos ou oportunidades. A parte menos numerosa que, numa assembleia ou conselho deliberativo, se opõe às ideias da parte mais numerosa.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Percebe-se que, segundo os dicionários, a palavra *minoria* se resume ao quantitativo de pessoas que estão em menor número em um determinado território.

Segundo uma das grandes teóricas que estuda sobre o conceito de minoria, Jubilut (2013), essa palavra está atrelada a um construto histórico-político-filosófico-social de pessoas que se diferenciam da sociedade em geral, a majoritária. Essas pessoas minorizadas são aquelas que constroem suas histórias por meio de lutas para conquistar seus direitos e desencadeiam-se dos poderes inerentes aos pertencentes à maioria, o que a autora chama de subjugação (que significa exclusão total ou parcial).

Além disso, a autora menciona que “O primeiro possível elemento concretizado da conceituação de minorias e grupos vulneráveis vem a ser a questão da identidade” (Jubilut, p. 17, 2013). Essa identidade se forma justamente por grupos sociais maiores que se diferenciam do culturalmente, linguisticamente, etnicamente etc., do outro.

Conceituar-se dentro de uma identidade, embora muitas vezes vista negativamente por grupos maiores, pode configurar um espaço de pertencimento que

reivindica direitos para a comunidade minoritária. É importante lembrar, visto que a pesquisa repousa no grupo de minorias surdas, que existem o grupo de surdos e a comunidade surda, e ambos lutam por direitos em benefício a um grupo: o surdo.

Em pesquisa no site da *The United Nations Human Right Office* (OHCHR), encontrei uma carta com uma seleção de respostas de entidades da Organização das Nações Unidas (ONU) quanto à sua compreensão do conceito de minoria¹¹. Segue a definição em inglês (original) e sua tradução, respectivamente:

TABELA 1: Definição do termo “minoria”

1.	A minority includes individuals differentiated according to ‘race, colour, ethnicity, age, religious belief or affiliation, political or other opinion, national or social origin, gender, sexual orientation, transgender identity, mental or other disability, health status, economic or indigenous status’.
2.	‘Groups that do not constitute a majority in a particular national or sub-national/regional context. Such groups are generally ethnic or religious minorities and in some contexts are referred to as clans. In some – though less frequent – instances, the term “minority” [refers] to groups facing discrimination, marginalisation or exclusion due to their race, culture, sex, gender, language, disability, actual or perceived sexual orientation and gender identity, or other relevant characteristics.’
3.	‘[The] term “minorities” is commonly used to refer to ethnic, religious or sectarian minorities. It is however also used sometimes to refer to other minority populations or vulnerable groups, including those discriminated against, marginalised, excluded or targeted due to their race, culture, sex, gender, language, disability, actual or perceived sexual orientation and gender identity, or other relevant characteristics.’
4.	‘A minority is an ethnic, religious or linguistic group, fewer in number than the rest of the population, whose members share a common identity.’
5.	‘Minorities are usually non dominant in comparison with majorities in the economic and political spheres of their countries. Members of minorities also share ethnic, religious, linguistic or cultural characteristics that differentiate them from majorities, and they generally seek to maintain these distinguishing identities. At the same time, the characteristics defining minorities may vary from one context to another, for example; as regards whether a group's minority identity is primarily ethnic, religious or both. Self-identification is a key principle for the treatment of minorities and indigenous groups. They have the right either to define themselves as belonging to a certain minority or indigenous people, or crucially to avoid doing so. An individual refugee will almost certainly be in the best position to know whether it is safe to be open about her or his minority or indigenous membership.’
6.	‘There is no source of international human rights law that provides a definition of the term “minority”. Consensus on a definition, which could be universally accepted has always proven to be a task of such difficulty and complexity that neither experts nor the organs of the UN and regional organizations have been able to accomplish this task.’
7.	‘The only attempt to date is that proposed in the 1977 study prepared for the UN Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities by Francesco

¹¹ Encontrei o documento disponível no link: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Minorities/SR/A74160_UN_Responses.docx. Acessado em 29 de setembro de 2023.

Capotorti. According to Capotorti, a minority is a group numerically inferior to the rest of the population of a state, in a non-dominant position, and whose members being nationals of the state, possess ethnic, religious or linguistic characteristics differing from the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity directed towards preserving their culture, traditions, religion or language (Francesco Capotorti, United Nations Economic and Social Council, 1977, 96). Jules Deschene added an equality remedy to the Capotorti attempt and considered that : a group of citizens of a State, constituting a numerical minority and in a non-dominant position in that State, endowed with ethnic, religious and linguistic characteristics; which differ from those of the majority of the population, having a sense of solidarity with one another, motivated, if only implicitly, by a collective will to survive, and whose aim is to achieve equality with the majority in fact and in law (UN Doc.E/CN.4/1986/43).’

8. ‘In 1994, the Human Rights Committee (HRC) adopted its General Comment No. 23 (GC), providing an authoritative interpretation of article 27. This GC underscores obligations of states to protect the rights provided for under Article 27 and thereby ensuring the survival and continued development of the cultural, religious and social identity of minorities, it falls short of providing more insight as to who is a minority (para 9). Article 27 indicates that the persons to be protected must belong to a group and that they share in common a culture, a religion and/or a language and need not be citizens of the State party (para.5.1). At the same time, minority status is closely tied in to how a group defines itself.’
9. ‘The first independent expert appointed to the mandate (Gay McDougall) noted that she will not be guided by an exacting assessment of the relative numerical size of a population group compared to that of the larger society. The independent expert will focus her work only on non-dominant minority groups. At the same time, she recognizes that some minority groups may be dominant in certain spheres, such as the economic sphere, while suffering discrimination in others. (E/CN.4/2006/74, 6 January 2006). Drawing on relevant commentaries and the GC 23 of the HRC, Gay McDougall supported the view that determination of which groups constitute minorities does not lie with the State, but is dependent on a range of both objective and subjective criteria. In her view, an ‘exacting assessment of the relative numerical size of a population group compared to that of the larger’ was unnecessary. Instead, a contextual assessment was in order to determine whether a minority was non-dominant.’
10. ‘[The] term “minority” recognises the fact that the principles of equality and non-discrimination are not fulfilled for certain groups.’
11. ‘[The] duration of residence or domicile within a State does not limit protections under international minority rights. Article 27 confers rights on persons belonging to minorities, which “exist” in a State party. Given the nature and scope of the rights envisaged under that article, it is not relevant to determine the degree of permanence that the term “exist” connotes. Individuals belonging to those minorities should not be denied the right, in community with members of their group, to enjoy their own culture, to practise their religion and speak their language. Just as they need not be nationals or citizens, they need not be permanent residents to enjoy human rights. However, State obligations to migrants and new minorities resulting from global migration patterns are questions, which need further clarifications and endorsement in the context of international minority protection.’
12. ‘[We] struggle with the gap in definition on a continuous basis. These difficulties are very prominent in activities connected to the Middle east where there is a strong resistance to use the term minority as it carries a negative connotation in its equivalent in the Arabic language. We have faced situations where the use of the term has to be qualified every time it is used. Other challenges involve situations where the population is composed of various ethnic and/or linguistic groups none of which make-up a clear minority. Other challenges occur when dealing in a situation where the minority is in political dominance.’

Abaixo, adiciono a versão traduzida para a Língua Portuguesa¹²:

1. Uma minoria inclui indivíduos diferenciados por ‘raça, cor, etnia, idade, crença ou filiação religiosa, opinião política ou outra, origem nacional ou social, gênero, orientação sexual, identidade transgênero, deficiência mental ou outra, estado de saúde, condição econômica ou indígena’.
2. ‘Grupos que não constituem maioria em um determinado contexto nacional ou subnacional/regional. Tais grupos são geralmente minorias étnicas ou religiosas e, em alguns contextos, são chamados de clãs. Em alguns casos- embora menos frequentes – o termo “minorias” [refere-se] a grupos que enfrentam discriminação, marginalização ou exclusão devido à sua raça, cultura, sexo, gênero, idioma, deficiência, orientação sexual e identidade de gênero reais ou percebidas, ou outras características relevantes.’
3. ‘O termo “minorias” é comumente usado para se referir a minorias étnicas, religiosas ou sectárias. No entanto, também é usado às vezes para se referir a outras populações minoritárias ou grupos vulneráveis, incluindo aqueles discriminados, marginalizados, excluídos ou visados devido à sua raça, cultura, sexo, gênero, idioma, deficiência, orientação sexual real ou percebida e identidade de gênero, ou outras características relevantes.’
4. ‘Uma minoria é um grupo étnico, religioso ou linguístico, em menor número do que o resto da população, cujos membros compartilham uma identidade comum.’
5. ‘As minorias geralmente não são dominantes em comparação com as majorias nas esferas econômica e política de seus países. Os membros das minorias também compartilham características étnicas, religiosas, linguísticas ou culturais que os diferenciam das majorias e, geralmente, buscam manter essas identidades distintivas. Ao mesmo tempo, as características que definem as minorias podem variar de um contexto para outro, por exemplo, no que diz respeito a se a identidade minoritária de um grupo é principalmente étnica, religiosa ou ambas. A autoidentificação é um princípio fundamental para o tratamento de minorias e grupos indígenas. Eles têm o direito de se definirem como pertencentes a uma determinada minorias ou povo indígena ou, crucialmente, de evitar fazê-lo. Um refugiado individual estará quase certamente na melhor posição para saber se é seguro ser aberto sobre sua condição de membro de uma minoria ou de um grupo indígena.’
6. ‘Não existe nenhuma fonte de direito internacional dos direitos humanos que forneça uma definição do termo “minorias”. O consenso sobre uma definição que pudesse ser universalmente aceita sempre se mostrou uma tarefa de tamanha dificuldade e complexidade que nem especialistas nem os órgãos da ONU e das organizações regionais conseguiram realizá-la.’
7. ‘A única tentativa até o momento é a proposta do estudo de 1977 preparado para a Subcomissão da ONU sobre Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias por Francesco Capotorti. Segundo Capotorti, uma minoria é um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, e cujos membros, sendo nacionais do Estado, possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes do resto da população e demonstram, ainda que implicitamente, um sentido de solidariedade direcionado à preservação de sua cultura, tradições, religião ou língua (Francesco Capotorti, United Nations Economic and Social Council, 1977, 96). Jules Deschene acrescentou uma solução de igualdade à tentativa de Capotorti e considerou que: um grupo de cidadãos de um estado, constituindo uma minoria numérica e em posição não dominante nesse Estado, dotado de características étnicas, religiosas e linguísticas; que diferem daqueles da maioria da população, tendo um senso de solidariedade uns com os outros, motivados, ainda que implicitamente, por uma vontade coletiva de sobreviver, e cujo objetivo é alcançar a igualdade com a maioria de fato e de direito (Doc. UM E/CN.4/1986/43).’

¹² Tradução minha.

8. ‘Em 1994, o Comitê de Direitos Humanos (CDH) adotou seu Comentário Geral No. 23, fornecendo uma interpretação autorizada do artigo 27 e, assim, garantir a sobrevivência e o desenvolvimento contínuo da identidade cultural, religiosa e social das minorias, mas não oferece mais informações sobre quem é uma minoria (parágrafo 9). O artigo 27 indica que as pessoas a serem protegidas devem pertencer a um grupo e que compartilham em comum uma cultura, uma religião e/ou um idioma e não precisam ser cidadãos do Estado Parte (parágrafo 5.1). Ao mesmo tempo, o estatuto de minoria está intimamente ligado à forma como um grupo se define.’
9. “A primeira especialista independente nomeada para o mandato (Gay McDougall) observou que não se guiaria por uma avaliação rigorosa do tamanho numérico relativo de um grupo populacional em comparação com o da sociedade geral. A especialista independente concentraria seu trabalho apenas em grupos minoritários podem ser dominantes em certas esferas, como a econômica, enquanto sofrem discriminação em outras”. (E/CN.4/2006/74, 6 de janeiro de 2006). Com base em comentários relevantes e na CG 23 do HRC, Gay McDougall defendeu a visão de que a determinação de quais grupos constituem minorias não cabe ao Estado, mas depende de uma série de critérios objetivos e subjetivos. Em sua opinião, uma “avaliação rigorosa do tamanho numérico relativo de um grupo populacional em comparação com o da sociedade em geral” era desnecessária. Em vez disso, uma avaliação contextual era necessária para determinar se uma minoria não era dominante.’
10. ‘O termo “minorias” reconhece o fato de que os princípios da igualdade e da não discriminação não são cumpridos para certos grupos.’
11. ‘A duração da residência ou domicílio em um Estado não limita as proteções sob os direitos pertencentes a minorias que “existem” em um Estado Parte. Dada a natureza e o alcance dos direitos previstos nesse artigo, não é relevante determinar o grau de permanência que o termo “existir” denota. Não se deve negar aos indivíduos pertencentes a essas minorias o direito, em comunidade com os membros de seu grupo, de desfrutar de sua própria cultura, praticar sua religião e falar seu idioma. Assim como não precisam ser nacionais ou cidadãos, não precisam ser residentes permanentes para desfrutar dos direitos humanos. No entanto, as obrigações do Estado para com os migrantes e as novas minorias resultantes dos padrões globais de migração são questões que necessitam de mais esclarecimentos e aprovação no contexto da proteção internacional das minorias.’
12. ‘Nós lutamos continuamente com a lacuna na definição. Essas dificuldades são muito proeminentes em atividades relacionadas ao Oriente Médio, onde há uma forte resistência ao uso do termo minoria, pois ele carrega uma conotação negativa em seu equivalente na língua árabe. Já nos deparamos com situações em que o uso do termo precisa ser qualificado sempre que é utilizado. Outros desafios envolvem situações em que a população é composta por vários grupos étnicos e/ou linguísticos, nenhum dos quais constitui uma minoria clara. Outros desafios surgem ao lidar com uma situação em que a minoria detém o domínio político.’

Na carta, percebem-se vários pontos em que podemos identificar os surdos como um grupo minoritário. Contudo, o aspecto que melhor caracteriza um grupo minoritário é a posse de uma língua distinta daquela utilizada pela maioria. Tal compreensão dialoga diretamente com esta pesquisa, porque embora o foco se estende à dimensão histórica, encara-se a problemática da ausência da linguagem oral ao longo dos períodos, fator que retardou significativamente os estudos voltados à inclusão de surdos no mundo.

Por fim, ao levar em consideração o público surdo, finalizo com um dos autores base desta tese, Carlos Skliar. Ele apresenta o sujeito surdo como minoria da seguinte forma:

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria lingüística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária (Skliar, p. 22, 1998).

No Brasil, percebemos que dominar a língua portuguesa padronizada representa poder, bem como ser fluente em uma língua estrangeira (o inglês com as variações dos Estados Unidos ou o inglês britânico) abre portas para o mercado de trabalho. Entretanto, para quem domina a Libras, quais vantagens teríamos a não ser a inclusão na interação entre os ouvintes e os surdos?

3.3 Sociolinguística, Língua, Poder, Saber: o surdo nos contextos educacionais

Ter entrado em um Doutorado em Linguística e fazer uma pesquisa em Linguística Aplicada na UnB foi um grande presente e uma surpresa, ainda mais por ter “fugido” tanto da sociolinguística durante a graduação e ter de enfrentá-la nas disciplinas obrigatórias no curso. Entretanto, aprendi muito, e ter tido contato com a pesquisa em sociolinguística nesse processo de formação foi de grande valia para meu texto, ainda mais por ter conhecido a professora Rosineide Magalhães, e ter tido outra roraimense dividindo a experiência de doutorado comigo, Adriana Kato.

IMAGEM 2: Foto com a professora Rosineide Magalhães e a doutoranda Adriana Teixeira



Fonte: Arquivo pessoal

A professora me ensinou, nas disciplinas de Sociolinguística Interacional e Sociolinguística Qualitativa, que sociolinguística é uma área de estudo bem ampla, que se relaciona com várias perspectivas teóricas e questões de pesquisa, dentre elas: as diferentes formas de um determinado grupo em utilizar uma variedade linguística; os motivos e as razões que nos levam a aprender uma língua ou outra; o porquê de determinada língua pertencer a um currículo escolar; como os aspectos históricos influenciam nas políticas linguísticas da atualidade; a importância de uma língua estrangeira em uma determinada sociedade e, inclusive, o poder que uma língua pode possuir em detrimento de outras menos influentes ou utilizadas em um espaço.

Nesse contexto, o poder da linguagem pode ser percebido quando observamos, por exemplo, que um currículo escolar, no Brasil, oferta majoritariamente o inglês como disciplina obrigatória para toda uma comunidade de alunos, mesmo estando o espanhol presente na maior parte das fronteiras do país. Cabe ainda refletir sobre o apagamento das línguas indígenas, tão presente em vários contextos do nosso país¹³.

¹³ No caso de Roraima, vale lembrar também as Línguas Indígenas de Sinais (LIS), as línguas de sinais emergentes, entre outras.

IMAGEM 3: Fronteiras do Brasil.

Fonte: <http://marcosbau.com.br/geobrasil-2/o-territorio-brasileiro-dimensoes-e-situacao-geografica/>.

Percebe-se, no mapa, que apenas os territórios de Roraima e Pará possuem fronteiras com o único país anglo-saxônico da América do Sul, a Guiana, destacando-se Roraima, que possui uma ligação comercial entre as cidades de Lethem e Bonfim (cidades de fronteira entre Guiana e Brasil, respectivamente). Essa fronteira é seca, e isso facilita o fluxo de pessoas e mercadorias entre os dois países. Todavia, por tratar-se de um país que passou muito tempo com a economia fragilizada, não despertava interesse suficiente para incentivar os brasileiros ao domínio da língua inglesa, tampouco para aceitar os professores guianenses que utilizavam sua própria variação linguística nas escolas roraimenses, assim, privilegiavam-se pessoas que dominassem as normas do padrão americano ou britânico. Entretanto, com a descoberta de jazidas de petróleo recentemente, passou-se a observar um crescente interesse de brasileiros em irem à Guiana.

Nas escolas, verifica-se a presença de alunos diversos, dentre eles, os surdos, que possuem maior dificuldade em compreender uma língua oral, ainda mais quando nem a sua própria LS é utilizada como meio de comunicação dentro das salas de aula, assim, ocorrendo com que a escola ainda insista que o surdo compreenda os espaços dos ouvintes. Em outras palavras, há uma perspectiva colonialista na educação linguística em que todos os sujeitos estão imersos (Lima, Souza & Souza, 2023).

Parece-me que há falta de discussões em que os ouvintes se coloquem nos lugares dos surdos no Brasil, o que seria muito mais fácil para que todos pudessem construir o conhecimento de maneira conjunta nas escolas. Todavia, o que vemos é a história das impossibilidades se estender aos longos dos anos¹⁴ e o aumento da comercialização de aparelhos auditivos, terapias e procedimentos médicos, e clínicas que continuam a ser procuradas na tentativa de transformar o surdo num sujeito oralizado, idealizado como condição para sua inclusão na sociedade ouvinte.

Nesse viés, a educação de surdos brasileira ainda se resume a adequar/encaixar o surdo nos espaços ouvintistas, como podemos observar em Skliar (1998)¹⁵.

A educação dos surdos pode muito bem ser definida, ao menos em nosso continente, como uma história de impossibilidades. A impossibilidade de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença (Skliar, p. 25, 1998).

Acrescentando-se às impossibilidades, ainda em Skliar (1999), há uma concepção forte dos pensamentos de pessoas ouvintes que recaem sobre as pessoas surdas:

[...] para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua – a língua de sinais – e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a

¹⁴ Discuto sobre isso com mais detalhes no capítulo acerca da história dos surdos no mundo.

¹⁵ Nessa referência, Skliar se refere ao “nosso continente”. Para quem não conhece o autor, ele é argentino e faz pesquisas sobre a educação de surdos na América do Sul.

separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos (Skliar, p. 21, 1999).

Diante do exposto, reconhecendo a diferença e com sensibilidade, teríamos menos instrumentos que ouvitimizariam as pessoas com deficiência auditiva se tivéssemos pensado em alternativas de inclusão implementadas em políticas públicas para o mercado de trabalho para surdos e as escolas em que a Libras fosse utilizada como um dos meios de comunicação e instrução.

O processo de colonialidade subalterniza os surdos, e a falta de presença da linguagem desaproxima o sujeito da própria sociedade em que está inserido, e, por isso, destaca-se a importância da linguagem nas diversas ações humanas.

A linguagem serve para planejar e regular a ação humana e, assim, a criança surda pode ter capacidade intelectual semelhante à da ouvinte, se adquirir e internalizar uma língua desde pequena” (Silva, p. 91, 2003).

Ancorando-se ainda em Silva (2003), podemos afirmar que se a pessoa não-surda tivesse a Libras desde pequena na escola, conseguiria falar em prol ao surdo, já que seria uma língua presente na rotina escolar. Entretanto, assiste-se novamente que a educação é voltada para esses alunos não-surdos, focalizando em atividades guiadas pela oralização, acarretando prejuízos gravíssimos na formação desses sujeitos. Dessa forma, apagam-se as teorias básicas da educação e da linguagem, inviabilizando o conhecimento e ocasionando perdas, muitas vezes, irreparáveis:

Como a aquisição de conhecimento está muito relacionada à capacidade de receber informação e elaborá-la adequadamente, e como a maior parte de toda informação é transmitida por meios de comunicação que utilizam a linguagem oral (televisão, cinema, rádio, diálogo etc.), a criança surda pode apresentar dificuldades nesse aspecto, sendo muitas delas irremediáveis (Silva, p. 91 e 92, 2003).

Essa invisibilidade dos surdos nas escolas não deve mais ocorrer, pois, tomando-se em consideração a pesquisa de Skliar (1998), que realizou uma observação de famílias cujos pais eram surdos, evidencia-se uma melhor aceitação dos filhos surdos e a aquisição desde cedo a Língua de Sinais.

Os filhos surdos de pais surdos apresentavam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem tanto da língua oral quanto da escrita. Outrossim, verificou-se que os níveis de leitura foram semelhantes aos do ouvinte, surgindo uma identidade equilibrada, e não apresentavam problemas sociais e afetivos na

mesma proporção de filhos surdos de pais ouvintes (Skliar, 1998). Assim, acredita-se que este modelo de participação da Libras desde cedo na formação na escola pode ser utilizado como referência na (trans)formação de discentes e profissionais da educação, uma vez que a aprendizagem de uma língua distinta não se limita ao domínio de aspectos gramaticais ou à facilitação da comunicação, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo de diferentes áreas do cérebro.

Skliar (1998) atribuiu tal fato à oportunidade de que as crianças surdas, filhas de pais surdos, tiveram de aprender e usar a comunicação manual desde cedo. A aquisição de um sistema de símbolos possibilitou a essas crianças o desenvolvimento de diferentes processos de pensamento (Silva, 2003). Tendo uma linguagem interiorizada, o surdo pode manifestar seus pensamentos, desejos, sentimentos como qualquer outra pessoa (Silva, 2003), assim sendo, podendo melhor interagir com os colegas de sala caso também tenham o domínio da LS.

Os surdos vivem a sua surdez diferentemente, segundo as suas experiências individuais. Para a autora Silva (2003), o que torna a vida da uma criança com deficiência mais difícil não é o *déficit* em si, mas o modo de como as pessoas reagem a essa deficiência, mas esta, na verdade, surge diretamente do fracasso de muitas instituições de ensino em não trabalharem com políticas que, de fato, contribuam para o desenvolvimento integral desses sujeitos, dessa forma, o cenário de inclusão piora e os próprios surdos acabam sendo taxados, pelos ouvintes, de pessoas que não conseguem acompanhar as turmas em que estão inseridos.

O fato de poucos surdos obterem sucesso pelo método oral e se os objetivos pedagógicos não serem alcançados satisfatoriamente contribuiu para que a imagem do surdo ficasse condicionada muito mais ao “insucesso”. (Silva, p. 95, 2003).

Nota-se, assim, que a grande maioria das pessoas, inclusive no meio educacional, constrói uma identidade da pessoa surda considerando certas características intrínsecas à surdez e da falta da linguagem oral, e não como consequência de uma falha ou um fracasso do método utilizado pelos profissionais das diversas áreas, ou pelas carências das atuais políticas de inclusão no Brasil (Silva, 2003).

Essas características não surgem de agora, mas vêm se arrastando há séculos. Em Lobo (2015), por exemplo, presencia-se que nos séculos XIX e XX, ainda utilizando a nomenclatura surdo-mudo, para aqueles adeptos às teorias consanguinistas e anticonsanguinistas, era “comparado ao imbecil, o surdo-mudo vinha logo a seguir na

escala das degenerescências e das monstruosidades” (Lobo, p. 61, 2015). Já para os médicos daquela época, “distinguiam no surdo-mudo de nascença uma infinidade de estigmas físicos, acrescentavam-lhe a imagem lombrosiana do surdo-mudo imbecil, violento e de má índole, sobretudo quando não educado” (Lobo, p. 62, 2015).

Por derradeiro, os conflitos de interesse entre o que deve ser aplicado e oferecido ao surdo, com o que as demasiadas instituições têm a oferecer, devem ser bem observados pelos profissionais da educação, porque analisa-se que os surdos adquirem competências na e pela linguagem, principalmente por meio da Língua de Sinais, permitindo o seu pleno desenvolvimento, como ocorre com qualquer outra criança, em todos os aspectos: “linguísticos, emocionais, sociais e cognitivos” (Silva, p. 96, 2003), assim, o aprendizado do inglês nas escolas pode contribuir significativamente na sua formação como sujeito.

Em relação aos aspectos linguísticos, ancorado ainda em Lobo (2015), percebe-se que a preocupação da falta do ensino da língua para os sujeitos surdos vem sendo pauta de preocupação desde muito tempo, principalmente quando a autora traz a obra de Oliveira (1902), que compara o indivíduo surdo com o cego:

Muitas vezes comparado ao cego, o surdo-mudo ocupava lugar muito inferior: “A surdo-mudez é uma das enfermidades mais cruéis que afligem a espécie humana, diremos mesmo a mais desolante”, afirma o doutorando Avelino Senna de Oliveira na tese “Consanguinidade e surdo-mudez”, de 1902. E continua: “O desenvolvimento intelectual do cego de nascimento é infinitamente menos embaraçado que o do surdo-mudo. O primeiro, mais instruído e geralmente mais inteligente, é também mais dócil, de natureza mais serena e de humor mais constante; o segundo, de ordinário dotado de pouca capacidade, é soez, indócil, muitas vezes de caráter rebelde e violento.” (Oliveira, 1902, p.55). Dessa forma, o cego – que ao contrário do surdo era alvo privilegiado da caridade e da piedade filantrópica – escapou, por não representar perigo social, aos discursos da degenerescência, à teralogia e à nosologia psiquiátrica (Lobo, p. 62, 2015).

A figura do sujeito surdo era vista de forma embrutecida pela falta da linguagem oral, e isso diminuía a sua possibilidade de um ser considerado ideal que se encaixava nos moldes propostos pela sociedade, ou seja, um ser sem poder.

Deve-se haver uma desconstrução da identidade desse sujeito marginalizado, e ocorrer a formação integral do surdo e não-surdo, ofertando, de forma ampla e democrática, suporte para que a escola seja sensível às formas de incluir todos juntos. Além disso, os governos precisam melhor investir na formação de professores e outras

carreiras, pois devemos também ressaltar que a inclusão deve ser holística, não apenas que recaia nos colos dos profissionais da educação.

A língua é e tem poder, ela é colonizadora. Assim, como podemos utilizá-la dentro das disciplinas presentes nos currículos da educação para acolher os surdos ou incluir os ouvintes no mundo do surdo? Afinal, teria como utilizar uma terceira língua para acolher na Libras? Há uma pesquisa de Jim Cummins (1996) que trata sobre a interdependência linguística. Esta teoria parte da ideia de que, durante o aprendizado de uma língua estrangeira, o surdo pode aprender aspectos da própria língua, logo, o surdo tendo suporte durante o aprendizado do português e inglês lhe traria mais benefícios, desde que deixássemos o discurso da impossibilidade de lado.

Dessa forma, verificamos que, de fato, faltam políticas que tratem sobre a formação de professores e a educação de surdos de forma efetiva, favorecendo os pensares desses sujeitos nos próprios currículos e documentos normalizadores atuais das/nas escolas, em especial, no ensino do inglês aos surdos, que é uma língua oralizada bem diferente da LS. Com políticas exequíveis e professores realmente beneficiados por elas, podemos começar a pensar em práticas de letramento nas aulas de inglês para surdos com olhares inclusivos, sendo guiados nas benesses que os espaços multilíngues na escola têm a oferecer.

3.4 O Inglês na Educação Básica: A imposição de um currículo

A história do inglês como componente curricular na educação básica brasileira se deu até 2017, o qual vigorava o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, que estabelecia que, na parte diversificada do currículo era obrigatório, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano, ademais, no parágrafo 4º, institui-se que também será incluído no ensino médio, sendo o espanhol optativo:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Visto isso, considero a imposição de um currículo porque a lei não permitia viabilidade das instituições em escolher qual língua realmente desejava trabalhar como obrigatória com os alunos. Acredito que cada região do nosso país possui diferentes singularidades, o que leva as instituições a escolherem se inglês ou espanhol é mais o pertinente.

Acredita-se, ainda, que o mais viável seria escolher a própria Libras como uma língua a ser estudada na escola, sendo que é reconhecida oficialmente como uma segunda língua do Brasil, bem como contribuiria para o processo de inclusão em nossa sociedade.

Cito o passado porque ocorreu uma mudança nas escolas em Roraima em que se reduziu a carga horária do inglês (eram duas horas semanais, e agora é apenas uma hora) para adicionar a língua espanhola, a partir de 2022. O governo do estado acredita ser uma forma de beneficiar os alunos com as duas línguas, contudo, há muitas críticas sobre tal decisão, visto que fica muito ruim para o professor de língua estrangeira trabalhar apenas uma hora semanal com seus alunos. Acreditamos que o tempo é insuficiente para uma formação adequada. Ademais, ter que cumprir carga horária em outra escola, aumentando expressivamente o número de alunos e tempo de deslocamento, causou muito descontentamento pelos docentes.

Ressalta-se que não estou promovendo nenhum ataque aos representantes do governo, mas uma reflexão acerca da decisão. Por um lado, é extremamente importante que as línguas inglesa e espanhola sejam componentes na escola, ainda mais pelo contexto fronteiriço em que o estado de Roraima se encontra, contudo, percebemos que antes era apenas o inglês que o surdo tinha que aprender, mas agora são três línguas orais, português, inglês e espanhol.

Fica a reflexão sobre até que ponto a decisão das três línguas nas escolas beneficia de fato toda a comunidade escolar. Será que o surdo foi levado em consideração? Havia surdo nas reuniões junto à Secretaria de Educação de Roraima? Até quando continuaremos a pensar em nossa sociedade forma segmentada? Verifica-se que não há como termos uma educação de qualidade se ainda não pensamos em nós como um todo.

