

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS PLURILÍNGUES  
(CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS) NO POVOADO VÁRZEA QUEIMADA/PI**

**TERESINA/PI**

**2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

**O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS PLURILÍNGUES  
(CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS) NO POVOADO VÁRZEA QUEIMADA/PI**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Diversidades/Diferenças e Inclusão

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

TERESINA/PI

2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Representação da Informação

F825p Franco, Telma Cristina Ribeiro  
O Processo de inclusão social de Surdos plurilíngues  
(Cena/Libras/Português) no povoado Várzea Queimada/PI /  
Telma Cristina Ribeiro Franco. -- 2023.  
241 F.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro  
de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Teresina, 2023.

“Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes  
Lustosa.”

1. Inclusão social. 2. Surdez. 3. Línguas de Sinais.  
I. Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes. II. Título.

CDD 371.9

**TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO**

**O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS PLURILÍNGUES  
(CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS) NO POVOADO VÁRZEA QUEIMADA/PI**

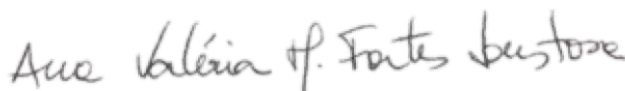
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Diversidades/Diferenças e Inclusão

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Tese Aprovada em:** 17/02/2023

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
PPGE/UFPI (Orientadora)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
PPGE /UFSCar (Examinadora Externa)



Prof. Dr. Andrew Nevins  
UFRJ (Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente



ANTONIA EDNA BRITO

Data: 26/04/2023 08:03:23-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Antonia Edna Brito  
PPGEEd/ UFPI (Examinadora Interna)



Prof. Dr. Elmo de Souza Lima  
UFPI (Examinador Interno)

## DEDICATÓRIA

Dedico estas reflexões, inicialmente, ao Deus em que acredito; à minha mãe (*in memoriam*), por sua sede de aprendizagem; à comunidade surda de Várzea Queimada – Jaicós (PI), pela acolhida e contribuição inenarrável!

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa etapa de minha vida, vivencio um misto de sentimentos. Nestes quatro anos, vivi alegrias e tristezas. Emoções tão intensas que deixaram marcas indelévels em minha vida. O doutorado se transformou em um bálsamo e uma superação em meio às turbulências do momento. Várzea Queimada, *idem*. Os traslados me cansavam, mas as estadas me transformavam. A energia mística do povoado me deixava leve, fazendo com que, mesmo com a agenda sempre cheia, pela programação de atividades desta investigação (além da agenda da equipe do projeto de pesquisa sobre a língua de sinais nativa), eu retornasse revigorada.

A pandemia dificultou bastante o processo da pesquisa. Por motivos políticos, sociais, econômicos e pessoais. A ansiedade, desconhecida minha, veio se tornar minha companheira. Precisei ser firme com ela, para que não me acompanhasse. Não era a companhia que eu precisava para o momento. A psicanálise (minha segunda formação) foi essencial, neste momento. Me tornou mais forte e consegui enfrentar o momento político, totalmente desfavorável a um estudo que exigia tanto de mim; me fortaleceu para enfrentar a perda de minha mãe, para uma doença que podia ter sido evitada; me fortaleceu, ainda, para encarar a ansiedade e, ainda ficar feliz, por tê-la conhecido e sabido me desvencilhar dela. Foi com esta experiência que consegui ajudar outras pessoas a fazer o mesmo.

Nesse processo de idas, estadas e vindas, várias pessoas contribuíram para que ele fosse leve, mas frutífero. A todos e todas, agradeço imensamente, por colaborarem e caminharem comigo nessa estrada, cheia de percalços.

Em especial, à minha família, que me faz sorrir, mesmo quando estamos distantes, basta que pense neles: Plínio, Priscilla, Pamela, Thabata (meus filhos amados); Mariana e João Vicente (meus netinhos super adorados); Luiz Carlos, Laura e Karyne (companheiros que vieram, além de aumentar, alegrar minha família).

Aos meus pais (*in memoriam*), que foram meus exemplos de inteligência, desprendimento, solidariedade, paciência e superação;

Aos meus irmãos: Cristina (nossa segunda mãe), Tânia, Rogério, Tércia, Roberto, Tacimi (*in memoriam*), Temis, Napoleão e Lenira. Aos cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhos-netos.

Às minhas amigas Cinquentinhas, por alegrarem minhas pausas na escrita.

À minha turma do doutorado, especialmente à Camila e Vanessa, pelo trio místico e sensível que formamos (Ninguém solta a mão de ninguém).

Aos amigos do NEESPI, por todas as trocas durante nossas reuniões. Pelo carinho e cuidado que desenvolvemos uns com os outros. De maneira especial, à Rogéria, que mais que companheira de estudo, se tornou uma amiga muito especial.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pela sensibilidade, pelo espírito de humanidade, e, associadas a estas principais características, pela inteligência ao serviço dos outros, pela competência, ética, profissionalismo e carinho. Meu agradecimento especial pela oportunidade que me ofertou, acreditando que seria possível desenvolver esta pesquisa, além do apoio que já havia me dedicado durante o mestrado. Agradeço por acreditar em mim e em meu desejo de conhecer mais sobre a comunidade surda.

Aos professores, Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Dra. Antonia Edna Brito, Dr. Elmo de Souza Lima, Dr. Andrew Nevins, agradeço pela participação na avaliação desse trabalho, bem como pelas valiosas sugestões nas qualificações, e, ainda, aos professores Dr. Neuton Alves de Araújo e Dr. Diego Fernando Bolano, que, prontamente, aceitaram contribuir de forma, suplementar, acrescentando um novo olhar a este trabalho.

Um agradecimento muito especial aos Surdos de Várzea Queimada e suas famílias, pela participação incansável em nossa pesquisa. Além da acolhida sempre calorosa.

Aos gestores e professores da Escola do povoado, que colaboram intensamente com nossa investigação, sempre fornecendo as informações e dados solicitados. Em especial à Professora Marcilene Barboza, por meio de quem estendo meus agradecimentos à sua família, pela carinhosa hospedagem e colaboração na pesquisa, e à Associação das Mulheres artesãs de Várzea Queimada (AMVQ), pelas belas peças do artesanato local, que produziram em razão de nossas encomendas. À Silvana Barboza e sua família, pela acolhida e contribuição na interpretação da língua de sinais nativa.

À Equipe do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”, pelas trocas significativas durante estes anos. Anderson Almeida, pela coordenação e organização primorosas; Andrew, pela instigação permanente, sensibilidade, e contribuições nesta banca de defesa; Fernanda Martins e Bruna Rodrigues, pela colaboração na realização da Oficina de Língua Portuguesa; ao Jó, pela interpretação da Cena em entrevistas; à Diná Silva, Antonio Nelson, Iago, Douglas, Diane, Loise, Glauber e Taiane, pelas trocas e produção do dicionário. À amiga Thayane Freitas, pela contribuição na organização e execução da Oficina de Língua Portuguesa.

Agradeço, ainda, aos meus gestores, dos locais em que trabalhei/trabalho, no período destinado à pesquisa, pelo apoio na flexibilização de horário e carga de trabalho, para que eu

pudesse desenvolver este estudo.

E, por fim, de maneira carinhosa, agradeço, aos grupos de amigos especiais (os fortes entenderão): Cinquentinhas, As Empoderadas; Trio, TPD 4.0, Zamigas Pedra Dura; Quintal da GG, Eucuelas, Zamigas Doc Top, Oficina Várzea, De Bolota, A nata da nata. Em especial e *in memoriam* às amigas Ana Vitória e Francineide Lima, arrancadas de nós, pela doença alimentada pela insensibilidade do fascismo.



**FRANCO, T. O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS) NO POVOADO VÁRZEA QUEIMADA/PI.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Ufpi. Teresina, PI, 2023. 241 p.

## **RESUMO**

O processo de inclusão social do surdo é pauta permanente de discussão, devido às lacunas na garantia de direitos da população surda, em relação às políticas públicas básicas de educação, saúde, trabalho, cultura etc. É uma preocupação expressa pela comunidade surda, visto que, apesar das conquistas legais, ainda são registradas omissões e negações de direitos fundamentais. Essa preocupação é, ainda maior, no que se refere aos surdos plurilíngues de Várzea Queimada (PI), por não verem respeitados seus direitos à aprendizagem e inserção social. Nessa perspectiva, a questão que moveu esta pesquisa foi: quais as concepções de surdos que fazem uso simultâneo da Libras, do Português e da Cena, acerca do seu processo de inclusão social, na “cidade dos surdos” (Várzea Queimada - PI)? Desse modo, o objetivo geral do estudo foi, investigar o processo de inclusão social de surdos plurilíngues no povoado Várzea Queimada (PI). Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, no qual os sujeitos pesquisados (surdos) foram os protagonistas. Participaram 06 surdas e 03 surdos, além de colaboradores não surdos que participam da vida comunitária, familiar e escolar dos surdos (02 gestores da escola, 03 professoras, 02 professores, 01 agente de saúde e 02 mães) dos surdos. Foram utilizadas como técnicas etnográficas, a observação participante e a entrevista intensiva (virtual, com duas professoras, devido ao momento de pandemia; e de forma presencial, com os surdos, três professores, os gestores, as duas mães e o agente de saúde, no momento possível e autorizado, tanto pela escola, como pelos participantes). Os pontos discutidos permitiram compreender as concepções dos participantes (surdos) e dos colaboradores (não surdos) a respeito desse processo. Foi possível constatar que apesar dos surdos participarem das atividades laborais, religiosas e culturais na comunidade, não são protagonistas, na maior parte desses espaços/eventos. Em relação ao trabalho, são artesãos e agricultores, com raras exceções. Alguns recebem benefício social do governo federal, contribuindo com a renda familiar. Participam como espectadores, dos eventos religiosos e culturais. No que se refere à educação, constatou-se que as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores não correspondem às necessidades educativas dos surdos, especialmente, porque a língua materna (Cena) não é a língua de instrução, utilizada em sala de aula. Verificou-se, ainda, por meio dos depoimentos dos surdos, que não houve

aprendizagem suficiente que garantisse compreensão da língua portuguesa, de modo a lhes assegurar progressão educacional de qualidade. Os dados a respeito dos surdos comprovaram, também, que estes são matriculados em uma turma de educação de jovens e adultos, sem especificação de série/ano, há mais de 10 anos. Notou-se que o índice de absenteísmo e evasão é significativo, apesar de ter sido garantido uma turma composta somente de surdos, o que representa certa segregação, uma vez que ainda assim, não é assegurado ensino de qualidade e comprovando que não é suficiente o convívio entre os pares, mas, principalmente, faz-se necessário que haja intérpretes em sala, adultos surdos de referência e professores que conheçam e façam uso da língua materna e, sobretudo, metodologias adequadas ao processo de letramento dos surdos.

**Palavras-chave:** Inclusão social. Escolarização. Surdez. Plurilinguismo. Línguas de Sinais.

FRANCO, T. *THE PROCESS OF SOCIAL INCLUSION OF PLURILINGUAL DEAF (CENA/LIBRAS/PORTUGUESE) IN TOWN VÁRZEA QUEIMADA/PI*. Doctoral Thesis in Education. *Stricto Sensu Graduate Program in Education – Ufpi. Teresina, PI, 2023. 241 p.*

### ABSTRACT

The process of social inclusion of the deaf people is a permanent agenda for discussion, due to the gaps in guaranteeing the rights of the deaf population, in relation to basic public policies on education, health, work, culture, etc. It is a concern expressed by the deaf community, since, despite the legal achievements, omissions and denials of fundamental rights are still recorded. This concern is even greater with regard to the plurilingual deaf people of Várzea Queimada (PI), as their rights to learning and social inclusion are not respected. From this perspective, the question which moved this research was: what are the conceptions of deaf people who make simultaneous use of Libras, Portuguese and Cena, about their process of social inclusion, in the “city of the deaf” (Várzea Queimada - PI)? Thus, the general objective of the study was to investigate the process of social inclusion of plurilingual deaf people in Várzea Queimada (PI). For that, a qualitative research was carried out, through an ethnographic case study, in which the researched subjects (deaf) were the protagonists. 06 deaf womwn and 03 deaf men participated, in addition to non-deaf collaborators who participate in the community, family and school life of the deaf people (02 school managers, 05 teachers (among these ones 03 were women and 02 weremen), 01 health agent and 02 mothers) of the deaf subjects. Participant observation and intensive interview were used as ethnographic techniques (virtual, with two teachers, due to the pandemic moment; and in person, with the deaf people, three teachers, the managers, the two mothers and the health agent, at the time possible and authorized by both the school and the participants). The points discussed allowed us to understand the conceptions of the participants (deaf ones) and collaborators (non-deaf ones) regarding this process. It was possible to verify that despite deaf people participating in work, religious and cultural activities in the community, they are not protagonists in most of these spaces/events. In terms of work, they are craftsmen and farmers, with rare exceptions. Some of them receive social benefits from the federal government, which contributes to family income. They participate as spectators in religious and cultural events. With regard to education, it was found that the methodological strategies used by teachers do not correspond to the educational needs of the deaf people, especially because the emerging tongue (Cena) is not the language of instruction used in the

classroom. It was also verified, through the statements of the deaf, that there was not enough learning to ensure understanding of the Portuguese language, in order to ensure their educational progression of quality. The data about the deaf people ones also proved that they have been enrolled in a youth and adult education class, without specification of grade/year, for over 10 years. It was noted that the rate of absenteeism and dropout is significant, despite having been guaranteed a class composed only of deaf people, which represents a certain segregation, since even so, it is not ensured quality education and proving that it is not enough to live among peers to guarantee such education, but mainly the it is necessary the presence of interpreters , deaf adults of reference and teachers who know and make use of the emerging tongue in the classroom and, above all, appropriate methodologies to the process of literacy of the deaf people.

**Keywords:** Social inclusion. Schooling. Deafness. Plurilingualism. Sign languages.

FRANCO, T. **LE PROCESSUS D'INCLUSION SOCIALE DES SOURDS PLURILINGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGAIS) DANS LA VILLE VÁRZEA QUEIMADA/PI.** Thèse de doctorat en éducation. Programme d'études supérieures *Stricto Sensu* en éducation - Ufpi. Teresina, PI, 2023. 241 p.

## RÉSUMÉ

Le processus d'inclusion sociale des sourds est un sujet de discussion permanent, en raison des lacunes dans la garantie des droits de la population sourde en ce qui concerne les politiques publiques de base en matière d'éducation, de santé, de travail, de culture, etc. Il s'agit d'une préoccupation exprimée par la communauté sourde, car, malgré les avancées juridiques, des omissions et des dénis de droits fondamentaux sont encore enregistrés. Cette préoccupation est encore plus grande en ce qui concerne les sourds plurilingues de Várzea Queimada (PI), qui ne voient pas leurs droits à l'apprentissage et à l'intégration sociale respectés. Dans cette perspective, la question qui a motivé cette recherche était la suivante: quelles sont les conceptions des personnes sourdes qui utilisent simultanément la langue brésilienne de signes (LIBRAS), le portugais et la scène, concernant leur processus d'inclusion sociale dans la "ville des sourds" (Várzea Queimada - PI) ? L'objectif global de l'étude était donc d'examiner le processus d'inclusion sociale des sourds multilingues dans la ville de Várzea Queimada (PI). Pour ce faire, il a été procédé une recherche qualitative, par le biais d'une étude de cas de type ethnographique, dans laquelle les sujets de recherche (sourds) étaient les protagonistes. Ont participé 06 femmes sourdes et 03 hommes sourds, ainsi que des collaborateurs non sourds qui participent à la vie communautaire, familiale et scolaire des sourds (02 directeurs d'école, 03 enseignantes, 02 enseignants, 01 agent de santé et 02 mères) des sourds. Les techniques ethnographiques utilisées ont été l'observation participante et l'interview intensive (virtuelle, avec deux enseignants, en raison de la pandémie ; et en face à face, avec les sourds, trois enseignants, les directeurs, les deux mères et l'agent de santé, au moment où cela a été possible et autorisé, tant par l'école que par les participants). Les points discutés nous ont permis de comprendre les conceptions des participants (sourds) et des collaborateurs (non sourds) concernant ce processus. Il a été possible de vérifier que, même si les sourds participent aux activités professionnelles, religieuses et culturelles de la communauté, ils ne sont pas les protagonistes de la plupart de ces espaces/événements. En ce qui concerne le travail, ils sont artisans et agriculteurs, à de rares exceptions près. Certains reçoivent des prestations sociales

du gouvernement fédéral, contribuant ainsi au revenu familial. Ils participent en tant que spectateurs aux événements religieux et culturels. En ce qui concerne l'éducation, il a été constaté que les stratégies méthodologiques utilisées par les enseignants ne correspondent pas aux besoins éducatifs des sourds, en particulier parce que la langue émergente (Cena) n'est pas la langue d'enseignement utilisée dans la classe. Il a également été vérifié, à travers les témoignages des personnes sourdes, qu'il n'y avait pas assez d'apprentissage pour garantir la compréhension de la langue portugaise, afin de leur assurer une progression éducative de qualité. Les données concernant les sourds ont également prouvé qu'ils sont inscrits dans une classe d'éducation des jeunes et des adultes, sans spécification de niveau/année, depuis plus de 10 ans. On a constaté que le taux d'absentéisme et d'évasion est important, bien qu'on leur ait garanti une classe composée uniquement de sourds, ce qui représente une certaine ségrégation, puisque, l'éducation de qualité n'est pas garantie, ce qui prouve qu'il ne suffit pas que les pairs vivent ensemble, mais qu'il faut surtout avoir des interprètes dans la salle, des adultes sourds de référence et des enseignants qui connaissent et utilisent la langue émergente et, surtout, des méthodologies appropriées au processus d'alphabétisation des sourds.

**Mots clés:** Inclusion sociale. Scolarisation. Surdité. Plurilinguisme. Langues des signes.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Viagens à Varzea Queimada/PI .....	53
<b>Quadro 2</b> - Participantes surdos da Pesquisa.....	54
<b>Quadro 3</b> - Colaboradores não surdos da Pesquisa .....	56
<b>Quadro 4</b> - Participantes surdos da Pesquisa.....	58
<b>Quadro 5</b> - Colaboradores não surdos da Pesquisa .....	60
<b>Quadro 6</b> - Como as pessoas com deficiência foram vistas historicamente.....	86
<b>Quadro 7</b> - Organização dos eixos temáticos e unidades de análise .....	148

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Mulher surda de Várzea Queimada .....	29
<b>Figura 2</b> - Mapa de Jaicós/PI.....	37
<b>Figura 3</b> - Vista aérea da cidade de Jaicós/PI.....	37
<b>Figura 4</b> - Comunidade Várzea Queimada .....	38
<b>Figura 5</b> - Babaçuais de Várzea Queimada .....	39
<b>Figura 6</b> - Áreas de seca em Várzea Queimada.....	39
<b>Figura 7</b> - Furna habitada pelos primeiros moradores de Várzea Queimada .....	40
<b>Figura 8</b> - Distância entre Jaicós e Várzea Queimada.....	40
<b>Figura 9</b> - Ruas de “chão batido” .....	42
<b>Figura 10</b> – Igreja - Centro do Povoado .....	43
<b>Figura 11</b> – Crianças brincando - Centro do Povoado .....	43
<b>Figura 12</b> - Mapa das três principais vizinhanças dos Surdos da Várzea Queimada .....	44
<b>Figura 13</b> - Árvore genealógica dos Surdos de Várzea Queimada.....	46
<b>Figura 14</b> - Escola Municipal Manoel Barbosa.....	50
<b>Figura 15</b> - Escola Municipal Manoel Barbosa.....	51
<b>Figura 16</b> - Escola Municipal Manoel Barbosa.....	51
<b>Figura 17</b> - Escola Municipal Manoel Barbosa.....	52
<b>Figura 18</b> - Bogoió, peça de artesanato em palha feita na região.....	54
<b>Figura 19</b> - Mulheres trabalhando com artesanato em palha.....	55
<b>Figura 20</b> - Homem trabalhando com artesanato em borracha .....	55
<b>Figura 21</b> - Entrevistas com os Surdos (Apoio: Intérpretes de Cena e Libras) .....	65
<b>Figura 22</b> - Foto do centro de Várzea Queimada .....	68
<b>Figura 23</b> – Mulheres trabalhando na Toca das possibilidades.....	69
<b>Figura 24</b> - Toca das possibilidades .....	69
<b>Figura 25</b> - Moradora surda fazendo trança .....	70
<b>Figura 26</b> - Cadeiras nas calçadas para conversas noturnas .....	71
<b>Figura 27</b> - Representações de religiosidade .....	71
<b>Figura 28</b> - Moradoras dançando em noite de festa .....	72
<b>Figura 29</b> - Almoço com família e amigos (comum nos fins de semana).....	72
<b>Figura 30</b> - Festa do vaqueiro.....	77
<b>Figura 31</b> - Bar dos vaqueiros .....	77



<b>Figura 32</b> - Apresentação do objetivo e agenda da oficina .....	80
<b>Figura 33</b> - agenda da oficina e correção coletiva do ditado de palavras (com uso das 3 línguas) .....	81
<b>Figura 34</b> - Nuvem de palavras formadas pelos Surdos .....	81
<b>Figura 35</b> - Pesquisadores surdos e não surdos .....	83
<b>Figura 36</b> - cartaz a cidade dos mudos .....	108
<b>Figura 37</b> - Sinal de CARNE (CENA) .....	172
<b>Figura 38</b> - Sinal de CARNE (LIBRAS).....	172
<b>Figura 39</b> - Sinal de COM QUEM? (CENA).....	172
<b>Figura 40</b> - Sinal de COM QUEM? (LIBRAS).....	172

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**BPC** - Benefício de Prestação Continuada

**Db** - Decibéis

**GIPES** - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

**Hz** - Hertz

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**L1** – Primeira Língua (Cena)

**L2** – Segunda Língua (Libras)

**L3** – Terceira Língua (Português)

**LBI** - Lei Brasileira de Inclusão

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LOAS** - Lei Orgânica da Assistência Social

**LS** – Língua de Sinais

**LSE** – Língua de Sinais Emergente

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**NEESPI** - Núcleo de estudos em Educação Especial e Inclusiva

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**AMVQ** – Associação de Mulheres de Várzea Queimada