3.5 Por uma Política Linguística Ubuntizada: compreendendo a perspectiva bottom-up e o ouvintismo em um viés Ubuntu.

Nesta seção do trabalho, pretendo deixar claro aos leitores as teorias base da pesquisa, que são a perspectiva *bottom-up* de Rajagopalan (2013) e a teoria do ouvintismo de Skliar (1998). Tais referências oferecem suporte para compreender o posicionamento

crítico assumido nesta investigação, especialmente no que se refere à análise de como as Políticas Linguísticas (PLs) existentes afetaram, e continuam a afetar, minhas praxiologias com alunos surdos, bem como o convívio com uma pessoa surda fora do contexto escolar, e de que modo essas dinâmicas podem igualmente impactar as praxiologias de outros professores de línguas. A priori, verifica-se que há inúmeros questionamentos acerca do que se trata uma Política Linguística. Para Rajagopalan (2013), muitos trabalhos trazem temas sobre as PLs de maneira que podemos caracterizar como uma militância linguística, todavia, o tema vai muito além disso. Por esta razão, trataremos sobre pontos de vista a respeito do que é uma PL ressaltando pesquisas de Rajagopalan (2013).

Primeiramente, o autor faz uma análise morfológica das palavras. Segundo ele, “linguística” atua como um adjetivo em “Política Linguística”, ficando o significado de “relativa à(s) Língua(s)” (Rajagopalan, p. 20, 2013), ou seja, uma Política relativa à(s) língua(s). Ele defende a tese de que é um erro pensarmos que a Política Linguística se refere a área restrita da Linguística:

[...] repito, a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam) (Rajagopalan, p. 22, 2013).

A área a qual a PL se encontra, para o literato, significa muito mais que uma arte, ou uma mera decisão horizontal advinda de um doutor pesquisador em Linguística, esquecendo-se de quem realmente a PL se importa: o povo favorecido por ela:

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, p. 21, 2013).

Destaca-se que a ideologia acreditada é que o povo é o maior responsável pelas tomadas de decisões para si, aquelas ensejadas de baixo para cima, por esta razão, Rajagopalan utiliza o termo *bottom-up* (Em minha tradução: de baixo para cima).

Rajagopalan (2013) faz diversas metáforas sobre o pensar popular de que especialistas de suas respectivas áreas de formação (engenheiro nuclear, o linguista por exemplo) seriam os responsáveis pelas decisões que recaem na população. Ele destaca que as políticas que atingem o povo devem ser repensadas pelo próprio povo, respeitando a democracia, esta que foi constantemente atacada no (des)governo brasileiro entre os anos 2018 e 2022, ocasionando um momento histórico infeliz de vandalismo às sedes dos Três Poderes, em 8 de janeiro de 2023.

Para Correa (2022), o termo PL é construído por meio de “Macro-políticas” ou “Estados-centradas”, ou seja, “pesquisas que entendem o processo de produção e formulação de políticas *top-down*, de cima para baixo, que advém do Estado e são executadas pela população” (Correa, 2022, p. 20). A exemplo, temos a construção de currículos na educação, em que os alunos não são contemplados em aprender a Libras, por exemplo, que ocasionaria inclusão nas escolas brasileiras, e, talvez, resolveríamos a situação de fingir que inclui os surdos em nossa sociedade.

Ainda em relação à importância de as políticas serem criadas pelo próprio povo que delas usufruirá, Skliar (1998) apresenta que, muitas vezes, documentos criados para o povo surdo, no Brasil, não funcionam adequadamente porquanto foram criadas por pessoas que não são surdas, teorizando este movimento de teoria do ouvintismo – “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (1998, p. 14).

Ainda de acordo com o autor supracitado (1998), essa teoria trata sobre:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, p.14, 1998).

Um exemplo desse olhar do ouvinte, de forma verticalizada, pode ser observado por meio de alguns tratamentos aos quais as pessoas surdas foram submetidas ao longo de toda sua história, que estão relacionados aos castigos corporais, tais como a proibição do uso da língua de sinais e as metodologias brutais de ensino da língua oral, dentre outras que aproveito o espaço para relatar no capítulo posterior a este, gerando, assim, uma reflexão acerca da colonização nos currículos destinados aos surdos (Skliar, 1998).

Skliar (p. 26, 1998) ainda ressalta que deve haver a participação dos surdos nos espaços sociais diversos – “debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc”. A ocupação desses espaços contribui para a representação do surdo na construção histórica de sujeitos em nosso país.

Por fim, destaco a perspectiva de Canagarajah (p. 4, 2013) que “language politics becomes a form of everyday practice, not an abstract theory or policy”, ou seja, podemos sintetizar que a Política Linguística é a forma concreta de demandas sociais que devem ser utilizadas como instrumento para tentar solucioná-las.

Atenta-se que este trabalho discute sobre uma Política Linguística, e não Política da Linguística, pois, a última, trata a respeito das políticas acerca da disciplina nos cursos de graduação e pós; investigações sobre como uma língua é estudada/analisa; ou até mesmo catalogada, já a primeira, foca nos cuidados de direitos sociais a um determinado grupo minoritário, por exemplo.

Dessa forma, analisa-se que existem as Políticas Linguísticas voltadas aos usos variados da língua (Calvet, 2008), em relação à perspectiva de Rajagopalan, este estudo é voltado à análise de como as atuais Políticas para a Língua são pensadas pelas e às próprias pessoas que delas irão usufruir, e como afetam as praxiologias de ensino do professor.

A partir da filosofia Ubuntu, nós temos uma comunidade, que pertence ou não à referida minoria, e que pensa na Política Linguística para um todo, dessa forma, guiando a um pensamento de um tipo de Política Linguística Ubuntuizada. Esta seria a forma ideal de criação de PLs para uma sociedade.

Primeiramente, acerca da filosofia ubuntu para melhor compreensão dos leitores, ela é uma perspectiva advinda do povo africano (também reconhecida como uma afroperspectiva) e possui como significado:

Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca a ideia da existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu, aberto à existência, é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, *ubu* é sempre orientado para um *ntu*. (Ramose, 1999, p. 50).

Em outras palavras, ubuntu traz a ideia de que “eu sou porque nós somos”, isto é, um pensamento de que uma sociedade apenas se constrói e evolui quando um sujeito pensa no bem coletivo. Ainda em relação à definição da palavra:

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos Bantu, expressando o ubu uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o ntutu assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo (Castiano, 2010, p.156).

Por fim, enxerga-se que podemos conceituar uma Política Linguística ubuntuizada para surdos como sendo aquela construída por surdos e não-surdos em prol dos surdos. Salienta-se que, quando pensamos em uma PL para determinada minoria, automaticamente, estamos pensando no bem de todos, pois, dessa forma, evoluímos como sociedade política e economicamente, porque a ideia não é apenas incluir, mas fazer com que um grupo se desenvolva holisticamente com a ajuda de todos. Pensar na construção histórica voltada apenas à maioria traz atrasos sociais impensáveis e irreparáveis, e, no Brasil, vemos que os problemas por não tomar a decisão coletiva vão acontecendo e sendo jogados “para baixo do tapete”.

Por fim, em seguida, abordo sobre como os surdos foram tratados no decorrer dos anos, e como foram surgindo projetos e leis que atualmente, mesmo que algumas de forma ineficaz, atendem às suas demandas de inclusão nos espaços sociais diversos, sempre atento ao pensamento das leis e dos decretos criados na contramão de uma Política Linguística Ubuntuizada.

CAPÍTULO 4: A HISTORIZAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS EM UMA VISÃO MACRO E MICRO

A história de educação de surdos não se repete por si só, eu percebi que eram as pessoas que se acomodavam na história. Chegou um tempo que os alunos da turma estavam no nível avançado. Eu estava percebendo a minha dificuldade em encontrar os sinais do present perfect simple e continuous, o future perfect simple e continuous. Eu precisava discutir com o surdo, e, com muita frequência, acabava parando a aula para dar atenção apenas a ele. Então, solicitei a possibilidade de tirá-lo da sala, no último ano, e ensiná-lo na modalidade one-to-one, ou seja, só eu e ele em sala. Isso estava além de minha capacidade prática. Após 4 anos e meio de estudo, ele se formou. Os seus ex-colegas de sala já haviam aprendido alguns sinais e conseguiam se comunicar. Uma aluna se tornou professora de inglês também e tirou a proficiência C1 nos exames de Cambridge, outro foi fazer economia na UFRR e depois fiquei sabendo que foi fazer mestrado nos Estados Unidos. O surdo passou para informática na Universidade Estadual de Roraima, ou seja, a condição de ensinar o surdo com ouvintes não prejudicou a ninguém. A história desses meninos em um contexto tão micro, torna-se exemplo de mudanças históricas futuras de forma macro. Ainda bem que eu quis mudar a minha história também (atemporal).

Este capítulo surge devido à importância de discutir a respeito da história do sujeito surdo. Essa investigação me levou a encontrar diferentes informações nas literaturas. Aqui, construo um panorama para que os/as leitores/as se situem no tempo sobre os movimentos que ocorreram e ocorrem em relação à vida dos surdos no mundo, pois considero imperativa a compreensão do passado para que possamos entender o presente desses sujeitos.

Início este capítulo com uma análise que caracteriza o sujeito surdo e sua língua; em seguida, discuto como a pessoa surda foi tratada ao longo da história e, posteriormente, analiso de que forma as atuais PLs atendem a esses sujeitos nas instituições de ensino. Observa-se que ainda persistem vestígios de práticas de séculos passados na maneira em como esses sujeitos são vistos pela sociedade brasileira. Chama a atenção o fato de que eles ainda precisem reivindicar aquilo que lhes é assegurado por direito: a inclusão educacional e o acesso à educação de qualidade.

4.1 Primeiros passos: o surdo, a surdez, a língua, e o surdo na história.

Para tratarmos sobre a educação de/para surdos, e entendermos o porquê de ainda estarmos falando de exclusão, falta de oportunidades, atrasado escolar etc., foi elaborado um panorama, primeiramente, acerca dos aspectos sobre quem é o sujeito surdo para esta

pesquisa; em seguida, do que se trata a surdez, para, deste modo, relatar um pouco sobre como foi a história da educação inclusiva para esses sujeitos no mundo, até chegar ao contexto atual brasileiro, e, por fim, alcançarmos a perspectiva boavistense.

4.1.1 O surdo

Nesta tese, entende-se os sujeitos surdos como pessoas que se constituem de forma múltipla, e por esse motivo, há alguns conceitos importantes para a compreensão de suas identidades. Inicialmente, para Guessser (2009), o surdo é alguém que nem outra pessoa qualquer, contudo, apenas que não ouve. Possui cultura e identidade (Guessser, 2009) e língua própria, inclusive, língua que é reconhecida legalmente no Brasil por meio de políticas de inclusão conquistadas ao longo do tempo. Por esta razão, não utilizo a nomenclatura deficiente auditivo, pois, embora na medicina seja interpretada como a ausência de funcionamento de um órgão que capta o som, entendo como uma pessoa que utiliza uma outra forma de comunicação por não ouvir.

O surdo não precisa ser oralizado, uma vez que a sua fala é dada na própria Libras, que quanto mais cedo o sujeito tiver contato com ela, melhor para começar a dar significações e significados ao mundo e à construção de sua identidade, fator essencial para situá-lo dentro de uma sociedade. Nesse viés, a língua de sinais não deve ser considerada como segundo plano, pois é por meio dela que ocorre a construção do sujeito.

[...] Em primeiro lugar, parece ficar velado um discurso em prol do monolínguíssimo, onde a diferença e a heterogeneidade linguística são malvistas. Além disso, no tocante à educação dos surdos, a maioria dos profissionais tende a acreditar que a língua oral seja o meio linguístico, relegando os sinais a um plano secundário. [...] (Guessser, p. 60, 2009).

A sociedade, de forma geral, precisa compreender que ser surdo não é ser apenas deficiente auditivo e incapaz de desenvolver atividades diversas como muito tempo já foi visto. Considera-se, dessa forma, um sujeito que não possui uma habilidade censora, que não o torna incapaz de desenvolver suas funcionabilidades laborais, pessoais, jurídicas etc.

Infelizmente, a história da filosofia oralista é o principal motivo que traz à tona a crença de ver o surdo como um deficiente incapaz, e é por isso que esta ideia ainda permeia em nosso cotidiano, e isso é conhecido como preconceito estrutural. Em outras palavras, a sociedade não deixou de pensar e reproduzir um estereótipo depreciativo que recai sobre a identidade da pessoa surda.

Oralizar recai muito sobre famílias que sofrem na aceitação de ter filhos/filhas surdos/surdas. Entretanto, é em pesquisas como esta que tentaremos conscientizar a sociedade em que vivemos afirmando que somos uma sociedade multilíngue e que se preocupa com as necessidades do próximo, praticando a filosofia do respeito ao surdo em ambientes escolares e em outros espaços institucionais, esperando-se, dessa maneira, que a ótica sobre a comunidade surda sofra mudanças positivas pela sociedade, e os indivíduos deixem de utilizar os *rols* taxativos depreciativos a essa comunidade.

Skliar (1998) adiciona uma concepção bem abrangente a respeito de como ele enxerga o sujeito surdo, e como, de fato, podem ser vistos socialmente. Não há apenas a pessoa surda homogênea, mas há também:

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros, e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc. (Skliar, p. 13, 1998)

Por esta razão, este texto se apresenta tentando, ao máximo, respeitar as diferentes características das pessoas surdas que cruzaram meu caminho, os espaços que frequentavam, como se comportavam perante o grupo de ouvintes, pois os surdos precisam de mais representatividade de suas identidades múltiplas nas pesquisas científicas.

4.1.2 A surdez

Na perspectiva deste trabalho, consideramos a surdez pelo viés da educação, e não pela ótica clínica, pois, de acordo com Castro Júnior (p. 15, 2015), encontramos que “Na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença”, assim, destaca-se da importância de vermos os surdos como pessoa que fala uma língua de sinais e que compartilha das experiências de uma mesma sociedade. Metaforicamente, podemos comparar com uma pessoa qualquer que domina outra língua oral, que não seja a portuguesa, e que divide os mesmos espaços.

Para Machado (2002), por sua vez, quando o surdo utiliza a língua de sinais, ele consegue organizar seus conhecimentos tão bem quanto as pessoas ouvintes organizam

os seus, a diferença seria o uso de uma língua oralizada, assim, não sendo considerado como uma pessoa incapaz de comunicar-se (como considera a visão clínica).

Retornando em Castro Júnior (2015), o autor complementa dizendo que “Os Surdos se organizam politicamente, convivem com ouvintes e com outros surdos, produzindo uma cultura surda”, pois a língua é algo totalmente multissistêmica, que se constrói pelas experiências sociais de quem faz o uso dela (Susana & Xavier, 2003, trazendo a ideia sobre o que seria Língua pelos autores Bernadete Abaurre, Borges Neto, Ataliba de Castilho e José Luiz Fiorin), formando, assim, as culturas.

Infelizmente, por não prever que um dia iria realizar esta tese, não sei ao certo se todas as pessoas que relato em meu texto nasceram surdas ou ficaram surdas, por esse motivo, considero-as como “pessoas surdas”, “surdos” ou “surdas”.

4.2 Educação inclusiva para surdos no mundo

Neste momento, traço alguns fatos históricos que colaboram para que possamos entender o porquê de ainda termos muitos entraves acerca da inclusão das pessoas surdas nos meios sociais. A trajetória do sujeito surdo foi marcada de diversas formas (tanto forma positiva e negativa), logo, discorro acerca de alguns fatos históricos para que possamos compreender a respeito da educação de surdos no mundo.

Nada mais pedagógico do que verificar como foi construída a educação de surdos através de uma linha do tempo que apresento a partir da Idade Média, mostrando como o contexto macro ainda afeta nas relações atuais, direcionando-se até o século XXI, para, em seguida, relatar de forma micro sobre a situação do surdo em Boa Vista - Roraima por meio da minha escrevivência como pesquisador-professor que ajuda a contribuir com a construção de histórias relacionadas aos surdos na cidade de Boa Vista.

4.2.1 Educação (nada) inclusiva para surdos na Idade Média

Na Idade Média, um período no qual a religião era predominante e imperativa nos demasiados aspectos que afetavam a vida humana, os surdos eram vistos em vertentes completamente opostas a depender da região em que habitavam, muitas vezes sendo levados a mortes terríveis.

No Egito, por exemplo, eles eram vistos como seres capazes de fazer conexões com outros deuses e faraós. Por possuírem tal “habilidade”, eram respeitados e recebiam agrados (sentimento humanitário e proteção) pela população (Silva & Campos, 2017). Em contrapartida, encontramos em alguns *sites* com a informação de que os chineses os

lançavam ao mar¹⁶, e, na Esparta, lançavam-nos dos altos dos rochedos por serem seres vistos como pessoas “débeis” (Berthier, 1984):

Inicia a história na antigüidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: "A infortunada criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (Berthier, p.165, 1984).

Na época celta, ocorriam homenagens ao deus Teutates¹⁷, então os Gauleses sacrificavam os surdos para ele. Na Grécia e Roma, os surdos eram vistos como incompetentes e pessoas que não poderiam usufruir de nenhum tipo de direito civil (Nascimento, 2006). Além disso, os romanos lançavam crianças surdas ao rio Tibre, pois havia a crença de que elas seriam cuidadas pelas Ninfas¹⁸ no rio. Acredita-se que tal mito era apenas para tirar a responsabilidade de quem os arremessava ao rio como pessoas assassinas.

Aristóteles, já na antiguidade clássica, considerava-os como pessoas incapazes de raciocinar, motivo pelo qual nasciam sem linguagem - a crença de que apenas a fala oralizada estava vinculada a construção do pensamento, entretanto, Sócrates achava pelo menos aceitável que os surdos se comunicassem com as mãos e com o corpo (Silva & Campos, 2017).

Na Constantinopla, contudo, não era tão trágico como nos outros lugares mencionados acima. Lá, os surdos não eram mortos e podiam participar de algumas atividades, tais como fazer serviços de cortes, eram pajens de mulheres e serviam como entretenimento para o sultão¹⁹, atuando como entretenimento.

¹⁶ Esses dados foram encontrados em <<http://flaviapardal.blogspot.com/2012/09/fita-azul-orgulho-surdo.html>>; <<http://ensinesuasmaosafalar.blogspot.com/2015/04/historia-dos-surdos.html>>, e em <<http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-histoacuteria-dos-surdos.html>>

¹⁷ Teutates, Toutatis ou Tutatis foi um deus celta cultuado na Gália antiga e na Britânia. Com base na etimologia de seu nome, tem sido amplamente interpretado ser um protetor tribal. Hoje, é melhor conhecido sob o nome de Toutatis. <<https://www.conhecimentogeral.inf.br/teutates/>>. Último acesso em 18/01/2023.

¹⁸ Ninfa é conhecida como a divindade que habita os lagos, florestas, bosques, rios, montanhas e demais ambientes da natureza, de acordo com a mitologia grega. As ninfas são a personificação da fertilidade da natureza e, por este motivo, são representadas sempre por seres do sexo feminino. <<https://www.significados.com.br/ninfa/>>. Último acesso em 18/01/2023.

¹⁹ Sultão é a denominação do título que têm os monarcas de certas nações árabes ou islâmicas. Pode-se dizer que sultão é aquele que, numa determinada região, ostenta o poder. <<https://conceito.de/sultao>>. Último acesso em 18/01/2023.

Os cristãos, por sua vez, fizeram a sociedade acreditar que os surdos não possuíam uma alma imortal (apenas quem podia ouvir tinha). O motivo se dava por eles serem indivíduos incapazes de proferir os sacramentos²⁰ da bíblia. Porém, mais tarde, surgiu Santo Agostinho²¹, que acreditava que aquelas pessoas ouvintes que tinham filhos surdos estariam pagando por algum pecado, e que seus filhos conseguiriam salvar suas almas, pois acreditava que os gestos utilizados pelos surdos eram similares à fala. Assim, meados de 700 d. C., a sociedade começou a se desvincular um pouco da religiosidade cristã, e passou a seguir a perspectiva da razão.

Com o avanço da medicina, as demais pessoas com deficiência passaram a ser analisadas sob os olhares da ciência. No que tange à surdez, há registros de John Beverley, considerado por muitos pesquisadores como o primeiro educador de surdos, pois ensinou o primeiro sujeito surdo a falar.

4.2.2 Educação inclusiva para surdos na Idade Moderna

A idade moderna foi marcada por um momento em que diferenças positivas entre os termos surdez e o termo mudez começaram a ocorrer.

O primeiro registro sobre a educação de surdos foi feito no século XV por Girolano Cardano e Pedro Ponce de Leon. O primeiro era italiano e pai de surdo, e o outro era espanhol e pedagogo que fazia estudos voltados à inclusão de surdos. Girolano, por ser médico e motivado a estudar o “problema” (como a surdez ainda era considerada neste século) do seu filho, dedicou-se a verificar o funcionamento do ouvido e cérebro, afirmando que os surdos poderiam aprender quando fossem ensinados. Já Leon, conhecido como o primeiro professor para surdos, lecionava para crianças surdas de famílias ricas em sua escola na Espanha, no Monastério de San Salvador em Oña Burgos. Após os surdos experienciarem a sua forma de ensinar, eles eram entregues, somente no final dos estudos, como seres tutorados (Berthier, 1840; Silva & Campos, 2017). Acredita-se que Leon foi responsável por criar um vocabulário de sinais, em 1520, que motivou o desenvolvimento de outros sinais manuais, como o de Juan Pablo Bonet.

²⁰ Sacramento significa, para a grande maioria das confissões, denominações ou ministérios cristãos, como um sinal ou um gesto divino instituído por Jesus Cristo, cuja observância deve receber reverência por parte do fiel. < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sacramento>>. Último acesso em 18/01/2023.

²¹ É considerado o maior teólogo do cristianismo e o maior filósofo desde Aristóteles. Agostinho realizou a primeira grande sistematização do pensamento cristão, incorporando as ideias de Platão ao cristianismo. Seu sofisticado pensamento serviu como base para toda a teologia cristã ocidental. <<https://guiadoestudante.abril.com.br/especiais/santo-agostinho/>>. Último acesso em 18/01/2023.

IMAGEM 4 – Alfabeto de Pedro Ponce de Leon.



Fonte: <https://www.timetoast.com/timelines/104880>²².

Nesta época, as crianças que pertenciam a famílias com pouco dinheiro eram colocadas em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas (físicos e mentais), pois acreditavam que estes não pudessem desenvolver uma função de "normalidade" em uma sociedade (Silva & Campos, 2017). Essa normalidade refere-se às demasiadas atividades vinculadas à sociedade contemporânea, destacando-se as destinadas às práticas econômicas, como o trabalho.

Percebe-se que neste momento histórico já havia um interesse da educação em relação ao ganho do capital, pois apenas os surdos com famílias que pudessem bancar uma educação, pertencentes às famílias nobres, que recebiam instrução e estímulos para desenvolverem a oralização e a datilologia, que é o uso gestual para formar letras e que, consecutivamente, formam as palavras, por fim, construindo frases.

A metodologia de ensino de Leon foi feita por meio da datilologia. Ele fazia uma associação entre as palavras orais a objetos e sua forma escrita, dessa forma, desenvolveu um alfabeto manual, favorecendo, dessa forma, a soletração das palavras e, posteriormente, a criação de uma língua de sinais.

²² Último acesso em: 19/01/2026.

Destacam-se dois personagens que também marcaram a evolução frente à temática que estamos discutindo. O primeiro, em 1620, quando foi publicado seu livro “Redução das letras e arte de ensinar a fala aos mudos”, temos o padre e educador espanhol chamado Juan Pablo Bonet²³, no qual aproveitou os estudos de Leon. Ele era contra o uso da língua de sinais pelos surdos, entretanto a favor a datilologia²⁴, assim, criando um alfabeto manual.

IMAGEM 5 – Alfabeto de Juan Pablo Bonet



Fonte: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (Bonet, 1620)²⁵. Adaptado por mim.

Em contrapartida a esse pensamento, tínhamos John Bulwer²⁶, que acreditava na língua de sinais por ser, segundo o autor, um sistema linguístico criado coletivamente,

²³ Nasceu em 1573 e morreu em 1633, foi um padre espanhol, educador e pioneiro na educação de surdos.

²⁴ A dactilologia (português europeu) ou datilologia (Português brasileiro) ou alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais, por meio das mãos. Utiliza-se para entender melhor a comunidade surda, surge por conta da necessidade de contato entre ouvintes e surdos.

²⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Juan_Pablo_Bonet. Acesso em: 18/01/2023.

²⁶ Nasceu em 1606 e morreu em 1656. Foi um médico britânico, famoso pelos seus estudos sobre e com surdos. Ao observar dois surdos utilizando a língua gestual, Bulwer entendeu que a língua sinalizada era essencial na educação dos surdos. Assim, foi o primeiro inglês a desenvolver um método de comunicação entre ouvintes e surdos.

então era suficiente. O seu primeiro livro surgiu 24 anos após a publicação de Bonet, intitulado “*Chirolologia or the Natural Language of hand*” (1644) e o segundo “*Philocopus or Deaf and Dumbe Mans Friend*” (1648) que reafirmava sua teoria que a educação de surdos deveria se basear na língua de sinais e que, através desta, o surdo poderia desenvolver a leitura e a escrita, e a fala seria o último aspecto a ser desenvolvido em virtude do desenvolvimento das habilidades anteriores. Sua proposta defendida era que homens que nascem surdos e mudos podem argumentar e discutir retoricamente por meio dos sinais. Ideia mais reconhecida posteriormente por meio dos estudos de Vigotski.

Ainda entre os anos de 1616 e 1703, tivemos outras pessoas ainda vistas como educadoras de surdos e que viam esse sujeito como uma pessoa que poderia desenvolver os mesmos níveis de comunicação que os ouvintes caso tivessem estímulo com o uso da língua de sinais.

John Wallis tentou ensinar vários surdos a falar e usava gestos em seu ensino, entretanto desistiu, dedicando-se, assim, ao ensino da escrita (Quirós & Gueler, 1966), e George Dalgarno, que desenvolveu um sistema inovador de datilologia, ainda utilizado nos Estados Unidos, o seu método obteve grande sucesso.

Pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de adquirir instrução através da leitura e escrita. Contudo, ainda tínhamos estudiosos que envolviam a religião com a ciência, que foi o caso de Konrah Amman, que considerava que a fala era uma dádiva que Deus deixou disponível aos homens, e era o que fazia da pessoa um ser humano por ser detentor desse “dom”. O Surdo que não conseguia ler lábios, Amman não considerava como um humano, então, era defensor do ensino da leitura labial e não fazia uso da língua gestual.

Após 9 anos do período citado, em 1712 (século XVIII), nasceu um estudioso muito importante em relação à educação de surdos e que trouxe diversas contribuições, Charles Michel de L’Épée (ou também reconhecido como Abade L’Epée), que seria o primeiro fundador da primeira escola de surdos do mundo.

L’Épée ensinava os surdos por motivos religiosos e contrastava com as ideologias de Amman. Alguns autores, como foi encontrado também no jornal Correio Paulistano

de 1938²⁷, consideram-o como o criador da língua gestual mais atualizada. Os estudos anteriores, como o de Bonet, ajudaram-o.

Entretanto, há um posicionamento pertinente feito por Perlin (1998) que vale a pena destacar:

Que história é essa, escrita por ouvintes, que atribui ao Abade francês Charles L'Épée a criação da língua de sinais? Seria ele capaz de criar signos visuais para serem entendidos pelos surdos? Dados históricos mostram que L'Épée não inventou, ele a pesquisou junto a duas irmãs surdas e lhe deu credibilidade entre os ouvintes, como língua com capacidade para ser transmissora de conhecimentos aos surdos (Perlin, 1998, p. 57).

Quando resgatamos aspectos da história dos surdos, encontramos muitos estudiosos que se diziam criadores de sinais para as Línguas de Sinais. Talvez para conseguir prestígios, talvez por buscar com isso aproximações com os reis e as rainhas de antigamente. O perceptível é que cada investigador que fazia um experimento em determinado momento da história servia para outro pesquisador continuar ou se embasar para refazer e incrementar novos estudos.

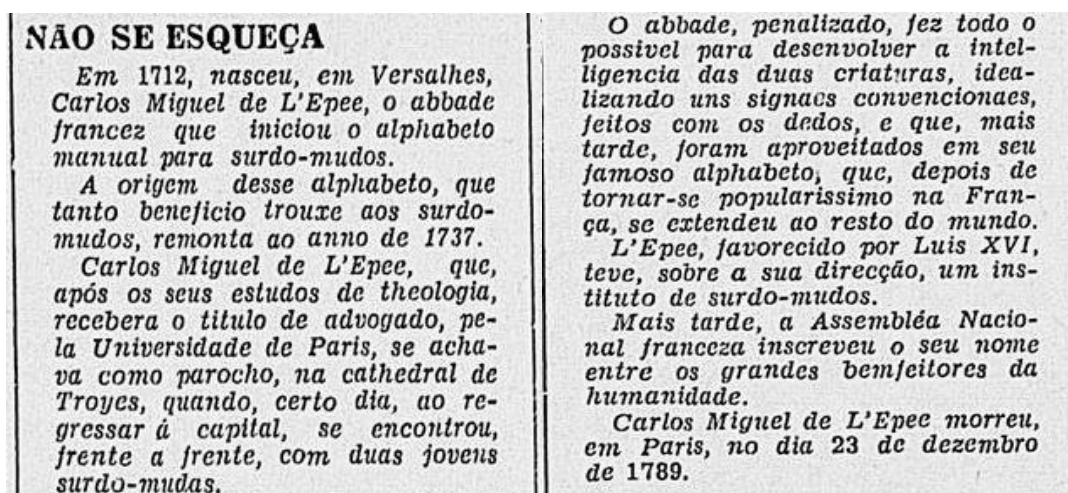
L'Épée, no Brasil, era visto como o responsável pela criação do alfabeto manual dos “surdos-mudos”. Prefiro trazer trechos recortados dos jornais em vez de transcrevê-los, e para expressar que, no período do lançamento do jornal, apresentar a nomenclatura “criaturas”²⁸ que era utilizada para se destinar às crianças surdas-mudas em nosso país. No texto do jornal, há uma informação conflitante em relação ao gênero das crianças que encontrei em Jannuzzi (2012). Para Jannuzzi, as crianças se relacionavam a um menino de 10 anos e uma menina de 12, contudo, no jornal, temos o gênero feminino “jovens surdo-mudas”.

Discuto sobre esses pequenos contrastes porque essa não é a única informação que encontrei diferente, logo, prefiro trazer ao texto para que os leitores não entrem em conflito em relação ao que já possa compreender em relação ao que é registrado na história.

²⁷http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=26788&url=http://memoria.bn.br/docreader#

²⁸ No passado, essa palavra possuía os seguintes significados: Para o dicionário o padre D. Rafael Bluteau (1789): CRIATURA, . fi. £ qualquer coifa criada, racional, ou irracional. O feto no ventre, o menino tenro. § Peffoa, que deve o seu fer moral, fortuna, elevação a outrem. Para o dicionário on-line Aulete, na tradução verbete original, a palavra significava: s. f. todo o ser criado. Homem (por oposição a Deus). Pessoa: Boa, má *criatura*. Em que é que o pai dessa infeliz *criatura* que aí vem, gasta o tempo? (Mach. de Assis, Relíq. de Casa Velha, p. 8.) Ser criatura de l. alguém, dever-lhe a sua riqueza ou posição, ser-lhe inteiramente dedicado por gratidão. F. lat. *Creatura*.

IMAGEM 6: Texto do Correio Paulistano.



Fonte: Correio Paulistano de 25 de novembro de 1938²⁹.

Verifica-se que a Língua de Sinais que L'Épée utilizou com essas duas surdas no Brasil possui como base a língua de sinais francesa. Não encontrei dados em que essas duas surdas pudessem possuir uma língua de sinal emergente e que poderia ter sido aproveitada para o estudo de L'Épée.

Embora de forma colonizadora, as suas metodologias em relação às praxiologias voltadas ao ensino de surdos brasileiros trouxeram valiosos avanços na educação de surdos, e já possuíam reconhecimento em outros lugares do globo, como podemos observar em Lulkin (2013).

[...] os resultados positivos da metodologia utilizada pelo Abade de L'Épée, fundador da escola de Paris, chamam a atenção de religiosos e educadores e fundam-se inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, com profissionais surdos e ouvintes. As escolas usam as línguas de sinais nacionais e exploram os recursos visuais como a base para uma pedagogia especial, onde a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo (Lulkin, p.33, 2013).

As suas principais contribuições nos estudos para surdos serviram de embasamento para muitas outras pesquisas, que assim foram:

- A criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na cidade de Paris.

A instituição escolar Imperial, cuja primeira proposta pedagógica data de 1760, funda-se nos moldes do Antigo Regime francês e passa por adoção pela Assembléia Nacional, em 1791, tornando-se o Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS). O Instituto serve de centro

²⁹ Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pagfis=22997.
Último acesso em 19 de junho de 2024.

irradiador de um ideário científico e modelo educacional para diversos países, contextualizado pelo projeto de uma instrução pública para todos (Lulkin, p.33 ,2013).

- L'Épée reconheceu a língua do sujeito surdo;

A partir do movimento europeu, a língua de sinais passa a ser reconhecida como forma de comunicação apropriada para a educação de pessoas surdas. Em pouco tempo, os resultados positivos da metodologia utilizada pelo Abade de L'Épée, fundador da escola de Paris, chamam a atenção de religiosos e educadores e fundam -se inúmeras escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, com profissionais surdos e ouvintes (Lulkin, p.33 ,1998).

- Adotou métodos de educação coletiva: “As escolas usam as línguas de sinais nacionais e exploram os recursos visuais como a base para uma pedagogia especial, onde a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo” (Lulkin, p.33, 1998).

- Reconheceu que oralizar o Surdo a falar seria uma perda de tempo, e que se devia ser ensinado a língua gestual.

Contudo, já no final do século XVIII, ocorre uma regressão na aceitação dos surdos nos espaços educacionais, pois:

“as instituições que permitiam a circulação da língua de sinais e das formas de expressão corporal (as narrativas, as dramatizações, as artes escultóricas) passam a proibir as manifestações do signo viso-gestual e das expressões espontâneas do corpo” (Lulkin, p.35, 1998).

No currículo, que anteriormente constava com a autorização de uma proximidade com a cultura visual dos surdos, “coloca-se a sanidade normalizadora, orientada por ouvintes. Para tanto, era necessário ir retirando de circulação a língua de sinais e seus textos [...]” (Lulkin, p.35, 1998).

Por fim, ainda no século XVIII, destaca-se o português Jacob Rodrigues Pereira, defensor da oralização, embora não adotasse uma postura exclusivamente centrada na fala, uma vez que também recorria ao uso de gestos como meio de comunicação. Cabe ressaltar que Pereira não chegou a publicar sistematicamente seus estudos. Nesse mesmo período, Thomas Braidwood foi responsável pela fundação da primeira escola britânica para surdos, na cidade de Edimburgo, enquanto o alemão Samuel Heinicke se destacou como criador do método posteriormente denominado oralismo, por meio do qual ensinou diversas pessoas surdas a desenvolver a fala.

4.2.3 Educação inclusiva para surdos na Idade Contemporânea

Foi durante o período da Revolução Industrial que surgiram pesquisas para surdos na idade contemporânea. Traremos, assim, alguns sujeitos que alavancaram os estudos sobre a educação de surdos tanto na Europa como nos Estados Unidos.

Iniciaremos invocando Roch-Ambroise Cucurrom Sicardi, que sucedeu L'Épée quando veio ao Brasil. Ele ficou famoso na educação de surdos por ter fundado, no ano de 1782, a escola de Surdos de Bordéus; também apoiou a criação de outros institutos de surdos na França.

Ainda na França, tivemos Pierre Desloges. Este ficou surdo aos seus 7 anos, devido à varíola. Foi defensor da língua gestual já que não conseguia mais se comunicar oralmente. Ele ficou bastante famoso por publicar o primeiro livro por uma pessoa surda. Em seu livro, defende a ideia de que a língua gestual - Antiga Língua Gestual Francesa - já existia, mesmo antes do aparecimento das primeiras escolas de surdos. No caso, ele se refere às línguas de sinais emergentes.

Alguns anos após, encontrei registros de que em 1830 já havia cerca de 30 escolas destinadas à educação de surdos nos Estados Unidos, entretanto, ainda ocorriam atrocidades com eles em relação à perspectiva ouvintista sobre a incapacidade do surdo de desenvolver as atividades laborais devido à falta da linguagem oral. Este período é motivado por algumas tecnologias que surgiam na época, e que foram utilizadas, desta vez, para fazer experimentos nos ouvidos dos surdos.

Em 1822, primeira metade do século XIX, Dr. Jean Itard desenvolve o Tratado das Doenças do Ouvido, que ainda era algo muito experimental naquela época, promovendo torturas por um bom tempo com as crianças do Instituição Nacional de Jovens Surdos-Mudos de Paris - INJS. Para citar alguns exemplos do que acontecia com as crianças, elas tinham as orelhas cobertas de bolhas, inchaços e cicatrizes por conta dos experimentos. Dando continuidade ao trabalho de Itard, o chamado Dr. Blanchet assume o posto de médico da instituição em Paris, e desenvolve algumas outras atividades:

[...] investe na reeducação do ouvido através de uma emissão de sons em crescente intensidade e por uma excitação dos “nervos da sensibilidade geral”. Ao expor suas pesquisas no Tratado filosófico e médico da Surdo-mudez, em 1853, provoca violenta polêmica pela extravagância de seus métodos: abertura do crânio e colocação de um perfurador, cortes de bisturi no ouvido médio, entre outros procedimentos empíricos (Lulkin, p.36, 1998).

Paralelamente a isso, do outro lado da Europa, em 1857, Edward Miner Gallaudet, filho do francês que foi morar nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet, assim como seu pai, também educador de surdos, lutou pela elevação do estatuto do Instituto de Colúmbia a colégio. Esse colégio deu origem à Universidade Gallaudet, onde foi presidente da universidade por 40 anos (Carnavale, 2015). Essa universidade é famosa por ser a única no mundo a oferecer programas educacionais destinados a pessoas surdas. O Presidente Abraham Lincoln assinou a Carta Gallaudet (nome do documento que deu origem à Universidade Gallaudet).

IMAGEM 7: Universidade de Gallaudet.



Fonte: <http://experienciasdeviagens.net/america-do-norte/uma-experiencia-interessante-e-cultural/>³⁰.

Tratando-se dos Estados Unidos, é imperativo ressaltar um cientista estadunidense chamado Alexander Graham Bell. Ele se casou com uma surda chamada Mabel, e ele trabalhava na oralização dos surdos. Bell era grande defensor do oralismo e defendia a ideia de que surdos não poderiam se casar entre si, e que deveriam frequentar escolas regulares. Porém, no Congresso de Milão, admitiu que os surdos deveriam ser oralizados durante apenas um ano, mas se isso não resultasse na aprendizagem da língua oral, então poderiam fazer uso da língua gestual.

³⁰ Para mais informações, encontrei um blog de uma turista que viajou aos Estados Unidos e se hospedou próxima a Universidade. Aproveitou e fez um relato sobre a história da Universidade. Disponível em <http://experienciasdeviagens.net/america-do-norte/uma-experiencia-interessante-e-cultural/>. Último acesso em 28 de maio de 2024.

Por último, trazemos Helen Adams Keller, que pode ser considerada como grande referência à comunidade surda por sua capacidade de aprender várias línguas e a conquistar um bacharelado. Ela nasceu nos Estados Unidos, no ano de 1880, e ficou famosa por ter, infelizmente, ficado cega e surda aos seus 1 ano e 7 meses de idade, por causa de uma doença chamada “febre cerebral” (termo usado para várias infecções graves, tais como Escarlatina e Meningite bacteriana).

Quando tinha apenas 7 anos de idade já havia criado cerca de 60 sinais para se comunicar com os familiares. Teve uma professora chamada Anne Sullivan, que a isolou de seus familiares para ensiná-la. A professora a ensinava usando o método de Tadoma³¹. Graças a isso, e devido à sua facilidade em compreender linguagens, aprendeu a ler 5 línguas através do braile: inglês, francês, alemão, grego e latim. Aos 24 anos, formou-se, em Radcliffe. Fundou o Helen Keller International³². Publicou muitos livros e foi premiada por Lnydon B. Johnson³³, com a *Presidential Medal of Freedoms*³⁴.

Destaca-se que, no ano em que Keller nasceu, foi quando ocorreu um dos piores marcos históricos para os surdos: Congresso de Milão. Neste congresso, constituído de maioria ouvintes, defendeu-se que os surdos iriam ser educados por meio da oralização, e a comunicação gestual seria proibida oficialmente (Correa, 2022). No material de Grémion (1991), o francês traz alguns pontos de manifestações pelos surdos em relação ao Congresso de Milão, inclusive falas de surdos em 1880: “É impossível falar de civilização e progresso quando milhões de seres humanos estão abandonados à brutalidade e à ignorância³⁵ (Grémion, p. 17, 1991).

Segundo Lulkin (1998):

O Congresso de Milão, em 1880, também é um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais, e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, onde se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De todos os congressistas, **somente um é surdo!** Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em

³¹ Esse método de ensino consiste em o surdo tocar os lábios e a garganta da pessoa que fala, sendo isso combinado com datilologia feita na palma da mão.

³² Uma organização para prevenir a cegueira.

³³ 36º presidente dos Estados Unidos.

³⁴ É a maior condecoração civil dos Estados Unidos.

³⁵ Tradução minha do trecho: Il est impossible de parler de civilisation et de progrès, quand on abandonne à l'abrutissement et à l'ignorance des millions de personnes humaines.

favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza natural da palavra falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição à emoção, como se percebe na fala de um congressista italiano: “Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação” (Lulkin, p.37, 1998).

Essa escolha resultou décadas de sofrimento para os surdos, que só foi minimizado a partir dos anos de 1960, com os estudos de Stokoe.

Tendo como protagonista a favor do uso das línguas de sinais e da educação inclusiva para surdos, Gallaudet é visto como inspiração aos surdos que tenderam a migrar para os Estados Unidos em busca de aceitação e, principalmente, de educação, como podemos ver em Grémion (p. 17, 1991) “O eco dessas lutas se espalha, e no mundo total, milhares de surdos buscam o direito para emigrar para os Estados Unidos. A América se tornou a terra da esperança para os surdos”³⁶. Outros surdos fugiram para outros lugares que passariam a sofrer menos, como foi o caso do francês Ernest Huet, que veio ao Brasil, em 1855, e fundou uma casa de abrigo e ensino para os surdos.

Após as votações, uma ata foi escrita, e, em Grémion (1991) *apud* Lulkin (1998), encontra-se o seguinte trecho:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos.(...) O Congresso, considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão das idéias, declara que o método oral puro deve ser preferido. (...) A terceira resolução é um voto em favor da extensão do ensino dos surdos-mudos. Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebem os benefícios da instrução; que essa situação provém dos poucos recursos das famílias e dos estabelecimentos, emite o voto que os governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos e mudos possam ser instruídos (Grémion, p. 195-196, 1991).

Verifica-se como uma Política Linguística pode influenciar na formação das pessoas que estão diretamente envolvidas por ela, tanto em um viés positivo quanto em

³⁶ Tradução minha do trecho: L'écho de ces luttesses propage, et dans le monde entier, des milliers de sourds sollicitent le droit d'émigrer aux États-Unis. L'Amérique est devenue la terre d'espoir des sourds.”

um negativo, independentemente de quem a elabora. Dessa forma, ancorando-se em Lulkin (p. 38, 1998), nas escolas, “a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos”, e eles teriam que se retirar das proximidades das janelas e das portas das salas a fim de impedir qualquer tipo de comunicação envolvendo sinais entre os alunos. Ademais, “Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos”, ou seja, foram demitidos, assim, abrindo alas para “as próteses, os implantes, as cirurgias, o treinamento auditivo, a leitura labial, a articulação dos fonemas, as audiometrias, os exercícios respiratórios, a aquisição de vocabulário, etc.”

O Tratado de Milão ocorreu no final de século XIX, acarretando um início problemático no século XX em relação à educação dos surdos, tornando mais pessoas surdas vítimas da perspectiva ouvintista.

Entre as características marcantes do século XIX no que se refere ao sujeito surdo, destacam-se os registros escritos sobre os avanços tecnológicos relacionados aos aparelhos auditivos, uma vez que, nesse período, prevaleciam dispositivos como a trombeta e as aurículas. As línguas de sinais eram, assim, relegadas a segundo plano em favor das experimentações tecnológicas.

A seguir, a Imagem 8 apresenta a trombeta, que foi o primeiro instrumento a ser utilizado para o direcionamento e amplificação de sons, nos anos de 1800.

IMAGEM 8: Imagem simbólica do primeiro instrumento considerado como aparelho auditivo.



Fonte: site eletrônico “sons da vida”³⁷.

³⁷ <https://sonsdavida.com.br/a-evolucao-dos-aparelhos-auditivos/>.

O primeiro envolvido nas atuais tecnologias eletrônicas foi Antonio Sante Giuseppe Meucci, que, em 1849, testou a transmissão de voz por corrente elétrica³⁸, e, em 1860, abriu a pesquisa para que pessoas interessadas pudessem utilizar sua invenção, e foi daí que surgiu a criação do microfone de carbono que “permitiu o surgimento dos primeiros aparelhos auditivos elétricos, mas sua eficácia era limitada a pacientes com perdas na audição de leves a moderadas” (Sons da Vida, 2016). Esta é a tecnologia que meu aparelho auditivo possui.

Em 1895, quase adentrando ao século XX, foi criado, pelo engenheiro elétrico Miller Reese Hutchison, o primeiro aparelho auditivo (The hearing aids)³⁹. No site Museu do aparelho auditivo, encontrei que foi a empresa *Dictograph Company* que criou o primeiro aparelho auditivo de carbono em escala comercial e, “um ano após, o empresário Miller Reese Hutchison, da empresa Akouphone, patenteou no Alabama seu primeiro aparelho auditivo elétrico que tinha na sua concepção um transmissor de carbono e uma bateria” (Museu do aparelho auditivo).

Todo esse avanço dos estudos na educação de surdos no Oeste influenciou na educação de surdos na China, no final do século XIX, em 1887. A pesquisadora responsável foi Annetta T. Mills, que fundou a primeira escola de surdos na cidade de Chefoo, hoje conhecida como Yantai, uma cidade do norte da província de Xantum, e proliferou estudos sobre essa temática nos séculos posteriores (Wan, 2021). Além dela, Zhou Yaoxian (周耀先) colaborou na criação de uma escola para pessoas surda, em Hangzhou.

[...] O empreendimento de Zhou transmitiu a importante influência da Escola Chefoo para surdos na formação da educação de surdos na China. Os professores da escola eram formados pela escola de Mills, incluindo seu filho, Zhou Tianfu [...] (Wan, p.06, 2024)⁴⁰.

Os estudos de Mills e Zhou apresentam uma marca de quem foi Mills, e também como colaborou majoritariamente com a inclusão de surdos na educação na Ásia, além

³⁸ Alexander Graham Bell comprou a patente e aperfeiçoou tecnologia, assim, surgindo o telefone.

³⁹ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Miller_Reese_Hutchison. Último acesso em 25 de maio de 2024.

⁴⁰ Tradução minha do trecho: [...] Zhou's enterprise conveyed the important influence of the Chefoo School for the Deaf on the formation of deaf education in China. The school's teachers consisted of graduates of Mills' School, including his son, Zhou Tianfu (周天孚)[...].

disso, apresenta como outras partes do mundo também iniciaram seus estudos voltados à comunidade surda por meio do próprio surdo, ou por parte de um membro da família.

4.2.4 Educação inclusiva para surdos no século XX

Tivemos como grande pesquisador no início do século XX, Lev Vigotsky (1896 – 1934). Vigotsky possuiu como ponto forte os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem por crianças, destacando-se as pessoas surdas. O autor revoluciona o significado sobre o uso da fala que vai muito além dos órgãos relacionados ao aparelho fonador.

Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil... Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue incutir na criança surda-muda e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. (Vigotski, p. 868, 2011).

Uma de suas ideias que contribuiu na compreensão da condição de ser surdo é que as pessoas que já nascem surdas não vivenciam o sofrimento da perda auditiva e adaptação de um novo estilo de vida, todavia, elas habitam em um mundo em que os códigos linguísticos e a forma de viver se organizam em torno da ausência do som, o que não o torna uma pessoa incapaz. Assim, o pesquisador ressalta que o sujeito surdo é aquele que a sociedade o coloca à disposição para fazer, ou seja, quanto mais estímulo, melhor desenvolverá as demasiadas habilidades intelectuais. Essa ideia é um dos princípios que ele advogou, reconhecido como materialismo-dialético.

Mesmo considerando esse pensamento vigotskiano, com o passar do tempo, a sociedade ainda criava expectativas em fazer com que o surdo ouvisse, ao invés de compreender e adicionar a LS dentro da educação para que todos pudessem manter uma comunicação. Novamente, esses sujeitos se submetiam aos maus-tratos criados pelos ouvintes para que pudessem se encaixar às demandas impostas de cima para baixo, enaltecendo os estudos voltados aos procedimentos clínicos.

IMAGEM 9: Imagem ilustrativa da implantação de coclear



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear.

Esse implante gera muita discussões nas comunidades surdas de forma ampla. Existem grupos de pessoas que são contra a implantação coclear em crianças surdas antes da aquisição da linguagem, pois acreditam que não se pode obrigar a criança surda a ser ouvinte. A medicina recomenda que o implante coclear seja acompanhado junto à língua gestual, especialmente nos primeiros anos da criança, com o intuito de assegurar-lhes o desenvolvimento cognitivo. O implante coclear inclui certos riscos: infecção, vertigem, estimulação retardada, forte exposição a campos magnéticos, necessidade de acompanhamento médico por toda a vida (Palma, 2012, p. 8).

4.2.5 Educação inclusiva para surdos no contexto brasileiro

Nesta subseção, contaremos teoricamente com alguns autores que tratam sobre educação envolvendo surdos no Brasil. Aqui, encontramos datas contraditórias em texto de pesquisadores e em documentos oficiais, entretanto, compreendo a importância de trazê-los para o corpo do texto a fim de facilitar futuras pesquisas, como mencionei anteriormente.

Embora a história das pessoas com deficiência no Brasil iniciou-se no período colonial, por meio de tratamentos em clínicas Baianas, entre 1874 e 1927 quando o Instituto Petalozzi de Canoas foi criado (Lugar onde os indivíduos, ainda com a

nomenclatura anormais, eram tratados segregativa e excludentemente), dou início sobre a história dos surdos tendo como principal sujeito Dom Pedro II que trouxe o primeiro surdo para o Brasil entre 1855 e 1856.

Segundo Mori & Sander (2015), não há registros oficiais, mas parece que Dom Pedro II teria tido um genro parcialmente surdo⁴¹, assim, trazendo ao Brasil o francês e professor de surdos Ernest Huet⁴² e sua esposa em 1855 para fundar uma escola para surdos, antigamente reconhecida como Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Mas, em Jannuzzi (2012), encontra-se que Huet chegou ao Brasil por recomendações políticas fortes, tais como com o apoio do embaixador da França que atuava no Brasil, Monsieur Saint George, e pelo ministro da Instrução Pública da França.

Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos. Iniciou seus trabalhos numa sala improvisada com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos. O marquês de Abrantes foi incumbido não só de supervisionar os trabalhos de Huet (como consta a carta do imperador em 6 de abril de 1856), como também de organizar uma comissão de alto nível (juristas, ministros, sacerdotes, diretor do Colégio Pedro II) para fundar a instituição (Jannuzzi, p.12, 2012).

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, logo em 1856, foi criado um programa de disciplinas da instituição. De acordo com Lulkin (p.39, 1998), os surdos estudavam “[...] incluía Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Crist”. Em Gonçalves (p.35, 2015), foi encontrado a lista das seguintes matérias e conteúdo:

TABELA 2: Primeiras disciplinas estudadas por surdos no Brasil

Matéria	Conteúdo
História	História do Brasil/Historia Sagrada e Profana
Cathecismo	Noções de Religião e dos Deveres Sociaes
Arithmética	Desenho/Esctipuração Mercantil
Geographia	Lições de Agricultura Theorica e Pratica
Linguagem Usual / Linguagem Articulada	Escripta e Leitura/Elementos da Língua Nacional - Gramática

Fonte: arquivo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (apud. Gonçalves, 2015, p.35).

⁴¹ Príncipe Luís Gastão de Orléans. Marido de sua filha Princesa Isabel.

⁴² Encontrei diferentes formas de seu nome: “E. Huet”, “Édouard Huet”, “Édouard Huet Merlo”, “Eduard Huet”, “Ernest Huet”, e “Eduardo Adolfo Huet Merlo”.

Destaca-se em Jannuzzi (2012) uma informação intrigante em sua obra *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. A autora, baseando-se na obra de Moacyr (1976), afirma que, já bem antes, em 1835, um deputado chamado Cornélio França, “apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias” (Jannuzzi, p. 9, 2012), e a autora continua, “Porém, foram necessários cerca de 22 anos para que se iniciasse atendimento nesse sentido” (Jannuzzi, p. 9, 2012), ou seja, em 1857, ano o qual Huet já estava no Brasil e dava os primeiros passos concretos na educação de surdos, já tínhamos brasileiros pensando na formação das pessoas surdas que já estavam presentes no meio da sociedade.

Em relação ao programa de disciplinas, observa-se que ocorria a proposta oralista nas disciplinas Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios desde o início do INES. Em 1861, Ernest Huet foi para o México, deixando o INES nas mãos de diretores ouvintes que não tinham muita especialização em educação de surdos, e, em 1911, o “regulamento interno determinou que o método oral puro fosse adotado no ensino de todas as disciplinas” (Lulkin, p.39, 1998), apresentando-se, novamente, a prevalência do oralismo sob a educação dos surdos (Skliar, 1998). O que era uma proposta tornou-se imperativa. Considero este o primeiro atrasado em relação à formação de uma sociedade inclusiva no Brasil. Até o momento de finalização desta tese, o INES contou com 30 diretores, sendo eles:

Tabela 3: Lista de diretores do atual INES.

Período	Nome
1856 - 1861	E. Huet
1861 - 1862	Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado
1862 - 1868	Manoel de Magalhães Couto
1868 - 1896	Tobias Rabello Leite
1896 - 1897	Joaquim Borges Carneiro
1897 - 1903	João Paulo de Carvalho
1903 - 1907	João Brasil Silvado
1907 - 1930	Custódio Ferreira Martins
1930 - 1947	Armando Paiva de Lacerda
1947 - 1951	Antônio Carlos de Mello Barreto
1951 - 1961	Ana Rímoli de Faria Dória

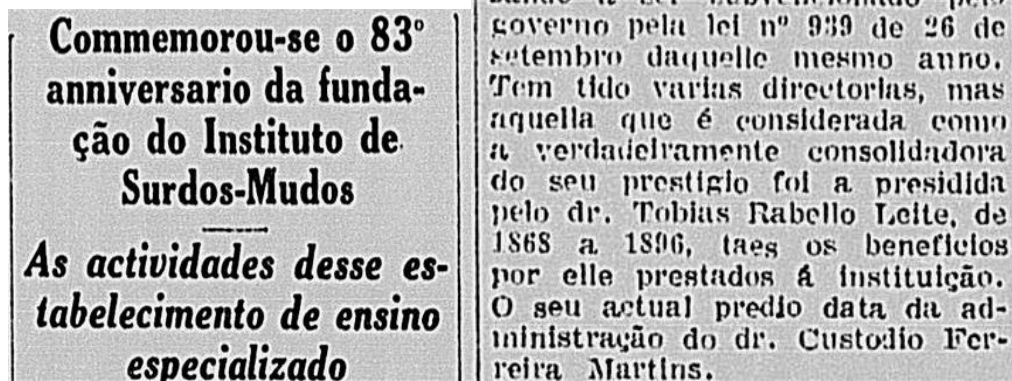
1961 - 1962	Rodolpho da Cruz Rolão
1962 - 1963	Pedro Eziel Cylleno
1963	Rodolpho da Cruz Rolão
1963 - 1964	Euclides Alberto Braga da Silva
1964 - 1969	Murilo Rodrigues Campello
1969	Hilda Maria Alcântara de Araújo
1969 - 1977	Marino Gomes Ferreira
1977 - 1980	Heleton Saraiva O'Reilly
1980 - 1983	Fernando Bossi de Santa Rosa
1983 - 1985	Francisco José da Costa Almeida
1985 - 1990	Lenita de Oliveira Vianna
1990 - 1991	Júlia Curi Hallal
1992	Mauro Monteiro Fonseca de Barros
1992 - 1999	Leni de Sá Duarte Barbosa
1999 - 2006	Stny Basilio Fernandes dos Santos
2007 - 2010	Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti
2010 - 2014	Solange Maria da Rocha
2014 - 2018	Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti
2018-2021	Paulo André Bulhões
2021 - 2025	Solange Maria da Rocha

Fontes: Rocha, 2007. Galeria dos Diretores 1856-2007; Braga, 2018. Dissertação de mestrado; e incrementações para minha tese.

Embora vejamos como principal movimento realizado em prol da comunidade surda o trabalho de Huet, encontrei em jornais do Correio da Manhã – Rio de Janeiro algumas publicações sobre algumas atividades realizadas pelos ex-diretores. Destaco algumas postagens de diretores que assumiram logo após Huet que desenvolviam habilidades oralistas no Instituto.

Em 29 de setembro de 1939, inicio apresentando uma consideração prestigiada ao diretor do Instituto, Tobias Rabello Leite, que era uma pessoa não surda:

IMAGEM 10: Jornal Correio do Amanhã de 1939.



Fonte: Correio da Manhã – Rio de Janeiro de 29 de setembro de 1939.

Verifica-se que as ações de Leite foram as que mais receberam elogios pelo jornal, ou seja, este indício apresenta um olhar em que as autoridades governamentais daquela época privilegiavam e concordavam com as ações oralistas no desenvolvimento do surdo dentro do Instituto.

Em publicação de 19 de março de 1947, encontra-se no jornal Correio da manhã um apelo ao presidente da república para que se mantivesse como presidente do antigo Instituto de Surdos Mudos – ISM, Armando Paiva Lacerda, o 5º diretor após Tobias Leite.

Lacerda sofreu uma denúncia por um professor sobre desvio de dinheiro no Instituto, mesmo assim, percebe-se, na postagem do jornal, um enaltecimento acerca de prática ouvintista em relação aos seus trabalhos desenvolvidos:

IMAGEM 11: Jornal Correio da Manhã de 1947.

APELAM PARA O PRESIDENTE DA REPUBLICA

Desejam continuar com o anti- go diretor do Instituto de Sur- dos e Mudos

Esteve ontem á noite em nossa redação uma comissão de professores, médicos e funcionários do Instituto de Surdos e Mudos; comissão composta dos srs .Renato Andrade, Alfredo Eugênio Vernloet, Beroni Siqueira, Mario Alencastro, Felipe Carneiro, Antonio Cavalcanti de Albuquerque, Vergílio Batista e Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, que representavam todas as seções administrativas e técnicas do referido Instituto.

Fazem de publico, por nosso intermédio, um apêlo ao presidente da Republica e ao ministro da Educação no sentido de conservar na direção do Instituto de Surdos e Mudos o dr. Armando Paiva Lacerda, há dias exonerado. Trata-se — afirmaram-nos os nossos visitantes — de um profundo conhecedor da questão, respeitado no mundo científico por seus trabalhos originaes sobre audiometria e otorinolaringologia em geral. Vinha dirigindo o Instituto há 16 anos, e sua destituição causou surpresa a todos que com êle trabalhavam, já que transformou aquella instituição em uma eficiente escola técnico-profissional para os desprovidos de fala e audição. Muitos dos rapazes lá preparados, trabalham hoje em diversas repartições publicas, sendo de notar-se que varios ocupam posto de desenhistas no Ministério da Guerra e na Imprensa Nacional.

A êste respeito já foi enviada ao presidente da Republica uma mensagem, assinada pela quase totalidade dos funcionários do Instituto de Surdos e Mudos, pedindo que se reconsidere o ato de demissão, conservando o dr. Armando Paiva Lacerda na direção do Instituto.

Um deles, frisou-nos:

— "Move-nos apenas o interesse técnico e científico. Visamos a continuação de um trabalho notavel que o dr. Paiva Lacerda vem realizando entre as crianças surdo-mudas. Nada temos contra o seu substituto, que aliás não conhecemos, sendo pessoa completamente estranha á casa .Portanto, frizamos, é de utilidade para o nosso país que não seja quebrado o ritmo produtivo de trabalhos e realizações práticas levadas a efeito pelo Instituto, sob a direção do dr. Paiva Lacerda. Esse o nosso apêlo."

Fonte: Correio da Manhã – Rio de Janeiro de 19 de março de 1974.

É notável a percepção de que a denúncia tenha ocorrido não pelo fato das práticas voltadas aos maus-tratos com as pessoas surdas, mas pela corrupção que ocorria no antigo INES, assim, guiando a ideia de que tal forma de educação violenta era amplamente aceita na sociedade brasileira naquela época.

Considerando a dificuldade de encontrar mais informações no jornal Correio da Manhã por conta do quantitativo de folhas do jornal disponível em imagem, não consegui mais informações diretas do jornal, entretanto, em Braga (2018), achei mais uma parte pertinente sobre a concepção da sociedade brasileira sobre o Instituto:

Na visão da maior parte da sociedade da época, isso era um desperdício. O aluno do INSM era comumente chamado de “asylado” pelos jornais e documentos do período, sendo enviada à instituição qualquer criança órfã que não conseguisse se comunicar, independentemente se o problema era de cunho cognitivo, físico ou de audição. A visão de que o INSM era uma instituição asilar e não de educação está presente em diversas notícias dos jornais da época, como o Diário de Notícias, o Correio da Manhã e o Vanguarda⁴³, todos com produção a partir do Rio de Janeiro, com uma concepção de que o aluno de lá era um —pobre coitado, o jovem desamparado, a figura do —desvalido!, como era bastante comum à época (Braga, p. 78, 2018).

A trajetória institucional de acolhimento de surdos é dada pela criação do ISM mais voltada à teoria, já que na vivência havia tamanho preconceito em relação à participação dos surdos na sociedade, e, posteriormente, acabou se tornando o INSM e, por fim, no INES.