**UFPI** – Universidade Federal do Piauí

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2 AS “TRANÇAS” METODOLÓGICAS .....</b>	<b>33</b>
2.1 As teias das tranças da pesquisa.....	33
2.2 O campo das tranças.....	36
2.2.1 Várzea Queimada – comunidade surda plurilíngue.....	38
2.3 Os artesãos das tranças.....	52
2.4 As técnicas do trançado.....	62
2.5 Modo de entender as teias das tranças.....	66
2.6 As cenas das tranças .....	67
2.6.1 O olhar sobre as teias das tranças .....	67
2.6.1.1 As esteiras da comunidade .....	68
2.6.1.2 Dia a dia da comunidade surda.....	69
2.6.1.3 Tecendo as tranças.....	73
2.6.1.4 Rede de tranças na comunidade.....	73
2.6.1.5 Escola – Teia de línguas .....	74
2.6.1.6 Tranças dos professores.....	75
2.6.1.7 Trança de Línguas na sala dos Surdos.....	75
2.6.1.8 Entrançados da comunidade .....	76
2.6.1.9 Associação das Mulheres de Várzea Queimada e suas Teias.....	77
2.6.1.10 Oficinas-tranças para produção de informações.....	78
2.6.1.11 Oficina-trança de ensino de Língua Portuguesa para Surdos (realizada pela pesquisadora).....	78
2.6.1.12 Oficina-trança de Tradução Cena-Libras (realizada pelo grupo de pesquisadores do Projeto “Avaliação de Comunidades Surdas Urbanas e Isoladas”).....	82
<b>3 SURDEZ: IDENTIDADES, CULTURAS E LÍNGUAS .....</b>	<b>86</b>

3.1	Conceito e caracterização de surdez.....	86
3.2	Identidades e culturas surdas .....	89
3.3	Língua: plurilinguismo surdo .....	102
<b>4</b>	<b>PROCESSO DE IN(EX)CLUSÃO DOS SURDOS.....</b>	<b>110</b>
4.1	Inclusão social na comunidade .....	110
4.2	Considerações sobre Educação e Inclusão Escolar dos Surdos.....	121
4.2.1	Panorama das abordagens educacionais na Educação dos Surdos .....	122
4.2.2	Panorama Legal sobre a Educação dos Surdos .....	125
4.2.3	Inclusão escolar dos Surdos.....	128
4.3.	Formação e prática educativa de professores de Surdos .....	137
<b>5.</b>	<b>AS MÃOS E AS CENAS NAS TRANÇAS: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA</b>	
	<b>DOS NÓS.....</b>	<b>147</b>
5.1	Entre conversas e tranças.....	147
Eixo 01:	Caracterização dos Surdos .....	149
Unidade 01:	Nossas tranças: na vida e na Toca.....	149
Eixo 02:	Identidade surda .....	152
Unidade 02:	Pela vontade de Deus .....	153
Eixo 03:	Preconceito.....	154
Unidade 03:	“Cidade dos mudos” .....	155
Eixo 04:	Inserção social dos Surdos .....	158
Unidade 4.1:	Trabalho e Benefício social .....	158
Unidade 4.2:	Participação na vida e rotina da comunidade.....	161
Eixo 05:	Escolarização tardia .....	15864
Unidade 05:	Escola - espaço inclusivo plurilíngue?.....	164
Eixo 06:	Língua de sinais como forma de comunicação .....	167
Unidade 06:	Os sons das mãos/As emoções dos corpos .....	168
Eixo 07:	Importância do professor bilíngue .....	173

Unidade 07: Professores plurilíngues? .....	173
Eixo 08: Metodologia inadequada.....	177
Unidade 08: Uma questão de “método”? .....	178
Eixo 09: Não aprendizagem .....	180
Unidade 09: “Falta a Libras, falta a mão, ‘falta a Cena’” .....	181
Eixo 10: Evasão.....	183
Unidade 10: In-exclusão da escola .....	183
Eixo 11: Resiliência.....	186
Unidade 11: Surdos fortes como carnaúba.....	186
5.2 Escolarização na percepção dos professores.....	187
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>217</b>
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista (MODALIDADE PRESENCIAL).....	218
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (MODALIDADE VIRTUAL) .....	220
APÊNDICE C - Roteiro de Observação.....	222
APÊNDICE D -TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	223
APÊNDICE E – TCLE para o/a responsável pela participante adolescente .....	227
APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	232
APÊNDICE G – Carta de encaminhamento.....	236
APÊNDICE H – Declaração da pesquisadora.....	237
APÊNDICE J – Termo de confidencialidade.....	238
APÊNDICE K - Responsabilidade de entrega de documento pós-pandemia.....	239
APÊNDICE L -Autorização Institucional AMVQ.....	240
APÊNDICE M - Autorização Institucional Escola .....	241

## 1 INTRODUÇÃO

Tomando como base a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 2015), a deficiência pode ser definida a partir da constatação dos impedimentos, barreiras e restrições de participação das pessoas nos espaços de convivência social. No que se refere aos Surdos, sujeitos desta investigação, essa definição se aplica perfeitamente, considerando as barreiras que enfrentam em todos os espaços em que buscam participação.

No Brasil, de acordo com dados recentes da Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2019), mais de 10 milhões de pessoas apresentam algum problema relacionado a surdez (5% da população brasileira). Destes, cerca de 2,3 milhões são de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, compreendendo 1,1% da população. Entre as pessoas com mais de 5 (cinco) anos que apresentam surdez profunda, 35,8% sabem se comunicar em Libras. Entre os que apresentam resíduo auditivo, o percentual foi de 3,0%. Desse modo, aproximadamente 150 mil pessoas são usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunicação (Pesquisa Nacional de Saúde – PNS/2019 – Ciclos de vida).

A barreira comunicacional se configura como um dos principais fatores que dificultam a inclusão social dos Surdos, considerando o preconceito linguístico e o desconhecimento da língua de sinais, não só pelos ouvintes, mas, também, por uma parcela sensível de Surdos (STROBEL, 2013; LODI, MÉLO, FERNANDES, 2012; LEBEDEFF, 2005). A insatisfação com o preconceito que provoca a exclusão social dos Surdos foi o dispositivo para o fomento na criação de associações, movimentos e lutas pelos direitos dos Surdos. Além das conquistas coletivas (das pessoas com deficiência), os Surdos entram suas próprias lutas, no sentido de garantir o uso da língua em todos os espaços sociais, além do direito à educação bilíngue, com base em uma metodologia visual, que atenda suas necessidades educativas.

Como resultado dessas lutas coletivas, em 2008, foi ratificada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, após dez anos de discussão sobre as práticas inclusivas. No Brasil, essa ratificação resultou de uma grande mobilização social, em uma emenda à Constituição Federal. Em relação ao direito à educação, conquistou-se a inclusão de um capítulo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que introduz em seu texto a responsabilidade do Estado em matricular, preferencialmente na rede regular de ensino, e dar apoio especializado necessário às pessoas público-alvo da educação especial (PAEE). Esta conquista foi pautada no documento considerado o marco da inclusão: a Declaração de

Salamanca (1994) (GESSER; BÖCK; LOPES, 2020).

Em 2015, mais uma grande conquista das lutas por direitos das PcD foi a criação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI - Lei nº 13.146, de 06.07.2021 (Estatuto da Pessoa com deficiência). Esta lei reúne artigos muito importantes a respeito da acessibilidade (desde mobilidade ao acesso comunicacional), do desenho universal, das barreiras impeditivas de participação em todos os setores da sociedade, assim como da garantia de profissionais qualificados, profissionais para o atendimento ao aluno com deficiência (o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar) e, até mesmo, residências inclusivas, para aqueles que delas precisam.

Na perspectiva de garantir a inclusão social dos Surdos, o movimento surdo reivindicou e conquistou a criação da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institucionalizou a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como forma primordial de expressão e comunicação objetiva das comunidades surdas. Estabeleceu, ainda, que as instituições de serviços públicos e concessionárias desses serviços garantam o apoio para o uso e a difusão dessa língua.

Apesar das conquistas legais, a matrícula do surdo na escola regular provocou uma reação inicial, negativa, dos professores, justificada por certa angústia gerada pela quantidade mínima de eventos de qualificação para o exercício da docência com sujeitos que possuem outra língua e cultura. Essa matrícula, ratificada por fundamentos legais, obriga os professores a lidar com uma situação que se configura complexa.

Uma inserção, compulsória, não poderia desencadear outra reação, haja vista a dificuldade que se tem em lidar com as diferenças. Não somente os professores, mas, também, os pais, manifestaram sentimentos de oposição e medo com esse novo modelo de educação para os Surdos. Apesar da insatisfação com o período de segregação (quando as pessoas com deficiência eram, no mínimo, alijadas da sociedade), e, ainda, com a proposta de integração, que não demonstrou efeito positivo para as pessoas com deficiência que não se “adequavam” ao sistema (social ou educacional), o modelo de “inclusão” não recebeu tanta aceitação por parte desses sujeitos como se esperaria. O medo, compreensível, foi o que mais preponderou, o que se mostrou justo ao se efetivar as medidas iniciais de inclusão total.

A decisão pelo modelo inclusivo resultou de diversos eventos e, conseqüentemente, acordos e documentos legais que recomendaram e/ou preconizaram a mudança no atendimento às PcD. O direito da pessoa com surdez a uma educação comum aparece em diversos acordos e documentos, entre eles a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que inspirou

o Plano Nacional de Educação para Todos; o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, que preconiza, além da reforma do planejamento, currículo e organização escolar, a necessidade do intérprete, da acessibilidade e do apoio necessários; a Convenção de Guatemala (2001), que se referiu, principalmente, à discriminação e à qualidade da inclusão (SANTOS, 2005).

Esse fato provocou um aumento significativo de matrículas de Surdos na escola regular, não significando, entretanto, que estes tenham alcançado um bom desempenho escolar. De acordo com Silva e Silva (2016), os dados do censo escolar (Inep/MEC, 2013) registram a evolução nas matrículas de alunos com necessidades educacionais de 382.215, em 2000, para 636.451, em 2012, mas que não se reverteu em amplo sucesso escolar.

No intuito de melhor contextualizar como ocorre a inclusão social dos Surdos, foi feita uma revisão sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando os descritores “surdos; inclusão social e escolar; estudo de caso”. Na primeira busca foram encontrados 106 trabalhos. Aplicando o filtro para trabalhos publicados, a partir de 2010, foram selecionados 60 (sessenta) trabalhos. Estabelecidos os critérios de inclusão: conter, pelo menos os descritores, surdos e inclusão social e escolar; referir-se à modalidade de ensino fundamental e EJA, restaram 34 (trinta e quatro) textos.

Destes, foram descartados 22 (vinte e dois): devido a não serem encontrados (04); não envolver Surdos (01); referirem-se a aspectos específicos que não tratavam de inclusão social ou escolar (09); que se relacionavam ao ensino médio ou superior (05); aqueles cujo foco era somente a questão do intérprete de Libras (03). Sendo assim, restaram 12 (doze) dissertações, que foram lidas e apresentadas aqui, para melhor contextualizar o objeto da investigação ora em foco.

Os textos tratam de questões educacionais específicas: de escolas e classes especiais; de aquisição da língua portuguesa; de uso da Libras, de identidade e cultura surdas, entre outras questões que envolvem a inclusão social e educacional dos Surdos. Esta base foi necessária para colaborar na melhor compreensão da realidade dos Surdos de Várzea Queimada. Foi possível perceber, assim como as informações produzidas com os sujeitos desta pesquisa registraram, que essa realidade se assemelha, em alguns aspectos com os resultados alcançados por algumas dessas investigações, enquanto difere, totalmente, em outros aspectos.

As pesquisas de Leme (2010) e Reis (2010) constataram a importância da língua de sinais, no processo de aprendizagem do surdo. Reis pesquisou em uma escola estadual inclusiva, para compreender como o educador surdo e os alunos surdos interagem em relação



aos conteúdos curriculares, utilizando a Libras como língua mediadora. Os resultados constataram a importância da interação em língua de sinais entre pares, alunos surdos e educador surdo, para acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares e que a interlocução em língua de sinais ocorre, ainda, nas interações sociais construídas entre a educadora surda e os alunos surdos.

Leme (2010) investigou os processos de ensino da linguagem escrita para crianças surdas de um município do Estado de São Paulo. Constatou que os professores apresentam dificuldade em lidar com a inserção da escrita, com as crianças surdas em sala regular, as quais demonstraram necessidade de constituição da língua, para que a apropriação da linguagem escrita ocorresse de forma significativa. Os dados apontaram que as crianças que se comunicavam em língua de sinais, demonstraram melhores condições de desenvolvimento da escrita. Os resultados dessas pesquisas confirmam, portanto, a necessidade de uma língua de sinais compartilhada para garantir melhor desenvolvimento educacional do surdo.

Em relação à escrita, Pereira (2011) investigou as práticas de ensino da língua escrita com alunos surdos, realizadas em escolas especiais bilíngues. Nesse intuito, coletou e analisou dados sobre esse processo nas escolas que têm como base o domínio da língua brasileira de sinais (Libras). Nesse sentido, a análise realizada levou em consideração a relação entre a apropriação dos elementos essenciais da língua escrita (alfabetização) e o seu uso social (letramento). O pesquisador concluiu que o processo de ensino da linguagem escrita continua sendo uma simples codificação da língua de sinais, o que não contribui para a efetiva apropriação da língua portuguesa. Visto que, desse modo, somente empobrece o conhecimento linguístico e de mundo dos alunos surdos.

Silveira (2011) analisou as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo e como essas representações influenciam a prática pedagógica inclusiva. Foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola regular da Rede Municipal de Ensino, em Ananindeua (PA). Os sujeitos foram os professores que atuam com discentes surdos na sala regular e no AEE. A autora concluiu que os professores do ensino regular apresentam concepções excludentes sobre o aluno surdo, o que implica diretamente em suas práticas pedagógicas.

Essa concepção, que não se aplica somente aos professores, mas ainda, à escola e sociedade, reflete o modelo de educação e currículo implementados com os Surdos. Amaral (2010) investigou sobre a produção de subjetividades surdas em relação à execução de currículos em classe especial e em classe comum de Surdos da rede municipal de Betim. O

estudo demonstrou que a conduta desses sujeitos era conduzida pelos discursos de educação inclusiva e de educação de Surdos/as que circulam na escola pesquisada, contribuindo para subjetivação dos/as Surdos/as em termos terapêuticos. Sendo assim, mostrou as divisões operadas nos currículos investigados, que demarcam os espaços específicos de aprendizagem de Surdos/as e ouvintes (classe especial e classe comum). Estes espaços produzem significados diferentes sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos, resultando em práticas de compensação do déficit e correção das anormalidades, com estratégias específicas no processo de subjetivação dos/as Surdos/as e ouvintes.

Em relação à organização do ensino e metodologias utilizadas na educação de Surdos, podemos citar os trabalhos de Schiavon (2012), Rocha (2012) e Meireles (2010). Schiavon investigou sobre a organização do ensino para alunos surdos numa cidade do interior paulista, cujo objetivo era verificar o trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos, a relação entre a Sala de Recursos e a classe comum no apoio ao aluno surdo, o atendimento educacional especializado realizado na Sala de Recursos, além de caracterizar a prática pedagógica das professoras da classe comum. O estudo foi realizado com cinco professoras, sendo uma de Sala de Recursos, habilitada em surdez e quatro de sala comum do ensino regular, além da diretora do Departamento de Inclusão do município. Os resultados mostraram que a formação do professor deve ser pautada em práticas pedagógicas diversificadas e estratégias específicas. Apontaram, também, que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora habilitada em surdez resultaram em progressos na aprendizagem dos alunos surdos, ao passo que as estratégias educacionais adotadas pelas professoras do ensino regular foram divergentes. Ficou clara a importância do intérprete de Libras para o aluno surdo e a professora da sala comum.

Na pesquisa de Rocha (2012), o autor investigou os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA, em uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória (ES). É uma escola de referência para alunos surdos por reunir em seu quadro, profissionais usuários da Libras, na sala comum e no AEE. Os resultados da pesquisa registraram a importância de uma relação entre a educação especial e a educação de jovens e adultos e de elaborar alternativas que garantam aos estudantes surdos os serviços e apoios de uma educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar.

Meireles (2010) realizou uma investigação para caracterizar o Projeto de Educação Bilíngue para alunos surdos, desenvolvido na Escola Municipal Paulo Freire, da Fundação Municipal de Educação, Niterói (RJ), em relação às concepções político-filosóficas, organização pedagógica, relações interpessoais e desafios enfrentados pelos profissionais da

escola, centralidade da Língua Brasileira de Sinais/Libras na aquisição e construção do conhecimento dos alunos surdos e na comunicação entre Surdos e ouvintes. Os resultados desta investigação, também, mostraram que os desafios enfrentados pela escola e as conquistas para efetivação de uma educação democrática e inclusiva para alunos surdos (considerando sua língua, identidade e cultura) foram fundamentais em sua formação.

O estudo desenvolvido por Souza (2011), por sua vez, buscou analisar e descrever o processo de apropriação e identificação cultural dos educandos surdos incluídos no ensino regular. O estudo possibilitou o conhecimento do processo de implantação da Política de Educação de Surdos de Santa Catarina, no que se refere à formação docente e a do intérprete, além das organizações que a escola fez ou deixou de fazer. Foi possível conhecer, ainda, a percepção dos Surdos sobre o ambiente escolar. O resultado da pesquisa demonstrou a importância da identificação entre os pares surdos, além de apresentar delineamento para a construção da escola bilíngue.

Nessa perspectiva de identificação e agrupamento, Ferrari (2010) analisou a composição de agrupamentos de Surdos que se reuniam, em locais públicos, identificando os determinantes e as atividades sociais que contribuíram para a formação dos agrupamentos e expressões de suas práticas sociais. Foram observados três agrupamentos de Surdos, em locais públicos da cidade de São Paulo (dois em shopping centers e o outro, em uma padaria). Concluiu que os membros dos seis agrupamentos pesquisados são jovens, adultos e idosos surdos, que usam, prioritariamente, a língua de sinais, sendo pertencentes às camadas mais baixas da população, com baixo nível de escolarização e provenientes de classes e escolas especiais (aspectos que influenciaram na gênese desses agrupamentos).

Coelho (2011) realizou pesquisa sobre os processos de interação e comunicação do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá na família e na escola. A intenção era conhecer a concepção de surdez entre os indígenas dessa cultura e os impactos no processo de socialização dos indígenas surdos; verificar a presença de sinais caseiros e/ou de uma língua de sinais emergentes; e descrever as formas de interação e comunicação na família e na escola. Os resultados apontaram que os indígenas surdos enfrentam barreiras linguísticas no ambiente social e escolar, visto que a comunicação se restringe ao uso de sinais caseiros com as pessoas da família, colegas e professores.

A autora supracitada verificou, ainda, que as práticas educativas não têm contemplado a diferença linguística dos Surdos. Os profissionais da educação afirmaram que os gestores da educação especial desconhecem a realidade enfrentada pelos professores na sala de aula; os

professores não sabem identificar as necessidades dos alunos; não existe apoio para a adoção de metodologia de ensino dos povos indígenas; falta formação para os professores; além de carência de recursos pedagógicos específicos. A autora concluiu que os indígenas surdos precisam dominar uma língua de sinais para comunicar-se entre si e com a comunidade indígena; assim como, necessitam ter acesso à informação e à linguagem escrita para alcançarem melhor desempenho na escola.

Ainda nessa perspectiva de construção da identidade surda, Silva (2011) realizou um estudo com o objetivo de analisar como se constituiu a trajetória de jovens surdos, a partir dos aspectos familiares, sociais e culturais presentes nessas trajetórias. Confirmou-se a hipótese inicial da pesquisa que afirmava que o espaço sociogeográfico exerce influência decisiva sobre as trajetórias dos Surdos, em função dos aspectos socioculturais presentes. Percebeu-se que, embora as famílias e os próprios Surdos não tivessem um padrão comum da Libras, a interação comunicativa entre os Surdos, suas famílias e pessoas mais próximas permitiu que estes se sentissem incluídos.

No entanto, no que se refere à escolaridade dos Surdos, as expectativas apontadas pelos pais aos Surdos, distingue-se das direcionadas aos irmãos ouvintes, atribuindo-se o fracasso escolar às condições da deficiência. Por outro lado, quando se refere às atividades cotidianas que não se relacionam ao âmbito escolar, a marca da deficiência mostrou-se secundária. Verificou-se que as consequências geradas pela surdez, nesse aspecto, são secundárias porque o que mais implica na construção de suas identidades são as relações sociais construídas nos espaços sociais.

Por meio desse levantamento, foi possível demonstrar que fatores diversos colaboram para as dificuldades encontradas no processo de escolarização dos Surdos, sendo que os mais citados são: desconhecimento da língua de sinais (LS) pelos professores, metodologia inadequada para educação de Surdos e não adoção da língua emergente dos Surdos (LS) durante o processo de ensino e aprendizagem. Esses fatores, também, foram apontados pelos colaboradores surdos e não surdos de Várzea Queimada, por meio das técnicas utilizadas para produção dos dados da investigação ora apresentada.

As pesquisas citadas confirmam as dificuldades que os Surdos enfrentam cotidianamente para permanecer na escola e nela conquistar sucesso. Os obstáculos enfrentados tem levado a insucesso e evasão escolar. Teóricos da área, como Thomma (2017), Lacerda (2013), Lopes (2011), Sá (2010), Lodi e Lacerda (2009), Skliar (2005), Perlin (2002), entre outros, atestam os referidos obstáculos, apresentando-os como principais fatores de insucesso

do surdo na escola regular.

Essas constatações coadunam com o que se tem percebido na condução dada a educação dos Surdos no Brasil. Ratificações que não dizem respeito somente ao que pensam teóricos e professores, mas, especialmente, o que dizem os Surdos e seus familiares. Estes são os principais conhecedores dessa problemática, visto sentirem seus efeitos. Efeitos que vão desde o insucesso escolar, evasão, até a marginalização no âmbito profissional. Os empecilhos enfrentados pelos Surdos são retratados em cada um dos estudos ora apresentados. Impeditivos que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, especificamente, mas, também, de como ocorre a inclusão do surdo na escola. A inclusão, da forma que vem sendo conduzida, tem afetado negativamente as expectativas dos Surdos a respeito de sua escolarização.