[...]na criação do ISM, segundo a lei n. 839 de 26 de setembro de 1857, com a denominação mudada posteriormente para o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e pela lei n. 3.198 de 6 de julho de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (D.O. de 18 de dezembro de 1981), notamos não só as influências gerais do contexto, como também a ação de pessoas ligadas ao poder político (Jannuzza, p. 12, 2012).

Imagem 12: Instituto Nacional de Surdos-mudos (1889-1930)



Fonte: Arquivo Nacional – Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos⁴⁴.

⁴³ A autora traz essa informação do Diário de Notícias (RJ), em 14 de fevereiro de 1931; Correio da Manhã de 02 de abril de 1932; e Vanguarda (RJ), em 16 de abril de 1923 (Braga, 2018).

⁴⁴ Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos->

A imagem acima apresenta a sede do Instituto Nacional de Educação de Surdos localizada no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. A instituição foi projetada seguindo o estilo renascentista francês, realizada pelo arquiteto Gustavo Lully, em 1915.

Para melhorar a educação voltada aos surdos, nas décadas de 80 e 90, foi trazida ao Brasil uma filosofia intitulada de Comunicação Total, que nasceu por estudos feitos nos Estados Unidos. Esta ideia preconizava o uso das diversas formas de linguagens, tais como a fala, os sinais, o teatro, a dança, a mímica etc. (Mori & Sander, p. 10, 2015).

A partir da década de 1980 até 1990, renasce no Brasil o uso dos sinais, mais precisamente a filosofia educacional chamada de Comunicação Total, segundo Ciccone (1996). Essa filosofia se originou nos Estados Unidos, na tentativa de melhorar a educação dos surdos. Essa filosofia contempla toda forma de comunicação possível, ou seja, a fala, os sinais, o teatro, a dança, mímica etc. As escolas especiais iniciaram lentamente o uso de sinais, já que elas estavam enraizadas no oralismo. Aos surdos se deu voz e os professores ouvintes aprenderam os sinais com seus próprios alunos. Um clamor se levantou na educação especial para a abertura de novos caminhos, caminhos estes mais democráticos, mais naturais com o uso dos sinais. A língua de sinais no Brasil ainda não era oficial e não era ainda entendida como uma língua (Mori; Sander, 2015, p.10)

Novos caminhos foram abertos à educação inclusiva. Nas escolas, era praticado oralismo, logo após a abertura dos olhos a Comunicação Total, foi-se abrindo espaço aos professores ouvintes de aprender sinais e os surdos a voz do falante. A Libras ainda não era oficialmente reconhecida, ou seja, não era entendida como uma língua de sinais pertencente ao Brasil.

Alves, Souza, Lima & Castanho (p. 30, 2015) mencionam que “A prática oralista complica o progresso dos surdos quanto ao uso e desenvolvimento de sua língua natural” (Libras), “surgindo, assim, uma interlíngua, justamente porque as pessoas envolvidas no processo de educação dos surdos não são surdas e não são falantes naturais da Língua de Sinais”, logo, não entendem a função básica da comunicação e interação da LS.

No Brasil e no mundo, após várias tentativas de dar preferência às práticas oralistas, perceberam que a oralização não dava mais conta das necessidades linguísticas

do surdo, passando, contudo, a oferecer mais espaço a Línguas de Sinais na comunidade surda, como podemos ver em Goldfeld (2002):

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (Goldfeld, 2002, p. 38).

Quando a Libras passou a ser vista com apreciação e respeito pela sociedade, a história da educação de surdos no Brasil começou a dar seus belos passos a partir dos anos 90. Porém, não podemos esquecer do Ministério da Educação, antigo Ministério da Educação e Saúde Pública, que foi criado nos anos de 1930⁴⁵, ou seja, quando o INES estava sendo administrado por Lacerda.

IMAGEM 13: Ministério da Educação e Saúde Pública.



Fonte: Facebook do Arquivo Nacional⁴⁶.

⁴⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Último acesso em 26 de fevereiro 2024.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=2549185608508635&set=a.646412452119303>. Último acesso em 19 de junho de 2024.

Em sua criação, o Ministério cuidava de assuntos voltados à saúde, ao esporte, à educação e ao meio ambiente. Os assuntos ligados à educação eram administrados pelo Departamento Nacional do Ensino, que era ligado ao Ministério da Justiça. Ressalta-se que em 1930, o INES estava sob a direção de Armando Paiva de Lacerda, e que desde esse momento, nosso país não contava com um órgão exclusiva que guiasse a educação do Brasil, ou seja, a educação do INES era centralizada no próprio Instituto.

Na história do MEC, verifica-se que a educação passou a ser o direito de todos em 1934 com a nova Constituição Federal. Entre 1934 e 1945, sob a gestão de Gustavo Capanema Filho, marcaram-se as reformas de ensino secundário e universitário e implementação das Bases Educacionais.

A sigla MEC surgiu em 1953, com a nomenclatura Ministério de Educação e Saúde. Porém, a existência do que hoje é conhecido como MEC possui, em 2025, 95 anos. O MEC participa das ações voltadas a cumprir o que as convenções, os decretos, as leis conquistadas ao longo de séculos no Brasil.

4.2.6 Os suportes legais acerca da educação de surdos no Brasil

Os espaços voltados para a educação de surdos estão sempre ligados com os passos dados pela comunidade surda ao longo da história como venho dialogando ao longo do texto. Contudo, sabemos que o mais importante é termos direitos concretizados por meio de leis, decretos, convenções etc., que são os que nos ancoram a preencher as ausências em relação aos aspectos de inclusão.

Em 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi elaborado um documento que marcou as normas comuns de proteção aos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Este documento contou com diversos representantes jurídicos e culturais do mundo.

Em seu artigo 26, há três pontos que nos fazem refletir sobre a inclusão do ser humano nos espaços educacionais⁴⁷:

Quadro 6: pontos sobre inclusão do DUDH

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O |
|---|

⁴⁷<https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acessado em 21 de fevereiro de 2024.

- ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

As ideias trazidas pela DUDH, embora generalistas, contribuíram para a criação de diversos documentos que visam beneficiar as Pessoas com Deficiência.

Em pesquisa no site da Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério da Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e das Pessoas com Deficiência (AMPID), há uma lista de documentos que apresentam, aos leitores, Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência - PcD⁴⁸. Todos vindos de resultados históricos acerca de inclusão de PcDs.

Tabela 4: Lista de documentos presentes na AMPID

Documento	Informação principal
Convenção nº 111: Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão	Organização Internacional do Trabalho. Decreto nº 62.150, de 19/1/68
Convenção nº 159: Sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes	Organização Internacional do Trabalho. Decreto nº 129, de 22/5/91
Convenção da Guatemala – Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência	Convenção da Guatemala, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8/10/2001
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	DECRETO Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.
Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental (1971)	Organização das Nações Unidas – ONU. Resolução nº 2.856, de 20/12/71
Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências (1975)	Organização das Nações Unidas – ONU. Resolução nº 30/84, de 9/12/75
Normas sobre Equiparação de Oportunidades (1993)	Organização das Nações Unidas – ONU. Resolução nº 48/96, de 20/12/93

⁴⁸ Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acessado em 26 de fevereiro 2024.

Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994)	Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Ano de 1994
Carta para o Terceiro Milênio (1999)	Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL (1999)
Declaração de Washington: Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (1999)	Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Ano de 199
Declaração Internacional de Montreal Sobre a Inclusão (2001)	Aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva – 2001
Declaração de Madri (2002)	Nesta Declaração definimos a nossa visão, que se constituirá em parâmetro conceitual para as atividades do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência tanto em nível da União Européia como nos níveis regional, nacional e local.
Declaração de Caracas (2002)	Nós os participantes da Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, reunida em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002
Declaração de Sapporo (2002)	Uma convocação da Disabled Peoples International – DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo. Aprovada no dia 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples International – DPI, realizada em Sapporo, Japão.

Fonte: Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência.

O documento *Direito à Educação Voltado a Todos os Seres Humanos* foi mais um que se inspirou nas discussões da DUDH, e ajudou a fomentar, inspirar e servir como base para a criação de outros documentos, que é o caso da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em 1990.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 5 de março de 1990. Este documento apresenta que, após 40 anos desde a criação da DUDH, persistiram algumas realidades, sendo elas⁴⁹:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;

⁴⁹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educ/acao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessado em 21 de fevereiro 2024.

- Mais de 960 milhões de adultos são analfabetos – dois terços dessa quantidade sendo mulheres. O analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e

- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ademais, existiam outros problemas paralelos que desviavam as atenções voltadas para a educação, que eram:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (UNICEF, 1990).

Estes problemas foram de contra a tudo o que a Declaração Mundial desenvolveu sobre a Educação para Todos, que era promover a educação para todos os indivíduos. Em relação às pessoas com deficiência, que é o foco desta tese, o documento preconiza, no ponto 4, que:

4. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Já estávamos na década de 90, mas os desgastes históricos ocasionados pelas ideologias de quem encabeçava os movimentos em prol da comunidade surda parecia sempre entrelaçada às sombras de descaso do passado e às atenções voltadas às situações econômicas no mundo.

Com o passar dos anos, todos esses documentos criados por meio de diversos diálogos internacionais começam a ser levados em considerações no Brasil, servindo como base para a elaboração de documentos fundamentais para a inclusão de pessoas surdas brasileiras.

4.2.7 Os passos dados em relação às conquistas de direitos para surdos no Brasil

Para os surdos brasileiros, a lei 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626 de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Lei de Libras), foi o estopim para que ocorresse uma evolução acerca dos estudos voltados aos surdos e aos não-surdos brasileiros. Com essa lei, surge o direito que a educação seja ofertada na Libras, e cria-se a oportunidade de acesso a cursos de Letras/Libras e a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, assim, contribuindo na formação da comunidade surda em geral. Esta lei surgiu após outras leis abrirem espaços em relação à educação inclusiva brasileira.

Historicamente, e de forma resumida, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), em 1961, fez o reconhecimento do atendimento das pessoas com deficiência (Lei 4.024/1961), antigamente reconhecendo a nomenclatura dos direitos aos “excepcionais”. Os termos utilizados aos surdos também foram mudando, visto que não eram mais vistos na concepção do improdutivo.

Em 1971, a Lei 5.692/71 alterou a LDBEN de 61, promovendo um ‘tratamento especial’ para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Salienta-se que até este momento não existia uma organização e direcionamento de como esse ensino seria realizado, então direcionava os alunos para escolas específicas, reconhecidas como “escolas especiais”.

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP⁵⁰. O CENESP vigorou de 1973 a 1986, e tinha como objetivo melhorias de atendimento aos ainda reconhecidos como “excepcionais”. Foi o primeiro órgão destinado a atender “deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, múltiplos; educandos com problemas de conduta e superdotados” (Matoso, 2022).

IMAGEM 14: Inauguração do CENESPE.

⁵⁰ Criado pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973.



Fonte: Batista, Getsemane de Freitas; Cardoso, Fernanda Luisa de Miranda. Postado dia 03/08/2022 por Bárbara Matoso. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/>.

O CENESP contou com algumas elaborações de diretrizes, relatórios, proposta curricular, material pedagógico, reformulações de currículos etc., que serviram como instrumentos para que o Brasil avançasse em estudos voltados à inclusão das pessoas deficientes, sendo esses documentos:

QUADRO 7: Publicações do CENESP.

BRASIL. Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial,	1974.
BRASIL. Relatório de Atividades. Grupo-Tarefa Implantação do CENESP. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial,	1974, 109p.
BRASIL. Reformulação de Currículos para Deficientes Mentais Educáveis. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Universidade do Rio de Janeiro -UERJ,	1976.
BRASIL. Relatório do Centro Nacional de Educação Especial (1979-1985). Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º grau. Centro	

Nacional	de	Educação	Especial,	1985.
BRASIL. Material Pedagógico para deficientes mentais educáveis e deficientes físicos. – Material de utilização. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Fundação Nacional de Material Escolar. São Paulo: APAE, 1981. v I e II.				
BRASIL. Proposta Curricular para Deficientes Visuais. – Material de utilização. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial, v I, II, III.				
BRASIL. Reformulação de Currículo para Educação Especial. – Material de utilização. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial.				
BRASIL. Ministério da Educação. Atendimento a superdotados: o papel dos professores/ Programa Ação Integrada para Atendimento Multidimensional do Superdotado. Rio de Janeiro, RJ: Fundação de Assistência ao Estudante. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Centro Nacional de Educação Especial. 1987.				

Fonte: Batista, Getsemane de Freitas; Cardoso, Fernanda Luisa de Miranda. Postado dia 03/08/2022 por Bárbara Matoso. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/>

Salienta-se que uma das atividades mais especiais do CENESP foi a implementação de serviços oferecidos pelas Secretarias de Educação e Cultura nos estados brasileiros com o intuito de descentralizar os serviços educacionais, fazendo com que as secretarias pudessem administrar localmente as demandas educacionais de cada estado.

Em seguida, após dois anos, a Constituição Federal de 1988 trouxe alguns artigos que se destinavam à inclusão das pessoas “especiais”. Como um dos seus objetivos fundamentais temos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). No artigo 205, define:

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).

No seu artigo 208, estabelece-se que é obrigação do Estado em ofertar a educação gratuita e adiciona-se, no inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Pouco antes da Declaração de Salamanca, em 1990, temos a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90 (ECA), dando mais suporte aos movimentos educacionais de inclusão. Em seu artigo 55, traz-se a ideia que reforça a

educação destinada a todos "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". O ECA impulsiona a responsabilidade de que todas as crianças devem frequentar a escola e ter direito à educação.

Depois de 4 anos, a Declaração de Salamanca de 1994 surge. Um dos documentos mais importantes que tratam sobre a educação inclusiva internacionalmente, desconstruindo a ideia de segregação que as pessoas com deficiência viviam, assim, logo em seu início trata que:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 - 6).

Em seguida, enfatiza-se que a escola deve passar a ter um caráter inclusivo, fazendo com que todos os sujeitos possam interagir no mesmo espaço:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, p. 17-18, 1994).

Embora a ideia tenha sido muito importante para os alunos, os professores que não eram educadores de PcDs, por sua vez, sofreram para conseguir adaptação em como ensinar os alunos agora diversos no mesmo espaço, portanto, a declaração ainda enfatiza um cuidado com o trabalho do professor que teria de ser repensado:

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 28).

Em 2025, ainda vemos muita discussão sobre como ensinar os alunos PcDs, ou seja, estamos diante de 31 anos desde a declaração, e os problemas sociais no Brasil ainda

são aparentemente insolucionáveis. Acredita-se que os espaços legislativos e executivos do país precisam urgente serem ocupados por surdos para que pessoas que não entendem o mínimo das identidades multifacetadas que temos em nosso país promovam decisões ilegais e que não atendem de fato as demandas contemporâneas.

Acredita-se que as escolas precisam assumir o papel de que não incluem, para começarem a repensar como incluir. A educação brasileira precisa de uma reorganização. Em Mendes (p. 64, 2006), observou-se que as escolas atualmente “têm provocado ou acentuados desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política”. Ademais, a autora enfatiza a ideia de que existe uma “necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade a todas as crianças”.

Em 9 de julho de 2008, é aprovado o decreto n. 186 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Este documento alvitra que os Estados Partes “tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência”, contudo, a ideia “nova” é que não se prende apenas no âmbito escolar, mas “em todos os aspectos relativos a casamento, à família, à paternidade e a relacionamentos” (Brasil, 2008).

Em relação aos pontos destinados à pessoa surda, o documento menciona que deve haver uma “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”. Percebe-se que há expansão do direito para além da escola, o que permite que a família da pessoa surda também se beneficie caso possuam uma criança surda. O Decreto ainda atribui a garantia de:

[...]que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas de e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2008).

Por fim, ainda por este dispositivo, temos que “As pessoas com deficiência farão, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (Brasil, 2008). Destaca-se o ponto no documento sobre a “língua de sinais” e não apenas a Libras, porque nosso país possui línguas de sinais diversas, sendo elas, por exemplo, aquelas locais, ou seja, pertencentes a um grupo de surdos indígenas. Acredita-

se que o decreto já previa o alcance dessas pessoas ao longo dos anos ou mera coincidência.

Em julho de 2015, promulga-se a lei de inclusão no Brasil (Lei 13.146/2015) que teve como base o decreto n. 186. Nela, percebe-se inspiração da declaração de Salamanca também. No artigo primeiro, institui-se que a lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania” (Brasil, 2015). Essa informação é justamente o que encontramos em Salamanca (1994).

Em relação ao direito à educação para surdos, encontrei no artigo 28, inciso IV que a “oferta da educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”; no inciso XII “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”; no parágrafo 2º do artigo 28 e incisos I e II:

Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (Brasil, 2015)

E, por último, no artigo 30, inciso VII, é disposto que a “tradução completa do edital e de suas retificações em Libras”, benefício importante para que os surdos tenham direito à compreensão dos processos seletivos em que podem participar.

Por fim, nessa lei, encontra-se a definição de nomenclatura que uso nesta tese sobre o termo Pessoa com Deficiência, que, de acordo com o dispositivo legal, altera o artigo 2, inciso III, da lei 10.098 de 2000, e atribui que:

III - pessoa com deficiência: aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2000).

Passamos a compreender que o surdo não possuía “necessidades especiais”, afinal, a ausência da fala oralizada era apenas uma condição e não uma necessidade. Pouco

tempo depois, em 2001, surgem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reconhecida pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001. No artigo 2º, determina-se que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Essa resolução foi alvo de muita discussão. Primeiramente, discutia-se de que forma ocorreria a inclusão dos alunos PcDs sem o suporte necessário para se manterem nas salas de aula regular, tanto da parte administrativa da escola quanto dos professores, que, em muitos casos, não tiveram tempo ou formação adequada para compreender e acompanhar as demandas desses alunos diversos. Reflete-se novamente que pelo fato de nunca termos tempo para preparar as instituições educacionais e os profissionais da educação para atender a essas necessidades sobre a inclusão, até os dias de hoje, encontramos situações em que o surdo continua sem se comunicar apropriadamente com seus professores por estes não terem nenhum, ou muito pouco, conhecimento da Libras.

As Diretrizes tentam ampliar o caráter da obrigatoriedade, esquecendo-se dos processos de formação dos docentes e das estruturas das salas de aula. Não adianta apenas a exigência sem dar o devido suporte para que ocorra a execução das leis.

Em 9 de janeiro de 2001, aprovou-se o Plano Nacional de Educação, que teve duração até 2021, por meio da Lei nº 10.172/2001, e enfatiza a ideia de que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” para que se pudesse atender as exigências educacionais dos alunos PcDs, principalmente garantindo-os o direito ao ensino fundamental obrigatório; ensino fundamental a todos que não o tiveram na idade própria; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (educação infantil, médio e superior); valorização dos profissionais da educação, e o desenvolvimento de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Não consigo compreender o motivo pelo qual os governos dos estados brasileiros não se inspiram na organização educacional do INES, e que o Instituto sirva de modelo para a criação ou expansão de órgãos similares em território brasileiro. Já temos um modelo que possui uma vasta experiência histórica, o que nos levaria apenas a aperfeiçoar esse formato de ensino já existente respondendo às demandas de cada localidade.

A Convenção da Guatemala de 1999 é promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, e isso ocasionou um repensamento acerca da educação inclusiva. O Decreto considerou o pressuposto de que os alunos PcDs teriam uma escola para que pudessem desenvolver suas habilidades sem estar no meio de pessoas sem deficiência, contudo, tal medida ocasionaria a exclusão dos PcDs. O decreto 3.956 traz como discussão principal a eliminação da exclusão desses sujeitos nos espaços públicos e privados, apresentando que todos juntos devem ser integrados na sociedade, sem quaisquer discriminações.

Um ano após, em 2002, é promulgada a Lei 10.436, que foi um marco muito importante para os surdos brasileiros, pois tal lei passou a reconhecer a Libras como uma língua legal como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, também determinou a sua difusão nos espaços públicos de nosso país. É graças a essa lei que tivemos grandes avanços na inclusão de surdos na formação dos profissionais da educação e saúde.

No mesmo ano, devido aos discursos de que os professores não conseguiam dar conta de fazer atendimentos aos alunos múltiplos nas escolas, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, através da Resolução CNE/CP nº1/2002.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (Brasil, 2002).

Tal resolução serviu como trampolim para um outro grande passo à educação inclusiva de surdos, por meio do Decreto n. 5,626 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, e passa a incluir a Libras na grade dos cursos de formação professores e fonoaudiologia, e reconheceu a Língua brasileira de sinais como um meio legal de expressão e comunicação, reconhece a profissão professor, instrutor/intérprete de Libras, e o português como segunda língua para os surdos, assim, criando-se, na teoria, uma educação bilíngue nas redes de ensino. Tais disposições foram essenciais para o que os surdos fossem acolhidos e compreendidos por meio de suas diversidades.

Para difundir a formação de pessoas para o atendimento em uma perspectiva inclusiva, cria-se então o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” pelo MEC, que visou transformar os sistemas educacionais mais inclusivos, ampliando o acesso a gestores e educadores nos municípios do Brasil, e, em setembro de 2004, ancorando-se no decreto 3.956 e em outros documentos elaborados até em tão, divulga-se amplamente o documento “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”⁵¹ criado pelo Ministério Público Federal.

Para garantir a permanência desses alunos nas escolas públicas, surge o Decreto nº 6.094/2007, que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

O Decreto preconiza que a União e os Estados colaborem financeiramente para que os alunos não deixem de frequentar a escola, e “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007), porém, o referido decreto não estabelece a forma de como essas políticas devem ser aplicadas.

Atualmente, a instrução e fiscalização da aplicabilidade das leis no Brasil são um grande desafio, ainda mais quando os governos que passam pela administração do nosso país não veem a educação como prioridade, mesmo sendo um serviço considerado essencial.

⁵¹Disponível em <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/faae6e9d-4091-4519-8200-49e349a695ba/content>. Último acesso em 07 de março 2024.

Com o intuito de difundir a representação dos surdos em nosso país, aprova-se, em 2008, o dia Nacional dos Surdos por meio da Lei 11.796. A lei tenta tirar o estigma do surdo como uma pessoa incapaz, e apresenta a proposta de que nosso país precisa compreender a Libras como parte intrínseca de nossa sociedade, e que esta língua necessita de ser difundida para mais espaços, pois o surdo também paga impostos, vota, e contribui para o desenvolvimento de nossa sociedade.

A resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Tal resolução menciona que 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 (Brasil, p. 302, 2009).

Ressalta-se ainda que embora o AEE não seja um dos focos desta pesquisa, destaco que este serviço está previsto pelo Decreto nº 6.571/2008.

O documento traz base para que as pessoas PcDs tenham suporte pedagógico fora da sala de aula regular, servindo para que os alunos passem por mais estímulos em seu processo de formação. Esta resolução foi útil para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2013.

As DCNs foram mais um documento que veio para contribuir com a educação pública de qualidade no Brasil. Este documento é datado no ano de 2013, e, logo em sua apresentação, consta que “A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (Brasil, p.06, 2013). O documento serviu para que os estados e o Distrito Federal elaborassem suas próprias diretrizes tomando como base o seu público, pois ele é “responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, p.06, 2013).

Em relação às instituições de ensino, as DCNs preconizam que a escola deve promover diferentes formas de expressão, sem esquecer as Línguas de Sinais “que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas” (Brasil, 2013, p. 96). A ideia é de que o surdo não fique excluído, sendo entendido que é por meio da

linguagem que os sujeitos se constroem e reconstroem o mundo, inclusive com a participação de ouvintes aprendendo a Libras.

Verifica-se o verbo modal de possibilidade “pode” na Diretriz. No formato de inclusão ideal, ao colocar a obrigatoriedade de os alunos não-surdos expressarem-se na LS, as escolas passariam a cumprir a responsabilidade de ofertar uma educação de qualidade, em especial, as públicas.

No que tange ainda à referência de Educação Especial em 2013, percebe-se que o termo Língua de Sinais ainda é utilizado, e não apenas a Libras. Isso se dá pelo fato de o documento já entender que podemos ter alunos surdos indígenas nas escolas, ou como é o caso dos migrantes venezuelanos que possuem a Língua Venezuela de Sinais - LVS. Verifica-se também que a escrita que se refere à educação indígena da Educação Especial é duplicado:

Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua brasileira de sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades (Brasil, p. 392, 2013).

§ 4º Para que o direito à aprendizagem dos estudantes indígenas da Educação Especial seja assegurado, é necessário também que as instituições de pesquisa desenvolvam estudos com o objetivo de identificar e aprimorar a Língua brasileira de sinais ou outros sistemas de comunicação próprios utilizados entre pessoas surdas indígenas em suas respectivas comunidades (Brasil, p. 409, 2013).

Em 2020, ocorreu um retrocesso no Brasil em relação à educação de surdos com o Decreto 10.502, que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que via a surdez como deficiência e segregava os alunos surdos em classes especiais, contudo, opondo-se a esta ideia, em 2021, inclui-se na LDBN, por meio da Lei 14.191/21, a Educação Bilíngue de surdos:

[...] modalidade de educação escolar oferecida em Língua brasileira de sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

E, em 2023, o decreto 11.370 de 2023 revogou o retrocesso causado pelo decreto 10.520, assim, descaracterizando a nomenclatura *deficiente auditivo*. Percebe-se novamente que se não tivéssemos, em nosso país, base histórica sobre conquistas pelos direitos dos surdos, poderíamos ter dado passos para trás em relação à forma de tratamento das pessoas surdas.

Ressalta-se que, em 2022, o Brasil estava sendo governado por um governo de extrema direita, que possuía como característica a rejeição de objetivos igualitários e considerava que a desigualdade é natural, trazendo a ideia de que o indivíduo possui sucesso quando, por si só, esforça-se sem a ajuda do governo.

Esse marco histórico afetou consideravelmente pesquisas em relação à educação de surdos, porque, no caso desta tese, eu desconsidere autores que realizam estudos sobre a inclusão na sociedade e que apoiam o grupo de governo brasileiro de direita. Ademais, entrei em um conflito em lutar contra as práticas ouvintistas, e percebi que os próprios pesquisadores surdos que apoiam iniciativas de governos de direita me fizeram repensar sobre como vejo os grupos minoritários.

Como incluir no governo de direita se o que se preconizava era isolar o surdo do contexto de inclusão nas escolas regulares? Talvez fosse realmente essa a vontade do surdo? Ou havia interesse e promessas políticas por trás disso tudo? Infelizmente sabemos de muitos casos em que as pessoas atropelam princípios por vantagens no Brasil. Esta foi a razão que me fez não citar certos autores aqui em meu texto.

4.2.8 A educação de surdos criando espaços nas Universidades Federais Brasileiras

Podemos observar uma grande expansão da educação de surdos no Brasil no século XXI. Dessa forma, apresento rapidamente algumas instituições públicas federais que começaram a ofertar o curso de Letras Libras para fomentar estudos voltados para a comunidade surda brasileira.

Para Silva (2012), em sua pesquisa de mestrado, é dito a respeito do surgimento do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPES) em 1996, no Rio Grande do Sul, ligado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que formou os primeiros surdos doutores do país:

Na década de 90 do século XX os movimentos surdos ganharam destaque, sendo fortalecidos através da organização dos surdos juntamente com pesquisadores na luta pelo reconhecimento da língua de sinais. No Rio Grande do Sul, o Núcleo de Pesquisa em Políticas

Educacionais para Surdos (NUPPES) teve sua formação no ano de 1996, sendo composto por alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Cabe ressaltar que nesse Programa formaram-se os primeiros mestres e doutores surdos do país.

Infelizmente, no site do programa da UFRGS, não foi encontrado tais teses antigas para que pudéssemos verificar quais foram os objetos de investigação desses surdos e como contribuíram para os estudos voltados à inclusão.

Em Quadros e Stumpf (2009), encontram-se dados sobre o primeiro curso de Letras Libras no Brasil, que é datado em 2006, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O curso teve como objetivo democratizar a educação para surdos no país, assim, sendo ofertado de forma *on-line*, e teve como participantes alunos de cinco regiões do país: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Sendo nosso país um dos maiores do mundo, percebe-se que ainda ficaram muitos estados sem contato com este curso.

A partir da Lei nº10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, os surdos conquistaram um espaço importante no que se refere à educação de surdos e do aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos com a comunidade surda. A fim de atender as orientações do Decreto nº 5626, que incube as instituições de ensino superior o direito de solicitar ao Ministério da Educação a autorização de cursos de licenciatura em Libras e especialização em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o primeiro curso de Letras Libras no Brasil, na modalidade a distância, o primeiro curso EAD voltado para as pessoas surdas. O Curso de Letras Libras teve como projeto piloto com três turmas, uma em 2006 somente com habilitação em licenciatura e as outras duas em 2008, com habilitações em licenciatura e bacharelado. (Lopes & Pêgo, p. 540, 2014)

A ideia do curso foi respeitar as exigências legais de incluir a disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciaturas e de fonoaudiologia em todo o país. Acredita-se que são os profissionais que mais possuem contato com a comunidade surda.

Considerando que os primeiros estudos sobre a educação de surdos concentraram-se no país na região Sul, na região Norte, por sua vez, o primeiro curso de Letras Libras surge na Universidade Federal do Pará.

O Curso de Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFPA foi ofertado pela primeira vez no Campus de Soure, no Marajó, em 2010, onde já há uma tradição de projetos de pesquisa e extensão na área da educação inclusiva de surdos. Em Belém, o curso foi ofertado pela primeira vez em 2012.

Na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Federal do Acre - UFAC e Universidade Federal de Roraima - UFRR, iniciaram-se os cursos de licenciatura Letras-Libras, na UFAM e UFAC, e de bacharel, na UFRR, em 2013, abrindo a primeira turma em 2014. Na UFAM por meio do processo seletivo do ENEM. No *sítio* eletrônico da UFAC⁵² e UFRR⁵³, não apresentam como se deram as seleções das primeiras turmas. A UFT, por derradeiro, foi a última que ofertou o curso em licenciatura de Letras Libras. Teve o curso aprovado em 2014, sendo a primeira turma em 2015.

É imperativa a implementação dos cursos de Letras Libras tanto na licenciatura quanto bacharelado, pois contribui positivamente em estudos voltados a Libras e à cultura surda para todas as pessoas, assim, tendo profissionais que podem ajudar a incluir os surdos em diversos aspectos sociais. Ademais, em Bispo e Silva (2022), percebemos que muitos surdos também procuram o curso de Letras Libras devido a sua procura por um lugar que se sinta acolhido. Discuto um pouco mais sobre este artigo na sessão em que trago a contribuição do grupo GECAL em relação aos estudos voltados à comunidade surda.

4.2.9 As PLs para surdo em Roraima

O documento que embasa a educação no estado de Roraima é o Documento Curricular de Roraima (DCR), e teve como base a BNCC. Este documento está, até 2025, em sua terceira versão, e foi constituído em novembro de 2018 e define as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (Roraima, 2018). Outrossim, destaca-se que este documento se ancorou na Constituição Federal, LBD, DCNs e PNE. Tais leis e decretos são resultados de debates acerca dos movimentos de inclusão que ocorrem no mundo há muito tempo, o que, segundo Skliar (2001), é o ponto de partida para que políticas sejam incrementadas e incorporadas em documentos, e não a mudança de textos das leis e decretos que devem vir primeiro.