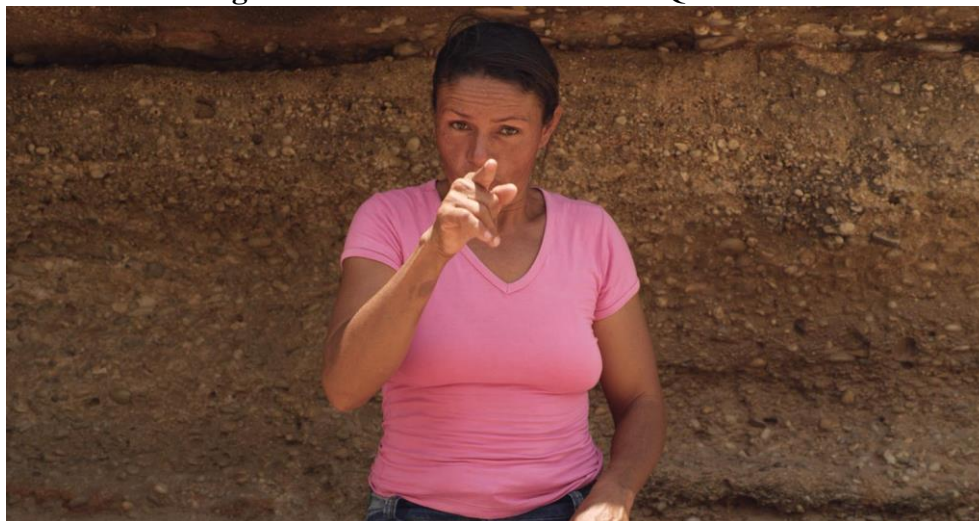
Um estudo de Lacerda (2007), no intuito de compreender o que os alunos ouvintes dizem/sentem sobre a experiência de inclusão escolar com o aluno surdo, revelou que os ouvintes se referiram a uma experiência positiva, mas relataram pouco domínio da Libras e conhecimento sobre a surdez. Em relação ao aluno surdo, este atestou não perceber essas dificuldades, considerando adequada sua relação com os ouvintes. Mas, como pode ser constatado em outros estudos, como por exemplo, o de Franco (2014), sobre o *bullying* contra os Surdos, Lacerda constatou que as relações se revelaram superficiais, o que implica na necessidade de avaliar os efeitos dessa prática.

No Brasil, é necessário e urgente que se investigue e analise essas questões, como forma de elaborar a melhor forma de conceber e implementar a educação dos Surdos. Isso importa para que não se incorra em erros passados, nessa área, quando a língua de sinais não era considerada a primeira língua dos Surdos, na escola, nem respeitadas a cultura e identidade surdas. Uma inclusão que não se revele efetiva, que no caso dos Surdos seria que na escola se providenciasse, no mínimo, formação de professores, intérpretes, metodologia espaço-visual, entre outras demandas, não pode resultar em sucesso escolar dos Surdos. De outro modo, não se alcançará sucesso nessa tarefa.

No que tange ao objeto de estudo sugerido, é um desafio emergente conhecer as concepções de Surdos plurilíngues sobre seu processo de inclusão social, haja vista as barreiras culturais e comunicacionais que sofre a comunidade surda. Na realidade proposta para a investigação (uma pequena localidade denominada Várzea Queimada, localizada na zona rural de Jaicós, Piauí), presume-se que esse seja um problema crucial, considerando o aspecto singular apresentado pela comunidade surda que habita a “cidade dos Surdos”: uso simultâneo da língua brasileira de sinais (Libras), de uma língua de sinais nativa (Cena) e a língua oficial

do Brasil (Português). A problemática se torna mais evidente, devido ao alto índice de Surdos na localidade, o que justifica a identificação como “cidade dos mudos”, pelos próprios moradores, usuários das três línguas: Cena (L1), Libras (L2) e Português (L3).

**Figura 1** - Mulher surda de Várzea Queimada



**Foto:** Jonathas de Andrade

**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos>

A proposta deste estudo se resume em analisar o processo de inclusão social, na perspectiva de Surdos plurilíngues (L1, L2 e L3), no Povoado de Várzea Queimada/PI. A questão que traduz o principal interesse da pesquisa é: quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Cena, da Libras e do Português, sobre seu processo de inclusão social, na “cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI)?

A escolha desse tema foi motivada, primeiramente, pela trajetória desta pesquisadora, com os movimentos sociais e as causas que envolvem a comunidade surda. Desde adolescente, acompanhei minha mãe e irmã mais velha em suas participações nos movimentos sociais e políticos. Logo depois, eu já estava envolvida, também, nas lutas e organizações sociais. Participei como monitora nas atividades artístico-culturais de um centro social urbano, com jovens da periferia de Teresina.

Após a primeira aprovação em concurso estadual (Piauí) para professores, iniciei minha trajetória como docente, na área da educação especial. Fui lotada em uma instituição de atendimento a pessoas com deficiência. Passei por todos os setores da instituição, que atendia da criança ao adulto, com paralisia cerebral, síndrome de down, transtorno do espectro autista (TEA) e outras deficiências/síndromes. Experiência muito difícil, porque não tinha nenhuma formação na área, mas que se configurou como uma vivência muito valiosa para a minha trajetória

profissional como docente.

Minha próxima inserção em movimentos sociais foi no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua - MNMMR/PI. Passei a integrar a equipe dessa organização não governamental, como educadora social, desenvolvendo oficina de leitura e escrita com crianças e adolescentes da periferia de Teresina. Logo depois, assumi como coordenadora local, e em seguida, como coordenadora estadual dessa instituição. A partir daí, não me afastei mais desse tipo de engajamento. Fui Conselheira municipal e estadual dos direitos da criança e do adolescente, durante vários anos do período em que estive como coordenadora do MNMMR/PI.

Como professora na rede municipal de educação de Teresina, estive por vários anos, como professora de sala de apoio pedagógico, onde adquiri mais experiência no atendimento às necessidades educacionais de crianças e adolescentes com deficiência, síndromes, distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Experiência, também, valiosa em meu currículo, visto minha inserção permanente nas causas das minorias.

Nesse mesmo período, no turno da noite, trabalhava com jovens e adultos da periferia, com alfabetização de adultos, desenvolvendo projetos de intervenção para solução dos dilemas enfrentados por esses educandos. Eram estudantes e trabalhadores que buscavam compensar a falha em sua educação, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita, considerada por eles como indispensável para conquista da cidadania.

Em 2009, com o desejo de voltar à vida acadêmica, participei do processo de seleção para o Mestrado em Educação, na Ufpi, com a proposta de uma pesquisa sobre os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes surdos. Fui selecionada e, durante o percurso dessa investigação, foi constatada a insatisfação dos Surdos em relação ao despreparo da escola e dos professores para lidar com esses sujeitos, por não conhecerem a língua nem a cultura do surdo, dificultando um processo educativo de qualidade.

Dez anos depois, ainda no exercício da docência, agora, assumindo uma coordenação pedagógica em unidade de internação de adolescentes em conflito com a lei, resolvi participar de seleção para o Doutorado em Educação – UFPI, com um projeto de pesquisa sobre o processo de inclusão social de Surdos plutilíngues de Várzea Queimada/PI. Condição atual que tem proporcionado grandes descobertas no que se refere a essa problemática, conforme pode ser comprovado em todo o corpo deste texto.

Esta investigação justifica-se, ainda, pela necessidade de estudos desenvolvidos nessa área, para que sirva de embasamento na elaboração de políticas educacionais adequadas ao desenvolvimento escolar e social dos Surdos. Informações produzidas sobre o contexto

educacional ora vivenciado pelos Surdos, conforme exposto acima, demonstram a urgência de investigações sobre essa problemática, a fim de melhor contribuir para uma inclusão efetiva no âmbito da sociedade, assim como na esfera educacional dos referidos sujeitos.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa apresentam-se configurados da seguinte forma: de maneira geral, investigar a inclusão social de Surdos plurilíngues no povoado Várzea Queimada/PI; e de modo específico: 1) conhecer o percurso educacional dos Surdos plurilíngues, considerando a memória e a efetiva inserção na escola; 2) identificar as dificuldades vivenciadas pelos Surdos plurilíngues no processo de inclusão social; e 3) analisar a concepção sobre a pessoa surda, na perspectiva de distintos sujeitos não surdos da comunidade.

Este estudo defende, assim, a seguinte tese: o processo de inclusão social de Surdos plurilíngues demanda um nível maior de garantia de políticas públicas, no sentido de prover as condições necessárias para a participação efetiva dos Surdos em todas as áreas do desenvolvimento social.

O texto encontra-se estruturado do modo a seguir discriminado: além desta seção introdutória, na qual se contextualiza o objeto desta investigação, o presente trabalho reúne mais 04 (quatro) seções, nas quais se apresentam todo o arcabouço da pesquisa, concluindo com um texto em que são apresentadas as considerações finais do estudo. A segunda seção, intitulada “**As ‘tranças’ metodológicas**”, descreve o processo metodológico da pesquisa, desde as escolhas em relação ao tipo de pesquisa a ser desenvolvida e as técnicas de coleta de dado a serem utilizadas; a caracterização dos participantes (Surdos) e dos colaboradores (não surdos); a apresentação do campo e suas singularidades; até a descrição detalhada das técnicas etnográficas utilizadas para a produção das informações.

Na seção 3 (três), com o título “**Surdez: identidades, culturas e línguas**”, apresenta-se um embasamento teórico a respeito da surdez e suas especificidades. Nela, buscou-se fazer uma exposição conceitual e do breve histórico sobre a concepção de Surdos e o processo de exclusão que esse sujeito tem sofrido, secularmente. Nessa intenção, foi feita a caracterização do surdo, além de discutir sobre suas identidades, culturas e línguas. Essa contextualização teórica serviu de base para a análise sobre as informações produzidas com os participantes e colaboradores de Várzea Queimada sobre a concepção do surdo plurilíngue do povoado.

A inclusão social do surdo foi discutida na seção 4 (quatro), intitulada “**Processo de in(ex)clusão dos Surdos**”, retratando toda a trajetória dos Surdos no contexto social, assim como educacional. Nela se discute o processo de inclusão social e escolar dos Surdos,



apresentando um breve panorama legal e das abordagens educacionais na educação dos Surdos, assim como a formação e a prática educativa dos professores de Surdos.

A seção 5 (cinco), apresentada com o título: “**As mãos e as cenas nas tranças: uma análise interpretativa dos nós**”, analisa os eixos temáticos e as unidades de análise, organizados a partir da leitura e categorização das informações dos sujeitos da pesquisa. De acordo com essa seleção, foram definidos os seguintes eixos temáticos, que reúnem as unidades de análise, conforme as temáticas levantadas: Caracterização dos Surdos, Identidade surda, Preconceito, Inserção social, Escolarização tardia, Língua de sinais como forma de comunicação, Importância do professor bilíngue, Metodologia inadequada, Não aprendizagem, Evasão escolar e Resiliência.

O texto é finalizado com as Considerações Finais sobre os resultados alcançados com a investigação. Nela, apresenta-se as conclusões sobre a consecução dos objetivos inicialmente delineados, assim como a confirmação da tese proposta, durante o delineamento da pesquisa. Além da apresentação das considerações sobre o alcance dos objetivos e a confirmação da tese, são apresentadas, ainda, reflexões sobre o processo da pesquisa, assim como proposições para futuras pesquisas que preencham lacunas que não foram complementadas, devido ao tempo que necessitaria empreender. Por fim, as referências perfilhadas, que deram suporte teórico ao estudo, e os anexos e apêndices que complementaram a investigação.

## **2 AS “TRANÇAS” METODOLÓGICAS**

Nesta seção, apresenta-se a caracterização da pesquisa, no que tange à abordagem metodológica, aos instrumentos utilizados, ao campo de pesquisa, aos participantes e à análise das informações produzidas.

### **2.1 As teias das tranças da pesquisa**

Esta investigação, de natureza qualitativa, teve por objetivo investigar a inclusão social de Surdos plurilíngues no povoado Várzea Queimada/PI. O que demandou uma atenção especial, haja vista ser uma problemática enfrentada cotidianamente por esses indivíduos. A escolha por uma pesquisa qualitativa se justifica por ela considerar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, preocupando-se com a compreensão e explicação sobre as relações sociais, visto que seu foco é o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Por isso mesmo, foi, por muito tempo, criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2006; MINAYO, 2001; RICHARDSON, 1999).

Considerando as especificidades da cultura e da língua surda, essa modalidade de pesquisa justifica-se de maneira exemplar, visto que, além de garantir uma abordagem mais efetiva na realidade vivenciada pelo sujeito, imprime relevância às próprias expressões deste. Ao pesquisador, flexibiliza interpretações, instrumentos e técnicas, possibilitando o conhecimento mais aprofundado do fenômeno.

Esse tipo de investigação apresenta características que confirmam sua natureza qualitativa: a fonte dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal; é descritiva; investigadores se interessam mais pelo processo que pelos resultados; os dados são analisados de forma indutiva; e os investigadores estão interessados no significado que as pessoas dão às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 2006; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004; SANDIN ESTEBAN, 2003; MERRIAM, 1998).

No que se refere aos objetivos, esta pesquisa se delineia como descritiva, levando em conta que a abordagem qualitativa de pesquisa destaca a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, investigando o fenômeno em seu contexto natural, a fim de elucidá-lo, a partir das perspectivas dos sujeitos. Portanto, uma pesquisa de campo, cujas informações são produzidas no ambiente de ocorrência das ações e dos comportamentos naturais das pessoas; de caráter descritivo, tendo em consideração que os

dados são coletados, de maneira minuciosa, em forma de palavras ou imagens (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013; LAKATOS; MARCONI, 2003; BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Boa parte das pesquisas, no âmbito da educação, é de natureza descritiva, focalizando as características da comunidade, “suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVINÕS, 2011, p.112). O autor enfatiza, ainda, que os estudos descritivos exigem do pesquisador informações criteriosas sobre o que pretende pesquisar, com que técnicas, métodos, modelos e teorias, obedecendo a um grau de validade científica, para ser considerada como um estudo, realmente, qualitativo (TRIVINÕS, 2011).

No que tange aos estudos surdos, esse tipo de pesquisa se adequa perfeitamente, considerando que estes se constituem como um programa de pesquisa em educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são investigadas e analisadas, estabelecendo como base a diferença, reputando seu reconhecimento político (LADD, 2013; SKLIAR, 2010; SÁ, 2010).

Desse modo, o estudo de caso etnográfico configurou-se como melhor abordagem para essa investigação, tendo em conta que um olhar mais aprofundado sobre o povoado em questão resultou em informações mais qualitativas sobre o modo de ser e viver da comunidade e, em especial, dos moradores surdos, que são os principais sujeitos, colaboradores deste estudo.

Sendo assim, optou-se por uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, sobre o processo de inclusão social dos Surdos do Povoado de Várzea Queimada/PI. A escolha por uma pesquisa do tipo etnográfico implica em interesse nos valores e sentidos vivenciados pelos sujeitos que constituem a comunidade investigada. O estudo etnográfico, dessa forma, revela os modos que os sujeitos interpretam as condições em que vivem (SARMENTO, 2003; ESCOSTEGUY, 1999; BOGDAN; BIKLEN, 1999; ANDRÉ, 1995).

Adotar essa modalidade de pesquisa permitiu adentrar na realidade da comunidade, de forma mais intensa, e, dessa forma, conhecer sua rotina em todos os âmbitos: social, educacional, cultural, religioso, etc. A seleção desse formato de estudo demandou muitas idas ao povoado, possibilitando mais envolvimento com os moradores, visto que a hospedagem dos pesquisadores é feita nas casas dos moradores que se dispõem a recebê-los, em troca de diárias que são utilizadas, principalmente, para as despesas com alimentação. Mas que servem, também, como meio de geração de renda.

A presença constante, no povoado, respondeu à exigência do estudo de caso, que se inicia com uma fase exploratória, como em toda pesquisa qualitativa, para definir as questões iniciais da investigação. Após a identificação dos elementos-chave do estudo, prossegue a fase de delimitação e de coleta de dados, em que, por meio de fontes diversas, instrumentos estruturados, além da observação (caso etnográfico), a entrevista se apresenta como uma das principais técnicas de coleta. A análise de documento complementa os dados das outras fontes e colabora para a triangulação entre esses procedimentos e informações. Nesse sentido, garantindo validade, fidedignidade e generalização nos estudos de caso (ANDRÉ, 2017; ANDRÉ, 2013; MATOS, 2011; GOETZ; LECOMPTE, 1988).

Desse modo, desfaz-se uma das principais críticas a esta modalidade de pesquisa. Garante-se, assim, sua validade no campo científico, possibilitando pesquisas valiosas de abordagem qualitativa. A validação das informações produzidas pelo estudo de caso traz uma grande conquista para pesquisas qualitativas, consideradas frágeis na produção e análise de informações.

O presente estudo seguiu, assim, esse delineamento como forma de melhor conduzir a investigação e produzir as informações necessárias para a elaboração de uma análise interpretativa fidedigna ao objeto de estudo pesquisado. A análise processada com base nesse viés interpretativo permitiu considerar as expressões dos sujeitos, bem como a percepção do pesquisador sobre os fatos observados, sem interferência direta sobre o fenômeno. A análise interpretativa acontece concomitante com a coleta de dados, no estudo de caso. Apesar do processo de interpretação não ser sequencial, as etapas são totalmente identificáveis (ANDRÉ, 2013; SARMENTO, 2011; GIL, 2010).

Importa dizer que uma análise é considerada interpretativa, exatamente quando ela se efetiva em relação aos dados coletados em momentos de espontaneidade, nos ambientes naturais dos sujeitos, sem interferência do investigador sobre as atividades desses sujeitos. Em Várzea Queimada, isso se realizou de forma exemplar, visto que a presença de pesquisadores realizando estudos sobre os Surdos nativos é uma realidade constante. A investigadora, restava o estranhamento científico para garantir a análise consistente das informações produzidas pelos Surdos e colaboradores não surdos do povoado.

O princípio básico da etnografia para o estudo de caso é a relativização, ancorada pelo estranhamento e a observação participante. O estranhamento é vivenciado pela observação, que se constitui como importante característica deste tipo de pesquisa, a coleta de dados em campo. O principal instrumento deste tipo de pesquisa é o próprio pesquisador, pois na etnografia é

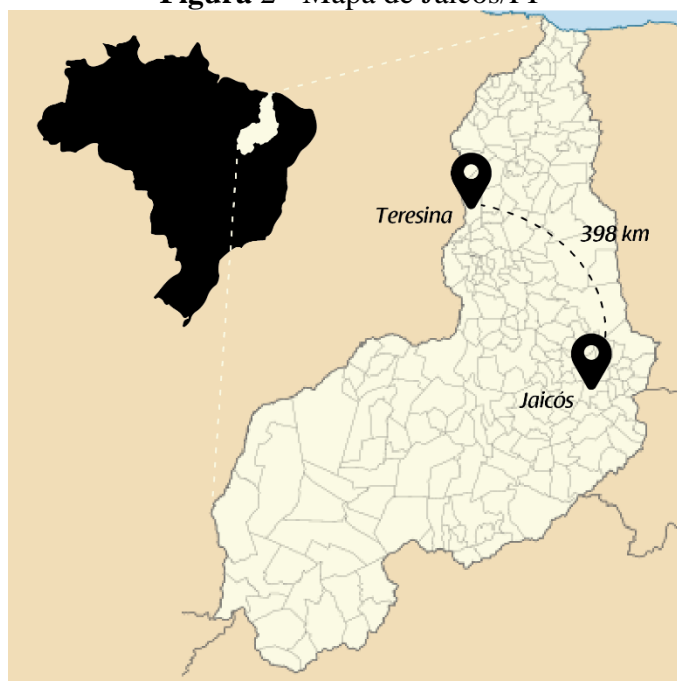
essencial a descrição densa da perspectiva do outro. Essa capacidade heurística no estudo de caso é importante para produzir novos sentidos sobre o fenômeno estudado, visto que o pesquisador se posiciona sobre a problemática (ANDRÉ, 2017; BORTONI-RICARDO, 2008, 2005; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

Nesse sentido, a pesquisadora se sentiu confortável na realização do estudo, devido ao sentimento de pertencimento às discussões que permeavam a investigação. A identificação se deu não somente por apresentar deficiência auditiva, mas, sobretudo, por estar envolvida desde o mestrado, nas problemáticas enfrentadas pelos Surdos. Apesar de não ter identidade surda, por ser totalmente oralizada e ter passado por uma cirurgia de timpanoplastia (cirurgia que se destina a reparar as perfurações timpânicas), durante o mestrado fez cursos de Libras, para garantir fidedignidade nas informações produzidas com os Surdos sobre o *bullying* sofrido por eles. Na experiência do doutorado, durante as incursões em Várzea Queimada, a pesquisadora foi se familiarizando com a Cena, no mesmo intuito de afiançar as informações dos Surdos nativos sobre o processo de inclusão social, no âmbito do povoado.

Nessa perspectiva, é que se adotou essa metodologia para que melhor se conhecesse o povoado de Várzea Queimada, povoado de Jaicós/PI, e analisasse como vivem os Surdos, observando e interrogando sobre os principais aspectos sociais, culturais e educacionais da participação do surdo no povoado. Na sequência, apresentou a caracterização da pesquisa, desde os colaboradores, campo de pesquisa, técnicas etnográficas utilizadas e procedimentos da pesquisa. A ideia é possibilitar melhor compreensão de todos os caminhos trilhados durante a investigação.

## **2.2 O campo das tranças**

Várzea Queimada fica localizada no município de Jaicós, no interior do Piauí. O município de Jaicós tem uma população estimada de 19.233 pessoas (2021). No último censo (2010), eram 18.035 habitantes, o que equivalia a uma densidade demográfica de 20,85 hab/km<sup>2</sup>. A distância desse município para a capital é de, aproximadamente, 312,10 km. Ele surgiu de uma 'aldeia de índios', em 1731, com o nome de Cajueiro. O desenvolvimento pecuário e agrícola contribuiu para o progresso da aldeia e elevação ao status de freguesia (1801), denominada Nossa Senhora das Mercês de Jaicós. Em 1832, com a perda da característica de núcleo indígena, foi elevada à categoria de Vila e, posteriormente, de Município (IBGE, 2010).