⁵² <http://www2.ufac.br/cela/libras/apresentacao>. Último acesso em 20 de maio de 2024.

⁵³ <https://ufr.br/libras/>. Último acesso em 20 de maio de 2024.

Embora em 2005, por meio do decreto federal 5.626 de dezembro estabeleceu, em seu § 2º que:

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005).

Em Roraima, somente em dezembro de 2018 que foi autorizado o intérprete de Língua de Sinais Brasileira nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta ou indireta e nas concessionárias de serviço público por meio da Lei estadual 1.285. Nesta época, não contávamos com a oferta de curso de graduação em Libras, então os profissionais eram aqueles que possuíam certa proficiência na Língua.

Em Siems-Marcondes (2013), encontra-se a informação do marco de uma educação inclusiva por volta de 1984 e 1990. Desde o período em que o estado passou de território federal (território do Rio Branco) para um estado, Roraima recebeu muitas pessoas, tanto da Venezuela, Guiana e de outras regiões do Brasil, por ter sido reconhecida como uma grande região que podia extrair ouro e cassiterita.

No ano de 1984, de acordo com o Plano Operacional de Educação e Cultura para o período de 1984/1985, há registros de que em Roraima havia 235 escolas, sendo 27 na capital e 208 no interior (Roraima, 1984). O Plano apresenta como se encontrava a situação em relação à educação dedica às pessoas com deficiência naquele momento:

Seus principais problemas são o atendimento tardio aos excepcionais, devido, principalmente, à falta de sensibilização dos pais, comunidade, órgãos e entidades bem como, a desassistência da zona rural, a insuficiência de serviço especializado para acompanhamento, orientação e colocação do aluno deficiente no mercado de trabalho e escassez de recursos financeiros para aquisição de equipamentos especializados. Atende-se hoje a 213 alunos deficientes nos Centros de Educação Especial e em Classes Especiais na Escolas de 1º Grau (Roraima, 1984, p.17).

Verifica-se que, em 1984, há uma observação acerca dos problemas em relação ao atendimento de PcDs (considerando as diversas deficiências), ressaltando que essas pessoas deveriam ser acompanhadas pelos pais, contudo, nesta época, Roraima sofria com muita escassez de especialistas na área de inclusão, o que ficava difícil oferecer atendimentos e acolhimento nos órgãos, principalmente, nas escolas.

Na tentativa de preencher as necessidades em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, encontrei, no documento Roraima (1984), as seguintes estratégias:

- a) Multidisciplinar indique necessidade de atendimento: Capacitar recursos humanos na área de Educação Especial:
 - Solicitar à Escola de Formação de Professores de Boa Vista da oferta de Estudos Adicionais em Educação Especial;
 - Incentivo à inclusão as disciplinas dos Cursos de Formação de Professores de unidades específicas sobre a Educação Especial;
 - Realização de Cursos, Seminários e Encontros para Técnicos e Docentes que atuam nas diversas áreas desse tipo de ensino.
- b) Intensificar programas de divulgação, conscientização e informação relacionadas ao excepcional.
- c) Equipar as salas especializadas dos Centros de Educação Especial de Boa Vista e Caracarái.
- d) Incentivar, através de bolsas de trabalho, a participação de pessoas deficientes no desempenho de atividades cotidianas e profissionais;
- e) Promover e priorizar Educação especializada à criança e ao adolescente cujo diagnóstico
 - Formação de classes especiais nas escolas de ensino regular
 - Manutenção das classes especiais existentes. (Roraima, p.17, 1984).

Acredito que tais estratégias são importantes e que até na contemporaneidade ações como essas são aplicadas, entretanto, caímos na situação em que o professor se torna o principal agente de inclusão, portanto, tendo de passar por uma formação sem ao menos ter horas de trabalho descontadas, tornando-se apenas mais uma das diversas responsabilidades. Quantos cursos de formações, seminários, dentre outros, o docente teria que participar para que consiga acolher os alunos PcDs? Será que apenas inserir em um documento o óbvio seria o suficiente?

Em relação a informações sobre o quantitativo de surdos em Roraima, em Siems-Marcondes (2013), encontram-se dados graduativos. Não se sabe se as pessoas eram totalmente surdas, ou se adquiriram alguma doença e ficaram surdas, contudo, os dados encontrados em sua tese são que:

[...] em 1979, de 91 alunos, 23 são indicados como deficientes de audiocomunicação, um percentual acima de 25% da clientela. Em 1981, mantém-se um percentual aproximado: de um total de 88 alunos, 20 são identificados com essa categorização mesmo não havendo, à época, serviços de audiometria em funcionamento no Território. Os dados de 1989 remetem a dados percentuais semelhantes (23%) (Siems-Marcondes, p. 186, 2013).

E junto ao aumento de crianças surdas, carece-se de profissionais na educação para prestar esse atendimento específico. Siems-Marcondes menciona que uma equipe da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) veio a Roraima e possivelmente devem ter realizados testes audiométricos, porém, em uma entrevista com uma professora chamada Célia Macedo, que atuou entre os anos de 1976 e 1977 (não se sabe ao certo), chama minha atenção em que menciona que os alunos surdos estavam todos “fora da faixa. E nunca tinham ido para a escola, porque a escola não aceitava”.

Isso me lembra a época com meu vizinho surdo, quando ele não ia à escola porque não era aceito devido a sua condição de ser surdo, já em 1994. Em outras palavras, mais ou menos 17 anos depois da pesquisa de Siems-Marcondes, a educação inclusiva para surdos em Roraima continuava estagnada no tempo.

Destaca-se que a contabilidade de pessoas surdas no país por meio do censo do IBGE era também problemática, visto que se passou a verificar o número de pessoas com deficiência somente a partir de 1990, de acordo com a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989.

Naquela época, o surdo só tinha seu primeiro contato com a escola aos 7 anos, o que acarretava grande dificuldade para acompanhar o conteúdo ao ingressar na escola, pois não passava pelos estágios iniciais de desenvolvimento cognitivo.

Em outra entrevista, há algo interessante com a fonoaudióloga Rosana Magalhães. Vale destacar a informação que os pais não sabiam que seus filhos eram surdos, pois até percebiam algo estranho, contudo, ao ir à escola, era quando a criança era detectada como surda. Em seguida, os surdos eram levados e ensinados por meio das técnicas de oralização por psicólogas e fonoaudiólogas.

Ainda na década de 80, era essa a metodologia presente nos espaços escolares. Porém, a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência fez com que os PcDs não sofressem nenhum tipo de exclusão, assim, os surdos passaram a frequentar as salas regulares em todas as modalidades de ensino.

Visto isso, os surdos começam a ter contatos com as línguas estrangeiras que estão presentes nos currículos das escolas. No artigo 36 da LDBEN (Brasil, 1996), vigora-se que “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, ou seja, antes era facultativa a escolha de qual língua lecionar, contudo, em 2017, a Lei 13.415/2017 alterou novamente a Lei 9394/1996 e menciona que

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996)

Verifica-se que a Secretaria de Educação de Roraima decidiu alterar os currículos das escolas adicionando o inglês nas escolas que tinham espanhol, e colocando espanhol como facultativo onde só tinha inglês. Perdendo a oportunidade de termos uma sociedade inclusiva caso a Libras fosse implementada.

Em 2022, as cargas horárias dos professores de língua estrangeira que tinham duas horas em cada turma passam a ser de apenas uma hora, assim, tendo que lecionar em outra escola para suprir o tempo que deve ter de cumprir em sala de aula, o que acarretou sobrecarga profissional aos docentes. Qual tempo teríamos para formar esse docente em aprender a Libras?

Considerando o surdo neste contexto, sabemos que agora ele tem de aprender mais duas línguas estrangeiras e com professores que ainda não possuem habilidades em como essa língua estrangeira deve ser ensinada para eles. Então, apresento como foram minhas vivências com pessoas surdas. Início respondendo o primeiro objetivo específico, que é descrever meu primeiro contato com surdo, e como observei as experiências com surdos na escola onde estudei, fazendo relações com os documentos legais que foram surgindo ao longo do tempo, até chegar ao ponto em que discorro sobre minha experiência ensinando inglês a um surdo em uma escola de idiomas.

4.2.10: O GECAL e pesquisas sobre surdos

Antes de passar no doutorado, cursei, em 2021.2, uma disciplina como aluno especial do Programa de Pós-graduação em Linguística, atual programa em que desenvolvi esta tese, com o professor Kléber. Ressalto a importância de ações como essa, pois é uma oportunidade para que o aluno (re)inicie seus estudos com menos burocracia e que tenha a chance de verificar se é o programa de Pós que quer aprofundar seus estudos.

Junto a essa experiência, conheci o grupo GECAL, e, em 2022, entrei definitivamente no grupo ao ser aprovado no curso de doutorado como aluno regular. O grupo possui pesquisadores que fazem estudos na área da Linguística Aplicada Crítica, atual campo em que o meu orientador atua. O grupo divulga ciência em um viés decolonial, ressignificando conceitos nos encontros que ocorrem ao longo dos anos.

Destaco, então, a importância de participar de um grupo de pesquisa/estudos no percurso de doutoramento, pois ele contribui para a ressignificação do olhar de pesquisador.

Dentre as pesquisas, destaco abaixo apenas as que seguem como o tema a educação de surdos. Assim, contamos com os seguintes textos:

QUADRO: Pesquisas sobre a educação de surdos do GECAL⁵⁴

Pesquisadores	Tema	Ano
SILVA JUNIOR, A. L. S.; SILVA, K. A.	Escrevivências de um contato com surdo em Boa Vista (RR): políticas inclusivas de 1991 a 1995	2025
SILVA JUNIOR, A. L. S.; SILVA, K. A.	Filosofia Ubuntu e uma Linguística Aplicada ubuntizada e ubuntizadora: pensamentos para uma educação de surdos inclusiva	2024
ROCHA, B. P. A.; SANTOS, V. T.; SILVA, J. V. R.; SILVA, K. A	Surdocegueira e pontos de ancoragem no ensino remoto: translanguagem como caminho possível.	2023
SILVA, K. A.; FAVORITO, W.; SILVA, I.; LEBEDEFF, T.	Translanguagem, decolonialidade e Educação Linguística para Surdos no Sul Global: Novos caminhos para o acesso epistêmico e a afirmação de identidades	2023
BISPO, J. P.; SILVA, K. A.	Reflexões sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.	2022
SILVA, K. A.; GUEDES, S. M. R.; DIAS, T. R. N	Educação Bilingue para Surdos no Brasil: Reflexões críticas.	2021
SANTOS, V. T.; BISPO, J. P. S.; LEAL, L.; SILVA, K. A.	Direitos linguísticos dos surdos no âmbito da educação superior.	2021
BUENO, M. G.; SILVA, K. A.	Desdobramentos da organização curricular linguística de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal.	2020
SILVA, K. A.; ANDRADE, A. M. F.; OLIVEIRA, C. P.; FERREIRA, H. C.; SANTOS, L. S.; SANTOS, M. O.	Direitos Humanos e Educação Especial: a inclusão de alunos/as surdos/as no Distrito Federal.	2020
SILVA, K. A.; GUEDES, S. M. R.; DIAS, T. R. N.;	Bilinguismo para surdos: Um olhar histórico, social, educacional e linguístico.	2019

⁵⁴ Para mais detalhes, por favor, consultar as referências bibliográficas.

TANZI-NETO, A.; TUXI, P.; TEIXEIRA, C. M.		
SILVA, K. A.; GUEDES, S. M. R.; DIAS, T. R. N.	Letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo: uma análise crítica.	2019

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Cronologicamente, em 2025, eu e Kléber publicamos a primeira parte do texto da tese, em que discuto o primeiro contato que tive com uma pessoa surda na minha infância, relatando as dores e a falta de acolhimento que meu ex-vizinho não recebia na escola por ainda não ter esse direito, e trago a Declaração de Salamanca, que foi um marco histórico muito importante em relação à inclusão das pessoas com deficiência de forma geral.

Em 2024, eu e Kléber elaboramos um estudo sobre como, na maioria das vezes, as praxiologias dos professores que possuem alunos surdos em suas salas são pautadas na filosofia ubuntu. Verificamos algumas pesquisas e constatamos que as instituições de ensino, tanto nas escolas quanto nas universidades, em Roraima, ainda carecem de formação para professores voltadas à inclusão de pessoas surdas. Desse modo, evidencia-se a centralidade da formação construída a partir do contato direto entre o sujeito surdo e o professor, bem como da dedicação docente em buscar, de forma autônoma, meios para aprender a ensinar esse sujeito. Trata-se de um movimento que implica pensar o ser a partir da relação com o outro, ainda que não haja, inicialmente, contato explícito com uma afroperspectiva.

Bárbara Pereira, Valdiceia Tavares, José Vicente e Kléber Aparecido, em 2023, escreveram um relato de experiência devido a uma preocupação com alunos surdocegos na época da pandemia da covid-19, no Distrito Federal. O artigo trata de uma experiência num viés da pedagogia translíngua, pois os autores acreditam que para ensinar e incluir uma pessoa surdocega precisam combinar as práticas de linguagem com a de outras experiências do corpo (contatos com as mãos de forma geral, relaxamento e rigidez dos músculos do corpo, rastreamento tátil). Salienta-se que os sujeitos que participaram da pesquisa tinham 52 e 58 anos consequentemente. O participante de 52 anos é pós-linguístico, primeiramente se manifestou a cegueira e depois surdez no ouvido esquerdo. A participante de 58 anos também era surdocega pós-linguística. Nasceu surda profunda bilateral e depois teve perda progressiva da visão. Os autores apresentam praxiologias com o uso das tecnologias que servem para que possamos aprender a como lidar com pessoas com essas deficiências múltiplas no contexto escolar, destacando-se

majoritariamente a posição da família e dos professores para que o ensino realmente acontecesse.

No texto “Translinguagem, decolonialidade e Educação Linguística para Surdos no Sul Global: Novos caminhos para o acesso epistêmico e a afirmação de identidades”, como o próprio título já indica, temos um material do GECAL que aborda sobre a educação de surdos em uma perspectiva centrada aos estudos no sul global. Os autores discutem a perspectiva de translinguagem como um bilinguismo flexivo na pessoa surda, o que pode ocasionar problema no desenvolvimento da translinguagem pelo surdo, pois pode ser que eles tenham professores que possuem pouca, ou nenhuma, habilidade linguística bilíngue na perspectiva translingue e que venham de família que sequer levam a Libras para dentro de suas casas. Em relação à decoloneidade, além dos autores utilizados para o embasamento serem do sul global, os autores trazem o diálogo da educação linguística do surdo ser voltada para o decolonial, sendo assim uma forma de termos surdos cientes de espaços inclusivos com menos, e futuramente nenhuma, exclusão.

Kléber e sua ex-orientanda de mestrado Janiny Bispo trazem à tona uma situação micro sobre a acessibilidade linguística dos surdos no curso de Letras Libras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Primeiramente, os autores trazem as experiências dos acadêmicos antes de suas jornadas na Instituição de nível superior, e expõe situação de descasos enquanto alunos e que eram vistos como “estranhos”, e apresentam que a falta de conhecimento de suas famílias em relação à Libras afeta a socialização primária e secundária. Assim, os autores identificam que a escolha pelo curso de Libras se dá por aproximação do curso com sua cultura e por procurarem um espaço de aceitação e, além disso, por possuir intérpretes que os ajudassem em seu processo de formação e colegas ouvintes sensíveis em ajudá-los. Os autores destacam, por fim, que a UFRB carece de profissionais intérpretes em Libras para ajudar os surdos com a escrita, sendo esta a sua maior dificuldade.

Em Silva, Guedes e Dias (2021), trazem, primeiramente, um panorama histórico sobre o reconhecimento da língua de sinais por estudiosos na década de 60, mas no Brasil esse reconhecimento se deu em 2002, pela aprovação da Lei 10.436, que é fruto de lutas da comunidade surda. Os autores enfatizam que a aquisição da língua de sinais tem que ser desde cedo para favorecer o melhor desenvolvimento linguístico e cognitivo. Após essa discussão, eles mencionam que a educação bilíngue implica considerar a Língua Brasileira de Sinais como língua materna/primária, e a língua oral e escrita portuguesa

seja a segunda língua. Os autores discutem que uma educação bilíngue respeita a cultura, visão de mundo, e identidade da pessoa surda, permitindo que ela tenha um desenvolvimento linguístico natural como as pessoas ouvintes já possuem. Porém, para que esse formato de educação ocorra, o Brasil precisa passar por uma nova interpretação das políticas públicas existentes, principalmente para superar preconceitos, práticas excludentes e a desinformação.

Por fim, em 2019, temos Silva, Guedes e Dias, em que analisam o Projeto Político-Pedagógico da Escola Bilíngue de Taguatinga, para verificar como o poder público considera a realidade de alunas surdas, e se há estratégias de letramento que visem ao seu empoderamento, apoiando-se nos conceitos da Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Os autores discutem que quando o surdo compreende a Libras como base para aprender outras línguas, consegue melhor desenvolver o português, por exemplo. E essa abordagem bilíngue favorece o letramento sem desconsiderar a identidade e cultura surda. O foco em verificar o PPP tem como objetivo analisar se o documento tem estratégias de letramento e de acompanhamento com as surdas, e que o simples fato de uma escola ser bilíngue não dá garantia de empoderamento, mas que é preciso que políticas, práticas e discursos instituídos considerem explicitamente o gênero e surdez de forma integrada, para que as mulheres surdas se conheçam como sujeitos que possuem direitos.

O GECAL vem sendo um grupo de pesquisa importante nacionalmente, pois convida pesquisadores de todo o Brasil para refletir criticamente e elaborar textos que são frutos de uma discussão coletiva. Essa união contribui fortemente para a ciência nacional e internacional no que tange à educação de surdos, inclusão, e estudos na área da Linguística Aplicada Crítica.

CAPÍTULO 5: MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS: O SURDO PRESENTE

Em minha casa de piso queimado, com cores que pareciam o universo cheio de estrelas com tons azuis e cinzas, e remendas de cimento que pareciam explosões estelares, brilhoso de tão bem limpinho, tinha uma sala com uma porta de ferro e vidro que se abria direto para o quintal. Eu estava agachado brincando com um boneco de plástico que parecia com um palito da pantera-cor-de-rosa, quando eu olho para o lado e vejo ele gesticulando um 'oi', mas não era em Libras, eu nem sabia o que era essa língua, era apenas minha intuição que entendia que aquilo era uma forma de se cumprimentar e convidar para se encontrar. Deixei aquele boneco de lado e corri em direção a sua casa, atravessando um quintal que dividia nossas casas por meio de uma mata de vegetação local que não lembro o nome. Uma vegetação rasteira. Atravessei uma cerca que não tinha espinhos, erguida sobre paus de madeira secos de tonalidade escura, e o toquei no braço. Saímos, em seguida, um correndo atrás do outro (memórias de 1996, talvez).

5.1 1991: O nascimento

Eu nasci e fui criado até os 6 anos em um bairro periférico chamado Asa Branca, na única capital brasileira acima da Linha do Equador, na cidade de Boa Vista, em Roraima (pronuncia-se 'Roráima'⁵⁵), no dia 13 de janeiro de 1991, às 9:30 da manhã.

⁵⁵ Ainda “martelamos” sobre a forma correta da pronúncia do meu estado. Decidi trazer isso para minha tese porque em minha primeira visita presencial à UnB, em maio de 2023, colegas refletiram o porquê de não ser /ro/rã/i/ma. E lá se foi uma aula de sociolinguística sociointeracional. Fiquei grato aos aprendizados proporcionados pela professora Rosineide Magalhães.

Imagem 15: Mapa do Brasil.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/qual-e-a-pronuncia-correta-de-roraima>.

Meus pais nasceram no Pará, no interior do estado, na cidade de Altamira, mas foram registrados na cidade de Vitorino Freire, interior do estado do Maranhão. Minha mãe trabalhou muito jovem como babá de uma família (saiu de casa aos 9 anos) que tinha como responsável um coronel do exército. Ela acabou morando em duas cidades do Brasil (Florianópolis e Rio de Janeiro), até que ficou um pouco maior e foi enviada de volta para encontrar com sua família no Maranhão.

Meu pai trabalhava em roça no Maranhão, e veio ao estado de Roraima em busca de melhores oportunidades assim como a família da minha mãe. Viagem de horas de estrada e sob rios. Eles não chegaram a completar seus estudos, nem ao menos o ensino fundamental I⁵⁶, pois precisavam trabalhar para manter sua subsistência e, posteriormente, de seus filhos (a minha e de meus dois irmãos), então, permitiram que os filhos se dedicassem aos estudos, com a finalidade de possuírem um futuro melhor, sem precisarem passar pelos sofrimentos que eles vivenciaram.

⁵⁶ Período correspondente de primeira a quinta série do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Em 1991, ano em que nasci, havia 215.790 pessoas que habitavam no estado de Roraima (sendo 119.034 homens e 96.756 mulheres)⁵⁷, coincidentemente, meu vizinho, que era um ano mais velho que eu, e era um menino surdo. Costumo dizer que o surdo sempre esteve presente em minha vida, entretanto, eu não tinha noção dos problemas e dores que meu amigo e vizinho passaria durante o seu desenvolvimento pessoal, e que por trás de sua deficiência, havia uma história única, e como minha sensibilidade me guiaria para os movimentos dentro da comunidade surda ao longo da minha vida, e, em especial, no espaço acadêmico-científico.

Mesmo com poucas instruções e sem tempo de irem à escola, meus pais entendiam que naquele contato entre um ouvinte e um surdo havia uma comunicação, contudo, eles não sabiam decodificar. Éramos um exemplo de que as linguagens estão presentes em nós, e que a comunicação é o fenômeno da linguagem imperativo para o desenvolvimento de outras habilidades, no nosso caso, principalmente a de brincar, por exemplo.

Eu perdi o contato com ele aos 6 anos, quando mudamos de casa e bairro. Algumas coisas sobre nosso contato eu recordo vagamente, mas minha mãe e minha irmã, as quais nomeio de Nalva e Déia, respectivamente, contribuíram para este texto, reconstruindo memórias de quando eu era criança.

Não contei com a ajuda de meu pai e meu irmão por dois motivos, o primeiro é que meu pai passava o dia todo fora trabalhando e levava junto meu irmão, e, segundo, por conta do meu pai não morar mais no município de Boa Vista e relatar as mesmas coisas que minha mãe via. Meu irmão comentou menos coisas que minha irmã, então foquei no que elas duas tinham a me dizer.

5.2 (Re)construindo memórias de 1992 a 1995: o primeiro contato com o surdo

Antecipo que as falas de minha mãe e irmã podem faltar alguma informação que não tenhamos percebido a relevância, mas pensamos em conjunto em partes principais das interações para este texto⁵⁸.

“Eu não entendia nada do que vocês conversavam. Vocês brigavam, brincavam e sorriam. Não sei como” (Nalva, 2023). “Ele apontava pra ti e falava bá bá bá bá bá, daí tu olhava pra ele e apontava e dizia bá bá bá bá bá também” (Déia, 2023). E assim foi como minha mãe e minha irmã se posicionaram – de primeira mão – quando eu disse que queria realizar uma entrevista com elas para (re)construir uma parte de minha vida por

⁵⁷ Dados coletado no IBGE, no link <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv22894.pdf>.

⁵⁸ O documento que possui a transcrição da entrevista encontra-se nos anexos.

meio de suas memórias a respeito do contato que tive com meu primeiro amigo e a primeira pessoa surda que eu convivi de 1991 a 1995, enquanto estávamos caminhando em uma calçada, de férias, na cidade Torres - RS.

Quando eu disse quealaria sobre o meu primeiro contato com o surdo, minha mãe relata uma situação engraçada. Ela lembra de um dia ter me perguntado o que o vizinho havia dito a ela, tipo uma tradução, pois, segundo ela, eu conseguia compreender as ações e as reproduções de sons do surdo, em resposta, eu olhei para ela, repeti os sons desconexos que ele havia externalizado, tipo imitando-o, soltando um som “bá bá bá bá”. Minha mãe disse que sorriu e se contentou em continuar sem entender o que o surdo tentava dizer.

Talvez a velocidade do som e o volume que o surdo reproduzia fizesse algum sentido em minha cabeça, considerando que, mesmo nós ouvintes, quando estamos com raiva ou tristes, nossas vozes contribuem para os sentidos de uma mensagem que expressamos. Esses fenômenos contribuem para manter uma comunicação.

Durante nossa entrevista, questionei-as se, em algum momento, eu utilizava gestos ou algum sinal para se comunicar com o surdo, como se nós estivéssemos criado uma língua de sinais própria, todavia, minha mãe e irmã dizem que, por incrível que pareça, nossa comunicação era majoritariamente sonora e, com algumas sinalizações que ocorriam com o dedo indicador e gesticulações faciais. Quando brincávamos de luta, por exemplo, ocorria alguns movimentos corporais, que fazia parte da própria brincadeira, mas não sabiam diferenciar o que era diálogo ou brincadeira na interação.

Fiz uma pergunta sobre a comunicação com os pais dele, se ocorriam, entre eles, por meio da Libras. Nalva disse que o surdo lia os lábios do pai, ela disse que já presenciou o pai conversando diretamente com o filho surdo, e sempre falando lentamente, então, ela acha que possivelmente o surdo deveria ler os meus lábios também.

Déia ressalta que poderia sim ocorrer este tipo de comunicação entre nós em um certo momento, mas ela ouvia muito a reprodução do som “bá bá bá” com mais frequência quando tínhamos de se comunicar, então como o surdo leria meus lábios sem que houvesse as posições da boca produzindo as palavras? Ela ainda destaca que na brincadeira era menos sons.

Nalva: Não, com Libras não, mas pelos lábios.

Entrevistador: Ele fazia leitura labial.

Déia: Às vezes, vocês também até se comunicavam até pelos lábios [refletindo].

Nalva: Pelos lábios.

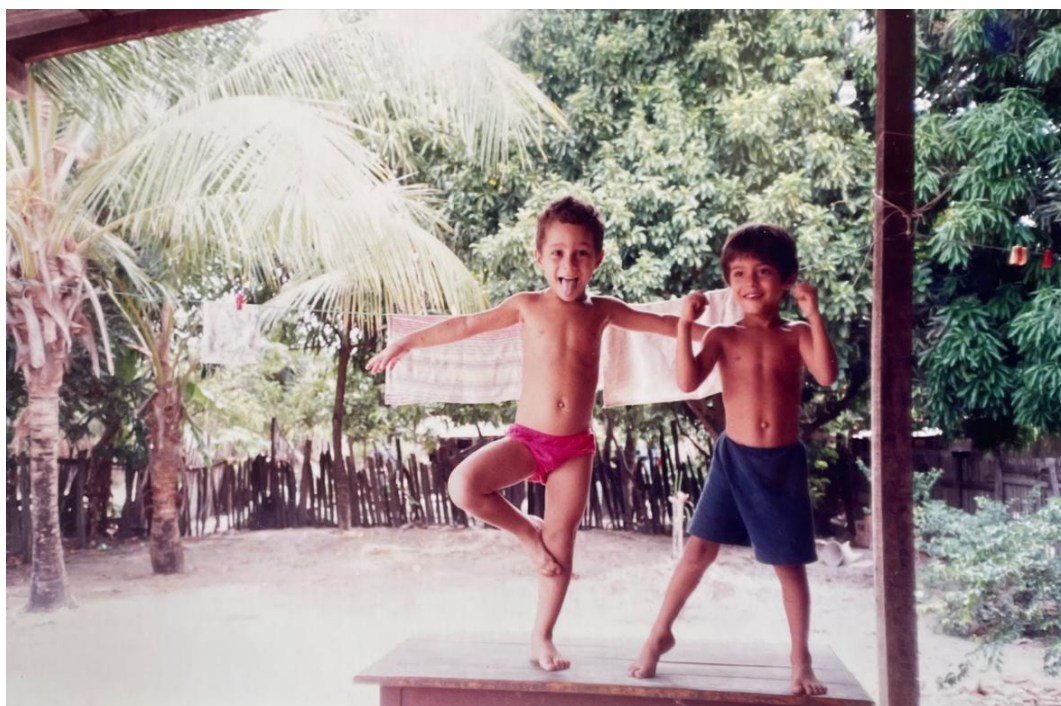
Déia: Como vocês falavam *bababá*, mas ele entendia às vezes pelos lábios, né?

Entrevistador: É, talvez o pai dele tenha ensinado o lábio e o objeto.

Nalva: Ele lia os lábios do pai dele.

Déia menciona que eu e o surdo brincávamos sobre uma mesa, na área externa de nossa casa. Essa mesa funcionava como se fosse um tipo de arena. Perguntei se ocorriam momentos de brigas entre nós, e se eu explicava o motivo das brigas nessas brincadeiras. Déia disse que “vocês conversavam em cima de uma mesa”. Segundo Nalva: “vocês brincavam muito em cima da mesa” (Nalva, 2023). Nas brigas, “ele alterava a fala dele” (Déia, 2023), e eu respondia que era porque eu estava cansado, e o vizinho queria permanecer brincando. Elas disseram que não recordam se havia algum motivo específico em que eu dava alguma justificativa mais detalhada.

IMAGEM 16: Momento de interação em cima da mesa com meu vizinho surdo.



Fonte: arquivo pessoal de Nalva.

Nesta foto, consigo perceber duas coisas. A primeira é que o surdo sabia que íamos tirar uma foto, pois ele faz uma posição de lutador, logo, deve ter ocorrido alguma instrução previamente para que a foto pudesse acontecer, e a outra é que ele não olha para a câmera, motivo de não ouvir e não saber o momento certo do *flash*.

As duas rememoram que, pelo fato de eu ser a única criança que interagiu com ele, em momentos de reunião com outras crianças que ocorria em nossa casa, às vezes,

com primos que tinham a minha idade, o vizinho ia embora emburrado para a casa dele, pois elas achavam que era por algum tipo de ciúme, e, também, porque eu não conseguia dar atenção aos ouvintes presentes e a ele em um mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Déia: Mas quando chegavam nossos primos, ele ficava com muito ciúme.

Nalva: Ele ia embora.

Déia: Ele ia embora.

Déia: Ele tinha muito ciúme, porque eu acho que tu perdia a atenção.

Déia: Tu não dava mais atenção pra ele, porque os primos, tu...

Entrevistador: Não entendiam, né?

Nalva: Tu se aproximava mais.

Entrevistador: Não tinha aquele contato da língua mais.

Entrevistador: Eu tinha que dar atenção pra duas coisas totalmente diferentes.

Nalva: É, e você...

Déia: E criança, às vezes, quer brincar com quem já tá mais animada, falando melhor, né?

Nossa interação era tão exclusiva que Nalva afirma que o único momento em que não nos falávamos era quando eu ia para a creche e ele ficava em casa, então: “ele chorava quando tu ia pra escola. Ele queria ir também” (Nalva, 2023). Nota-se que naquela época “não existia, (a escola) não pegava ele” (Déia, 2023). A época a que Déia se refere foi entre 1993 e 1996.