**Figura 2 - Mapa de Jaicós/PI**

**Dados:** <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jaic%C3%B3s> **Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 3 - Vista aérea da cidade de Jaicós/PI**

**Fonte:** [www.jaicos.com](http://www.jaicos.com)

Jaicós se apresenta, assim, como referência para Várzea Queimada, em relação às principais políticas básicas, como saúde, educação, trabalho, cultura e esporte. Além disso, se constitui como base econômica no que tange ao comércio de bens e suprimentos alimentícios. Às segundas-feiras, as famílias do referido povoado se deslocam para o município, no intuito de vender seus produtos, bem como adquirir produtos pouco encontrados na comunidade.

É um momento de trabalho, mas ainda de lazer, quando encontram amigos e parentes

que moram em Jaicós e nas redondezas. Nesse dia, aproveitam, ainda, para resolver pendências em bancos, questões de saúde, entre outras necessidades básicas que são supridas pelo município. Apesar de não ser uma cidade de maior extensão, consegue suprir as principais necessidades. Em casos mais complexos, os moradores de Várzea se deslocam até Picos, ou mesmo, em situações que exigem serviços não prestados pelos dois municípios mais próximos, se deslocam para a capital (Teresina).

### 2.2.1 Várzea Queimada – comunidade surda plurilíngue

**Figura 4 - Comunidade Várzea Queimada**



**Foto:** Jonathas de Andrade **Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos>

O povoado de Várzea Queimada fica na região administrativa do município de Jaicós/PI, conhecido pelo número expressivo de Surdos. É uma comunidade que vive, basicamente, da agricultura familiar, do artesanato com a palha da carnaúba (realizado, principalmente, pelas mulheres) e/ou por meio do BPC. O que diferencia esses Surdos de outros é o fato de que criaram uma LSE (Língua de Sinais Emergente), chamada de Cena, que é utilizada pela maior parte dos moradores do povoado.

**Figura 5 -** Babaçuais de Várzea Queimada



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

**Figura 6 -** Áreas de seca em Várzea Queimada



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

Os moradores de Várzea Queimada estiveram, por um bom tempo, afastados de outras localidades, por esse povoado estar localizado dentro de um vale, cercado por morros. Encontra-se a uma distância de 398 km de Teresina/PI e a 27 km do município de Jaicós, que administra o povoado. Quando da criação da LSE (Cena), nas décadas de 50-60, a comunidade vivia isolada, pois não havia estrada que ligasse o povoado à BR 407, que dá acesso aos municípios mais próximos. Isso colaborou para a fixação dos sinais da Cena. Apesar de, atualmente, o



povoado já dispor de uma estrada asfaltada que chega até a comunidade, ainda não possui sistema de esgoto nem água encanada, embora disponha de energia elétrica e sinal de internet (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

**Figura 7** - Furna habitada pelos primeiros moradores de Várzea Queimada



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 8** - Distância entre Jaicós e Várzea Queimada



**Fonte:** <https://www.google.com.br/maps/>

Várzea Queimada registra um número de 34 Surdos, dos quais 24 residem no povoado (conforme apuração realizada pela pesquisadora). Eles se comunicam por meio da Cena (LS

nativa) e da Libras (língua de sinais oficial, no Brasil), além do uso da língua portuguesa, na escola. É um povoado com poucos habitantes, formado por famílias que iniciaram seu povoamento, no começo do século XIX. Considerando que o povoado reúne, em torno de 900 habitantes, trata-se de um número significativo de Surdos para a extensão do povoado.

A maioria dos moradores é aparentado entre si, o que conduz à teoria que justifica ser esta a causa do índice elevado de Surdos, no povoado, conforme defendido por uma junta médica da Universidade de São Paulo, que visitou o povoado na década de 1990. O elevado número de casamentos entre parentes parecia ser a causa, o que levou à indicação pela equipe que as famílias proibissem os namoros entre primos. Desde o início, não funcionou a contento, pois os jovens continuaram namorando os familiares. Apenas, depois, desse “ultimato”, passaram a namorar escondido (PEREIRA, 2013) (ver ANTUNES, 2020; LOBO, 2015; OLIVEIRA, 2015; LEZIROVITZ et al., 2008; SILVA; LLERENA JR.; CARDOSO, 2007; WINATA et al., 1995).

As ruas da comunidade foram se constituindo de modo a serem identificadas pelos grupos de moradores que fazem parte delas. Uma das ruas, por exemplo, é chamada de “rua dos mudos”, por reunir a maior parte dos Surdos do povoado, que são, inclusive, parentes. A rua recebeu essa denominação porque ainda se referem aos Surdos do povoado como “mudos”.

A comunidade de Várzea Queimada possui algumas ruas nomeadas:

**rua principal**, que é onde está a capela de São Sebastião, o “comércio” (estabelecimentos que comercializam produtos de todo tipo), e a Escola Manoel Barbosa;

**rua dos marajás**, que dá acesso à comunidade, que é conhecida com esse nome pelo fato de seus moradores serem todos aposentados, considerados os ricos da comunidade (é na rua dos marajás que está localizada a igreja evangélica);

**rua dos mudos**<sup>1</sup> (perpendicular à rua principal, no lado direito), conhecida assim, pois, antes da migração de alguns para Jaicós, moravam 11 mudos (agora moram 9) (na rua dos mudos está o posto de saúde da comunidade);

**rua das favelas** (perpendicular à rua principal, no lado esquerdo), onde, segundo os moradores, existe uma grande quantidade de “pés de favela”, árvore com pequenos espinhos que, quando encostadas na pele, provocam uma grande coceira por bastante tempo;

**rua da malva**, que dá continuidade à rua dos marajás e que leva para a parte

---

<sup>1</sup> Os surdos ainda são chamados de **mudos**, por boa parte da população do povoado, inclusive na escola. Por isso, essa nomenclatura para a rua que reúne a maioria dos surdos da comunidade.

mais distante da comunidade, conhecida por esse nome por ali não ter casas em um passado muito recente (onde está localizada a creche) (PEREIRA, 2013, p. 65).

A maioria das ruas é de “chão batido”, provocando nuvens de poeiras com o trânsito de motocicletas, principal veículo de transporte do povoado. São ruas relativamente largas que, não fosse o desnível de algumas delas e a poeira que sobe a cada passagem de moto, seria tranquilo andar por elas. Visto que os moradores são acostumados a fazer longas caminhadas entre as casas de parentes e amigos.

**Figura 9** - Ruas de “chão batido”



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”.  
PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013

O centro do povoado é o local mais frequentado por todos, conquanto nele se encontram o principal comércio, a escola, a igreja matriz, assim como o posto de saúde. Nele, também, se encontram os pontos de encontro para lazer, como a quadra de esporte, que serve tanto à escola como à comunidade em geral, os dois bares e uma pequena praça, com brinquedos para as crianças, à frente da igreja.

**Figura 10** – Igreja - Centro do Povoado



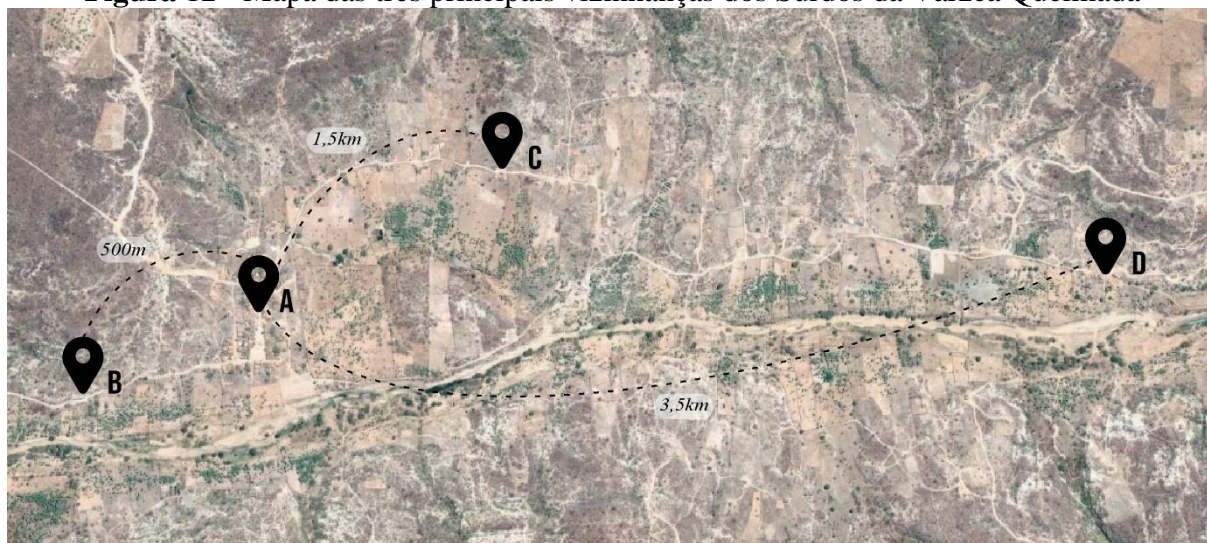
**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/>

**Figura 11** – Crianças brincando - Centro do Povoado



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 12** - Mapa das três principais vizinhanças dos Surdos da Várzea Queimada



**A** - Praça central de Várzea Queimada

**B** - Local onde mora um dos grupos de surdos

**C** - Local onde residem surdos mais velhos, que criaram a Cena, além de surdos das novas gerações

**D** - Localização dos três surdos que vivem mais afastados do centro da Várzea, nas Porteiras

**Dados:** ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. (2020).

**Mapa:** arquivo pessoal da pesquisadora.

A língua nativa foi criada pelos Surdos e ouvintes da comunidade, como forma de estabelecer uma comunicação inteligível entre eles. Desde então, a comunicação entre Surdos e ouvintes se faz por meio dessa língua, de domínio de boa parte da população. Somente na década de 90 começaram a ter contato com a Libras. No entanto, até o momento, a principal forma de comunicação entre os Surdos e com a família e comunidade, ainda é a Cena, haja vista ser de maior domínio local.

A língua surgiu na década de 50, com o nascimento da primeira surda da comunidade, em 1949, hoje ainda viva com 71 anos de idade. [...] Logo após o nascimento desta primeira surda na comunidade, outra família da Várzea teve 6 filhos surdos de um total de 14. A mais velha dentre os 6 surdos tem 62 anos de idade, ou seja, estes surdos tiveram sua infância juntos à primeira surda nascida na comunidade e, possivelmente, destas conversas entre os primeiros 7 surdos da região foi-se criando a comunicação manual apelidada até hoje pela comunidade ouvinte de ‘Cena’, ou ‘fazer cena’ quando querem dizer ‘sinalizar com as mãos’. Após o nascimento destes primeiros surdos, já estamos agora na terceira geração de surdos na Várzea Queimada, ou seja, a Cena já tem mais ou menos 3 gerações na comunidade e os surdos mais novos tem entre 13 e 15 anos de idade. [...] (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020, p. 8).

Nessa perspectiva, é que Várzea Queimada se configura como campo de pesquisa para esse objeto de estudo, visto apresentar um número expressivo de Surdos que fazem uso de uma língua própria, criada nas inter-relações entre Surdos e ouvintes do povoado. Esse fato imprime

um diferencial considerável, que exige planejamento específico para a inclusão social desses indivíduos.

Para fazer um mapeamento dos Surdos de Várzea Queimada, o grupo de pesquisa para produção do dicionário da língua local considerou necessário elaborar um levantamento, no qual foram reunidas informações básicas sobre os Surdos e suas famílias. Intitulou-se o referido levantamento de “Árvore Genealógica dos Surdos de Várzea Queimada”. Abaixo, pode ser constatado o número de Surdos e suas respectivas famílias, além da língua de uso predominante de cada Surdo.

Figura 13 - Árvore genealógica dos Surdos de Várzea Queimada

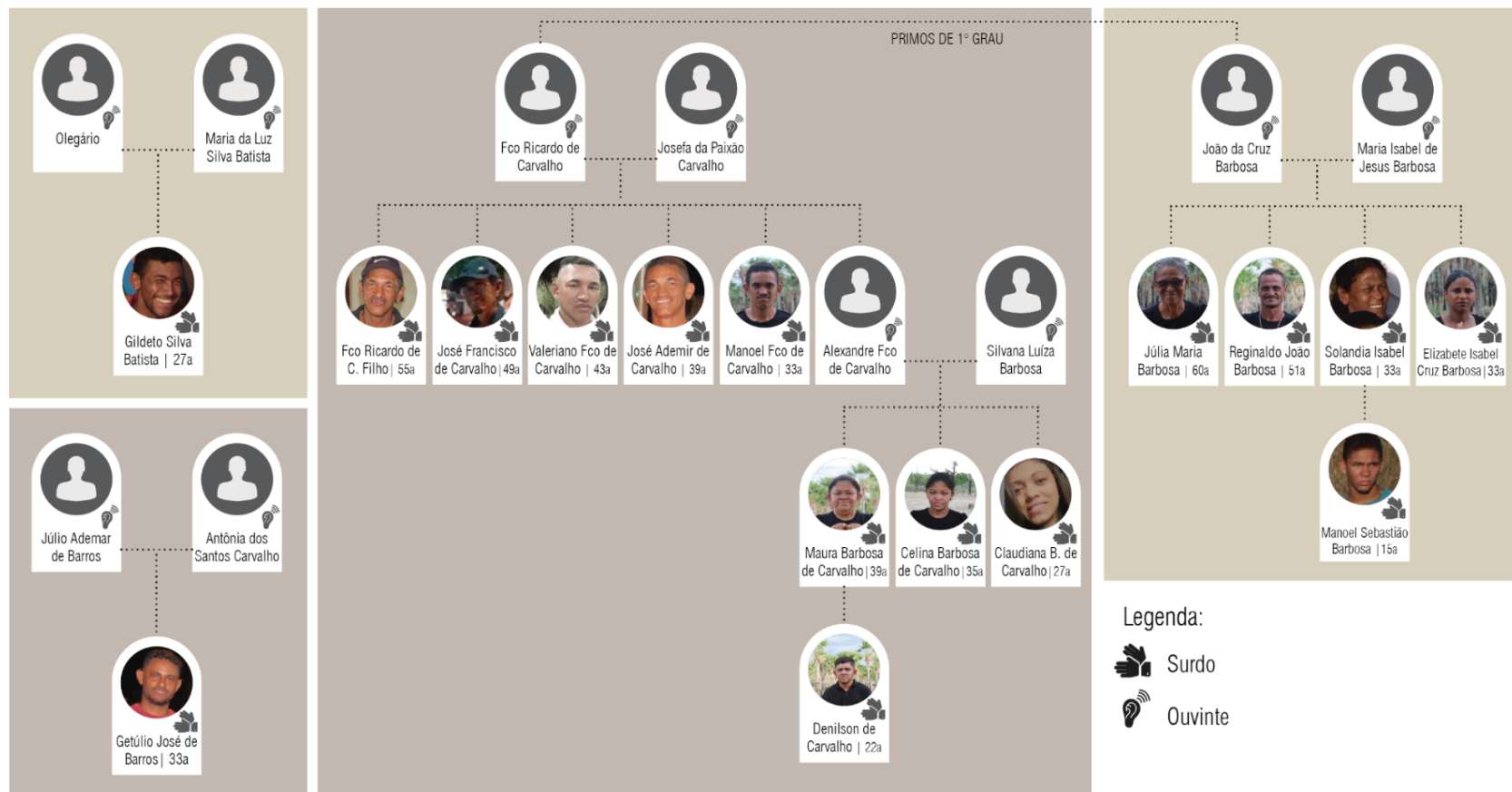
## ÁRVORE GENEALÓGICA | SURDOS DE VÁRZEA QUEIMADA

Página 1 de 2



## ÁRVORE GENEALÓGICA | SURDOS DE VÁRZEA QUEIMADA

Página 2 de 2



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”. PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013.



Conforme pode ser conferido na figura anterior, há famílias com menos ou mais filhos surdos. Quase todas são resultado do casamento entre primos. Os sobrenomes predominantes são Barbosa e Carvalho, que descendem dos primeiros moradores do povoado, responsáveis por sua criação. Há, ainda, famílias que reúnem os dois sobrenomes “Barbosa de Carvalho”, como é o caso da família de Silvana Luiza de Barbosa e Alexandre Francisco de Carvalho, que tiveram três filhas surdas e um neto surdo.

Embora haja controvérsias, Lídia é considerada a primeira surda nascida no povoado. Filha de Joao Carlos de Carvalho e Antônia dos Santos Carvalho, tem, hoje, 73 anos. A controvérsia se dá pelo fato de um Surdo, que não entrou neste levantamento, ser mais velho que Lídia, mas não ser considerado do povoado, por não pertencer às famílias locais (Barbosa e Carvalho) e ter passado muito tempo fora do povoado.

A família que reúne mais Surdos é a de Vital João de Barros e Maria Joana de Barros, que tiveram 6 (seis) filhos surdos. Maria Joana era Barbosa de Carvalho, mas alterou o sobrenome para Barros, ao casar com seu primo Vital. Uma de suas filhas surdas teve, também, uma filha surda. Moram na denominada “Rua dos mudos”. Estes Surdos são considerados da primeira geração de Surdos da comunidade.

A segunda família com mais Surdos é a de Francisco Ricardo de Carvalho e Josefa da Paixão Carvalho. Dos 5 (cinco) filhos surdos, somente um reside no povoado. Os outros quatro moram em Jaicós e Picos, onde trabalham. Apesar destes terem saído do povoado, a maioria dos Surdos permanecem na comunidade e não relatam o desejo de sair dali.

Destas famílias, os que mais se envolveram das atividades realizadas pela equipe de pesquisadores e, desse modo, foram identificados pela pesquisadora como potenciais colaboradores para este estudo, pertencem às famílias de Vital João de Barros e Maria Joana Barros (viúva, atualmente); Silvana Barbosa e Alexandre Carvalho; João da Cruz Barbosa e Maria Isabel de Barbosa; e Francisco Ricardo de Carvalho e Josefa da Paixão Carvalho. Entre eles, selecionamos Surdos das 3 (três) gerações identificadas.

Uma das principais diferenças dos Surdos de Várzea Queimada é o fato de terem criado uma língua própria (Cena), utilizada por toda a comunidade. Crianças, jovens, adultos e idosos ouvintes comunicam-se com os Surdos por meio da L1. Alguns sabem mais, outros menos, mas todos se comunicam.

Quanto aos Surdos, a maioria usa mais a L1, apesar de já terem tido acesso à L2. Os mais velhos usam a L1, pura; os adultos jovens, misturam as duas línguas de sinais; e os mais jovens usam mais a L2. Na escola, a Professora, ouvinte, moradora do Povoado, tenta utilizar

um pouco das três línguas (L1, L2 e L3) para ministrar suas aulas. Os Surdos mais velhos não se interessam mais pela escola, visto a Cena não ter sido, em nenhum momento, a língua de instrução. Apesar de terem se matriculado no início, evadiram depois de um tempo. Retornaram, mas continuam insatisfeitos com a metodologia utilizada, inadequada para surdos. Especialmente, Surdos plurilíngues, como é o caso dos Surdos de Várzea Queimada.

Angela Nonaka (2007) registra dados sobre a vida social e cultural da vila de Ban Khor (Tailândia), apresentando-a como uma “comunidade de fala e sinalização”, cuja socialização se dá pela ordem econômica (pesca, agricultura e cuidado com os animais), social (surdez não vista enquanto problema) e linguística (o uso de diferentes línguas na comunidade). Em Ban Khor, assim como em Várzea Queimada/PI, a língua de sinais é usada por surdos e ouvintes (PEREIRA, 2013, p. 51).

Com base no exposto pode-se compreender perfeitamente quando Abreu (2007) afirma que:

As línguas de sinais são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais da mesma forma que qualquer grupo sociocultural que utiliza uma língua falada. Tais línguas são naturais porque refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da mesma forma que as línguas orais, da necessidade que os seres humanos têm de expressar idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas, são línguas que não derivaram das línguas orais, mas fluíram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivooral, mas o canal espaçovisual (ABREU, 2007, p. 21).

Desse modo, é possível afirmar que a Cena (L1) deve ser compreendida como a língua de sinais da comunidade surda de Várzea Queimada, atribuindo aos Surdos nativos o direito de ser alfabetizado por meio de sua língua. Nesse sentido, a Libras se apresenta como segunda língua (L2) e o Português, como terceira (L3).

Essa particularidade os torna plurilíngues, haja vista a entrada da L2, na comunidade, na década de 90, e o uso da língua portuguesa no espaço da escola. Esse fato desencadeia questões bastante sérias para investigação, principalmente sobre o processo de inclusão social desses Surdos, temática objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse sentido, a escola em que os Surdos estão matriculados e frequentam aulas foi acionada, na intenção de reunir informações a respeito do desempenho dos Surdos que estão matriculados na instituição. A referida escola (Escola Municipal Manoel Barbosa) oferece o ensino fundamental a alunos (Surdos e ouvintes) do povoado e de localidades próximas. Uma parte dos professores mora em Várzea Queimada, mas outros vem de Jaicós e Picos. A

instituição faz parte da rede pública municipal (Jaicós/PI), mas abriga, também, turmas de ensino médio, à noite, sob responsabilidade do governo estadual.

A escola se encontra no centro do povoado, próxima aos comércios e igreja católica. É uma escola pequena, contando com um número reduzido de salas, mas que consegue atender a população do povoado. Ela é administrada pela Secretaria Municipal de Educação de Jaicós e o Diretor e o Coordenador Pedagógico são moradores do povoado, o que facilita sua administração. Recentemente, passou por reformas, que melhoraram sua estrutura física. A escola não tem intérpretes e os Surdos são atendidos em uma única sala, reunindo idades e níveis de instrução diferenciados, com professores que se responsabilizam por gerir esse ensino. Esses professores ministram as aulas na Língua portuguesa, mesclando com a L2, e uso ocasional de sinais da L1, por alguns desses professores. Durante a pesquisa de campo, foi possível reunir mais elementos sobre a funcionalidade dessa modalidade de ensino.

A sala de aula dos Surdos é uma sala destinada às crianças do ensino fundamental – primeiro segmento. Desse modo, as carteiras não são adequadas em tamanho para os Surdos e a organização e ornamentação da sala são direcionadas para as crianças. Percebi que esse fato provoca um certo desconforto entre os Surdos, que se sentem diferentes dos alunos das outras turmas. Estes ocupam salas de turmas do ensino fundamental – segundo segmento, organizadas e ornamentadas de modo menos infantil, além de as carteiras serem maiores.

**Figura 14** - Escola Municipal Manoel Barbosa



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”.  
PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013

**Figura 15 - Escola Municipal Manoel Barbosa**



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”.  
PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013

**Figura 16 - Escola Municipal Manoel Barbosa**



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”.  
PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013

**Figura 17 - Escola Municipal Manoel Barbosa**



**Fonte:** Dados do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”.  
PRPPG/UFPI - CRMV – 003/2013

### **2.3 Os artesãos das tranças**

Inicialmente, a seleção dos Surdos para a entrevista se deu por meio de observação nas situações cotidianas do povoado e em eventos realizados com os Surdos. Foram estabelecidas relações e comunicação na língua nativa (L1 - Cena) e na L2 (Libras), para melhor conhecer cada um dos participantes. Foram selecionados, ainda, ouvintes, representantes da comunidade: a professora dos Surdos, que, além de ser referência para os Surdos, é a coordenadora da Associação de Mulheres Artesãs da comunidade, da qual a maior parte que a compõe é de mulheres surdas; duas mães de Surdos, uma delas considerada intérprete local da L1; o diretor da escola, que colaborou com informações concernentes à escola; o coordenador pedagógico da escola em que os Surdos estudam; três professores anteriores dos Surdos, além do professor atual e um agente de saúde (irmão de um dos Surdos).

Para proceder uma seleção mais coerente com o objetivo da pesquisa, os colaboradores foram sendo definidos a cada viagem realizada (um total de cinco). A cada ida ao povoado, foram realizadas atividades relacionadas ao estudo, assim como envolvimento da pesquisadora em projeto paralelo, com o objetivo de produção de um dicionário de Cena-Libras. Abaixo, quadro com o período e atividades de cada viagem.

**Quadro 1 - Viagens à Varzea Queimada/PI**

<b>PERÍODO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
11 a 14/12/2019	Primeiro contato com o povoado. Observação participante. Coleta de dados para a produção do dicionário.
25 a 30/01/2021	Observação Participante. Entrevistas. Coleta de dados para a produção do dicionário.
30 a 02/08/2021	Oficina de Cena-Libras-Português
26 a 29/04/2022	Entrevistas. Coleta de dados para a produção do dicionário.
10 a 13/08/2022	Entrevistas.

**Fonte:** elaboração da pesquisadora

Para uma seleção mais assertiva, foram elencados os seguintes critérios de inclusão: os participantes deveriam, necessariamente, estar ou terem sido matriculados na escola; apresentarem desempenho abaixo ou acima da média na escola, para verificar fatores sobre desempenho escolar; ser surdo e concordar com os objetivos da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TALE), no caso de surdo adolescente.

A partir desses critérios, foram entrevistados 09 (nove) Surdos e 10 (dez) não surdos para apresentarem suas concepções a respeito do processo de inclusão social dos surdos em Várzea Queimada, com questionamentos, envolvendo desde o processo de escolarização, geração de renda e participação na comunidade. A intenção era reunir os surdos e não surdos que reunissem mais informações sobre esse processo.

As vivências no cotidiano do povoado, com os surdos, possibilitaram a identificação dos colaboradores que poderiam produzir mais informações a respeito do processo de inclusão social dos Surdos de Várzea Queimada. Dos Surdos que participaram de todas as atividades que promovemos, nas cinco viagens ao povoado, entre reuniões, exibição de vídeos, observações pelo povoado, visita à primeira surda do povoado, oficina de tradução L1/L2 (com os Surdos de Teresina – L2 - e os Surdos de Várzea Queimada – L1), oficina de escrita em língua portuguesa, entre outras, foi possível selecionar os 09 (nove) Surdos que se dispuseram a contribuir para a produção das informações. Algumas dessas atividades eram destinadas, principalmente, à investigação para produção desta tese (observações, entrevistas iniciais, oficina de escrita em língua portuguesa) e outras (reuniões, exibição de vídeos, visita à primeira surda, oficina de tradução L1/L2) faziam parte da programação do projeto de produção do dicionário de Cena-Libras.

Apesar de algumas ações serem específicas para o dicionário, foi possível reunir informações valiosas sobre os Surdos a partir da observação participante nessas atividades. Por esse motivo, elas são apresentadas nesta tese, mesmo que com menos detalhes que as

específicas para este estudo. Informações que colaboraram para conhecer os Surdos e para a escolha dos que poderiam contribuir com seus depoimentos para alcançar o objetivo principal desta investigação.

Eles têm, atualmente, entre 15 (quinze) e 51 (cinquenta e um) anos. A maioria deles é artesão (especialmente, as mulheres), produz artefatos com a palha das palmeiras e borracha dos pneus de carros, para venda local e exportação. Praticamente todos são agricultores, com plantações de subsistência (principalmente, feijão, mandioca e milho). Um dos Surdos, o mais jovem partícipe, é ajudante de pedreiro. Além dessas rendas, alguns deles, como outros Surdos do povoado, recebem Benefício de Prestação Continuada (BPC), programa do governo federal, como cumprimento à Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Esta é considerada uma renda muito importante para eles, sendo reconhecida, inclusive, como fator de reconhecimento de cidadania.

**Quadro 2 - Participantes surdos da Pesquisa**

SUJEITO	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	OCUPAÇÃO	LÍNGUA DOMINANTE
ROÇA	15	Não matriculada	Estudante	Libras/ Cena
TOCA	35	EJA	Artesã	Libras/ Cena
TRANÇA	32	EJA	Artesã	Libras/ Cena
PALMEIRA	40	EJA	Artesã	Cena/ Libras
GRUTA	51	EJA	Artesã	Cena/ Libras
BOGOIÓ	39	EJA	Artesã	Cena/ Libras
CHAPÉU	26	EJA	Agricultor	Libras/ Libras
TAPETE	23	EJA	Ajudante de pedreiro	Cena/ Libras
REDE	33	EJA	Agricultor	Cena/ Libras

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

**Figura 18 - Bogoió, peça de artesanato em palha feita na região.**



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/>

**Figura 19 - Mulheres trabalhando com artesanato em palha**



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

**Figura 20 - Homem trabalhando com artesanato em borracha**



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

Conforme pode ser verificado, no quadro 2, os Surdos encontram-se matriculados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no turno da noite, com o acompanhamento de dois professores: Professora Cena (PC), que trabalha com as disciplinas de História e Geografia e o Professor Português-Libras (PPL), que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.



As únicas surdas do povoado que concluíram o ensino fundamental, não estão matriculadas, atualmente. Roça é uma delas, a mais jovem entre os Surdos. Apesar de ter concluído o ensino fundamental, não está cursando o ensino médio, porque não a consideram em condições de acompanhar esse nível de ensino (Diretor e professores). Continua assistindo aula na turma dos Surdos, à noite (EJA), embora não matriculada. O diretor ainda não sabe como resolverão o “problema dela” (não progressão para o ensino médio).

A outra, não participou da pesquisa porque retornou para São Paulo, onde se encontra sem estudar, morando na casa de uma tia e trabalha colaborando nos serviços domésticos e nos cuidados com os primos pequenos; ela recebe, também, meio salário mínimo, contratada por uma empresa que não lhe cobra comparecimento (aparentemente, para cumprir a lei de cotas).

Os outros Surdos (oito) apresentam bastante dificuldade, tanto na L2 como na L3. Sendo assim, não alcançaram maior desempenho escolar ou um desempenho escolar mais elevado. As informações produzidas por eles retratam as dificuldades que enfrentaram em suas escolarizações. Todos utilizam a Cena, com competência linguística; alguns fazem uso, também, da Libras. Uns com mais competência, outros com bem menos (destes, há os que somente adicionam alguns sinais da Libras em suas sinalizações em Cena); em relação à língua portuguesa, a maioria apresenta dificuldade na utilização, inclusive a que concluiu o ensino fundamental.

A seguir, o quadro com apresentação dos colaboradores não surdos, com informação sobre o nível de proficiência nas línguas de sinais e de suas profissões/ocupações no povoado. Os codinomes foram, também, elaborados a partir de elementos significativos na realidade da comunidade. Somente os professores se considerou mais adequado apresentar como PR (professor de reforço), PC (professora Cena), PL (professora Libras), PP (professora Português) e PPL (professor Português-Libras).

**Quadro 3 - Colaboradores não surdos da Pesquisa**

SUJEITO	PROFICIÊNCIA NA CENA	PROFICIÊNCIA NA LIBRAS	PROFISSÃO/OCUPAÇÃO
REZA	Sim	Não	Diretor
VAQUEIRO	Sim	Não	Coordenador pedagógico
TERREIRO	Sim	Não	Agente de saúde
PALHA	Sim	Não	Artesã/agricultora
MÃE-DE-SANTO	Sim	Não	Artesã
Professor PR	Sim	Não	Artesão/agricultor/ Professor de reforço
Professora PC	Sim	Intermediário	Professora atual
Professora PL	Não	Sim	Professora antiga
Professora PP	Não	Sim	Professora antiga
Professor PPL	Não	Intermediário	Professor atual

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

A maioria dos colaboradores não surdos, além de ser parente de alguns dos Surdos, reúne certa representatividade junto a eles. Visto coordenar ou participar de algumas atividades sociais, religiosas, educacionais ou laborais com os Surdos. Dentre eles, somente as Professoras PL e PP, assim como o PPL, não residem no Povoado nem apresentam laços de parentesco com os Surdos. A seguir, apresenta-se o nível de proficiência nas línguas pelos colaboradores.

Considerou-se relevante apresentar, de forma mais detalhada, os sujeitos do estudo. Não somente os Surdos, mas, também, os não surdos. Para melhor proceder a análise e discussão dos resultados do estudo, no sentido de compreender o papel e a posição de cada um/uma nesse processo de inclusão do Surdo plurilíngue.

**Quadro 4 - Participantes surdos da Pesquisa**

CODINOMES	APRESENTAÇÃO DOS/AS COLABORADORES/AS
ROÇA	Surda, adolescente (mais jovem surda da comunidade), filha de Gruta. Moram somente as duas em sua residência. A avó (mãe de 6 filhos surdos, construiu uma casa para cada um deles, entre os quais, Gruta). Bastante inteligente, encerrou o ensino fundamental, mas continua assistindo aulas, à noite, na turma dos Surdos (EJA). Não foi matriculada no ensino médio, como seria de direito, pois, de acordo com os professores, ela não acompanha esse nível de ensino. Trabalha com o artesanato local. Bastante elogiada pela rapidez e qualidade do trabalho. É beneficiária do BPC. O que, de acordo com a avó, lhe confere dignidade. O que não é o caso de outros Surdos da família, inclusive sua mãe.
TOCA	Surda, mãe de dois filhos não-surdos, mora com eles, próximo à mãe, que, assim como Mãe-de-Santo, construiu casas para duas das três filhas surdas. Trabalha com o artesanato local, com roça e, ainda, prestando serviços domésticos a quem lhe contrata, no povoado ou no município sede (Jaicós). Estuda, à noite, na turma da EJA, assim como a maioria dos Surdos locais.
PALMEIRA	Surda, casada com um senhor viúvo, mãe de 3 filhos. Um deles, surdo, filho de outro pai, é criado pela avó, que não confiou de a filha surda cuidar do filho. Assim como Toca, trabalha com o artesanato local, roça e prestação de serviços domésticos. Não é beneficiária do BPC, pois, de acordo com a mãe, lhe disseram que não pode ter dois beneficiários em uma mesma residência. É super participativa na comunidade, integrando, sempre, as equipes de organização de eventos no povoado. É rezadeira, bastante requisitada, pois, segundo pessoas da comunidade, tem uma das rezas mais fortes entre as rezadeiras locais. Na escola, também é reconhecida como mãe ativa e presente nas atividades escolares, assim como no acompanhamento às filhas não surdas, discentes da escola.
GRUTA	Surda, mãe de Roça, simpática, trabalhadora e muito afetiva com a filha. As duas demonstram um forte vínculo. Roça está sempre esclarecendo à mãe, sobre questões em que esta apresenta dificuldades, devido à não fluência em Libras. Assim como a maioria das surdas, trabalha com o artesanato local e plantio. Mora próximo à mãe e aos irmãos surdos. Demonstra satisfação em morar no povoado, apesar de reclamar, constantemente, do sol, da lida e da falta de água.
BOGOIÓ	Surda, mora sozinha, ao lado da casa da mãe, pois os filhos moram em São Paulo. Estes insistem em levá-la para lá, mas ela não demonstra nenhum interesse nisso. Também, trabalha com roça e artesanato. Frequenta a escola, mas relata bastante dificuldade pelo não domínio da Libras. Insiste que as aulas deveriam ser em Cena. Assim como a irmã (Gruta), reclama do sol, do trabalho e da falta de água. É rezadeira, como algumas outras surdas. Sua irmã mais velha, também surda, recebeu a missão do primeiro rezador do povoado, que, próximo de falecer, a mandou chamar para lhe passar a missão.
TRANÇA	Surda, com vários tios surdos. Casada com um não-surdo, de fora do povoado, com quem teve uma filha não surda. Morou um tempo fora, com o marido, mas retornou à comunidade, onde estão construindo sua casa, em um terreno da família. O marido trabalha com mecânica de motos, enquanto ela trabalha com o artesanato e no cuidado com a filha e a casa. Parou de estudar quando se casou. Atualmente, está matriculada, mas quase não frequenta as aulas. Demonstra inteligência sagaz e desejo de estudar. Ocasionalmente, quando há algum evento especial, vai à escola, à noite, sempre acompanhada da filha.
CHAPÉU	Único surdo na família, foi criado pelos avós, após a mãe ter ido morar em São Paulo. É revoltado com o fato de não ter conseguido aprovação do benefício do Governo Federal. Sente-se humilhado diante dos amigos surdos e da comunidade por depender da mãe e dos avós. Diz querer trabalhar com motos, pois afirma realizar pequenos serviços nesse transporte, mesmo sem curso profissionalizante. Manifesta inteligência e rapidez de compreensão e raciocínio durante as aulas, além de melhor domínio das línguas de sinais (Cena e Libras), que seus amigos surdos. Passou bastante tempo sem ir à escola, pois os avós tinham receio que ele não conseguisse o benefício por causa disso.
	Filho de uma surda (Palmeira), abandonou a escola, durante alguns anos, como boa parte dos Surdos. Apesar de estar matriculado, hoje em dia, não demonstra interesse

TAPETE	nas aulas, pois, de acordo com ele, não consegue aprender, porque na escola não tem metodologia adequada. Trabalha como ajudante de pedreiro, além de receber o benefício do governo federal. Apesar disso, tem vontade de ir morar em São Paulo, onde tem familiares, inclusive uma tia surda. Sente que em Várzea Queimada não conseguirá melhores oportunidades de trabalho. Mora com os avós, desde pequeno, visto que estes não confiaram deixá-lo aos cuidados da mãe surda.
REDE	Surdo, pai de uma menina não surda. Moram sozinhos, pois a mãe da criança os abandonou, quando a filha ainda era bem pequena. Trabalha na roça e recebe o BPC. A família o ajuda a cuidar da filha. Em toda a comunidade funciona assim. Os Surdos têm a colaboração da família para criarem seus filhos, quando esta não assume o cuidado direto.

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

A maioria dos Surdos são filhos de pais não surdos. Essa situação só não é mais grave em razão das famílias conhecerem a Cena, principal via de comunicação dos Surdos. Por esse motivo, são menos frequentes queixas de isolamento social em razão de barreira comunicacional. Apesar disso, os pais ainda apresentam preocupações que são recorrentes aos pais dos Surdos de cidades em que a Libras é a língua de comunicação e a inclusão escolar, após amplo movimento de reivindicação, mesmo que com muitas dificuldades, já é uma realidade.

É relevante apresentar os colaboradores não surdos e descrever os espaços de convivência e relacionamento que eles usam com os Surdos, para que se possa conferir melhor credibilidade aos depoimentos deles em relação aos Surdos. Seja em referência à inclusão social dos Surdos, considerando o aspecto laboral, mas, principalmente, em relação ao desempenho educacional e participação nos eventos da comunidade.

**Quadro 5 - Colaboradores não surdos da Pesquisa**

CODINOMES	APRESENTAÇÃO DOS/AS COLABORADORES/AS
REZA	Diretor da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental. A escola é sediada no único prédio escolar existente na comunidade. No mesmo prédio, funcionam o ensino médio e a EJA. É formado em Biologia. Domina e utiliza a Cena, como língua de comunicação dos Surdos, mas não tem conhecimento de Libras. Mora no povoado e é parente de alguns dos Surdos, considerando que a maioria das pessoas da comunidade fazem parte das mesmas famílias.
VAQUEIRO	Coordenador pedagógico, responsável por 5 (cinco) escolas municipais, entre elas a de Várzea Queimada. Apresenta parentesco com alguns dos Surdos, mora no povoado, e demonstra preocupação, assim como Reza, com a situação dos alunos surdos em relação ao desempenho escolar. Utiliza a Cena para comunicação com os Surdos. Não tem domínio da Libras.
TERREIRO	Irmão de Chapéu, é agente de saúde e demonstra bastante empatia e cuidado, no que tange, especialmente à saúde, com os Surdos. Acompanha-os em consultas médicas, atuando como intérprete e agente de saúde, visto reunir informações importantes sobre o estado de saúde deles. Além disso, administra um terreiro, como pai-de-santo, e colabora na organização dos eventos da comunidade.
PALHA	Mãe, avó de surdo e liderança comunitária, trabalha como agricultora e artesã. Membro da Associação das mulheres artesãs de Várzea Queimada, também. Como mãe e avó de surdos (Toca, Palmeira e Tapete), é uma das principais intérpretes da Cena. Auxilia pesquisadores e outros visitantes que vão ao povoado conhecer a história, identidade e cultura dos Surdos.
MÃE-DE-SANTO	Mãe de 6 surdos (Gruta, Bogoió e mais 4). Uma das filhas surdas mora em São Paulo, com os filhos não surdos, que foram para lá para trabalhar e depois buscaram a mãe. É uma senhora de 82 anos, bastante ativa, apesar de ter sido acometida pela COVID-19 e Chikungunya e apresentar algumas sequelas desta última. Mora sozinha, vizinha dos filhos surdos, para os quais construiu uma casa para cada. Atualmente, não trabalha mais na roça, mas continua produzindo os artefatos artesanais, como fonte de renda. Preocupa-se com os filhos surdos, principalmente, com um deles que, apesar de morar só, não teve aprovada sua requisição do benefício (BPC). Apesar da idade e das sequelas das doenças que sofreu, ainda é a referência dos filhos, em especial, dos Surdos, com os quais se preocupa mais. Comumente, se contradiz ao afirmar que os filhos são independentes, mas que “Surdos só tem os olhos, se perderem estão mortos”.
PROFESSOR PR	Irmão de Palha e Professora PC, artesão e agricultor, foi professor de reforço dos Surdos durante a vigência de um projeto voltado à alfabetização, de âmbito federal. Essa participação o capacitou a assumir como auxiliar dos professores dos Surdos, em um curto período, com manutenção da Prefeitura local. Foi um professor muito elogiado pelos Surdos. Foi citado em todas as entrevistas feitas com eles.
PROFESSORA PC	Foi uma das primeiras professoras dos Surdos, visto que foi a primeira moradora da comunidade a fazer o curso de Libras. É formada em Letras-Português e fez o curso de Libras, no Instituto Nacional dos Surdos (INES), por intermédio de umas freiras que realizam ações beneficentes no povoado. Fundou a Associação das Mulheres de Várzea Queimada, que trabalha com artesanato local. A maioria das mulheres da Associação são surdas. Produzem material artesanal de criação autoral, que são exportados para outros estados. Atualmente, a professora PC continua como presidente da associação e voltou a ministrar aulas para os Surdos, após ser aprovada em processo seletivo. Assim como o diretor da escola, é parente de vários Surdos.
PROFESSORA PL	Atualmente, professora da rede municipal de Picos (Município próximo), foi professora dos Surdos, durante um semestre letivo. Tem domínio da Libras, mas não conhecia a Cena, fato que provocou muita frustração em sua experiência como professora deles.
PROFESSORA PP	Hoje, professora de Libras no Instituto Federal do Piauí, no campus de Picos, foi professora dos Surdos, um semestre antes de a Professora PL assumir a turma. Também fluente em Libras, mas desconhecadora da Cena. Assim como a Professora PL, encerrou a experiência com uma grande frustração por não ter conseguido colaborar no processo de aprendizagem dos Surdos, devido a essa

	barreira comunicacional.
PROFESSOR PPL	Atual professor dos Surdos, tem pós-graduação em Libras, mas não tem domínio da Cena. Afirma ter grande preocupação com os Surdos, em relação à inclusão escolar e social. Apesar dessa manifestação de interesse, pelo fato de o professor não morar no povoado, tem acarretado algumas ausências às aulas. O professor não tem nenhum domínio da Cena, o que tem dificultado, bastante o processo de aprendizagem dos Surdos. Por seu lado, PPL reivindica melhores condições de trabalho, pois afirma que o município não providencia formação e material adequado e necessário para realização das aulas.

**Fonte:** Elaboração da pesquisadora

Os colaboradores não surdos se relacionam com os Surdos em esferas diversas. Todos interagem nas atividades e eventos cotidianos da comunidade e, ainda, em esferas diferenciadas, a depender das atividades desenvolvidas por cada Surdo. Reza, como diretor, estabelece relação de autoridade no âmbito da escola, mas de liderança e companheirismo nos outros espaços de convivência no povoado; Vaqueiro se relaciona com os Surdos na mesma perspectiva de Reza; Terreiro, além de agente de saúde, é ativo na comunidade por ser pai-de-santo e colaborar nos eventos sociais promovidos pela prefeitura ou escola; Palha, além de mãe e avó de Surdos, participa da Associação de Mulheres Artesãs e dos eventos da comunidade e da igreja, espaços onde convive e coordena ações envolvendo os Surdos; Mãe-de-Santo, assim como Palha, é mãe e avó de Surdos e artesã, interagindo com os Surdos durante as práticas sociais e de trabalho.