O antigo formato de creche auxiliava as crianças a utilizar materiais e a compreender os instrumentos ao seu redor. Minha irmã recorda que o único momento de ter visto o nosso vizinho utilizando objetos como instrumento de comunicação foi quando mudamos de bairro. “Foi muito triste, ele subia em cima da mesa e tirava as trouxas⁵⁹, [...] Lembro que quando a gente entrou no carro, ele puxava teu braço” (Déia, 2023). Minha irmã disse que ele chorava, gritava e retirava as coisas que estavam colocando dentro do carro de mudança, pois ele, naquele momento, perdia a pessoa que mais o compreendia e realizava, muitas das vezes, as atividades lúdicas que poderiam ter sido desenvolvidas se ele tivesse frequentado a escola.

Esse meu momento de contato com o surdo – o qual ocorria interação entre os dois sujeitos – é chamado de endoculturação, termo chamado por Laiara (2001) como um processo em que os sujeitos, enquanto crianças, desenvolvem a aprendizagem e assimilação do conhecimento fora da escola. Este contato ocorre por meio da família e demais pessoas próximas. Este primeiro contato também pode ser chamado de socialização primária (Berger & Luckmann, 1973). Quando a criança passa a ir para a

⁵⁹ É uma forma da família dizer malas e bolsas de mudança com roupas.

escola, entra a socialização secundária, envolvendo assim os colegas, os professores e os funcionários de apoio. Enquanto eu ia para a escola e migrava para a socialização, infelizmente, o surdo se mantinha naquelas experiências exclusivas com seus próximos.

A Declaração de Salamanca, que surgiu em 1994, trouxe exatamente uma reflexão sobre a ausência da escola na vida de uma pessoa com deficiência, logo, menciona que:

Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.34).

O que possivelmente possa ter acontecido entre mim e o surdo é de eu levá-lo a possíveis brincadeiras aprendidas na escola, o que, indiretamente, possa ter levado a desenvolver habilidades que deveria ter aprendido na socialização escolar. Ainda de acordo com o documento, ficou previsto que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

O ano de 1995, no Brasil, é marcado pelo importante trabalho sobre Línguas de Sinais (LS) publicado pela professora Lucinda Ferreira de Brito, *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Essa obra relata seus primeiros estudos descritivos sobre as línguas de sinais que eram utilizadas por pessoas que habitavam os centros urbanos do Brasil. Em Roraima, segundo minha irmã e minha mãe, nem imaginavam a existência de uma língua que fosse sinalizada.

Elas entendiam que o vizinho apenas usava um tipo de conjunto de sinais/gestos e lia lábios, tipo a existência de uma mímica. Contudo, fica uma reflexão sobre como era possível uma pessoa ler lábios se ela não compreendia o sentido de ler? Fica a curiosidade de entender como era a relação do surdo com sua família naquela época em que a sociedade não compreendia ao menos do que se tratava identidade surda.

Retroagindo um pouco no tempo, evoca-se que em 1979, em Roraima, há dados de que havia indicativos de 23 alunos deficientes de audiocomunicação (nomenclatura relacionada, à época, ao termo “surdo-mudo”). Em 1981, dois anos depois, 20 alunos surdos. Antigamente, em Roraima, os pais de pessoas surdas não contavam com aparelhos audiométricos com facilidade para serem comercializados, então, alguns profissionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vieram para o estado tentar colaborar com a educação de surdos (Siems-Marcondes, 2013). Nesta época, o Brasil colocava em prática a filosofia da comunicação total, segundo a qual as pessoas surdas aprendiam o português oralizado e a língua de sinais. Essa abordagem se estendeu por um longo período, até a virada de século.

Minha família não sabe me dizer se o vizinho participou desta pesquisa junto aos pesquisados de Santa Maria, mas elas acreditam que não, pois talvez teriam sido informadas, ou talvez sim, já que elas acham que ele conseguia ler os lábios de seus pais.

Ademais, se verifica que, em 1993, o surdo ou qualquer outra pessoa com deficiência ainda não contava com a obrigatoriedade alguma de receber suporte/atendimento da/na escola. Nesta época, o Brasil vivia um período econômico muito desestabilizado, então, o foco das energias políticas não estava voltado à educação, mas à economia.

Lembro-me, em 1995, de minha mãe ter me dado algumas notas de um dinheiro (cruzeiros), e eu e o surdo passamos a brincar de fazer mercado com nossos brinquedos e objetos que encontrávamos no quintal (pedras, pedaços de madeira, tijolos), nessa época, tínhamos 4 e 5 anos, respectivamente. Como eu explicava essa troca do dinheiro com o produto? Será que ele entendia? Há lacunas que infelizmente não conseguirei compreender.

Com esse pequeno recorte desta pesquisa, conseguimos observar, tomando em consideração a experiência deste pequeno contato que eu tive com um surdo, o atraso em relação a educação de surdos com os fenômenos sociais que aconteciam. A falta de atenção voltada à inclusão nos apresenta a “bola de neve” que nossa sociedade constrói ao não pensar em uma política amplamente inclusiva, e que pense no desenvolvimento social coletivo. As professoras Campos e Bento (2022) nos fazem refletir que a construção ampla de uma sociedade não se faz se não contarmos com as mãos de todos para este processo.

Nesta época, ocorria o Plano Real em nosso país para conter a crise hiperinflacionária, liderada pelo governo de Itamar Franco sob a medida provisória 434

de 27 de fevereiro de 1994. As ruas de Boa Vista estavam cheias de cruzeiros, e a sociedade não era mais eufórica nos mercados. Recordo de muitas vezes estar correndo no mercado porque os produtos mudavam de preço rapidamente. Eu ficava pensando em como meu vizinho saberia lidar com as compras, já que ele não ouvia quando o preço das mercadorias baixava de repente e todo mundo corria dentro do supermercado. Será que nossa brincadeira de comprar produtos o ajudou de alguma forma?

Nesse momento, dizíamos adeus à moeda antiga, e eu ao meu vizinho também. Após a minha mudança de casa e de bairro, nunca mais o encontrei. Meus outros contatos com outros surdos vieram com o decorrer do meu percurso no espaço mais social que considero: na escola.

5.3 1998: a distância do surdo e caminhos ao Ensino Fundamental

Neste ano, eu estava mudando de escola e, então, tinha que me adaptar a novos colegas de sala e professores. Será que teria algum surdo por lá?

Eu mudava para o bairro Buritis, pois meu pai tinha conseguido uma oficina de concerto de caminhões na famosa av. Princesa Isabel. Minha mãe e ele venderam nossa casa no Asa Branca para investir nesse negócio. Tivemos que adaptar moradia, assim, ficávamos dentro da loja de peças, e, ainda dentro da loja, havia um quarto montado de madeira de mais ou menos 6 metros quadrados. Cabiam 5 pessoas: um colchão no chão, rede, e cama beliche, afinal, éramos 5 pessoas.

Eu havia perdido totalmente o contato com o surdo e estava indo estudar na Escola General Penha Brasil. Estava indo para a primeira série do Ensino Fundamental, e chegando lá, não havia nenhuma criança parecida com meu ex-vizinho. Estudei nesta escola por 8 anos, e, nesse tempo, não recordo de algum surdo estudar por lá. Contudo, no Brasil, já começavam a surgir os projetos de lei para acolher as pessoas com deficiência, em especial, o surdo.

Imagem 17: Escola Estadual General Penha Brasil



Fonte: <https://www.monteroraimafm.com.br/noticia/esse-trabalho-e-de-fundamental-importancia-affirma-gestora-escolar-sobre-programa-descomplica>⁶⁰

Eu mal sabia que, em 1998, surgiu o projeto de lei n. 4.857 de 1998, que foi o projeto que tinha como disposição dar providencias sobre a Língua Brasileira de Sinais, que chamamos hoje de Libras. O Projeto foi encabeçado pela senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhados do Rio de Janeiro⁶¹. É considerado o embrião da Lei de Libras que temos hoje, isto é, a Lei 10.436 de 2002.

No relatório do relator, identifiquei uma informação relevante segundo a qual o projeto, *a priori*, foi concebido a partir de uma perspectiva *bottom-up* (Rajagopalan, 2013). Essa orientação permite perceber que a proposta expressa no texto reflete uma concepção que ainda hoje tende a prevalecer no campo da educação de surdos no Brasil:

No intuito de pautar nosso voto pelo interesse público, discutimos esta questão com especialistas e integrantes dos segmentos organização da área. Concluimos que **o que os próprios surdos realmente querem é que:** a) seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, para fins de atendimento externo em repartições públicas e órgãos assemelhados a Língua brasileira de sinais - LIBRAS: b) que, nessas

⁶⁰ Último acesso em 22 de maio de 2024.

⁶¹ Para mais informações sobre o Projeto, ele está disponível pelo link <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21173> que teve o último acesso no dia 22 de maio de 2024.

repartições, o atendimento externo conte com os serviços profissionais de intérprete de LIBRAS: c) que seja possível estudar a Língua brasileira de sinais - LIBRAS em estabelecimentos de ensino da rede pública (Diário da Câmara dos deputados, p. 53.228, 1999).

Compreendo que uma política incentivada pelo pensamento *bottom-up* de Rajagopalan (2013) é percebida no projeto por apresentar o que os surdos almejam para o processo de inclusão, embora a proposta do projeto não tenha sido feita por um surdo. Além disso, percebo que, desde 1999, quando a Lei de Libras ainda era um projeto, já se ventilava a possibilidade da presença da Libras nos estabelecimentos de ensino da rede pública, o que até os dias de hoje, 25 anos depois, não se concretizou.

Não encontrei dados sobre os surdos que foram consultados para a elaboração da justificativa do projeto, entretanto, ainda no texto do relator, existe uma concepção intrigante sobre o ponto de vista que ainda recaia sobre o surdo que destaco em negrito:

Cumpre assinalar que existe uma polêmica em tomo da natureza da comunicação gestual dos surdos. Há quem a considera uma língua natural, estruturalmente diferenciada das línguas orais. Neste caso, o surdo deixa de ser um portador de deficiência. Outros a consideram uma linguagem, isto é, um meio de comunicação e expressão derivado de língua oral, sem estrutura própria. Para esta corrente, não existe uma língua "natural" do surdo, **que deve tratado como portador de deficiência até que aprenda a expressar-se em português** (Diário da Câmara dos deputados, p. 53.228, 1999).

Em outras palavras, os representantes políticos ainda acreditavam que o surdo, ao aprender a se expressar na língua portuguesa, passaria a não ser mais considerado parte da minoria de pessoas surdas. Diante deste exposto, podemos imaginar que tal crença poderia levar as instituições a destinar os surdos a aprenderem primeiramente a língua portuguesa para que pudessem integrar nos espaços dos ouvintes, assim, os estabelecimentos educacionais não precisariam investir em uma educação inclusiva como a que estamos dando passos lentos para termos hoje.

Skliar (2006) faz uma problematização importante em relação a essas “soluções milagrosas”. O autor destaca que as mudanças para que a inclusão seja feita não se realizam ou são resolvidas a partir dos ministérios, das secretarias ou das próprias universidades (há ressalvas das que realmente possuem surdos como professores), pois esse mesmo sistema político, cultural e educacional, respectivamente, que exclui não podem eles mesmos propor a inclusão, a não ser que seja para continuar no controle desses sujeitos.

O pensamento que flui é, na verdade, uma dúvida sobre os surdos que foram consultados durante a construção do projeto, se eles realmente se consideravam PcDs até o momento de compreender a língua portuguesa. Esta ideia me leva a considerar que tal decisão presente no projeto faz com que os estudos em relação à educação de surdos no Brasil tenham sofrido mais um atraso, mesmo o projeto sendo responsável por uma lei posterior tão importante para a comunidade surda.

Considerando que Roraima ainda era um estado de pequeno porte em 1998, não sei como tal proposta circulava nas escolas à época. No entanto, deixando de lado as contradições presentes no projeto de lei, acredito que a iniciativa teve grande relevância, pois, a partir de 2006, tornou-se perceptível que algo estava em processo de mudança, com uma presença mais significativa de estudantes surdos nas escolas públicas. Dessa vez, não apenas um surdo, mas uns 5 estavam presentes!

5.4 2006 a 2008: outros surdos no caminho

A Libras foi legalizada como meio comunicação e expressão dos surdos, e passou a ser obrigatória nos espaços de formação docente no ano de 2002, sob a lei 10.436/02. Eu estava na sexta série, ainda na escola Penha Brasil, contudo, por lá, não recordo ainda de surdos presentes ou atividades que nos fizessem refletir sobre esse grupo minoritário. Porém, ao ingressar na Escola Estadual Gonçalves Dias (instituição reconhecida em Roraima pela escola “GD”), no Ensino Médio, os surdos ressurgiram em minha trajetória, no ano de 2006.

IMAGEM 18: Foto da Escola Estadual Gonçalves Dias



Fonte: <https://avaliacoesbrasil.com/escola/boa-vista/escola-estadual-goncalves-dias/>⁶².

Nesse período, não me lembro de eventos na escola para debates a respeito da inclusão desses alunos, nem participação de intérpretes em sala presentes, visto que apenas em 2018, por meio da Lei estadual 1.285 de 2018 que se oficializou e obrigou o governo estadual a contratar os intérpretes de Libras nas repartições públicas, direta ou indireta, bem como nas empresas concessionárias de serviço público. Entretanto, na escola Gonçalves Dias, os próprios surdos costumavam acolher as pessoas que estavam interessadas em aprender a Libras e que gostariam de se comunicar com eles. Assim, foi nessa imersão que aprendi muita coisa da língua deles e que passaria a ser nossa.

Observando esse movimento, percebi a presença do afropensamento “eu sou porque nós somos” (Castiano, 2010), e como era simples o movimento de se comunicar com surdos na escola sem esforços da parte administrativa e pedagógica do GD. Logo, o que nos unia era o acolhimento deles e nossa oportunidade em ingressar naquele mundo sinalizado.

Por algum motivo, eu tinha facilidade em compreender o que as pessoas surdas expressavam: as expressões faciais, os sons emitidos e as posições das mãos. Talvez eu já guardasse estímulos desenvolvidos ainda na infância, a partir do contato com meu vizinho, e isso me fazia sentir acolhido. Imaginei que ele pudesse estar em alguma outra escola, e eu realmente esperava que sim; esperava, sobretudo, que os estímulos do meu mundo ouvinte também contribuíssem para que ele fosse aceito no mundo dos sons.

Dentro da escola, os surdos formavam um círculo no corredor central, que ligava a parte do refeitório, da sala dos professores e das salas de aula, locais onde cabiam mais gente, e lá começavam as conversas.

Por motivo de a Libras ser muito visual, este espaço permitia uma comunicação corporal mais ampla de todo o grupo. Era ótimo para os encontros com o intuito de trocar informações na Língua de Sinais.

⁶² Último acesso em 13 de dezembro de 2023.

IMAGEM 19: Corredor central da escola Gonçalves Dias

Fonte: Arquivo pessoal.

A forma estrutural da escola contribuía para dar visibilidade para que todos soubessem onde os surdos costumavam se encontrar. Percebia que ocorria um respeito pela parte dos demais alunos em não ocupar esse espaço. Então os ouvintes ficavam sentados nos bancos que havia ao redor das paredes da escola, ou no chão, também encostados nas paredes.

No grupo desses alunos surdos, eram 6 no total. Eram 3 meninos e 3 meninas. Uma delas tinha uma irmã de uma colega de sala que estava em processo de perda auditiva, logo, ela era oralizada e teve de aprender Libras. Ela estudava em uma sala, da terceira série, que contava com alguns surdos e os ajudava na mediação entre dois surdos e não surdos. Diferente do que encontrei na escola estadual onde fiz minha investigação

do mestrado (Silva Júnior, 2019), no GD, preferiam colocar os surdos juntos para ajudar no processo de aprendizagem daqueles que nasceram surdos.

Havia outro surdo que pertencia a uma outra turma, nasceu surdo, mas passou por um processo de oralização muito intenso, e conseguia ler lábios. Ele ajudava o outro grupo de 2 alunos surdos. Lembro-me que os professores e a escola gostavam desta dinâmica, visto que tirava deles a responsabilização da presença de intérprete. Ressalta-se que a profissão de intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais foi regulamentada apenas em 2010, em 1º de setembro. Esta dinâmica que presenciei ocorreu entre 2006 e 2007.

Todos os alunos que nasceram surdos tinham mais de 18 anos e estavam atrasados em seus estudos. Este aspecto, infelizmente, é comum acontecer, justamente devido ao problema de inclusão presente em nossa sociedade. Reflexo do que Skliar (1998) nos apresenta sobre a ideologia ouvintista, ou seja, as práticas escolares levam ao fracasso da escolarização adequada dos surdos. Muitos, que não tiveram suporte necessário nas escolas, acabaram por desistir. Reflete-se, então, que o atraso na educação das pessoas surdas não se trata apenas de uma escolha dos próprios surdos, mas das impossibilidades impostas ao longo dos processos de acesso e permanência na educação.

Em 2006, faziam apenas 11 anos desde que a Declaração de Salamanca foi promulgada e fez com que outras leis se ajustassem à proposta de inclusão das Pessoas com Deficiência. Recordo-me de todos os surdos que estavam no GD já trabalharem em empregos formais, e moravam distantes da escola, porém, preferiam estar no GD, pois já contava com pessoas surdas para não se sentirem isoladas. Tratava-se, então, de um processo de inclusão ou assimilação?

Ao se falar, por exemplo, do processo de inclusão dos surdos na escola regular, fala-se de inclusão ou de assimilação? Quais serão os surdos incluídos, em quais escolas, de quais ouvintes? As surdas mulheres, negras, pobres, indígenas, incluir-se-ão nas escolas das ouvintes mulheres, brancas, de classe média? Ou seguirão o mesmo caminho de exclusão que sofrem as ouvintes mulheres, negras, pobres, indígenas? (Skliar, 1998, p. 22).

Ancorando-se no pensamento de Skliar (1998), verifica-se que os surdos procuravam outros surdos por assimilação para que ocorresse o acolhimento deles mesmos. A escola tinha a obrigatoriedade de incluir por conta da Lei de inclusão, mas, com a falta de intérprete nas salas, não tinha nenhuma outra atração que levassem os

surdos a se concentrar nesta escola. A escola também não contava com nenhum projeto que fosse responsável pela atração de alunos para a instituição.

Assim, percebia que a escola hospedava o surdo, mas fisicamente não reconhecia as suas singularidades, ou seja, não tinha um espaço de aprendizagem que vemos hoje, com a presença do alfabeto manual impresso distribuído nos corredores, ou com a presença deles participando de atividades pedagógicas em eventos, tais como jogos escolares ou atividades para celebrar alguma data comemorativa.

Em relação ao meu contato com os surdos nos intervalos, quando havia algum sinal que eu não sabia, ou algum outro que eu gostaria de saber, eu fazia o nome do objeto pela datilologia, em seguida, eles me ensinavam o sinal referente à palavra ou à expressão. Compreender o alfabeto manual era a porta de entrada para manter uma comunicação básica.

Às vezes, a colega ouvinte me ajudava quando queria saber de algo mais rápido ou complexo. Assim, eu ia formulando frases e aprendendo vocabulários. Em último caso, os surdos oralizados acabavam fazendo a datilologia das palavras e produzindo também gesticulação labial.

A escola possuía elementos para que possamos assegurar que, de certa forma, havia uma inclusão, mesmo que encabeçada pelos próprios surdos; mas havia a concepção de que os surdos tivessem que se adaptar às práticas ouvintes. Os surdos apresentavam o acolhimento e o pensamento da afroperspectiva ubuntu, mas eu não percebia o sentido contrário da parte dos demais alunos ouvintes. Não sentia um senso de comunidade de inclusão.

Embora a Libras estivesse presente em nós, não havia um reconhecimento desta língua como língua de instrução, como prevê a Lei da Libras, era apenas um direito abstrato, ou seja, existe o direito de incluir nas leis, isso é formalmente garantia, mas não se materializava nas práticas da escola. Para Skliar (2013), não se trata da ausência de leis, mas em como a diferença é tratada dentro das instituições, em especial, as educacionais.

Essa minha experiência ocorreu nos anos de 2006 e 2007, pois, quando entrei no terceiro ano do ensino médio, já não tinha nenhum outro surdo. Por algum motivo, não se matricularam mais na escola, e eu perdi o contato com os que havia criado amizade, pois naquela época eu não tinha celular com tecnologia para usar as redes sociais com mais afinco e manter contato. Tentei contato com eles por meio de uma ex-professora

deles (que os ensinava a falar utilizando o método da oralização), mas não obtive nenhum retorno.

Por fim, no que se refere aos docentes, destaca-se que se tratava de professores aprovados no concurso de 2003 e que, portanto, haviam concluído sua formação inicial antes desse período. Desse modo, não possuíam formação mínima em Libras durante a graduação, uma vez que a disciplina ainda não era obrigatória. Em sala de aula, era comum que os alunos surdos fossem posicionados na parte frontal da sala para a realização da leitura labial. Quanto à eficácia dessa estratégia de ensino, não há elementos suficientes para afirmá-la. Nossas conversas eram aleatórias sobre experiências fora da escola, eu nunca conversei com eles sobre o desempenho em sala, o que eu deveria mesmo ter realizado, pois o destino me guardava uma vivência que jamais pensei em experimentar.

5.5 2012: O surdo na aula de inglês

Em 10 de agosto de 2010, comecei a exercer a função de professor de língua inglesa em uma escola de inglês. Eu ainda não cursava Letras (era aluno do curso de Ciências Contábeis pela UFRR), porém, em 2012, fiz o vestibular para Letras - Português e Inglês e passei. Logo em seguida, no mesmo ano, uma família de um surdo procurou a instituição de ensino de inglês para matriculá-lo. A coordenadora ficou assustada, pois era a primeira vez que ela presenciava um surdo querendo aprender uma língua oralizada e diferente da língua portuguesa, como também era o primeiro caso dentre as escolas de idiomas de Boa Vista a recepcionar um surdo.

Lembro-me de ela chegar com “os olhos bem abertos” na sala dos professores falando que havia sido avisada de sofrer processo caso a escola se recusasse a aceitar um aluno surdo. Naquela época, não entendíamos quais eram os direitos daquele surdo, mas vale salientar que temos a lei 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no capítulo IV, que trata desse acesso das pessoas surdas à educação, no artigo 14, em que afirma que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

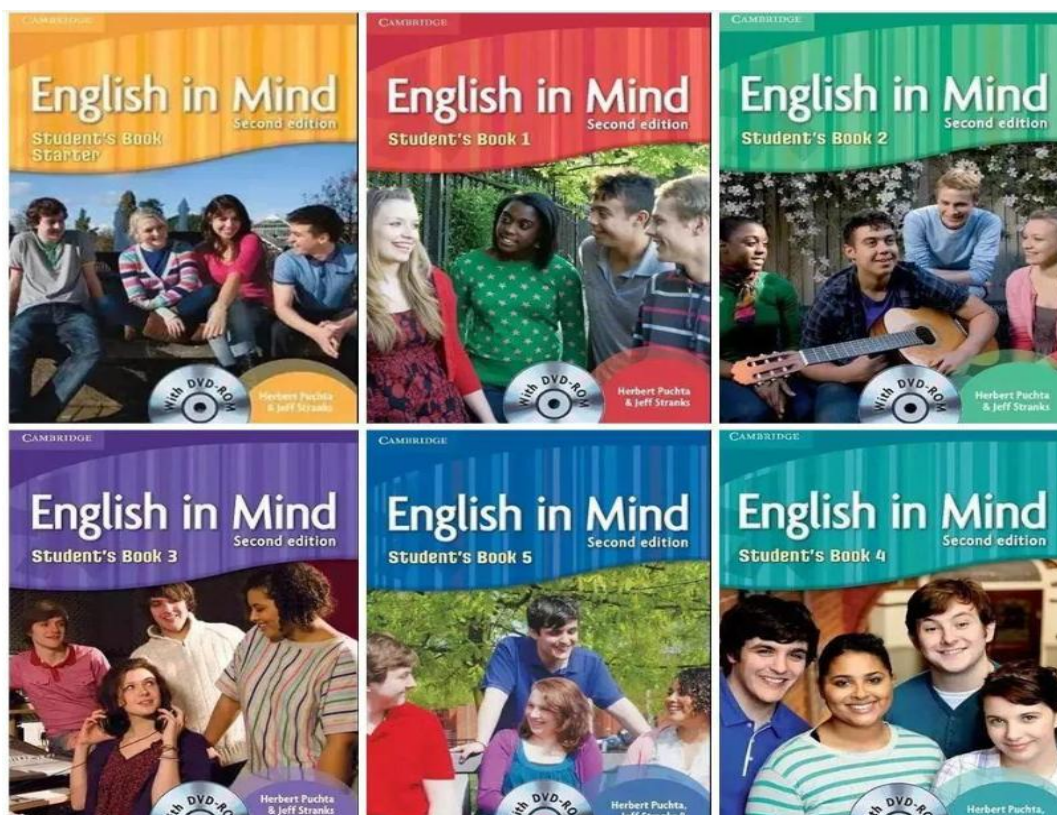
Ademais, no inciso VIII, parágrafo 3º, do mesmo artigo, encontrei uma informação pertinente em relação às instituições privadas:

§ 3o As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (Brasil, 2005).

Então, embora a lei fosse federal, imaginamos que tal entendimento poderia se estender a nossa realidade local, portanto, a escola decidiu procurar algum intérprete de Libras que pudesse acompanhar as aulas de inglês, porque, de acordo com a metodologia utilizada na escola (*Task-Based Learning - TBL* e *Presentation, Practice, Production - PPP*), tínhamos que falar a língua inglesa como meio de comunicação em todos os processos da aula, porém, já sabíamos que seria bem difícil encontrar alguém que dominasse a Libras e o Inglês para nos ajudar com essa situação.

Além de nos preocuparmos com os intérpretes, os livros da escola eram escritos em inglês, então o português raramente aparecia. O material utilizado era a coleção do *English in Mind*, segunda edição, da Universidade de Cambridge.

IMAGEM 20: Material utilizado com o surdo.



Fonte: site TIENGANHEDU⁶³.

⁶³ Imagem tirada do site <<https://tienganhedu.com/english-in-mind-second-edition-by-cambridge/>>. Último acesso em 26 de janeiro de 2026.

Cada livro correspondia a um ano de aula. Na escola, era utilizado até o livro *Student's book 4* (livro azul) com os adolescentes, que correspondia ao *Teens 4*. Em seguida, os alunos migravam para os livros de adultos.

Em Boa Vista, procurei a Secretaria de Educação para verificar se em algumas escolas havia algum aluno surdo matriculado. Ao receber indicações de uma escola no Centro, fui conversar com a professora de inglês daquela instituição, que se encontrava com o mesmo desafio que eu estava vivenciando. A realidade era que todos nós estávamos perdidos, e teríamos de ensinar se embasando no que acreditava dar certo. Este contato me levou a desenvolver minha dissertação de mestrado (Silva Júnior, 2019).

Assim, levando em consideração minha vivência com surdos (na infância e na escola), eu topei o desafio de assumir a turma com esse surdo, e solicitei que a escola me ajudasse com um curso de Libras para que eu conseguisse aprender melhor a língua a fim de ensinar melhor o surdo. Foi nesse contexto que tive as experiências mais significativas e desafiadoras como professor.

Antigamente, a atual Divisão de Inclusão e Acessibilidade da UFRR era chamada de Núcleo de Acessibilidade e ofertava cursos de Libras para as comunidades interna e externa. Neste espaço, consegui fazer um curso básico no período noturno, e me ajudou muito a compreender um pouco da estrutura da Libras. Esta política de inclusão é fundamental para pensarmos na inclusão, principalmente por ser de forma gratuita e de qualidade.

Mesmo ainda não compreendendo perfeitamente a dinâmica de relação entre a Libras e Língua Inglesa, lembro-me do primeiro contato que tive com surdo e que sinalizei que não entendia a Libras de forma avançada. Então sinalizei que, em nossas aulas, eu o ajudava e ele me ajudava, e coloquei no quadro: *I help you. You help me*. Perguntei se ele havia entendido e ele disse que sim. Foi, a partir disso, que tudo começou. Eu só me tornei o professor do surdo porque ele aceitou ser meu professor na Libras.

Ensinar vocabulários era bem tranquilo, o que se tornava difícil era passar as gramáticas de tempo (presente, passado, futuro e particípio), porque na Libras não existe a conjugação verbal no mesmo sentido que temos nas línguas orais (tempo, modo, particípio, gerúndio etc.). Então, comecei a pesquisar mais sobre isso, pois acreditava que seria importante nas dinâmicas das aulas.

Libras é uma língua visual-espacial, logo, os verbos acabam não tendo desinências (ex.: -ado, -ido). O tempo verbal não é marcado na forma do verbo, mas pelo contexto do discurso, expressões faciais, por marcadores temporais. Alguns exemplos:

Ontem/Antes/ Passado/Ano passado – Indicam uma ação no passado

Agora/Hoje/Atual – Indicam uma ação no presente

Amanhã/Depois/Futuro/Logo – Indicam uma ação no futuro

Existem também os marcadores temporais ampliados, mas considerando que este não é o foco da tese, mencionarei apenas esses para explicar um pouco como fazia essa tradução do inglês para a Libras. A ordem das frases ocorre da seguinte forma em Libras:

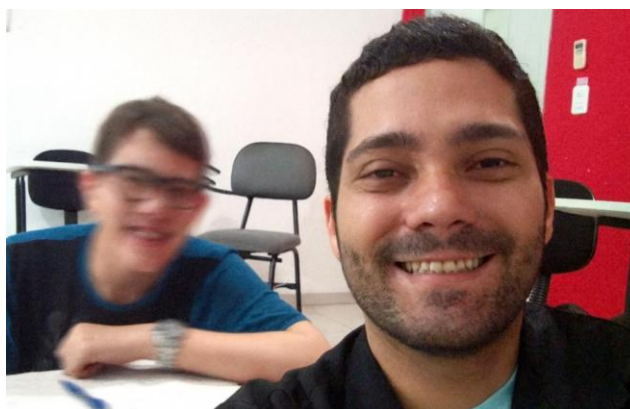
Marcador temporal – sujeito – verbo – complemento.

Dessa forma, quando eu estava ensinando o *Present Simple*, por exemplo, utilizava frases do tipo:

I wake up at 06:00 in the morning – Sinalizava: HOJE acordar 06:00 manhã

Em seguida, enfatizava que o verbo não sofria alteração, exceto com os sujeitos *he*, *she* e *it*, que seguia algumas regras morfológicas. Quando estudamos o *Past Tense*, tinha uma brincadeira que ele gostava. Eu sinalizava o verbo ACORDAR, e ele o escrevia no caderno *Wake up*. Em seguida, sinalizava o marcador temporal ONTEM, por exemplo, então ele tinha que lembrar do verbo *woke up* (passado do verbo *wake up*). Ao sinalizar FRASE, ele acabava formulando frases com o verbo. Esta dinâmica ocorria simultaneamente com os alunos ouvintes presentes em sala, e funcionava como forma de ditado.

IMAGEM 21: Momento de aula com o aluno surdo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação aos momentos extracurriculares com o surdo na escola, uma vez ao ano ocorria a Feira das Nações Inglesas. Nesse momento, os alunos desenvolviam atividades relacionadas aos países falantes da Língua Inglesa. No seu quarto ano, o aluno decidiu participar, e desenvolvemos um pequeno mural com fotos dele sinalizando alguns países do Reino Unido com a legenda em inglês.

IMAGEM 22: Exposição do aluno surdo na Feira das Nações Inglesas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Eu tinha receio de estar desenvolvendo uma inclusão simbólica, mas por falta de um olhar mais profundo sobre a inclusão, hoje percebo (após tantos anos de estudos sobre a inclusão de surdos) que eu deveria ter feito alguma atividade em que os ouvintes participassem realizando uma interação com o aluno surdo. Talvez esta dinâmica deveria ter sido desenvolvida pelos ouvintes, e não pelo próprio surdo pela condição de sua surdez.

Esse meu pensamento de inclusão, mesmo estudando sobre inclusão na Universidade e buscando autores referências, vejo como uma ideologia ouvintista como aponta Skliar. Eu não permiti que ocorresse um movimento *bottom-up* (Rajagopalan, 2013), sendo que o surdo apenas realizava uma proposta minha de mantê-lo incluído nas atividades dos ouvintes, o que me faz refletir sobre aqueles que propõem as leis, e que não possuem, no mínimo, uma especialização na área. Apenas consultar o surdo pode não ser incluir, mas sim realizar a decisão que será tomada por quem detém o poder.

Considerando que na sala tinham alunos ouvintes, percebi que a presença do surdo automaticamente fazia com que os ouvintes aprendessem alguma coisa fazendo apenas uma observação entre a minha presença e a do surdo em sala. Isso foi percebido também na minha pesquisa do mestrado (Silva Júnior, 2019), em que ocorria um aprendizado passivo da Libras pela professora de inglês em seu contato com suas alunas surdas. Ela sabia algumas coisas pelo contato, pela vivência.

À época da entrevista, ainda não havia realizado um curso de Libras. Em alguns casos, verifiquei que o surdo tinha algum material escolar que apenas ele tinha. Então, os alunos me perguntavam como sinalizar para pedir algo dele emprestado, depois repetiam e usavam a Libras. Em outros momentos, a comunicação ocorria entre eles sem minha intervenção. Assim, fui analisando que nem sempre precisamos de uma formação ou um documento nos instruindo como inserir o outro para que a inclusão ocorresse, mas que precisávamos apenas estar abertos para acolher.

Skliar (1998) menciona que o professor que possui alunos surdos precisa utilizar a escuta dos olhos, e que implica estar atento como o surdo se expressa visualmente e que há muitas formas de presença de diálogo. Em um dado momento de aula, verifiquei um fenômeno importante em relação a palavra “goat”, o que me levou a utilizar imagens, gestos, escrita e Libras.

Os alunos estavam aprendendo diferente tipos de animais, até que o surdo sinalizar que não entendia o que era “goat”. Mostrei a foto no quadro do “bode” e ele não

sabia que animal era aquele. Então tive que parar a aula e ensinar que existiam animais similares que pertenciam a gêneros diferentes, no caso, os que pertenciam ao gênero Capra (tipo o bode – *goat*) e Ovis (tipo a ovelha – *sheep*). Porém, foi neste momento que percebi que aprender a língua estrangeira poderia também ajudar o surdo na Libras e no Português também. No fim, vimos os sinais desses animais, que eu e os demais alunos também não sabíamos. A dúvida era a mesma para todos, que era entender a diferença entre os animais, então este movimento era justamente a realização de uma inclusão autêntica do surdo, pois ali ele tinha um espaço de pertencimento (Skliar, 1998).

Nossas aulas seguiram essa dinâmica ao longo de 4 anos. Em seu último ano, o surdo saiu da sala em que tinha os demais colegas para fazer o *one-to-one*, que era ter aula apenas comigo, pois o conteúdo ficou muito grande para ser trabalhado em apenas uma aula, e eu já não conseguia mais dar conta de atender o surdo e os ouvintes ao mesmo tempo. Eu saía exausto de sala, e imagina se era possível ter mais de um aluno surdo dando aula consecutivas como acontece em escolas regulares públicas e privadas. Como o meu aluno era tratado na escola regular no meio de tantos outros alunos? O esforço de pensar nas três línguas criava um tipo de estafa mental em mim, que era recompensado por ver meu aluno postando coisas nas redes sociais em inglês. O trabalho tinha resultado em algum efeito.

5.6 2012 a 2016: Percurso de formação na graduação

Em 2011, decidi não cursar mais Ciências Contábeis na UFRR e migrei, por meio de um novo vestibular, para o curso de Letras - Português e Inglês logo em 2012, afinal, já estava há dois anos lecionando inglês e sentia a necessidade de me profissionalizar ainda mais para atender as necessidades de meus alunos, e, logo em 2013, decidi adiantar a disciplina de Libras (obrigatória nos cursos de licenciatura de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para atender melhor o aluno surdo que eu estava dando aula. Acredito que ter essa disciplina na graduação é um espaço fundamental para refletirmos em como incluir.

Minha professora de Libras foi Sandra Moraes, a qual eu gostaria de tê-la como orientadora para a elaboração do meu TCC, contudo, ela estava a cursar seu doutorado. Ela foi quem me encheu de vontade em realizar minhas pesquisas na graduação que envolvesse o surdo.

Imagem 23: Foto com a professora Sandra Moraes.



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora Sandra foi uma das responsáveis que encabeçou o projeto de implementação do curso de Bacharelado em Letras Libras da UFRR, mas ainda atua no curso de Letras e suas línguas nessa disciplina de Libras.

O curso de Letras Libras foi um grande ganho para o nosso Estado, principalmente para atender às demandas das políticas de inclusão estabelecidas lei 10.436 de 2002 e garantir a acessibilidade em conformidade com a lei 5.296 de 2004. Inicialmente, os intérpretes, em Roraima, eram, majoritariamente, aqueles que entendessem a Libras o suficiente para manter uma comunicação com os surdos, ou que possuíssem algum curso avançado na Libras.

Minha graduação em Letras iniciou-se em 2012, pela UFRR. Acumulando experiências, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID, momento no qual tive contato, mais uma vez, com alunas surdas no ensino

fundamental, em uma escola pública no centro da cidade de Boa Vista. Elas estavam no sexto ano do Ensino Fundamental, e estudavam em salas diferentes, o que dificultava ainda mais o trabalho dos professores por terem duas turmas com alunas isoladas, podendo estarem juntas, contudo, não há obrigatoriedade legal alguma que afirme que os surdos devem se concentrar dentro da mesma sala de aula para facilitar o processo de interação, já que isso dependia da dinâmica da escola.

Revisitando as leis que tratam sobre inclusão e a própria BNCC, não encontrei nenhuma instrução sobre formas de facilitar o papel docente em relação ao quantitativo de alunos surdos na escola de estarem juntos. Acredita-se que além de ajudar no trabalho do professor, o suporte de uma outra pessoa com a mesma deficiência que a sua colabora para a identificação da identidade do grupo ao qual pertence, outrossim, verifica-se a possibilidade de um surdo ajudar o outro desenvolvendo a própria Libras. Mas, em uma conversa com a professora de inglês, ela disse que a separação das alunas era proposital, pois, juntas, elas conversavam muito e ficavam distraída.

Retornando ao contexto da experiência no PIBID que também contribuía como aprendizado que eu levava para minha praxiologia, as surdas se comunicavam apenas durante o recreio, e faziam as atividades sozinhas ou com um professor auxiliar em suas respectivas salas. Ocorria pouca, e, às vezes, nenhuma interação delas com os demais discentes de suas respectivas salas. Sentavam-se na primeira fileira, logo, não ficavam atentas as demais interações que ocorriam atrás delas.

Ao passar do tempo, em 2016, aproveitei a dificuldade que eu tinha enquanto ensinava para o surdo na escola de língua inglesa e desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso da graduação (Silva Júnior, 2016) abordando tipos de metodologias de ensino de língua inglesa para alunos surdos, já que compreender as praxiologias era o que me fazia falta enquanto professor imerso nesse contexto. Fiz uma entrevista com três professoras que já haviam ensinado inglês para surdos de outros estados (Aline Nunes de Souza fez sua pesquisa na cidade de Fortaleza - CE; Tânitha Gléria de Medeiros, em Goiânia - GO, e Karina Ávila Pereira, embora habitante de Pelotas - RS, fez sua pesquisa com professores de alguns estados do Brasil), e as tomei como exemplo em minhas práxis.

Concluí, neste trabalho, que as línguas envolvidas no contexto em que eu ensinava (Português, Libras e Inglês) serviam como tripé para o desenvolvimento intelectual do surdo, ou seja, as três línguas ajudavam uma à outra na construção linguística do surdo. O que meu aluno não sabia em Libras, acabava aprendendo nas aulas de inglês. Por exemplo, lembro-me de uma aula em que o surdo não sabia o que era gerúndio em Libras

e nem em português. Busquei um vídeo de uma pessoa correndo e expliquei que era uma gramática que usamos para dizer o que está acontecendo no momento (sinalizei: ação acontecer agora. Processo) ou uma descrição de uma imagem. Coloquei no quadro [*He is running*]. Em seguida, coloquei uma imagem de uma pessoa comendo uma maçã, e escrevi [*She is eating an apple*]. Expliquei que em português os verbos acabam com o sufixo -endo, ficando “Ele está correndo” e “Ela está comendo uma maçã”. Esse gerúndio, em inglês, era o -ing.

Percebi que seria importante que tal entendimento esteja presente em algum dos documentos sobre as políticas de inclusão, porquanto facilita na compreensão das praxiologias dos professores.

Destaca-se que é imperativo que a inclusão seja realizada nos espaços públicos e privados de nosso país, porém, mais do que isso, é prudente que tenha, nos textos, a forma de como esta inclusão deve ocorrer, principalmente sabendo que nosso país não toma iniciativas urgentes em relação à inclusão de surdos.

Essas carências nos documentos de inclusão dificultam na orientação dos professores e demais profissionais da educação, pois, em algumas vezes, decisões podem ser tomadas de forma errada, e, a escola, ao pensar que está incluindo, na verdade, pode estar promovendo alguma forma de segregação.

Para Skliar (2006), a educação inclusiva no Brasil mantém um caráter colonialista ao legitimar o uso exclusivo da língua portuguesa. Nesse sentido, a dificuldade de avançar na efetiva inserção de pessoas surdas nos espaços educacionais não pode ser atribuída apenas à educação especial, mas à forma como a educação, de modo geral, vem sendo historicamente construída. Tal perspectiva pode ser observada, inclusive, na leitura da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Enquanto vivenciava as experiências na graduação com surdas na educação básica pública, no meu trabalho, eu estava prestes a finalizar minhas aulas com o meu aluno surdo. O sentimento que me deixava feliz era quando via meu aluno surdo lendo um texto em inglês e discutindo o que ele havia entendido. Isso era indescritível. Talvez eu tenha tido sorte de ter contato com esse surdo, que já chegou para mim com noção avançada da Libras, compreendia a Língua Portuguesa e tinha uma paixão pela cultura anglo-saxônica. Ademais, ele recebia esses estímulos em ter contato com o inglês, que o deixava animado e tinha o sentimento de se sentir empoderado por ter tido a oportunidade de alguém tê-lo acolhido para enfrentar o desafio de ensiná-lo essa língua.

Em uma atividade encontrada em que perguntei se ele havia gostado de estudar inglês, respondeu:

Eu gostei estudar muito aprendeu conhecer curso de inglesa tudo sentir bastante melhorar conhecimento.

E, também, o questionei se ele conseguia ler bem, após os 4 anos de aulas:

Sim, Eu já estudou passado 2016 anos depois começou experiência lendo aprendeu curso inglesa conhecimento ficar melhorar

Toda essa minha vivência me tornou cada vez mais submerso aos estudos referentes aos surdos e às comunidades surdas, e como profissional da educação desde 2010, sinto a necessidade de tentar preencher as brechas que tangem a educação inclusiva no Brasil, contribuindo com o ensino de inglês para surdos, em especial, na cidade de Boa Vista.

CAPÍTULO 6: REFLEXÕES FINAIS DA PESQUISA

Depois de tanto tempo lendo materiais voltados a educação de surdos, vejo o surdo de outra forma. Temos que cessar a representação do surdo dentro de espaços de limitações, e colocar suas conquistas nas notícias, e isso deve estar presentes em materiais didáticos, revistas, jornais, em todos os lugares para que motivem e inspirem outros surdos. Temos que votar no surdo para assumir poder político, serem advogados, médicos, ocuparem espaços. O Brasil e o restante do mundo tem uma dívida histórica com os surdos por conta das práticas ouvintistas. Precisamos agir no coletivo, pensar que a inclusão também ajuda no desenvolvimento de nossa sociedade de forma holística. Temos que ser porque todos somos.

6.1 2022 a 2025: Processo do doutorado

O processo de doutorado na Universidade de Brasília foi uma grande oportunidade para a minha maturidade profissional e pessoal. Graças a UnB e aos projetos de meu orientador, fui capaz de dialogar com o que íamos aprendendo nas discussões no GECAL com minha pesquisa e, em especial, a minha vivência. Contribuir com pesquisas voltadas à inclusão na UnB me traz um sentimento de gratidão pela oportunidade de me tornar doutor nesta instituição de prestígio nacional.

A história dos sujeitos surdos, até então, não tem sido pensada no bem coletivo. Parece-me que a escolha de evoluir como sociedade se confunde na individualidade de haver apenas uma opção de desenvolvimento, a ouvintista. O olhar pela diferença do outro estagnou apenas em saber da existência do diferente, mas não pensamos em como o diferente pode ser tão melhor como o outro que aponta sua diferença. O mundo cresceu diferente, excludente, intolerante, majoritariamente ouvinte, e hoje carregamos as consequências da desigualdade.

Ao longo dos séculos, os surdos passaram por diversos momentos de dor e amor, mas diversas vezes ocupando um espaço de excluído socialmente e também como instrumento de experimentos para os avanços tecnológicos e forma de se conseguir dinheiro por meio de um comércio criado pelos envolvidos em uma ciência que repousava no desespero de famílias que tentavam tirar seus filhos dos espaços sem som para que pudesse, de alguma forma, sair da condição de pessoas improdutivas pelo simples fato de não conseguirem ouvir. Entende-se que a sociedade ainda enxerga e privilegia a importância da língua oralizada, e não consegue verificar como as linguagens sinalizadas com a mesma função das sonoras.

Séculos se passaram e ainda temos que lutar por uma reconstrução histórica na educação de surdos:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa o ser surdo (Skliar, p.29 ,1998).

A tese apresenta uma escrevivência do pesquisador-professor para apontar algumas fragilidades encontradas nas Políticas de inclusão no Brasil em relação às pessoas surdas principalmente em espaços escolares, sendo eles tanto públicos quanto privados. Essas fragilidades levam os professores a desenvolverem uma visão crítica, de modo a se adaptarem à realidade de suas atuações na escola. Tais experiências acabam se constituindo como narrativas que podem servir de referência para outros docentes que enfrentam dificuldades semelhantes. Segundo Lulkin (1998), devemos estar atentos às novas atitudes dentro do espaço escolar solicita dos professores uma visão crítica – seja ela política, social e cultural – e um questionamento amplo sobre as práticas e as narrativas que lhes constituem como profissionais da educação, assim como a manutenção dessas narrativas através de suas ações.

As lutas por identidade no espaço escolar implicam uma atenção especial para o conceito da diferença, um aprofundamento nas discussões referentes à diversidade cultural (como o polêmico tema do multiculturalismo), uma posição crítica frente aos poderes da linguagem social e dos discursos hegemônicos (Lulkin, p.42, 1998).

Atualmente, são as narrativas registradas em pesquisas que nos guiam a compreender as diferenças culturais de nossos alunos que nos circulam. Eu fico grato por termos pesquisadores que nos ajudam com isso, contudo, triste em analisar que as pesquisas ainda são deixadas de lado nas elaborações dos documentos oficiais que regem e instruem formas de como tem de acontecer a educação brasileira.

Verifica-se que existem Leis e Decretos que instruem a inclusão na escola e sala regular, e que a ajuda dos intérpretes é obrigatória dentro de sala de aula, contudo, não adianta apenas jogarmos as pessoas para dentro de sala sem ter um plano político que pense na formação desses sujeitos para trabalharem com pessoas surdas em contextos específicos. Como ser intérprete em uma aula de inglês e espanhol?

Os documentos oficiais preconizam que devemos incluir, mas devem também nos apresentar algumas informações acerca do processo de inclusão. Por exemplo, talvez realizar investimentos sobre como cada professor de cada área deve realizar suas aulas de forma que o surdo compreenda a instrução. Instruções em como adaptar materiais de inglês para surdos e como utilizar as diversas praxiologias translíngues na sala de aula.

Trazer a experiência de contato com um aluno surdo nas minhas aulas de inglês pode contribuir para outras experiências de outros docentes. Os surdos ocupam os espaços, mas esses espaços não se preocupam em aproveitar as oportunidades para finalmente investir em movimentos de inclusão.

A escola Gonçalves Dias tinha consideravelmente muitos surdos, e aprender a Libras lá facilitaria a vida deles, dos professores e de outros alunos ouvintes. Pequenas políticas de inclusão podem ter expressivo impacto em como a educação concebe essa inclusão. Como podemos observar, há brechas que podem ser aproveitadas para tornar os espaços a cada vez mais inclusivos com a própria presença do surdo.

Verifiquei que as leis realmente têm contribuído para incluir, mas que as brechas de produção desses documentos se dão devido à ausência de uma figura política surda que pense isso como um surdo, para desconstruir o pensamento colonialista monolíngue que ainda enfrentamos em nosso país. Portanto, precisamos tirar de nossa história a mentalidade reducionista de que o surdo é quem deve se ajustar ao espaço ouvinte.

Conclui-se, desse modo, que existem profissionais em nosso país que possuem *know-how* em como lidar com surdos dentro das aulas de línguas estrangeiras, logo, essas pesquisas devem ser aproveitadas tanto para a proposição de Políticas Linguísticas mais efetivas quanto para a criação de outros materiais didáticos adaptados, contando as histórias de representação dos surdos, tanto as contadas pelos surdos como pelos profissionais da educação que trabalham em prol do surdo.

6.2 2026 e o futuro

Analisa-se que a escrevivência pode ser um instrumento que colabora na construção história do sujeito que narra a sua vida e deixa registrado momentos e espaços por onde passou e como essa experiência é capaz de transformar tanto o sujeito locutor quanto os interlocutores. A experiência também (trans)forma, logo, não pode ser rejeitada.

Fazendo uma reflexão posterior sobre o meu percurso acadêmico até aqui, percebo nesta tese um forte viés de pesquisa metodológica, isto é, a pesquisa com foco em métodos

e procedimentos de pesquisa. Nesse sentido, busquei atrelar a escrevivência, já bastante difundida em alguns campos do saber (como os estudos literários, quilombolas e feministas, por exemplo), com a LAC, as pesquisas sobre praxiologias e as Políticas Linguísticas para surdos. Dessa proposição, destaco três cuidados que devem ser considerados por quem for recorrer a esse aporte teórico-metodológico:

1) Sobre a diversidade de fontes, dados e documentos, principalmente os documentos históricos, para que não seja construída uma história oficial, hegemônica, pautada em políticas que constam no papel, mas que nem sempre se efetivam nas realidades sociais. É necessário estudar vivências individuais e coletivas daqueles indivíduos que, por vezes, são minorizados. Nesse mesmo viés, a memória, que se dá pelos sentidos, deve ser (re)conectada a diferentes elementos, como fotografias, registros, entrevistas, visitas a espaços para a construção de saberes de forma mais eficaz, mas sempre lembrando que mesmo assim não temos como dizer que a informação (re)lembrada seja inteiramente suficiente.

2) A escrevivência não deve focar apenas na denúncia (das violências, dos sofrimentos), mas destacar as possibilidades de transformação social, seja pelas práticas docentes, pelas políticas que podem ser geradas, pela construção coletiva que determinados grupos sociais podem realizar. Podendo ser aproveitadas para possíveis materiais didáticos ou não.

3) Escrever é um ato político e, como tal, deve ser uma prática conectada com questões de autonomia, respeito à diversidade, local de fala e reconhecimento da pluralidade de posicionamentos entre sujeitos. A diversidade é potência para mobilizações coletivas.

O tema não se esgota por aqui, pelo contrário, se expande, com novas possibilidades de pesquisa a serem realizadas. Espero no futuro seguir realizando e desenvolvendo pesquisas praxiológicas com as escrevivências, e faço votos de que outros pesquisadores possam se valer de todo o aporte teórico-metodológico construído neste estudo.

Em especial, defendo a importância, no presente e no futuro, de pesquisas engajadas, com viés social, construídas de forma coletiva com base no afropensamento ubuntu junto às minorias linguísticas, podendo, por exemplo, pensarmos em videovivências para registrar trabalhos voltados às comunidades surdas.

Como meu orientador um dia disse em um podcast: “o mimimi é a dor que não sinto em mim”, portanto, devemos pensar que apenas existimos se respeitamos a

existência dos outros. Somos uma nação, e não nos construiremos com sucesso se seguirmos os caminhos da exclusão.

Esta tese existe porque os surdos sempre existiram em mim. Obrigado a todos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Tony E.; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy H. **Autoethnography**. In: The International Encyclopedia of Communication Research Methods. Jorg Matthes (General Editor), Christine S. Davis and Robert F. Potter (Associate Editors). 2017 John Wiley & Sons, Inc. Published 2017 by John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118901731.iecrm001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carolyn-Ellis-3/publication/318858682_Autoethnography/links/5d7e9a974585155f1e4f4be9/Autoethnography.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2023.
- ALMEIDA FILHO, José. C. Paes. de A. **Maneiras de compreender lingüística aplicada**. *Letras*, (2), 4–10, 1991. <https://doi.org/10.5902/2176148511407>
- ASTI VERA, Armando. **Metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.
- BATISTA, Getsemane de Freitas; CARDOSO, Fernanda Luisa de Miranda. **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**. Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil. Disponível em <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/centro-nacional-de-educacao-especial-cenesp/>>. Último aceso em 26/02/2024.
- BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A sociedade como realidade**. In: A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- BERTHIER, Ferdinand. **Les sourds-muets, avant et depuis l'abbé de L'Épée** Paris, FR: Ledoyen, 1840. Disponível em: <<https://services.biusante.parisdescartes.fr/medica-pdf/main.php?key=ZnVsbHw2NzY1OHx8>>. Último acesso em 07/02/2024.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRAGA, Ana Lícia Santos. **Educação e formação profissional de surdos: O Instituto Nacional de Educação de surdos (1907 – 1930)**. Dissertação de mestrado em Educação – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, Belo Horizonte -MG, 2018.
- BRASIL. Lei n. 7.853. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência** - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências, 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.956. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNR/CP 01**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.

BRASIL. Lei nº. 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**, 2002.

BRASIL. Decreto nº 186. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova Iorque, 2007.

BRASIL. Lei nº. 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua brasileira de sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.796. **Institui o dia nacional dos surdos**, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 10.098. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade, e dá providências, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Decreto nº 10.520. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, 2020.

BRASIL. Decreto nº 11.370. revoga o Decreto 10.502 de 2020, 2023.

BULWER, J. **Chirologia or the Natural Language of Hand**. London, Whitaker, 1644.

BULWER, J. **Philocopus**. London, Moseley, 1648.

BRASÍLIA, **Diário da Câmara dos Deputados**. Ano Liv – N. 185. Brasília – DF, 1999.

BRASÍLIA, **Diário da Câmara dos Deputados**. Ano Liv – N. 066. Brasília – DF, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. **Nem todo surdo é igual**: discussões interseccionais preliminares da educação de surdos. Revista: D.E.L.T.A, 2022.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana** — Em busca da Inter-subjetivação. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Link: <https://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao>_ Acesso em 13 de setembro de 2014.

CORREA, Leonardo Neves. **A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais**: por um inglês inclusivo. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo – SP, 2022.

CARNEVALE, Gabriella Leta. **A inclusão escolar no contexto da educação infantil**. Dissertação de conclusão de curso de Pós-graduação em educação especial inclusiva. AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro – RJ, 2015.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes., org. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Disponível em < <https://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457-02.pdf>>. Último acesso em 18/01/2023.

PASCHOAL, Mara Sofia Z.; CELANI, Maria A. A. (Org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236700549_Autoethnography_as_Method_review. Acesso em 18 de janeiro de 2023.

CUMMINS, Jim. **Negotiating Identities: Education for Empowerment in a diverse Society**. Ontario, CA: CAFE, 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Traduzido por Eliane das Neves Moura. Revista Brasileira de Pesquisa (auto) Biográfica, v. 01, n. 01, p.133-147, jan./abr. Salvador – BA, 2016.

EVARISTO, Conceição. A escrivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

FAVORITO, Wilma; SILVA, Ivani R.; LEBEDEFF, Tatiana. **Translinguagem, decolonialidade e educação linguística para surdos no sul global: Novos caminhos para o acesso epistêmico e a afirmação de identidades**. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras – Linguagem e Ensino, V. 26, n. 1, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Débora de Brito Albuquerque Pontes. Falar Macuxi – Bilinguismo e seus fenômenos. In: ANDRADE, Roberto Carlos de, CRUZ, Maria Odileiz. (orgs.). **Letras e outras letras**. Boa Vista – RR: Editora da UFRR, 2007a. p. 21-29.

FREITAS, Débora de Brito Albuquerque Pontes. A construção do sujeito nas narrativas orais. In: **CLIO** Revista de Pesquisa Histórica. Recife – PE: Ed. Universitária da UFPE, 2007b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRÉMION, Jean. **La planète des sourds**. Paris: Presses Pocket, 1991.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JUBILUT, Liliana Lyra. **Itinerários para a proteção das minorias e dos grupos vulneráveis: os desafios conceituais e de estratégias de abordagem**. In. JUBILUT, Liliana L.; BAHIA, Alexandre G. M.; MAGALHÃES, José L. Q. (Org.). **Direito à diferença 1: Aspectos teóricos e conceituais da proteção às minorias e aos grupos vulneráveis**. São Paulo: Saraiva, 2013.

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

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Betty; PÊGO, Carolina Ferreira. **Reflexões acerca do curso Letras Libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na educação a distância**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n.42, 2014.

LULKIN, Sérgio Andres. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada**. In. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LUTZ, E. W. **Ethnography: the holistic approach to understanding schooling**. In: GREEN, J. D.; WALLET, C. (Ed.). **Ethnography and language in educational setting**. Norwood, NJ: ALEX, 1981.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em 29/02/2024.

MACHADO, Paulo César. **A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: Um Olhar do Egresso Surdo sobre a Escola Regular**. Programa de Pós-graduação em Psicopedagogia - Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir a partir da narração de histórias de vida**. Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. Porto Alegre – RS, 2007.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., e CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. ed. Mercado de Letras, Campinas, 1996.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro., SANDER, Ricardo Ernani. História da educação de surdos no Brasil. In. **SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPE/UEM**, 13, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16.

NASCIMENTO, Gabriel. **Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem**. Trabalho Linguística Aplicada, n. 60.1, Campinas – SP, 2021.

OGBU, John. U. School ethnography: **a multilevel approach**. Anthropology and Education Quarterly, vol. 12, n. 1, p. 3-29, 1981.

PALMA, Naiana de Oliveira. **Libras: Instrumento de inclusão escolar do aluno surdo**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropedagogia e Língua brasileira de sinais – Libras, Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação, 2012.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, 1998.

QUIRÓS, Júlio Bernardo de; GUELER, Fany S. de. **La comunicación humana y su patología**. Buenos Aires: Centro Médico de Investigaciones Foniátricas y Audiológicas, 1966.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Política linguística: do que é que se trata, afinal?** In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A construção da identidade e apolítica de representação. In: FERREIRA, Lúcia M. A.; ORRICO, Evelyn. G. D. (orgs.). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: Fapej/ Uni-Rio, 2002. p.77-87

RAMOSE, Mogobe Bernard. **African philosophy through ubuntu**. Harare: Mond Books, 1999.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala? Letramento: Justificando**. Belo Horizonte – MG, 2017.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. MEC/INES. Rio de Janeiro, 2007.

RORAIMA. Lei nº. 1.285. **Autoriza a inclusão de intérprete de Línguas de Sinais (LIBRAS) nos órgãos e entidades da administração pública, direta ou indireta e nas empresas concessionárias de serviços públicos.** Boa Vista – RR, 2018.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima: história, política e memória.** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. **Surdez, Inteligência e Afetividade.** In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs). Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades. São Paulo – SP. 5ª edição, Plexus Editora, 2003.

SILVA, Claudia de Souza Martins; SOUZA, Shelton Lima de; SOUZA, Karlen Ferreira de. **Perspectivas (de)coloniais na educação linguística:** Uma análise de concepções monolíngues nas práticas escolares para/com pessoas surdas. In. SILVA, Kléber;

SILVA, Edvaldo Feliciano da; CAMPOS, Marineide Furtado. O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola. **III JOIN – Encontro internacional de jovens investigadores/ Edição Brasil.** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50000>>. Acesso em: 24/01/2023.

SILVA, Kléber Aparecido da. Internacionalização da Educação Sul Global: um diálogo com o prof. Kléber Aparecido da Silva. [Entrevista concedida a] Samuel de Carvalho Lima. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n.1, 2022, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>. Acesso em: 01/07/2023.

SILVA JUNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Metodologias no ensino de língua inglesa para surdos.** Trabalho de Conclusão de Curso em Letras com habilitação em língua inglesa e portuguesa. Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista – RR, 2016.

SILVA JUNIOR, Antonio Lisboa Santos. **Construção identitária de uma professora de inglês na sua interação com alunas surdas:** da formação a atuação. Programa de Pós-graduação em Letras – UFRR. Mestrado, Boa Vista – RR, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998a.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças.** In: SKLIAR, Carlos. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Tradução de Márcia Lise Lunardi. **Revista Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006

SKLIAR, Carlos. Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2015

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A, 2010.

VIGOTSKY, Lev. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Libros, 2012.

WAN, Shun. **Annetta T. Mills and the Origin of Deaf Education in China**. Canadian Journal of Disability Studies, 2021.

XAVIER, Antonio Carlos; SUSANA, Cortez. (Orgs.) **Conversas com linguistas: Virtudes e Controvesias da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Entrevista com Déia e Nalva

Prezado/a participante,

Este questionário faz parte de uma pesquisa em nível de doutorado cujo título provisório é: *Ensino de língua inglesa para surdos: das práticas de letramentos a uma política linguística inclusiva*.

O objetivo geral desta pesquisa é propor uma política linguística de educação linguística voltada ao ensino de Inglês para alunos surdos na Educação Básica. Os objetivos específicos são: Historicizar os acontecimentos educacionais em relação as ações políticas de inclusão de surdos no Brasil; Investigar as experiências das praxiologias de letramento de surdos que tiveram a LI em sua formação na Educação Básica em escolas em diferentes estados da região norte; Investigar as experiências das praxiologias de letramento de surdos que tiveram a LI em sua formação na Educação Básica em escolas em diferentes estados da região norte; Investigar as experiências dos professores que trabalham a LI com alunos surdos na educação básica; Propor, a partir das necessidades da comunidade surda ao aprendizado da língua inglesa, orientações para uma educação linguística crítica.