Quanto aos educadores, o professor PR, artesão e agricultor, foi professor de reforço dos Surdos, quando eram pequenos. Atualmente, se relaciona com eles nos momentos de integração social e nas práticas da vida cotidiana; A Professora PL mora em Picos e foi professora dos Surdos em um determinado período, aproximadamente um semestre letivo; da mesma forma, a professora PP; hoje, elas ainda se comunicam com alguns dos Surdos, por meio de mensagens, via celular. O professor PPL é um dos professores atuais dos Surdos. Não mora em Várzea Queimada, para onde se desloca somente para ministrar suas aulas, momento em que interage com os Surdos. A professora PC foi professora dos Surdos, anteriormente, e leciona disciplinas na turma de Surdos, atualmente. Como reside no povoado e é a coordenadora da Associação de Mulheres Artesãs convive diariamente com os Surdos, nas diversas atividades sociais, educacionais e de trabalho.

Pelo exposto, considerou-se possível compreender as escolhas realizadas na seleção dos colaboradores do estudo. Nos momentos de convivência foi possível reconhecer e convidar os sujeitos apresentados para colaborar na pesquisa e que aceitaram contribuir para a produção desta tese.

## 2.4 As técnicas do trançado

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, com base nos teóricos que investigam inclusão social, surdez, cultura e identidade surda, língua de sinais emergente (LSE), plurilinguismo e escolarização de Surdos para apropriação do campo teórico e metodológico de análise das informações.

O pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta e análise de dados no estudo de caso etnográfico. Apesar de sua condição humana ser considerada vantajosa, em alguns aspectos, sabe-se que ele pode, além de cometer erros, perder oportunidades, assim como se envolver demais em certas situações ou com certas pessoas. Dessa forma, cabe a ele controlar as fragilidades e potencializar, da melhor forma, as habilidades de sua condição humana (ANDRÉ, 1995).

Atenta a essas considerações, instituí o diário de campo como instrumento para colaborar na organização das informações a serem produzidas. Este foi uma ferramenta bastante relevante nos registros das observações e percepções levantadas, durante todos os momentos de convivência com os colaboradores em todas as viagens e atividades desenvolvidas.

Estabelecidos os instrumentos, foram elaboradas e aplicadas as técnicas mais adequadas ao estudo de caso do tipo etnográfico: a observação participante e a entrevista intensiva. A observação participante, pelo meu envolvimento pessoal e profissional com as situações investigadas. A observação, nesse formato, permite ao investigador, envolver-se no dia a dia dos colaboradores da pesquisa, no intuito de compreender essa rotina. As entrevistas intensivas, a fim de investigar sobre as questões levantadas anteriormente e as que foram construídas no processo, além de esclarecer os problemas observados (CALLEFE; MOREIRA, LUDKE, 2006; VIANA, 2003; ANDRÉ, 2000).

A observação participante possibilita elaborar proposições gerais a partir do trabalho de campo, e assim, discutir posições teóricas e políticas dominantes. Esta técnica permite um compromisso muito próximo com pessoas estranhas a nós, a fim de experimentar o mundo por meio de suas perspectivas e ações. Levando a uma produção de conhecimento, de forma democrática, visto considerar a vida das pessoas comuns de forma holística (SHAR, 2020). Como técnica etnográfica, a observação participante se configura como um “vaivém entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ dos acontecimentos” (CLIFFORD, 2002).

Para registro das observações, presumi, como necessário, adotar um roteiro de observação participante (APÊNDICE A). O roteiro serviu, de maneira especial, para registrar as principais observações e percepções, durante os encontros e reuniões com os Surdos. Foi

essencial, ainda, para servir de base de análise das informações produzidas nas atividades realizadas com os Surdos.

A entrevista intensiva (APENDICE B) foi uma das técnicas etnográficas escolhidas para produzir as informações necessárias sobre o processo de inclusão social dos Surdos de Várzea Queimada, objeto deste estudo. A escolha se deu pela adequação inquestionável desse procedimento ao objetivo geral da investigação realizada.

Uma entrevista intensiva, considerada como técnica etnográfica, é uma maneira de produzir autoconhecimento, considerando que, não visa somente a busca de informação e conhecimento para um estudo que está sendo realizado. Desse modo, ao tempo em que coleta informações e produz conhecimento, garante um processo de reflexividade, nas trocas realizadas nesse processo de construção de conhecimento, que pesquisador e colaboradores realizam (VIEIRA; VIEIRA, 2018; MANZINI, 2012; ANDRÉ, 2000).

As entrevistas foram filmadas, devido a necessidade de transcrição dos sinais, haja vista que a comunicação se deu em L1 e L2 (com apoio das intérpretes locais e intérpretes voluntárias do grupo de pesquisadores, além de uma intérprete de um Centro de Formação de Professores de Teresina). Foram realizadas, ainda, entrevistas virtuais com a coordenadora da Associação das Mulheres de Várzea Queimada, e com professores dos Surdos do povoado. As entrevistas virtuais foram possíveis por meio de link, disponibilizado por mim, em data e horário combinados com a Coordenadora e as professoras.

Essas professoras foram identificadas e estabelecidos contatos por meio de colaboração da Coordenadora da Associação das Mulheres artesãs de Várzea Queimada - AMVQ, que, também fora professora dos Surdos. As três professoras se prontificaram a participar das entrevistas e contribuíram de forma singular para esclarecimentos sobre as questões educacionais que envolviam os Surdos. O professor atual foi contatado por meio do diretor da escola, que forneceu o contato do profissional. A entrevista com este professor foi realizada, em chamada de vídeo, depois de diversas conversas virtuais, em que tentamos agendar um encontro presencial, mas que não foi possível, devido à disponibilidade de tempo do entrevistado.

Os pontos discutidos nas entrevistas realizadas com os colaboradores trataram, especificamente, do processo de inclusão social dos Surdos, com questionamentos envolvendo desde sua participação na comunidade, trabalho, rotina, religiosidade, além do processo de escolarização dos Surdos, as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, até a compreensão dos Surdos da língua de comunicação.



Nessa perspectiva é que foram realizadas entrevistas com Surdos e não surdos, no intuito de conhecer de forma mais aprofundada como se apresenta esse processo de inclusão dos Surdos, no âmbito do povoado. Após a observação participante, obtive mais segurança para identificar os Surdos que poderiam, de forma mais efetiva, produzir informações a respeito desse processo.

As entrevistas foram realizadas na residência da coordenadora da AMVQ e professora dos Surdos, porque como em Várzea Queimada não tem pousada, a casa dela funciona como tal. Alguns dos Surdos, inclusive, são seus parentes. Busquei o melhor espaço para garantir a melhor visualização e filmagem, visto que os colaboradores assinaram o termo de consentimento, em que autorizaram o uso das imagens. Isso foi necessário, pois, como o meio de comunicação utilizado foram as línguas de sinais (Cena e Libras), para imprimir mais fidedignidade aos dados, o registro imagético possibilita a revisão para conferir as informações.

Desde a segunda viagem, iniciaram-se as entrevistas, de modo a ir conhecendo, um pouco mais, cada um dos Surdos. Nessas primeiras entrevistas, o foco eram as informações sobre a vida e rotina dos Surdos. Eles participaram ativamente, colaborando em todos os momentos. Apesar de conhecer a Libras e a Cena (no nível intermediário), considerei mais produtivo que intérpretes das duas línguas de sinais fizessem o trabalho de interpretação. Para a interpretação da Cena, na maioria das vezes, uma das mães dos Surdos (Palha) desenvolvia essa função. Em relação à Libras, sempre havia um dos pesquisadores do grupo que se colocava à disposição.

Desse modo, ficou mais tranquilo para que eu apresentasse as questões que precisava conhecer, além de registrar as observações a respeito das expressões não manuais da língua. Visto que, nas línguas de sinais, esses são elementos muito importantes para a compreensão da comunicação.

**Figura 21** - Entrevistas com os Surdos (Apoio: Intérpretes de Cena e Libras)



**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

Nas viagens seguintes, foram realizadas novas entrevistas, com os Surdos já entrevistados, e com inserção de novos sujeitos surdos. A cada entrevista, foram feitos aprofundamentos sobre as informações solicitadas, para que melhor compreendesse como os Surdos relatavam e avaliavam seu processo de inclusão social na comunidade. Os relatos foram consistentes, especialmente, no que tange às questões educacionais.

Os não surdos foram entrevistados na intenção de reunir dados sobre a percepção da comunidade a respeito dos Surdos de Várzea Queimada, assim como verificar suas concepções sobre o processo de inclusão social dos Surdos. As entrevistas foram bastante produtivas, pois representantes das famílias dos Surdos, da escola em que estudam, do posto de saúde do qual utilizam os serviços médicos e da associação das Mulheres de Várzea Queimada apresentaram informações relevantes sobre os Surdos e sua inclusão na comunidade.

A esses representantes foram feitas perguntas similares às apresentadas aos Surdos, para estabelecer um paralelo sobre como os Surdos se veem na comunidade e como os moradores e as instituições os veem, bem como perceber como são incluídos nas políticas existentes no povoado. Conforme pode ser constatado na seção das análises, as concepções apresentam pontos de convergência e divergência em relação aos vários aspectos abordados.

## 2.5 Modo de entender as teias das tranças

Consonante ao tipo de pesquisa abordada, reconheci ser essencial adotar o método de análise interpretativa das informações produzidas com os colaboradores. Desse modo, durante todo o percurso da investigação, foram sendo processadas as análises das observações realizadas, assim como das entrevistas efetivadas. Essa prática possibilitou difundir o olhar sobre os Surdos e suas práticas, vivências e atitudes, assim como modificar questões e/ou modos de entrevistar os Surdos e os não surdos, a fim de aprofundar os questionamentos e as respostas dos colaboradores.

A análise interpretativa permite ao pesquisador fazer uma “leitura” interpretativa dos dados, fundado na base teórica adotada no estudo, mas levando em consideração suas intuições, seus sentimentos, sensibilidade. É esse movimento de vaivém da empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos (ANDRÉ, 2008, 2000, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Faz-se necessário enfatizar essa característica da análise interpretativa, exatamente para manter a credibilidade das informações apresentadas e das teorias formuladas. Isso posto, porque análises que destoam do modelo tradicional são, historicamente, colocadas em xeque. Constituídas, dessa forma, as análises resultantes de estudos de caso do tipo etnográfico têm adquirido confiabilidade no meio acadêmico e científico.

Essa dinâmica somente se estabelece como possível, devido essa metodologia admitir mais abertura e flexibilidade na elaboração das categorias e no modo de interpretar os fenômenos. É quando se estabelece uma relação próxima e necessária entre a teoria e a experiência vivenciada no campo da pesquisa. Visto que a teoria reúne os fundamentos para validar as interpretações dos dados coletados. Por isso, é relevante dimensionar o nível de envolvimento e de subjetividade do pesquisador, para que mantenha o distanciamento requerido em um trabalho científico, sem imprimir neutralidade ao estudo. O ideal, assim, se traduz em adotar uma atitude de estranhamento (MACEDO, 2006; MARTUCCI, 2001; ANDRÉ, 1995).

O estranhamento deve ser a diretriz durante as análises, pois confirma o caráter heurístico conferido a essa metodologia de estudo. A partir daí é que as categorias e suas análises suscitam novos conhecimentos e imprimem autenticidade à investigação. Esse esquema com mais liberdade de exploração, permite [...] rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Em se tratando de pesquisas envolvendo pessoas com deficiência, esse modo de abordagem se apresenta como bastante adequado, haja vista reunir diversos instrumentos e técnicas, várias delas apropriadas às necessidades apresentadas por esses segmentos. Além de considerar os aspectos mais elucidativos das problemáticas que se relacionam com as experiências vividas por esses sujeitos na conjuntura e estrutural social, política, cultural, educacional e econômica em que vivem.

Pletsch (2010) sugere algumas orientações para pesquisas com base na etnografia que envolvam os processos de ensino e aprendizagem de alunos do público-alvo da educação especial (PAEE) e as práticas pedagógicas. O que pode ser estendido para outras áreas de desenvolvimento das pessoas com deficiência, conforme relacionado no parágrafo anterior. Haja vista que a autora sugere que: se estude o contexto de forma mais abrangente, envolva-se os colaboradores da pesquisa na coleta de dados e revele relações significativas, no intuito de estabelecer um encontro entre teoria e empiria durante a pesquisa.

## **2.6 As cenas das tranças**

Nesta subseção, constam os relatos de algumas das principais ações realizadas e técnicas etnográficas adotadas, tanto as de cunho específico desta investigação, como as planejadas e realizadas com o grupo de pesquisadores para a produção do dicionário Cena-Libras.

### **2.6.1 O olhar sobre as teias das tranças**

Na intenção de melhor conhecer e compreender a dinâmica da rotina dos moradores de Várzea Queimada, em especial, dos partícipes e colaboradores da pesquisa, foi adotada a observação participante, como uma das técnicas de investigação, por possibilitar um maior envolvimento com os sujeitos da pesquisa, em suas atividades diárias, envolvendo todos os aspectos de suas relações sociais, culturais, educacionais e econômicas.

Desde a primeira inserção ao povoado, busquei visitar os espaços de convivência existentes na comunidade. Foram 05 (cinco) viagens, no total, em que foi possível estabelecer um envolvimento gratificante e produtivo com a comunidade surda. A cada viagem, fui conquistando espaço e abertura para participar de todas as atividades desenvolvidas na comunidade. A maioria delas com a participação dos Surdos. Seguem relacionadas as atividades e o relato da observação de cada um dos momentos dessa participação.

### 2.6.1.1 As esteiras da comunidade

Várzea queimada é um povoado de pequena extensão, com um centro bem movimentado, principalmente, no final da tarde e no período da noite. No referido centro, encontram-se as duas escolas que funcionam em uma mesma sede, com turmas da educação infantil ao ensino médio (mantidas pelos governos municipal e estadual, conforme suas competências); três estabelecimentos comerciais (um, com venda de gêneros alimentícios e de primeira necessidade; outros dois, bares com venda de bebidas alcólicas, um deles com uma mesa de sinuca, para diversão dos moradores; uma quadra de esportes, utilizada para desenvolvimento das atividades físicas promovidas pela escola e para lazer dos moradores; uma igreja católica, frequentada pela maioria dos moradores, entre Surdos e não surdos; um terreiro de umbanda e a Toca das Possibilidades<sup>2</sup> (espaço onde as mulheres artesãs se reúnem para trabalhar e realizar reuniões e pequenos eventos).

**Figura 22** - Foto do centro de Várzea Queimada



**Fonte:** arquivo pessoal dos pesquisadores

---

<sup>2</sup> A Toca das Possibilidades é o local de trabalho das artesãs e dos artesãos. Foi projetada e construída em 2012, durante a primeira fase do projeto, que contou com os arquitetos e bioconstrutores Henrique Pinheiro e Tomaz Lotufo para, junto com Marcelo Rosenbaum, serem mentores deste projeto e mutirão, que reuniu comunidade e 19 estudantes de arquitetura de todo Brasil. Disponível em <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/toca-das-possibilidades/>

**Figura 23 – Mulheres trabalhando na Toca das possibilidades**



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

**Figura 24 - Toca das possibilidades**



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaqueimada/>

#### 2.6.1.2 Dia a dia da comunidade surda

A rotina da comunidade é similar à da maioria das comunidades rurais. Pela manhã, todos vão para suas lidas, em casa ou na “rua”. No artesanato ou nas roças. Nas construções ou na Toca. Ao meio-dia, todos em casa, para o almoço e a sesta da tarde. O cardápio, apesar de não oferecer variedade, é muito saboroso e saudável, pois, normalmente, consiste em arroz e feijão, de suas roças, e a “mistura”, que são as carnes brancas ou vermelhas, criações de seus quintais (galinhas, bodes ou peixes, principalmente).

No final da tarde, alguns, voltam à roça, mas a maioria, retorna às tranças. Muitos, sentam-se às portas para, enquanto trançam as palhas, conversarem com os parentes e vizinhos. É um momento muito esperado pelas crianças, que se reúnem para brincar por perto. Nesse momento, atualizam-se sobre as novidades de cada família e, ainda, as “fofocas” do povoado.

**Figura 25 - Moradora surda fazendo trança**



**Fonte:** arquivo pessoal dos pesquisadores

À noite, uma boa parte dos moradores, especialmente os mais jovens, vão para o centro do povoado (chamado de “rua”, como em quase todas as comunidades rurais). Os que estudam, à noite, vão para a escola, assistir às aulas. Os outros ficam na quadra de esporte, nos dois bares ou nas portas dos parentes e amigos que moram na “rua”. Mesmo com esse passeio da noite, os moradores dormem cedo. Assim, principalmente nos dias úteis, aproximadamente às 22 horas, todas as portas já estão fechadas e seus moradores dormindo.

**Figura 26** - Cadeiras nas calçadas para conversas noturnas



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/>

No final de semana, pequenas alterações são percebidas: a missa, os cultos, as festas, as visitas mais demoradas aos parentes, um passeio aos municípios próximos, etc. são momentos de lazer e descanso merecidos por todos. Uma comunidade pacata, com raras situações de conflito registradas. Em situações desse tipo, os moradores mais próximos, em especial os parentes, colaboram para a solução.

**Figura 27** - Representações de religiosidade



**Fonte:** <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/>



**Figura 28 -** Moradoras dançando em noite de festa



Fonte: <https://agentetransforma.org.br/projetos/agtvarzeaquemada/>

**Figura 29 -** Almoço com família e amigos (comum nos fins de semana)



Fonte: arquivo pessoal dos pesquisadores

### 2.6.1.3 Tecendo as tranças

Observou-se que os Surdos desenvolvem, praticamente, as mesmas atividades laborais da maior parte dos moradores, que consiste em agricultura familiar e artesanato. Poucos Surdos e alguns outros moradores desenvolvem atividades de trabalho diferenciadas. Entre os Surdos, vimos um que trabalhava como ajudante de pedreiro e outros, que moram em Jaicós e desenvolvem outros serviços, como de pintura, de eletricista, de peão etc. Entre os moradores não surdos, tem alguns professores, agentes de saúde, outros que desenvolvem serviços de apoio logístico, como merendeiras e zeladoras da escola, além de serviços, como produção de bolos, salgados e comércios em geral.

Nas andanças pelo povoado, frequentemente, encontramos moradores trabalhando com o artesanato, em suas calçadas, nas portas de casa. Até mesmo, à noite, é possível testemunhar situações como essa. Durante o dia, são pessoas transitando entre suas roças e idas ao único comércio, para adquirir algum produto necessário para a família. Sem fazer menção às idas para Jaicós e Picos. Na segunda-feira, por exemplo, é o dia de ir para a feira de Jaicós, onde são comprados os produtos que, normalmente, não se encontra na comunidade. Como o pão, por exemplo.

### 2.6.1.4 Rede de tranças na comunidade

Durante as viagens à Várzea Queimada, pude constatar que poucos serviços são prestados à comunidade. Em relação à educação, uma única escola, onde funcionam todas as modalidades de ensino oferecidas à população (educação infantil, ensino fundamental, EJA e ensino médio). Instituições de ensino superior, somente no Município próximo (Picos); quanto aos serviços de saúde oferecidos, tomou-se conhecimento de um posto de saúde, onde, de acordo com um calendário da unidade, vem um médico (clínico geral), que realiza consultas e encaminha para exames ou outros procedimentos mais específicos a serem realizados em Jaicós ou Picos. Mais usualmente, em Picos.

Dois agentes de saúde fazem o acompanhamento da população, dividida em duas regiões, central e periférica. Os Surdos preferem o acompanhamento do agente de saúde Terreiro, por apresentar melhor conhecimento da Cena e um pouco da Libras. Este, inclusive, os acompanha quando vão para consulta em Picos, caso a família tenha dificuldade em interpretar a consulta; além disso, duas ou três vezes, por semana, um carro pipa se desloca para o povoado, para abastecer as casas, visto que na comunidade não há serviços de abastecimento

de água encanada.

Para acesso a quaisquer outros serviços de assistência social básica, os moradores de Várzea precisam se deslocar para Jaicós, ou até mesmo, para Picos. Esse movimento se torna, de certo modo, oneroso, pois demanda, na maioria das vezes, contrato de transportes particulares, haja vista que não é oferecido transporte público que consiga responder às necessidades de deslocamento diário dos moradores, considerando que a maior parte dos serviços é oferecida nos municípios adjacentes.

#### 2.6.1.5 Escola – Teia de línguas

A escola do povoado, único prédio, sedia duas escolas: Escola Municipal Manoel Barbosa, que oferece educação infantil, ensino fundamental e uma turma de EJA, no turno da noite, para os Surdos nativos, e a Unidade Escolar Anísio de Abreu, de responsabilidade do governo estadual, que oferece turmas de ensino médio, também, no turno da noite.

A maioria dos professores assume disciplinas diversas, devido à dificuldade de lotação de professores específicos. Atualmente, foram contratados dois professores para assumir as disciplinas na turma dos Surdos: um professor efetivo (PPL), que mora em um município próximo, e uma professora (PC), contratada por regime seletivo, por várias vezes, moradora do povoado.

A escola passou por reforma, recentemente, o que possibilitou melhorar as condições de atendimento aos estudantes e de trabalho dos professores. É um prédio pequeno, com poucas salas de aula, uma sala que funciona como diretoria, uma secretaria e ponto de apoio para o coordenador pedagógico, no dia em que este faz supervisão à escola. Tem, ainda, uma cantina e banheiros para os estudantes e professores.

A administração é assumida por um diretor (Reza), uma secretária e um coordenador pedagógico (Vaqueiro), responsável pelo acompanhamento pedagógico de 05 (cinco) escolas municipais. Apesar da reforma, os profissionais ainda alegam algumas necessidades não atendidas, como o acompanhamento pedagógico mais sistemático, haja vista que o coordenador não consegue garantir presença constante na unidade, posto que além de acompanhar mais 4 (quatro) escolas, ainda participa de reuniões periódicas na sede da Secretaria Municipal de Educação, em Jaicós.

#### 2.6.1.6 Tranças dos professores

Em Várzea Queimada, as experiências educacionais com Surdos não são tão diferentes das que ocorrem em todo o país. O que agrava a situação dos Surdos locais é que eles têm uma língua nativa, que apesar de utilizada por quase toda a comunidade, não é língua de instrução na escola. Nem mesmo a Libras, dominada pelos Surdos mais jovens, tem prioridade de uso nas aulas. Como na maioria das escolas que atendem Surdos no estado do Piauí, assim como no Brasil, a língua de instrução continua sendo o Português.