O questionário não tem identificação pessoal, sendo garantido o sigilo de suas respostas pelo uso de um pseudônimo no processo de análise dos dados.

Agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário, pois suas respostas são valiosas para a pesquisa em curso.

Se você tiver qualquer dúvida, por gentileza, sinta-se à vontade para me contactar através do telefone (95) 98121-4083 ou pelo e-mail antonio_lisboa_jr@hotmail.com.

Atenciosamente,

Antonio Lisboa Santos Silva Júnior

Professor de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (Cap/UFRR) e estudante de doutorado em Linguística da Universidade de Brasília (UnB).

Caras participantes, para que possamos construir uma memória narrada por vocês, será importante que vocês respondam as perguntas que guiarão nosso diálogo para que, assim,

eu consiga desenvolver o meu trabalho. Assim, possíveis perguntas podem surgir e serão registradas pelo gravador. Tudo bem? Vocês concordam com essa gravação?

Nomes:

Escreva abaixo um pseudônimo com o qual gostaria de ser identificado:

1. Presenciando meu contato com o Silvio, como a gente se comunicava?
2. Quando a família dele descobriu que ele era surdo?
3. Quando a gente brigava, ocorria alguma agressão física? Se sim, como ocorria?
4. Lembro-me de que vocês tinham medo de eu não falar direito, por ter contato apenas com o vizinho surdo. Quando vocês queriam alguma coisa do surdo, eu era usado como o mediador?
5. Quando ele estava lá em nossa casa, vocês lembram de como ele pedia para beber água ou ir no banheiro ou comer algo?
6. Quando eu ia para a escola, ele ficava em casa? Ele estudava?
7. A família dele se comunicava em Libras com ele?
8. Ele frequentava minhas festas de aniversário. Como era a interação dele com as pessoas de nossa família?
9. Vocês comentaram que ele sofreu quando a gente mudou de bairro. Como foi a reação dele?
10. Tem algo a mais que vocês gostariam de me contar?

Apendice 2 - Descrição da entrevista com Nalva e Déia.

00:00:01 Entrevistador Vocês concordam com a gravação?	00:01:09 Déia Foi!	00:01:52 Nalva Quem levou ele pro médico foi uma tia que trabalhava no posto, que eu acho que até hoje.
00:00:05 Nalva Sim!	00:01:10 Déia Aí depois você foi assim, não é que você mostrava, ah, você quer sentar?	00:01:57 Nalva Se ela não tá aposentada, ela já tá bem pertinho de aposentar.
00:00:06 Déia Sim!	00:01:14 Déia Não, você fala lá.	00:02:02 Nalva Aí foi que ela levou, aí comprovou que ele era mudo e surdo.
00:00:07 Entrevistador Tem algumas perguntas, aí vocês podem responder juntas sobre as perguntas, tá?	00:01:17 Déia Aí tu bababá bababá, mas você mostrava pra ele, apontava.	00:02:06 Nalva Mas só que a gente já sabia por causa de você, que você falava e ele não.
00:00:16 Entrevistador Bora lá!	00:01:21 Nalva Mostrava pra ele o que ele queria.	00:02:12 Déia E vocês eram da mesma idade.
00:00:19 Entrevistador Presenciando meu contato com o Silvio, como a gente se comunicava?	00:01:24 Nalva Mas era aquilo que tu mostrava era o que ele queria.	00:02:14 Entrevistador Ele nunca chegou a usar aqueles aparelhos?
00:00:26 Nalva Quando vocês eram pequeninhos, vocês começaram a brincar.	00:01:27 Déia Mas só que em forma de bababá bababá bababá.	00:02:16 Déia Não, a gente sabe do tempo de pequeno não.
00:00:32 Nalva Aí foi onde a mãe dele percebeu que ele era mudo, mudo e surdo.	[risos]	00:02:19 Déia Nem foi no médico.
00:00:38 Nalva Só que aí você se comunicava com ele como uma criança normal.	00:01:30 Entrevistador Eu coloquei aqui uma pergunta sobre a mãe dele quando ela descobriu que ele era surdo.	00:02:20 Nalva Não.
00:00:44 Nalva Vocês dois se falavam bem, um entendia o que o outro queria, o que o outro falava.	00:01:39 Entrevistador Vocês lembram como foi a reação da família dele quando souberam que ele era surdo?	00:02:21 Entrevistador Tá.
00:00:50 Nalva Você falava com a sua linguagem e ele falava com a língua de mudo, o jeito mudo dele.	00:01:44 Nalva Junior, foi essa história que eu te falei.	00:02:21 Entrevistador Quando ele estava lá em casa, na nossa casa, vocês lembram de como ele pedia pra beber água ou ir no banheiro e comer algo?
00:00:57 Entrevistador Eu usava o português normal, tipo cadeira, ele entendia.	00:01:46 Entrevistador Ela foi pra médico?	00:02:29 Déia Lembro.
00:01:01 Nalva Ele entendia, só que depois eles foram crescendo mais um pouquinho e o Junior foi falando a linguagem dele.	00:01:47 Nalva Não, não, naquele tempo.	00:02:29 Entrevistador Ele pedia de vocês?
	00:01:48 Déia Eu acho que ela nem procurou médico.	00:02:30 Nalva Era você que oferecia.
	00:01:49 Nalva Ela nem procurou médico, foram descobrindo.	00:02:32 Déia

Era, tu pedia.	que ele tá falando?	00:03:56 Nalva Não.
00:02:32 Nalva Ele via você bebendo, tomando a água e ele fazia pra você bababá bababá.	00:03:17 Nalva Aí eu fui e disse assim[risos] , pergunta pro Junior, Leda.	00:03:56 Déia Aí só dava uma alteração.
00:02:38 Entrevistador Ele apontava pra beber água?	00:03:21 Nalva Aí a Leda perguntou, Junior, tu entende o que ele tá falando?	00:03:59 Déia Ele alterava mais o bababá [mais suave] pra bababá [tom de voz mais agressivo].
00:02:40 Nalva Era, era.	00:03:27 Nalva O que ele tá falando, Junior, pra você?	00:04:01 Entrevistador O tom da fala dele.
00:02:41 Déia Era Bababá.	00:03:29 Nalva Aí tu respondeu pra Leda, bababá.	00:04:02 Déia Lembra, mãe?
00:02:42 Nalva Aí ele pegava você e pegava mesmo o seu copo e enfiava na boca dele.	[as duas riram]	00:04:02 Déia E ele gesticulava assim [a entrevistada faz cara de raiva].
00:02:46 Nalva Dava pra ele e ele tomava.	00:03:32 Nalva Bababá, bababá.	00:04:04 Entrevistador O gesto....
00:02:47 Déia E outra curiosidade, ele gostava de conversar muito contigo, não sei se a senhora lembra mãe, em cima de uma mesa.	00:03:35 Entrevistador Só isso?	00:04:05 Déia Isso.
00:02:51 Nalva Era em cima da mesa que vocês brincavam.	00:03:37 Nalva Só isso.	00:04:06 Nalva Mas muito pouco.
00:02:53 Nalva E conversavam.	00:03:38 Déia E outras coisas que eu achava que era....	00:04:07 Déia E ele mostrava que ele ia pra casa dele.
00:02:55 Entrevistador Em cima de uma mesa...	00:03:39 Nalva E vocês se entendiam por esse bababá.	00:04:10 Entrevistador E vocês perguntavam pra mim o que tinha acontecido na briga?
00:02:58 Entrevistador Onde a gente tem a foto.	00:03:42 Déia E outra coisa assim, os sentimentos dele também tu sabia.	00:04:13 Entrevistador Por que a gente tinha se desentendido?
00:03:00 Nalva É, vocês brincavam muito em cima da mesa.	00:03:46 Déia Porque tinha vezes que ele chegava meio chateado da casa dele.	00:04:14 Nalva Uma vez eu perguntei, Junior, por que o Silvio saiu chorando?
00:03:03 Nalva Uma vez a vizinha chegou lá em casa e via vocês brincando muito.	00:03:48 Nalva Era.	00:04:17 Nalva Aí tu foi e disse, mãe, porque ele queria brincar e eu tô cansado.
00:03:08 Nalva Vocês eram muito amigos.	00:03:50 Entrevistador Tem uma pergunta também sobre isso aqui.	00:04:21 Nalva Eu não quero mais brincar.
00:03:10 Nalva Aí a Leda pegou e perguntou, será que o Junior entende o	00:03:52 Entrevistador Quando a gente brigava, ocorria alguma agressão física?	00:04:24 Entrevistador

Poderia ter sido até outra coisa, mas eu deveria ter entendido sobre isso. 00:04:28Nalva Não, tu entendia ele, Junior! 00:04:29Nalva Tu era o único que entendia ele. 00:04:32Déia E ele te entendia. 00:04:34Nalva Se vocês hoje tivessem crescido juntos, as coisas vocês... 00:04:40Nalva Talvez tu não ia ser mudo, porque eu te observava muito. 00:04:45Entrevistador Eu tenho uma pergunta também sobre isso. 00:04:46Entrevistador Lembra de vocês relatarem que tinham medo de eu não falar por ter muito contato com o Silvio? 00:04:53Entrevistador Eu me comunicava com ele quando vocês queriam se comunicar comigo? 00:04:59Nalva Como assim? 00:05:00Déia Não. 00:05:01Entrevistador Eu me comunicava com ele quando vocês queriam se comunicar? 00:05:06Entrevistador Queria alguma coisa dele? 00:05:08Déia Sim, a gente falava assim, Junior, vem lanchar, chama o Silvio. 00:05:11Déia	Aí tu chamava. 00:05:12Nalva Junior, o que é que o Silvio tá querendo? 00:05:14Nalva Aí tu dizia, mãe, ele já quer ir pra casa. 00:05:18Déia Não, ele tá nervoso. 00:05:19Déia Ele era de hora que ficava nervoso. 00:05:21Nalva A mãe dele tá chamando ele. 00:05:23Nalva Tu respondia assim pra gente. 00:05:25Nalva Só que naquele tempo eu trabalhava muito. 00:05:28Nalva Então eu não me ligava muito nas brincadeiras de vocês. 00:05:32Nalva Só aos finais de semana. 00:05:34Nalva A Andréia que vivia contigo dentro de casa... 00:05:37Nalva Era que a Andréia assistia mais essas fases de vocês. 00:05:41Nalva Tanto é que tem uma passagem que aconteceu que eu não me lembro e a Andréia lembrou. 00:05:46Nalva Foi quando a gente foi embora que ele ficou... 00:05:50Nalva Que ele ficou muito revoltado. 00:05:52Entrevistador	Quando eu ia pra escola ele não ia, ele ficava em casa? 00:05:55Déia Ele não estudava. 00:05:56Nalva Não estudava. 00:05:57Entrevistador A gente saiu de casa, eu tinha quantos anos? 00:06:01Nalva Eu acho que tu tinha uns seis anos, cinco anos. 00:06:04Nalva Ainda mamava... seis anos. 00:06:06Nalva Cê mamou até seis anos. 00:06:08Nalva Junior mamou até seis. 00:06:09Entrevistador E eu já ia pra creche naquela época. 00:06:11Entrevistador E ele nunca tinha ido pra escola? 00:06:14Nalva O Silvio não ia. 00:06:15Nalva Ele era doido pra ir pra escola. 00:06:16Nalva Quando ele via tu com a mochilinha nas costas, que eu tinha arrumado e levava, ele chorava. 00:06:21Entrevistador E a mãe dele nunca falou que... o motivo... ela tinha medo de... 00:06:24Entrevistador Ela tinha medo dele ir pra escola? 00:06:25Nalva Não, não era medo de ir pra escola.
--	---	---

00:06:27 Déia Não, é que não existia, não pegavam ele.	00:07:12 Déia Às vezes vocês também até se comunicavam até pelos lábios [refletindo].	00:07:54 Nalva Ele ia fazer gestos que a gente não sabia falar.
00:06:29 Déia Nunca cobraram isso dela.	00:07:15 Nalva Pelos lábios.	00:07:56 Déia Se você fizer isso pra mim, eu falava, vai, pode ir. [gesticulando]
00:06:31 Déia E como ela via que não falavam nada, né?	00:07:16 Déia Como vocês falavam bababá, mas ele entendia às vezes pelos lábios, né?	00:07:59 Nalva Eu, na verdade, eu tinha um tio mudo.
00:06:33 Nalva Isso tem o que?	00:07:21 Entrevistador É, talvez o pai dele tenha ensinado o lábio e o objeto.	00:08:02 Nalva Mudo e surdo, eu tive dois tios mudo e surdo.
00:06:35 Nalva Vamos supor que tu tem 32 anos, era a época de vocês de seis anos, quer dizer que você tem 28 anos, 25 anos.	00:07:24 Nalva Ele lia os lábios do pai dele.	00:08:05 Nalva E eu me comunicava com o Libra, com ele, porque a menina aprendia tudo.
00:06:44 Nalva Ou mais, né?	00:07:27 Déia E tu também, tu apontava muita coisa pra ele.	[riram muito]
00:06:48 Nalva Tu tá com 32...	00:07:30 Nalva Tu ensinava muito, tu mostrava as coisas pra ele.	00:08:09 Nalva Aprendia a falar com a... [sorrindo]
00:06:49 Entrevistador No caso, eu me entendia com ele, né?	00:07:34 Nalva E ele sacudia a cabecinha dele.	00:08:11 Entrevistador Os sinais, né?
00:06:54 Entrevistador Mas a família dele se comunicava em Libras com ele?	00:07:37 Nalva Ele era bem bonitinho.	00:08:12 Entrevistador Vocês tinham os sinais.
00:06:57 Nalva O pai dele, ele lia os lábios.	00:07:38 Entrevistador Então, diretamente vocês não se comunicavam com ele, era sempre comigo?	00:08:14 Nalva Era.
00:07:00 Entrevistador O Silvio lia os lábios?	00:07:42 Nalva É, Júnior diz pro Silvio que a mãe dele tá chamando ele.	00:08:15 Nalva Era.
00:07:01 Nalva Do pai dele e da mãe dele.	00:07:45 Nalva Júnior diz pro Silvio pra lanchar.	00:08:16 Nalva Era que eu tinha um mudo e surdo.
00:07:03 Nalva Ele era muito amigo do pai dele.	00:07:48 Déia Tinha um mês que eu chamava ele. Ei...	00:08:19 Nalva Irmão do meu pai.
00:07:05 Déia Mas eles não se comunicavam com Libras não.	00:07:49 Déia Assim, vem aqui, tua mãe, bora. [gesticulando]	[riram muito]
00:07:07 Nalva Não, com Libras não, mas pelos lábios.	00:07:53 Déia Eu comunicava assim, eu lembro.	00:08:23 Nalva A minha mãe ficava com ele.
00:07:11 Entrevistador Ele fazia leitura labial.		[gargalhada]
		00:08:26 Nalva Aprendia Libra.
		00:08:27 Nalva

A minha mãe fazia gesto, que meu pai era motorista, mas ele fazia [fez barulho de motor com a boca].	Ele frequentava lá?	animada, falando melhor, né?
00:08:33 Nalva Era o meu pai.	00:09:03 Nalva Umas duas.	00:09:33 Nalva Até hoje o Silvio existe.
00:08:34 Déia Libras eram o que ele fazia,mãe	00:09:04 Nalva Que eu não pude fazer todos os anos, né?	00:09:36 Nalva E a tia dele, que se chama Maria, né?
00:08:36 Nalva Eu não sei que o diabo que ele fazia...	00:09:06 Entrevistador Aham.	00:09:40 Nalva Mariazona. Porque ela é muito grandona.
[gargalhada]	00:09:06 Nalva Mas duas festas...	00:09:42 Nalva Ela é doida que vocês se encontrem, porque quando ela...
00:08:38 Nalva Eu só sei dizer uma coisa, que eu tinha um tio mudo e surdo.	00:09:08 Déia Mas tinha outra coisa.	00:09:45 Déia E a senhora sabe dela?
00:08:43 Nalva E a gente sabia que ele...	00:09:09 Déia Mas quando chegavam nossos primos, ele ficava com muito ciúme.	00:09:46 Nalva Sim, no Coronel Motta.
00:08:45 Nalva Meu pai era a única pessoa que ele respeitava.	00:09:12 Nalva Ele ia embora.	00:09:48 Nalva Como eu tô te falando, se ela não já se aposentou, ela já tava preparando o documento de aposentadoria dela.
00:08:48 Nalva E era assim, motorista. [gesticulou o sinal de motorista].	00:09:13 Déia Ele ia embora.	00:09:55 Nalva E ela era doida que vocês se encontrassem, porque quando o pai do Silvio morreu, ele teve muita perca.
00:08:49 Entrevistador Mas ele era só tio, por parte de	00:09:15 Déia Ele tinha muito ciúme, porque eu acho que tu perdia a atenção.	00:10:02 Nalva Ele teve três percas muito dolorosas.
00:08:51 Nalva Por parte de pai.	00:09:18 Déia Tu não dava mais atenção pra ele, porque os primos, tu...	00:10:04 Nalva A primeira foi a tua, que tu foi embora.
00:08:52 Nalva Ele era só em nome do meu pai.	00:09:22 Entrevistador Não entendiam, né?	00:10:07 Nalva A segunda foi da irmã dele, que morreu, que era gêmea.
00:08:56 Nalva Era.	00:09:22 Nalva Tu se aproximava mais.	00:10:11 Nalva E terceira foi a sua.
00:08:56 Entrevistador Mas assim, nas minhas festas de aniversário, porque a gente fazia, né?	00:09:24 Entrevistador Não tinha aquele contato da língua mais.	00:10:12 Déia Mas eu acho que ali o Silvio...
00:09:00 Entrevistador Eu lembro que eu tenho foto.	00:09:26 Entrevistador Eu tinha que dar atenção pra duas coisas totalmente diferentes.	00:10:14 Nalva Ele ficou revoltado.
00:09:01 Nalva Ele frequentou umas duas.	00:09:28 Nalva É, e você...	00:10:15 Déia
00:09:01 Entrevistador	00:09:29 Déia E criança, às vezes, quer brincar com quem já tá mais	

O marido da Leda, deve saber o sobrenome deles.	00:10:57 Déia Muito triste.	Isso eu lembro muito bem.
00:10:18 Déia Pelo sobrenome deles.	00:10:58 Déia Porque ele ficava na mesa e nem não podia subir na mesa, porque a mesa tinha nossas trouxas.	00:11:24 Entrevistador Eles têm uma entonação diferente.
00:10:19 Nalva Não, menina.	00:11:03 Nalva Tinha as trouxas.	00:11:25 Déia A mãe dele teve que pegar ele, mãe.
00:10:20 Nalva Tem como achar ele, a tia dele, pelo Coronel Motta.	00:11:04 Entrevistador A mesa que a gente brincava...	00:11:27 Déia Eu lembro.
00:10:23 Entrevistador É, talvez pelo nome, né?	00:11:05 Déia Que vocês brincavam.	00:11:28 Déia Eu lembro.
00:10:25 Nalva Pelo Coronel Motta.	00:11:06 Déia Aí, eu lembro direitinho.	00:11:28 Nalva Ela pegou ele nos braços.
00:10:27 Entrevistador Então, por exemplo, na minha festa de aniversário, ele não se comunicava com as pessoas que estavam lá.	00:11:07 Déia Aí, ele tirava.	00:11:30 Déia E ele ficou gritando.
00:10:32 Entrevistador Ele logo ia embora.	00:11:09 Déia Ele pedia pra gente botar. [gesticulando]	00:11:32 Entrevistador E, depois dessas perguntas, vocês têm algo a mais que vocês recordam e gostariam de falar?
00:10:33 Nalva Não, porque todo mundo perguntava de ti.	00:11:10 Déia Pra ti botar, né?	00:11:37 Nalva O que eu recordo é que, se hoje fosse diferente, a gente ia prestar mais atenção, né?
00:10:35 Déia Mas aí, quando ele ficava, era pápapapapa pápapapa.	00:11:11 Entrevistador Dentro de casa...	00:11:44 Nalva Mas, naquele tempo, a gente tinha que criar vocês.
00:10:38 Déia Vocês conversavam assim.	00:11:12 Déia E lembro muito bem na hora de a gente entrar dentro do carro...	00:11:47 Nalva Eu tinha que criar vocês praticamente sozinha.
00:10:38 Nalva Tu que entendia o bababá dele, né, Andréia?	00:11:15 Déia Ele puxava o teu braço.	00:11:50 Nalva O pai de vocês não vivia....
00:10:49 Entrevistador Aí tem aqui.	00:11:17 Déia Aí, a mãe dele teve que ir lá.	00:11:50 Nalva Eu não prestei muita atenção pra tua...
00:10:51 Entrevistador Como foi a reação dele quando a gente foi embora?	00:11:18 Déia E a gente saiu gritando.	00:11:54 Nalva A tua relação, assim, mais juciva.
00:10:54 Nalva Essa, Andréia que sabe.	00:11:20 Déia Como surdo	00:11:56 Nalva A brincadeira de vocês.
00:10:56 Déia Muito triste.	00:11:21 Déia Sabe quando o surdo grita, assim?	00:11:57 Nalva A Andreia cuidava mais.
00:10:56 Nalva Andréia, achou muito triste.	00:11:23 Entrevistador Aham, aham.	00:11:59 Nalva
	00:11:23 Déia	

Mas, eu trabalhava muito.	primeiro.	Júnior mamava uma madeira.
00:12:00 Nalva Não, que a gente...	00:12:32 Déia Porque eu lembro que, quando a gente tava, a gente evitava te chamar... ei.. ei.. ei...	00:12:59 Déia Sim...
00:12:00 Nalva Eu fui sentindo que ele não sabia.	00:12:35 Déia É, e a gente, tipo, chamava pelo teu nome.	00:13:00 Nalva Aí, mamou até com 6 anos.
00:12:02 Nalva Ele não falava.	00:12:38 Déia Pra, justamente, porque como era...	00:13:02 Nalva Então, o Júnior quer saber quanto que eles se desligaram.
00:12:03 Nalva Mas, isso aí, eu descobri que tu tava ficando mudo.	00:12:39 Déia E a gente também chamava ele.	00:13:05 Nalva Foi com 6 anos.
00:12:06 Déia É, e a gente tinha medo muito de tu...	00:12:41 Déia Não era papapá, papapá, vem aqui.	00:13:07 Entrevistador Foi....
00:12:08 Déia A gente não sabia como fazer...	00:12:42 Nalva Era Silvio!	00:13:07 Entrevistador É, embora ele...
00:12:09 Déia Mas, aí, a professora disse que, como tu já estudava, não podia preocupar.	00:12:43 Déia Silvio, vem aqui.	00:13:07 Entrevistador Ele poderia ter sido mais velho, talvez, sei lá, meses, né?
00:12:13 Nalva É, não ocorria mais isso.	00:12:44 Nalva Eu acredito que o Silvio...	00:13:11 Déia É.
00:12:14 Déia Porque a gente tinha...	00:12:45 Déia A gente falava muito disso.	00:13:11 Nalva Não, a diferença era só de um mês.
00:12:14 Déia Aí, no caso, quando a gente tava só com você, a gente evitava contar as coisas.	00:12:46 Nalva .. lia os lábios da gente.	00:13:14 Déia Então, ele é de fevereiro?
00:12:19 Déia A gente perguntava de você.	00:12:48 Entrevistador Uhum.	00:13:15 Nalva Eu não me lembro quem nasceu primeiro.
00:12:21 Déia A gente conversava.	00:12:49 Déia Ele...	00:13:18 Déia Se ele era fevereiro ou dezembro, né?
00:12:22 Déia Pra, justamente, né?	00:12:49 Déia Tipo, se ele chegasse, tu tivesse dormindo.	00:13:19 Nalva É, eu não lembro, porque eram duas irmãs.
00:12:24 Entrevistador A gente tinha a mesma idade?	00:12:51 Déia Porque, pra mim, tu era mais novinho.	00:13:21 Déia Ele tinha duas irmãs gêmeas.
00:12:26 Entrevistador A gente nasceu no mesmo ano, 91?	00:12:54 Déia A mamãe tá dizendo 6 anos...	00:13:24 Entrevistador Mais novas, eu lembro.
00:12:29 Nalva A diferença, eu não me recordo quem nasceu	00:12:54 Nalva É, não, porque o Júnior, quando nós mudamos, o	00:13:25 Déia Mais novas.
		00:13:25 Entrevistador

Bebezinhas.	00:13:48 Nalva Tu sabe quem pode achar, quem pode achar mais, Zona, dar o endereço pra nós?	Era muito, igual vocês, era bá, bá, bá.
00:13:26 Nalva Mas uma morreu.	00:13:52 Nalva É a Marta.	00:14:34 Déia Bá, bá, bá.
00:13:27 Nalva Aí foi um dia que ele ficou mais revoltado.	00:13:54 Nalva Que ela se conhece há anos.	00:14:36 Nalva Era bá, bá, bá, que vocês conversavam muito.
00:13:28 Nalva Aí, quando o pai morreu, ele ficou mais revoltado ainda.	00:13:56 Nalva A Marta é minha equilina, que morou lá em casa.	00:14:39 Déia E tinha vez, agora tu falando a coisa, e eu tinha vez que ele, às vezes, ficava nervoso contigo um pouco, que aí ele alterava a voz, quando, às vezes, ele queria te falar coisa, e tu era um pequeno, às vezes, tu não entendia, aí ele alterava, e ele falava mais...
00:13:31 Entrevistador Uhum.	00:13:58 Déia Conhece?	00:14:52 Nalva É porque, não era aquele que...
00:13:31 Déia A mãe dele era Lena, né?	00:13:59 Nalva Conhece, porque ela trabalha há muito tempo...	00:14:54 Nalva Ele brigava, era a forma que ele brigava com o Silvio pela algum brinquedo.
00:13:33 Nalva Era a Leny.	00:14:01 Déia Ah, é aquela que era no hospital.	00:14:58 Déia Era.
00:13:34 Déia Leny.	00:14:02 Déia Ah, é aquela que era no hospital.	00:14:58 Nalva Que vocês dois queriam ver Ele dava aquela alteração de voz, ele tinha uma alteração de voz.
00:13:35 Entrevistador Leny.	00:14:03 Nalva E ela trabalha, e quando eu fui lá, elas se abraçaram um dia, porque se encontraram no corredor.	00:15:02 Déia Aí eles andavam contigo, e aí ele alterava a voz.
00:13:36 Nalva Ele ainda existe.	00:14:10 Nalva Entendeu?	00:15:06 Déia Mas ali, vocês conversavam muito, Junior, eu lembro ele atravessando a casa daquele policial, que tinha um policial, lembra?
00:13:38 Déia Será?	00:14:11 Nalva Então, o negócio, o que aconteceu, realmente, era só você que entendia o Silvio.	00:15:11 Déia Que andava só de cueca, e mais ela, né?
00:13:38 Nalva existe.	00:14:16 Nalva E o Silvio lia os lábios, apesar dele nunca ter ido, a gente fala em termos, ler os lábios, ele entendia naquela época pela tua boca.	00:15:14 Déia Ele ia ali, ele ia bravo contigo, bá, bá, bá, bá, bá, bá, bá, bá, bá, era assim. [entonando a voz de baixo
00:13:39 Nalva Certeza absoluta.	00:14:27 Nalva E do pai dele a mesma coisa.	
00:13:40 Déia Na pandemia?	00:14:29 Déia E eles falavam, vocês conversavam muito...	
00:13:41 Nalva Ah, na pandemia, não sei.	00:14:32 Déia	
00:13:42 Entrevistador Tem que ir atrás, né?		
00:13:43 Entrevistador Vamos ver.		
00:13:44 Entrevistador Quando eu chegar em Boa Vista, eu vou atrás.		
00:13:46 Nalva A gente pode ir um...		

para alto em um tom agudo]	de cinco anos, porque você tinha menos.	00:16:26 Déia Não ter metado, não ter pegado descontato.
00:15:19 Déia Eu lembro direitinho ele atravessando as coisas.	00:15:54 Déia Porque vocês eram bem, tipo quando vocês começaram a andar, então vocês já começaram, começaram a andar...	00:16:28 Nalva A gente não, a gente tanto vazia como tanto fez.
00:15:21 Entrevistador Com muita expressão facial, talvez a expressão facial dava pra entender se era brincadeira, se era briga, gritando muito...	00:15:59 Entrevistador A ter contato...	00:16:32 Entrevistador Não eram muito próximos da família do Silvio.
00:15:21 Déia Ele ia chateando com você.	00:16:00 Déia A ter contato.	00:16:36 Nalva Eu me dava muito com a tia dele, que até hoje eu me dou com a tia dele, eu gosto muito da tia dele.
00:15:30 Nalva Só na verdade, só vocês dois se entendiam, sabiam o que a gente não tava falando.	00:16:01 Déia Não, vocês já tinham contato bebê.	00:16:41 Déia Mas a mãe dele é muito legal.
00:15:36 Nalva Eu só teve aquele momento que eu fiquei preocupada com você e com a minha colega, que era a Leda, de tu virar mudo.	00:16:03 Déia Ela levava, ela ia pra casa, no carril, quando você já era bebê.	00:16:43 Nalva Sim, mas é mais hoje, assim, sempre eu conversava muito com a tia dele, que trabalha no hospital no Coronel Mota.
00:15:42 Déia Porque também, porque eu lembro isso, né?	00:16:08 Déia Entendeu?	00:16:50 Nalva E tem como eu entrar em contato com ele, sim, através da Marta, então.
00:15:44 Déia O contato era muito...	00:16:10 Déia Aí eu lembro a fase de vocês conversarem.	00:16:55 Entrevistador Muito obrigado pela participação.
00:15:45 Déia Pra mim, eu não tô lembrando tu muito com seis anos, eu lembro tu menor do que o meu menino.	00:16:12 Nalva Eu acho que hoje seria muito bonito se a gente tivesse tido um pouco mais de atenção e mais juízo, porque era todo mundo muito novo.	00:16:58 Déia Ok, obrigado a você.
00:15:49 Déia Eu lembro Junior conversando com ele Menos	00:16:22 Nalva Nós ter permitido a amizade de vocês, não direto ou indiretamente, a gente não permitiu.	00:16:59 Nalva De nada, meu filho.

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Entrevista)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“Ensino de língua inglesa para surdos: das praxiologias de letramentos a uma política linguística inclusiva”** de responsabilidade de Antonio Lisboa Santos Silva Júnior, estudante de doutorado da Universidade de Brasília. Os objetivos desta pesquisa são investigar como se deram as praxiologias de letramentos nas aulas de língua inglesa na educação básica, para que serviram para a proposição de uma Política Linguística voltada ao ensino do inglês de surdos por meio das narrativas dos professores. Assim, gostaria de consultá-la/o sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la/o. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, transcrições de interações durante as entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de interações escritas, mensagens, imagens, entrevistas semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidada/o a participar.

Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco à sua integridade física, emocional, profissional ou acadêmica.

Espera-se com esta pesquisa fazer uma construção histórica da minha relação com o sujeito surdo que compartilhou a infância comigo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (95) 9 8121-4083 ou pelo e-mail antonio_lisboa_jr@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de comunicação oral, por e-mail ou telefone, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____