As professoras que assumiram, antes, a turma dos Surdos (EJA), não moravam no povoado. Desse modo, elas sabiam a Libras, mas não a Cena. Isso dificultava bastante o processo de aprendizagem dos Surdos. Além disso, não dispunham de material imagético que facilitasse essa transposição didática, visto que, também, a escola não tinha intérpretes.

Os professores atuais sabem um pouco de Libras. Em relação à Cena, o professor titular não tem nenhum domínio e a professora, que é moradora do povoado e coordenadora da AMVQ, faz uso cotidianamente. Sendo assim, a prioridade continua sendo a língua portuguesa. Os Surdos, resistentes, continuam frequentando as aulas. O que lhes confere uma característica inegável de resiliência, considerando que essa situação, em maior escala, lhes assola, desde a infância.

Não há livros para os Surdos, o que lhes dificulta o processo de aquisição da língua portuguesa, de forma mais acentuada que em outras experiências educacionais. Não há formação específica para os professores e, nem mesmo, estes participam de planejamento em comum com os outros professores. O que mais preocupa gestores e professores é a inexistência de uma sala de recursos multifuncionais.

#### 2.6.1.7 Trança de Línguas na sala dos Surdos

Nas conversas informais em sala ou durante o intervalo, verificou-se que os Surdos sinalizam entre si, mas, também com outros estudantes que conhecem a Cena ou a Libras. Embora os grupos específicos sejam mais presentes (Surdos, de um lado; não surdos, do outro). Nesse contexto, foi possível perceber que alguns estudantes não surdos não conhecem nem a Cena nem a Libras e, por isso, somente observam, distantes, os Surdos se comunicando.

Em sala de aula, a língua de uso, na modalidade escrita, é o Português. Cena e Libras se intercalam, mais entre os Surdos que entre os professores. Mesmo assim, há momentos em que os professores utilizam as línguas de sinais, quando se percebe maior participação dos Surdos.

#### 2.6.1.8 Entrançados da comunidade

Semanalmente, aos domingos, acontece a missa na igreja católica. Organizada por um grupo formado por não surdos e alguns poucos Surdos. De fato, constatou-se a participação um pouco mais efetiva de, somente, uma Surda (Palmeira), nessa equipe. Ela é considerada participativa, não somente nas atividades da igreja, mas, também, nas da escola.

Durante os festejos ao santo padroeiro (São Sebastião), outros Surdos se envolvem nas festividades, seja na organização, quanto nos eventos realizados. São rezas, novenas, barracas com comidas e bebidas para venda, leilões, culminando com uma festa dançante. Vêm pessoas de todos os povoados e municípios próximos, assim como familiares que moram fora do povoado que aproveitam esse período para visitar os parentes.

Vários Surdos relataram, por exemplo, participarem ativamente da dança de São Gonçalo, tradicional no povoado. Ensaiam, durante um certo período, e homenageiam o santo no dia destinando a ele, com orações, missa e coroando com a dança tradicional. Vestem-se com uma roupa típica, antecipadamente produzida por cada integrante da dança.

No povoado, registram-se, ainda, duas igrejas evangélicas, frequentadas pelos moradores, não surdos e alguns Surdos. Em menor quantidade que a católica que abrange um número maior de fiéis. No centro do povoado, ao lado da escola, há, ainda, um terreiro de umbanda, comandado pelo agente de saúde (Terreiro), onde ocorrem, semanalmente, rituais de incorporações e aconselhamentos. Mesmo com o preconceito existente em relação às religiões de matrizes africanas, também presente no povoado, muitos Surdos e não surdos frequentam esse espaço religioso, especialmente, nos dias de aconselhamento. De acordo com o agente de saúde (pai-de-santo do local), até os estudantes ficam querendo “fugir” da escola para ir para o local, nos dias de gira (ou jira, culto umbandista).

Uma festa muito importante e tradicional, no povoado, é a festa dos vaqueiros. É uma semana de festa, com vários eventos, que vão da religiosidade ao lazer e cultura. Durante a semana, tem vaquejada e outras atividades do tipo. No final da semana, é realizada uma missa especial e emocionante para os vaqueiros, quando eles cantam suas toadas e participam como protagonistas dos rituais da missa e são homenageados pela comunidade.

No último dia, tem uma grande festa, que reúne pessoas da redondeza, inclusive de municípios mais distantes. A prefeitura contrata uma banda ou músico famosos, que tocam e cantam até quase amanhecer o dia. Idosos, jovens e crianças, surdos e não surdos participam da festa, em um clima de paz e alegria.

**Figura 30 - Festa do vaqueiro**



**Fonte:** arquivo pessoal dos pesquisadores

**Figura 31 - Bar dos vaqueiros**



**Fonte:** arquivo pessoal dos pesquisadores

#### 2.6.1.9 Associação das Mulheres de Várzea Queimada e suas Teias

Periodicamente, as mulheres se reúnem na Toca das Possibilidades, não somente para trabalhar, mas, também para discutir questões envolvendo seu trabalho ou outros assuntos importantes da comunidade. No dia a dia, esse espaço é um ambiente de trocas valiosas de

conhecimentos e de cuidados. Alguns dos eventos específicos das artesãs são realizados nesse local.

Praticamente, todos os visitantes do povoado, sejam turistas em busca de peças de artesanato, sejam pesquisadores em busca de informações sobre o artesanato ou o fenômeno da comunidade surda (quantidade de Surdos e língua de sinais nativa), visitam a Toca. Isso porque, é nela que se encontra a loja que expõe os artefatos do artesanato. Normalmente, não se encontram muitas peças na loja, porque a maior parte é produzida para exportação. Com muita sorte, você encontra algumas das peças mais tradicionais, como o bogoió<sup>3</sup>, por exemplo.

#### 2.6.1.10 Oficinas-tranças para produção de informações

Foram realizadas 02 (duas) oficinas no povoado para produzir informações com os Surdos e suas famílias. Uma delas, realizei para conhecer o nível de conhecimento dos Surdos sobre a língua portuguesa, bem como desenvolver atividades, com base em uma metodologia visual, a fim de melhorar o desempenho dos Surdos na referida língua.

A outra oficina foi realizada pela equipe de pesquisadores do projeto de criação do dicionário (Projeto “Avaliação de Comunidades Surdas Urbanas e Isoladas”), para coletar sinais da Cena, comparando com os sinais da Libras, para garantir sua genuinidade. Para esta investigação, foi importante participar dessa oficina, no intuito de observar a competência linguística dos Surdos nas duas línguas de sinais.

#### 2.6.1.11 Oficina-trança de ensino de Língua Portuguesa para Surdos (realizada pela pesquisadora)

Esta oficina constituiu-se como bastante relevante na produção de informações no que se refere ao conhecimento da metodologia adotada na turma dos Surdos, assim como o nível de aprendizagem destes.

O projeto inseriu-se nas propostas de intervenção do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI/UFPI), no intuito de provocar reflexões e intervenções no quadro de concepções sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Com base em discussões, reflexões e estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo, foi possível constatar situações difíceis, envolvendo a escolarização das pessoas com deficiência.

Esse fato inspirou-me à elaboração do projeto, na tentativa de melhor conhecer as

---

<sup>3</sup> Cesto de palha trançada usado na rotina doméstica das famílias de Várzea Queimada.

concepções dos Surdos de Várzea Queimada, além de contribuir para o processo de aquisição da língua portuguesa pelos Surdos, considerando que este é um dos principais entraves para sua escolarização.

Desse modo, foi realizada uma oficina de língua portuguesa, em 03 (três) módulos com os Surdos plurilíngues de Várzea Queimada, visto que a escola prioriza a referida língua, em suas práticas educativas. A intenção era, além de colaborar para a aquisição da língua portuguesa pelos Surdos, por meio de estratégias metodológicas mais adequadas, levando em consideração a cultura visual dos Surdos, produzir informações a respeito do processo de escolarização dos Surdos, assim como conhecer o nível de compreensão que eles apresentam da língua portuguesa.

A intenção configurou-se na perspectiva de colaborar para o desenvolvimento escolar dos Surdos, considerando sua dificuldade de aprendizagem, visto fazerem uso de três línguas: L3 (Língua portuguesa), L2 (Libras) e L1 (Cena). Esta oficina se justificou, também, pela constatação de que os Surdos do povoado não têm conquistado espaços escolares nem profissionais, o que lhes nega o assegurado direito legal de inclusão nessas áreas. Ademais, porque os Surdos são uma parcela significativa do povoado e precisam ser atendidos pelas políticas públicas educacionais, assim como de inserção no mercado de trabalho.

Considerando as questões apresentadas, e com base na ementa da oficina (estratégias metodológicas de ensino de Língua portuguesa para Surdos), planejou-se o seguinte conteúdo programático para a oficina: Leitura e produção de textos e Língua portuguesa como segunda língua (L2) para Surdos.

A metodologia da Oficina se baseou em dinâmicas de leitura, com a utilização de texto sobre a Covid, dramatização de diálogos sobre os cuidados para não contrair a doença, oficina para a produção de textos e releitura de texto com material visual. Todo o processo foi mediado pelo uso das três línguas vigentes no povoado, em especial, a língua nativa dos Surdos (L1), como forma de melhor compreensão dos textos na língua portuguesa.

Para essa mediação, foi possível contar com a colaboração de Palha (mãe de três Surdas da comunidade e intérprete local), assim como de 03 (três) professoras de ensino superior e educação básica, pesquisadoras de outros programas de pós-graduação: Nádia Fernanda Araújo, professora da Universidade Federal do Piauí, do campus de Picos, mestra pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB, que colaborou como intérprete; Bruna Rodrigues, professora, vinculada à Universidade Estadual do Piauí, doutoranda em Linguística, pela Universidade de São Paulo - USP, que atuou, também, como intérprete, durante a oficina;



ambas integrantes do Projeto “Avaliação de Comunidades Surdas Urbanas e Isoladas”; e, ainda, Thayane Freitas, professora da educação básica, da rede municipal de educação de Teresina, mestra pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, que colaborou como instrutora, junto com a pesquisadora.

Durante todo o evento, os Surdos participaram com bastante afinco e disciplina. Expressaram suas concepções a respeito da escola e das metodologias empregadas. Relataram as dificuldades que enfrentam na escola. Demonstraram muito prazer em realizar todas as atividades propostas, de uma leitura visual de um texto, até sua dramatização e produção de novo texto, a partir do texto-base. Para isso, foram utilizados muitos elementos visuais, como imagens em datashow, textos imagéticos, papéis, lápis de cor, revistas, etc.

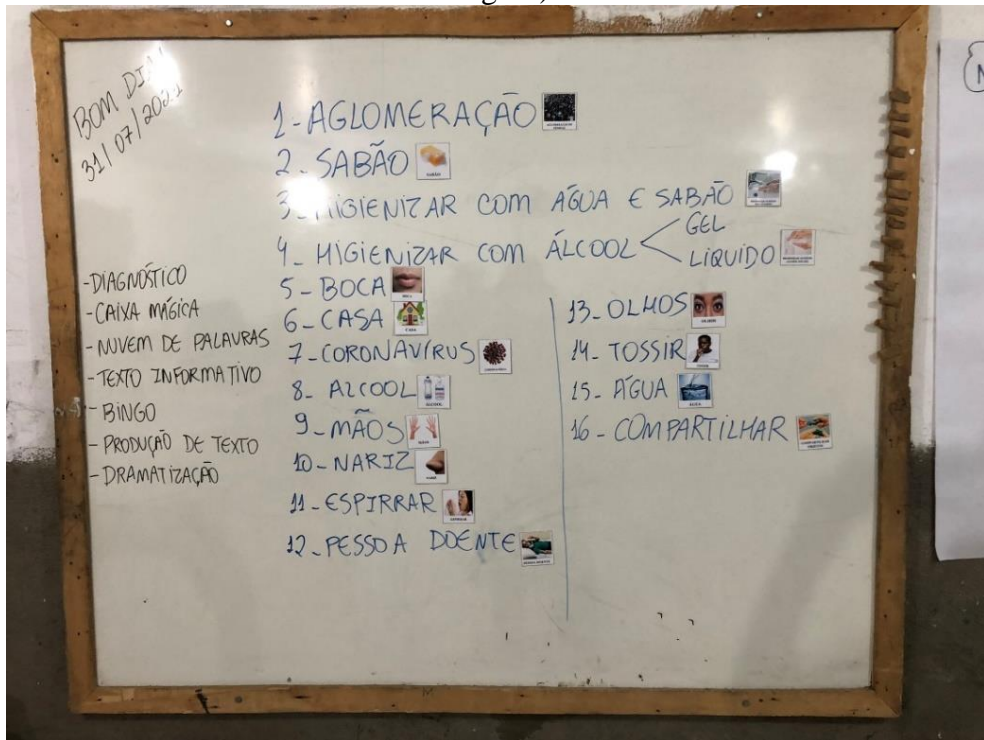
Para melhor compreender o nível de desempenho dos Surdos, foram desenvolvidas atividades individuais, em grupos e coletivas, na intenção de perceber a competência leitora e escritora dos Surdos, em processos diversos. Seguem fotos dos principais momentos da referida oficina, com imagens autorizadas pelos colaboradores.

**Figura 32** - Apresentação do objetivo e agenda da oficina



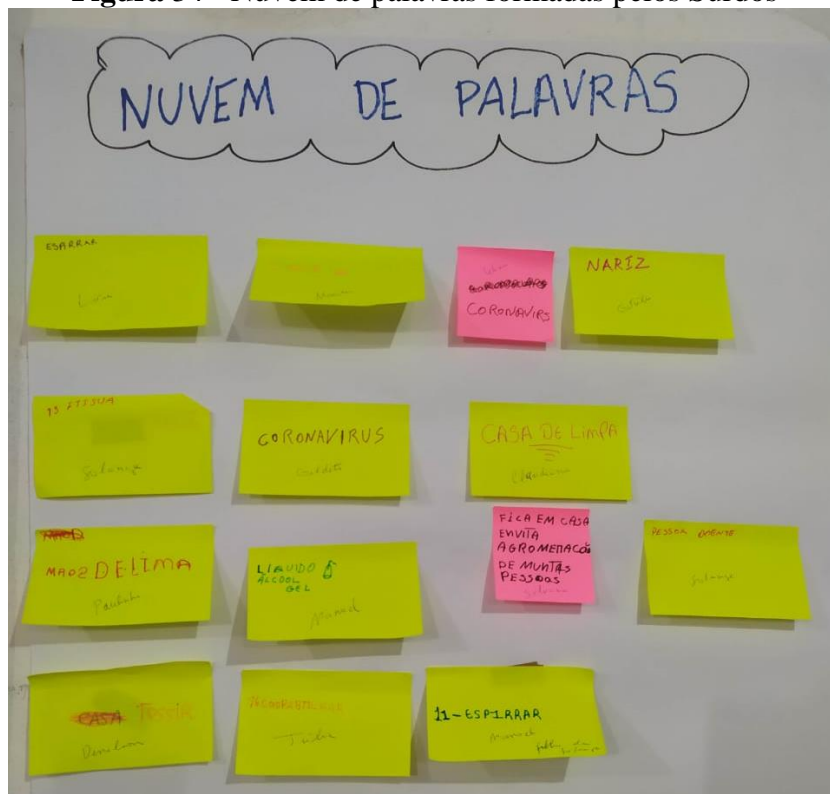
**Fonte:** arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 33** - agenda da oficina e correção coletiva do ditado de palavras (com uso das 3 línguas)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

**Figura 34** - Nuvem de palavras formadas pelos Surdos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Foram utilizados como critérios de avaliação, os materiais produzidos a partir dos textos utilizados na oficina, além de autoavaliação. Os discentes surdos atestaram que a oficina lhes possibilitou melhor conhecimento da Língua portuguesa e, nesse sentido, sugeriram que a escola deveria utilizar a mesma metodologia empregada durante o evento.

Por fim, a oficina foi considerada bastante produtiva, tanto para os Surdos, quanto para as pesquisadoras. Para os Surdos, porque relataram que conseguiram compreender melhor o processo de leitura e escrita da língua portuguesa. Para as pesquisadoras, porque conseguiram constatar e relacionar informações produzidas a respeito do processo de escolarização dos Surdos.

Apesar de um tempo curto para a necessidade educativa dos Surdos, a oficina apresentou-se como uma possibilidade de melhor conhecer a língua que é mais utilizada pela escola. Ficou provado, ainda, que é possível uma melhor aprendizagem, caso se considere a língua nativa dos Surdos como primeira língua (L1).

Os únicos desafios encontrados para a execução do curso foram definir uma data que fosse possível para todos os envolvidos, especialmente, as colaboradoras, além da escola encontrar-se em reforma, o que ocasionou um pouco de desconforto em relação à logística de espaço e equipamentos.

#### 2.6.1.12 Oficina-trança de Tradução Cena-Libras (realizada pelo grupo de pesquisadores do Projeto “Avaliação de Comunidades Surdas Urbanas e Isoladas”)

Em dezembro de 2019, devido ao objeto desta pesquisa, fui convidada a compor um grupo de pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e do exterior, que, desde 2017, realizavam pesquisas sobre a língua nativa (Cena) em Várzea Queimada<sup>4</sup>. Cada pesquisador tinha objetivos específicos para a investigação, que se resumiam em conhecer o funcionamento linguístico, as questões educacionais envolvendo a L1 e sua preservação.

A proposta do grupo era produzir um dicionário Cena-Libras, como forma de contribuir para a preservação da língua. Cada pesquisador assumiu funções nesse sentido, desde a seleção dos verbetes, registro fotográfico das sinalizações, como a produção de texto sobre os sinais

---

<sup>4</sup> Em 2017, a pesquisa estava encaixada dentro do Projeto intitulado ‘Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas’, cadastrado na PRPPG da Universidade Federal do Piauí, desde 2013, com o número CRMV – 003/2013. Atualmente, a pesquisa consta com a autorização do comitê de ética nacional com o parecer consubstanciado de número 3.853.356 (Observações sobre a estrutura linguística da Cena: Anderson Almeida-Silva. A língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). (Andrew Ira Nevins. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1029-1053, out.-dez. 2020 1037)

catalogados para compor o dicionário.

**Figura 35** - Pesquisadores surdos e não surdos



**Fonte:** arquivo pessoal dos pesquisadores

Entre as inserções feitas à Várzea Queimada para a produção das informações, colaborei, também, nas ações para a produção do dicionário. A primeira, sozinha, para conhecer o povoado e estabelecer contatos importantes para a pesquisa de campo; duas, com o grupo de produção do dicionário; e uma outra, com pesquisadoras colaboradoras, para a realização da oficina de ensino da língua portuguesa. Durante as viagens, foi possível realizar observações, entrevistas e filmagens da L1 em uso.

Foi de extrema relevância a participação de Surdos pesquisadores, no grupo, pois garantiu uma aproximação imediata com os Surdos do povoado. Essa representatividade significou muito na expressão dos Surdos, em relação ao uso da língua nativa. Os Surdos pesquisadores aprenderam, rapidamente, a L1, e os Surdos locais aprimoraram seu uso da L2. Foi possível perceber que os pesquisadores não surdos foram mais bem acolhidos, pelos Surdos nativos, por fazer parte de um grupo com Surdos. Foi um encontro e uma troca muito gratificantes para todo o grupo.

Desse modo, foram feitas coletas dos sinais da L1, sempre confrontando com a L2, para que não restassem dúvidas sobre a genuinidade do sinal em L1. A metodologia para a coleta considerou a cultura visual dos Surdos, sendo utilizados materiais visuais, além de filmagens dos sinais para posterior análise.

Garantiu-se, sempre, as conversações espontâneas para conseguir captar os sinais em

sua produção e uso em situações do cotidiano. Além da pesquisa deste grupo, um outro pesquisador, Everton Pereira, já havia registrado alguns sinais da L1, em sua pesquisa de doutorado.

Em momento anterior a nossa pesquisa, Pereira (2013) havia registrado uma média de 85 sinais da língua, considerando um vocabulário dedicado a termos religiosos, sinais de atividades laborais e sinais de parentesco. Em nossa primeira visita em 2017 foram coletados 273 sinais que abrangiam desde nomes relacionados às atividades diárias, mas também um léxico que incluía formas verbais, advérbios e adjetivos. Na segunda visita em 2019, essa lista foi ampliada para algo em torno de 330 sinais, incluindo uma gama de categorias gramaticais que serão publicadas posteriormente em forma de um dicionário (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020, p. 10).

No que tange à pesquisa específica de que trata este texto, foi possível, durante essas viagens com o grupo, produzir informações valiosas para a elucidação da problemática em investigação. Pude observar a competência linguística dos Surdos em relação às línguas de sinais (Cena e Libras). Verifiquei, ainda, a predominância de uso das línguas, os espaços de maior uso de cada uma delas, as pessoas da família e da comunidade com as quais os Surdos mais interagem, os serviços que utilizam com e sem ajuda de “intérprete”, além de outras situações da vida cotidiana dos Surdos, que demandam competência de uso nas línguas de sinais.

Esta oficina foi muito gratificante, pois os Surdos nativos se sentiram partícipes do processo, visto que os Surdos pesquisadores (Iago Veras e Douglas Macedo – instrutores de Libras), juntamente com Anderson Almeida (Professor pesquisador e Coordenador do Projeto), conduziram a oficina, de forma bastante competente e dinâmica.

Foram apresentadas, por meio de projeção de slides, figuras de objetos, frutas etc. e imagens com representação de ações humanas. A cada imagem projetada, os Surdos de Várzea, apresentavam o sinal em L1 e os Surdos pesquisadores, em L2. O momento foi bastante instigante e proveitoso. Não somente para o processo de produção do dicionário, mas, ainda, para o estabelecimento de relações mais próximas com os Surdos nativos.

Todo o processo foi filmado para posterior análise. As trocas foram bastante elucidativas a respeito da interferência de uma língua sobre a outra. Foi possível constatar que os sinais não estão misturados e a Cena, enquanto primeira língua, não corre risco de desaparecer como se suspeitava, inicialmente.

A atividade confirmou a relevância da produção do dicionário, bem como produziu bastante material para esse intento. No caso específico deste estudo, contribuiu, também, na

identificação dos Surdos que poderiam melhor participar das entrevistas sobre o processo de inclusão social dos Surdos.

Interessante observar o envolvimento dos não surdos do povoado, que acompanharam todo o processo, colaborando efetivamente em vários momentos. Em particular, a professora dos Surdos, a mãe, considerada intérprete local da L1 (mãe de 3 surdas) e os filhos não surdos de alguns dos Surdos nativos.

Desse modo, vale ressaltar que as técnicas etnográficas e os instrumentos utilizados possibilitaram a produção efetiva de informações consistentes sobre o processo de inclusão social dos Surdos, na perspectiva dos próprios sujeitos, assim como de moradores não surdos, com representação no povoado e na vida dos Surdos.

### 3 SURDEZ: IDENTIDADES, CULTURAS E LÍNGUAS

A surdez é uma condição do sujeito, que lhe impossibilita ou dificulta a audição de sons e falas nos ambientes em que transita. Esse estado imprime ao sujeito características que tecem seu modo de ser e de viver em sociedade. Considerando que, pelo não uso da língua oral, criam línguas de sinais, que são o principal artefato de sua cultura e identidade surda. Essa caracterização se delinea tanto pelas relações que os Surdos travam com seus pares, com suas famílias, com os ouvintes, como pelas concepções que se tem de surdez.

#### 3.1 Conceito e caracterização de surdez

As pessoas com deficiência sofreram, desde tempos remotos, o estigma do preconceito. Foram, e ainda são tratadas, com base nas concepções que foram criadas a seu respeito. Especialmente, por sua condição de deficiência, associada a uma falta, a uma anormalidade. O padrão de corpos instituído pela sociedade normalizou o tratamento dado a pessoas que fogem a esse modelo estabelecido.

No quadro abaixo, pode-se verificar como as pessoas com deficiência foram vistas, historicamente:

**Quadro 6 - Como as pessoas com deficiência foram vistas historicamente**

Século	Conceito de Deficiência Prevalente	Corredor Semântico	Sentido Social/ Representação social predominante
XIV (1325)	Idiota / Chrétien / Créatin	Pejorativo	Homem sem importância
XIV-XVII	Representação demoníaca	Pejorativo	Sobrenatural (Sob influência de forças ocultas / do mal)
XVII	Tábula Rasa	Pejorativo	Privados da razão
XVII	Meninos – selvagens	Pejorativo	Hábitos animais
XVIII	Cretinismos	Pejorativo	“Perda da perfeição”
XIX	Idiota / Oligofrênica	Pejorativo	Alienados mentais
XIX	Degenerescências / “Círculo do horror”	Pejorativo	Degenerados / Deficiência como “espetáculo”
XIX	Idiotia como parada no desenvolvimento	Pejorativo perfectíveis / Atrasados / Educáveis	
XX-XXI	Deficientes / Pessoas com deficiência / Pessoa em primeiro lugar	Meliorativo	Busca da autonomia e da emancipação social

**Fonte:** BLIKSTEIN, 1995; PESSOTTI, 1984.

Nesse contexto, encontram-se os Surdos, os quais, também, sofreram/sofrem por conta dessa classificação. Foram necessários longos anos e lutas para que conseguissem, minimamente, serem respeitados em suas diferenças. Esta é uma luta constante das pessoas com deficiência, entre as quais se encontram os Surdos.

Esse modo de ver o Surdo instituiu-lhe uma caricatura de um ser desprovido de inteligência, uma pessoa irritadiça, descontrolada. Por conta disso, esse sujeito sofreu todas as consequências advindas dessa forma de vê-lo. Essas definições de Surdo são seculares, por isso a dificuldade de mudança de visão e comportamento a seu respeito. Nessa esteira, o modo como é tratado em todos os âmbitos da sociedade. E, ainda, nesse contexto, o atendimento que lhe vem sendo oferecido, seja no âmbito educacional, social ou profissional.

A surdez se caracteriza como uma perda no sentido da audição. Essa restrição singulariza seres que se comunicam por formas diferentes daquelas encontradas entre não surdos. A não audição torna-se uma marca que caracteriza o sujeito. A forma de se comunicar, se relacionar e de compreender o mundo se mostra diferente do modo de ser e se expressar de pessoas que não possuem essa marca.

Na visão clínica de surdez, esta é considerada uma deficiência declarada pela capacidade auditiva do sujeito, que é classificada por níveis de intensidade auditiva, em decibéis (dB), alcançado pela pessoa. De acordo com o Decreto nº 5296/2004 (BRASIL, 2004), a deficiência auditiva é a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz”. Sendo assim, a surdez é classificada como leve, moderada, severa, profunda e anacusia, segundo as medidas aferidas.

Nessa perspectiva, a surdez é vista pela falta. A diminuição do sentido da audição classifica o sujeito como deficiente auditivo e isso, além de lhe atribuir estigmas, o caracteriza como “inválido” para uma sociedade pautada em uma visão excludente. Isso lhe acarreta uma “obrigação” de tornar-se “válido” pelas tentativas de transformar-se em não surdo. Daí, vem as terapias fonoaudiológicas, o uso de aparelhos auditivos, bem como o implante coclear (PEREGRINO; SILVA, 2019; STROBEL, 2015, 2013; DINIZ, 2012; PERLIN, 2007; SKLIAR, 2005; PERLIN; MIRANDA, 2003; PERLIN, 2003).

Várias doenças, entre outros fatores, podem provocar a surdez. Desde enfermidades congênitas, algumas doenças adquiridas pela mãe, durante a gestação (rubéola, sarampo, entre outras), ou após o parto (meningite, medicação ototóxica), além de algumas síndromes. A surdez, assim, é vista como algo ruim, como uma doença, provocada por condições sanitárias insalubres das classes menos favorecidas ou pela negligência de familiares ou médicos. Ainda, como fatalidade, “castigo, punição ou situação a que se estaria exposto pela purgação de culpas, da própria pessoa ou dos que a cercam” (RANAURO; SÁ, 1999, p. 59) (VER LEPRI, 2012; DINIZ, 2012).



Grande parte das definições formuladas sobre a pessoa surda é resultado de uma construção social a seu respeito. As representações que lhes são atribuídas, como “anormal”, “deficiente”, são os principais elementos de sua definição, por boa parte da sociedade. É necessário adotar um conceito que leve em consideração o Surdo enquanto sujeito de direitos, com uma cultura e identidade próprias. O conceito de Surdo, assim, encontra-se bem delineado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assim como no Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras).

Desse modo, é que várias concepções foram sendo formuladas, a respeito da surdez e dos Surdos, a depender do aspecto tomado como referência. De modo geral, o que assemelhava essas concepções era o fato de não instituírem humanidade ou inteligência ao Surdo. O Surdo era visto e tratado como se fosse um “idiota”, que era um dos termos técnicos utilizados, antigamente, para se referir às pessoas com deficiência intelectual (LOBO, 2015; STROBEL, 2015; PESSOTTI, 2012; SÁ, 2010; PERLIN, 2007).

Consonante à concepção defendida, o tratamento dispensado. Nesse contexto, é que muitos Surdos foram internados em asilos, trancados em quartos em suas casas, ridicularizados, maltratados, e tiveram suas mãos amarradas para que não se comunicassem por meio de sinais. Essa concepção de Surdo assumiu efeito tão devastador na vida desse sujeito, que lhe impediu o desenvolvimento social, cultural, cognitivo, pela negação, inclusive de participação nos espaços coletivos. Além disso, aos Surdos filhos de famílias abastadas, era negado o acesso a herança, com a justificativa de sua incapacidade de administração.

É preciso reconhecer o Surdo como um sujeito que apresenta diferenças culturais e linguísticas que, de modo algum, interferem em seu potencial cognitivo. A audição não se configura como o único sentido capaz de colaborar para a produção de sentidos e construção de conhecimentos. Sendo a cultura do Surdo, visoespacial, por esta via vai se efetivar o seu processo de aprendizagem.

Por não terem sido considerados “capazes” e não apreenderem o mundo e o conhecimento pela via considerada “normal” e valorizada pela sociedade e sistema educacional, os Surdos enfrentaram, e ainda enfrentam, muitos problemas para serem reconhecidos como sujeitos de direito. Haja vista que isso somente seria possível se fosse constituída uma visão de Surdo como um indivíduo com potencialidades cognitivas, não impeditivas de aprendizagem. Visto que, como se pode comprovar, sua impossibilidade/dificuldade de audição não lhe nega o direito de aprender e conviver em equidade com os não surdos.

Nessa busca de definição da surdez, é necessário reconhecê-la como uma “diferença política”, em que se insere a experiência visual e as múltiplas identidades (SKLIAR, 1998a, p. 29). Diferença que se traduz nas histórias de vida dos Surdos, levando em consideração suas culturas, identidades, experiências individuais e coletivas. Nos estudos surdos, as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são vistas a partir dessa diferença e desse reconhecimento político (LACERDA, 2013; SKLIAR, 2010b; CAMPOS, 2008; PERLIN, 2004). Esses estudos pretendem, assim, desconstruir uma visão ultrapassada de Surdo como “deficiente”.

O surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível. (LACERDA; SANTOS, 2013 p.48).

Portanto, os Surdos precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, com identidades e culturas próprias, valorizando sua língua e formas de expressão na sociedade. Nesse contexto é que lhes serão promovidas as políticas necessárias para uma melhor participação na sociedade. Somente quando inclusos efetivamente, poderão conviver em igualdade e a sociedade ser considerada verdadeiramente inclusiva, garantindo aos Surdos os mesmos direitos dispensados aos não surdos, especialmente nas principais áreas do desenvolvimento humano: educação, saúde, cultura, esporte, lazer etc Kassar (2022), Gonçalves, Silva e Nascimento (2022), Valle e Connor (2014) e Oliveira (2008)

Assim, será possível aos Surdos se reconhecerem como sujeitos de direitos e assumirem uma identidade e cultura surdas, considerando seu desejo de assim o fazer. Conquistas estas, como resultado de luta, tanto no campo legal, como nos âmbitos social, político, econômico, educacional. Várias já foram implementadas, mas ainda há um bom caminho a percorrer para que todos os direitos dos Surdos sejam garantidos e efetivados.

### **3.2 Identidades e culturas surdas**

A cultura se caracteriza não como um poder ao qual seriam atribuídos acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos, mas como um contexto em que esses símbolos podem ser apresentados com densidade (GEERTZ, 1989). Nesse contexto, cultura representaria, então, um conjunto de símbolos associados às pessoas e grupos, que se manifestam nos comportamentos e nos recursos materiais. Independente da “indústria cultural”

e da transformação provocada pelas novas tecnologias utilizadas na produção e multiplicação da cultura (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

É preciso compreender que as diversas culturas vão se entrelaçar em momentos e espaços diversos das relações sociais. Nesses cruzamentos, símbolos vão sendo reconhecidos e incorporados, a depender do processo de identificação ou inculcação. Apesar disso, ou até mesmo, por causa disso, pessoas e grupos vão constituindo suas identidades com base nesses processos. O nível de identificação e envolvimento com sua cultura, além da valorização que é atribuída a ela, é que vai promover ou não a sua manutenção na forma mais pura ou como resultado dessa miscelânea. Os grupos lutam, cotidianamente, para que suas culturas sejam respeitadas e valorizadas, com o fim de não se renderem a uma homogeneização que se apresenta como resultado do marketing da indústria cultural (VASCONCELOS; LACERDA, 2020; SÁ, 2010;

Não é possível, portanto, aceitar que se institua uma cultura hegemônica. Especialmente, no Brasil, onde estão presentes tantas culturas. É preciso desconstruir essa visão, tomando por base o multiculturalismo presente na sociedade e, conseqüentemente, em suas instituições. Ao tempo em que se promove a valorização das culturas dos grupos minoritários, compreende-se que elas se entrecruzam com as outras culturas instituídas por outros grupos sociais. O ponto de encontro se dá nas semelhanças entre elas. As diferenças constituem a representação das identidades presentes em cada uma delas. Sendo assim, somos constituídos pela cultura, mas, também, colaboramos para a sua manutenção e reelaboração.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de contextualizar o multiculturalismo, para tornar claro de que tipo se trata neste trabalho, quando se afirma a adoção dessa abordagem para conhecimento e valorização da cultura surda, não somente no âmbito da sociedade, mas, especialmente, no âmbito educacional. McLaren (1997) apresenta diferentes perspectivas do multiculturalismo: **multiculturalismo conservador**, que reconhece a possibilidade de que haja outras culturas, mas não imprime esforço para que estas sejam culturalmente valorizadas; **multiculturalismo humanista liberal**, o qual disfarça uma realidade em que a divisão da sociedade por classes, produz situações sempre favoráveis às classes dominantes; **multiculturalismo liberal de esquerda**, que busca enfatizar as diferenças entre as questões sociais; **multiculturalismo revolucionário**, o qual reconhece que as estruturas objetivas, as relações materiais condicionadas à produção e as condições determinadas que nos produzem estão sempre presentes em nossas experiências cotidianas; e o **multiculturalismo crítico ou de resistência**, que traduz uma ideia de emancipação social e cultural.

Este estudo ancora-se no multiculturalismo crítico ou de resistência, por entender que as interações socioculturais e institucionais precisam conceber a cultura como parte de um processo educativo. Logo, reconhecer as diferenças, no intuito de contribuir para a formação do senso crítico, comprometido com a igualdade social. Visto que não há uma educação que seja neutra. Considerando que a cultura permeia todos os processos educacionais, que se apresentam totalmente entrelaçados às questões culturais da sociedade.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos (CANDAUI, 2011, p. 13).

A educação sempre foi atravessada pelos processos culturais da conjuntura em que se apresenta. As práticas educativas, pedagógicas e docentes são influenciadas pelas questões culturais da sociedade onde estão inseridas. É difícil imaginar uma experiência pedagógica descontextualizada do momento cultural vivido pela sociedade onde ocorre. Há um entrelaçamento de complicado desenlace, pois que os artefatos da cultura são presentes nas relações em todos os momentos e espaços de convivência. No entanto, quando a história sofre percalços na ordem cultural, essas relações são abaladas e provocam um profundo estranhamento na sociedade.

No caso dos estudos surdos, por vezes, causam estranhamento por se inserir em uma abordagem multicultural, que concebe a surdez por seus artefatos culturais, como um sujeito que apresenta uma língua própria e um modo diferente do sujeito que ouve, de se relacionar com o mundo, em uma perspectiva visuoespacial<sup>5</sup>. Apesar de o Surdo ser um sujeito bicultural, os símbolos culturais que o representam, muitas vezes, não são reconhecidos pelos não surdos, o que pode resultar em um certo estranhamento por parte dos que não concebem e vivem a cultura do mesmo modo. Destarte, importa conhecer os conceitos de identidade e cultura para melhor compreender como se estabelece uma abordagem multicultural em estudos que envolvem a comunidade surda.

Vários autores (LACERDA, SANTOS, 2013; LEBEDEFF, 2011, 2010, 2006; STROBEL, 2008; PERLIN; MIRANDA, 2003; SKLIAR, 2001;) se referem à surdez não como

---

<sup>5</sup> “As línguas de sinais, por outro lado, são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização” (LACERDA, 2013, p. 31).

uma deficiência, mas como uma experiência visual. Essa experiência institui um modo de comunicação e relação com o mundo. Daí, surge a cultura surda, que se traduz em um conjunto de símbolos, que vão desde a língua de sinais, a forma diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de expressar a arte, até o modo de construção e apreensão do conhecimento científico e acadêmico.

No contato entre Surdos são construídos e/ou divulgados os artefatos linguísticos próprios da comunidade e cultura surda. Além de todos os outros símbolos representados nesse contexto cultural. Seria o que podemos classificar como as diversas culturas que formam o que é conhecido como cultura surda, considerando todas as interfaces dessa cultura. É preciso compreender, portanto, que a cultura surda representa todas as manifestações simbólicas advindas da comunidade surda

No que se refere à educação de Surdos, o multiculturalismo se apresenta em algumas vertentes: uma delas, se refere ao processo de aquisição de sua língua de sinais (LS), que ocorre de maneira natural, no contato direto com usuários dessa língua. Uma segunda vertente diz respeito às diferenças internas da comunidade surda, visto que a cultura surda, também, é multifacetada (STROBEL, 2013; PERLIN, 2005; KELMAN, 2012; SÁ, 2010).

Por isso, é que a cultura surda, como a ouvinte, deve ser considerada, também, multicultural, haja vista as especificidades de grupos surdos que compõem a comunidade surda. Assim, o Surdo negro, o Surdo indígena, o Surdo do campo, o Surdo homoafetivo, entre outros. Isso não impede que se discuta uma cultura surda, porquanto as questões comuns entre estes grupos serão sempre os artefatos culturais que os identificam, como, principalmente, a língua emergente/de herança.

Na medida em que são “autorizados” a viver conforme sua cultura, os Surdos passam a se expressar, em todos os setores de sua vida, da forma como se sentem mais à vontade e como melhor se identificam. Fazem parte de uma comunidade surda, que apresenta formas próprias de expressão, assim como integram grupos identitários, que acrescentam modos específicos de manifestação de sua subjetividade, constituída na vivência da cultura surda. Não deixam de se identificar como Surdos, por apresentarem outros artefatos, próprios de seu grupo específico de identidade, relacionados à sua etnia, gênero, classe social, profissão ou outras identidades que correspondem à sua subjetividade individual.

São, portanto, essas diferenças que promovem a constituição desse sujeito e lhe garantem um espaço social adequado à sua identidade surda. A garantia desse direito lhe possibilita viver a sua essência de ser humano, de cidadão, que apresenta um jeito diferente de

ser, estar, se relacionar, aprender, ensinar. Essa liberdade de expressão de sua subjetividade, além de lhe possibilitar a identificação com seus pares, resulta em melhor desenvolvimento social, cognitivo, cultural, econômico, profissional, o que favorece a melhoria da autoestima.

A afirmação reiterada dessa questão se justifica pela instituição da hegemonia de uma cultura ouvinte sobre a surda, desde os tempos remotos. Autores como Strobel (2015), Perlin (2007), Skliar (2005), Sá (2010), entre outros, discutem sobre a cultura ouvintista que, de certo modo, sempre prevaleceu, especialmente, na educação surda. Seja no desejo secular de oralização dos Surdos, seja nas metodologias implementadas em todos os espaços de aprendizagem em que convivem Surdos e não surdos. Mesmo considerando o Surdo como um sujeito bicultural, reforça-se a necessidade de que sua língua seja a prioridade em todos os processos de comunicação, relações sociais e aprendizagem.

Os Surdos lutam para garantir o direito a sua cultura surda. Cultura esta, caracterizada pelos seguintes elementos: língua de sinais, identidades diferentes, presença de intérpretes, tecnologias especializadas, pedagogia da diferença, povo surdo e comunidade surda (CAMPOS, 2013). Principalmente, a língua, que é o principal artefato de construção de sua identidade surda. É nessa constituição que ele se diferencia e se reconhece como sujeito que apresenta língua e cultura próprias, apesar de ser habitante de um país em a maioria da população constitui outra língua e cultura. Por isso, a necessidade de reconhecimento do Surdo como sujeito bilíngue e bicultural. A única controvérsia é que se garanta a prioridade de sua língua e cultura, algo que tem sido foco do movimento social dos Surdos (GODOY, 2020; VASCONCELOS; LACERDA, 2020; PEREGRINO, 2018; SANTOS, 2012).

Afinal de contas, é preciso compreender que “[...] a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998b, p. 28). É preciso, portanto, entender a surdez como questão cultural. Condição conquistada por meio de muitas lutas, haja vista que esta é considerada uma subcultura pela sociedade. Sendo a cultura um direito fundamental preconizado em diversos documentos legais, tais como a Constituição Federal (1988), Estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de diretrizes e bases da educação (1996), Lei Brasileira de inclusão (2015), é preciso respeitar as diversas culturas, que, no caso dos Surdos, implica em reconhecer a validade de sua língua, suas interações sociais, seus códigos próprios, suas formas de organização e de solidariedade.

Nesse contexto, se insere a identidade surda, que foi se constituindo com base nas experiências vividas por esses sujeitos, aliadas à cultura da comunidade surda. Cabe lembrar

que não existe somente uma identidade, mas identidades surdas, que foram construídas e são reconstruídas nesse processo histórico-cultural e nas interrelações sociais. Essas identidades sofreram interferência, ainda, de imagens que foram criadas sobre os Surdos, em vários momentos históricos. A maior parte dessas imagens diz respeito à visão clínico-terapêutica e higienista da deficiência e da surdez.

Lepri (2012) relaciona as seis imagens que representaram “os deficientes”, entre estes, os Surdos, em representações sociais diversas a respeito de sua existência. A primeira imagem é de “**erro da natureza**”, que se refere ao nascimento de um ser “anormal”, que deveria ser banido da sociedade, como na Grécia, onde “as crianças eram examinadas ao nascer por um Conselho de Anciãos e, se ficasse constatada alguma deficiência física, sensorial ou mental, eram condenadas à morte, sendo atiradas do alto do monte Taigeto” (COSTA, 2010, p. 70). A segunda imagem é do “**filho do pecado**”, visto que na concepção judaica, o mal físico era uma punição pela infidelidade do homem a Deus. O “**Selvagem**”, terceira imagem, retrata a visão de deficiência, em uma perspectiva mais racional, ao apresentar estudos sobre as diferenças, as classificações e as grandes taxonomias dos naturalistas. A quarta imagem é representada pela figura do “**Doente**”, pois que relacionada à exigência de produtividade do cidadão na sociedade. Na quinta imagem, identifica-se a pessoa com deficiência à “**Eterna criança**”, devido às mudanças ocorridas com o advento da Segunda Guerra Mundial e do surgimento do Estado de bem-estar social. A partir da década de 60, surge a imagem da “**Pessoa**”, para representar a deficiência como uma intolerância da sociedade à toda forma de diferença, mas principalmente para apontar o que, de fato, as PcD são: Pessoas..

Essas imagens ultrapassaram suas épocas, sendo que, algumas, permanecem em evidência até hoje. Ainda é possível ouvir alguém falar na deficiência enquanto remissão ou castigo por pecados cometidos pela pessoa, em vidas anteriores, ou por seus pais, na atualidade. O “**Selvagem**”, também, é referenciado, nos dias atuais, por indivíduos que consideram as PcD, como monstros ou extraterrestres, atribuindo-lhe características totalmente dissociadas de sua realidade. Uma das mais usuais, na atualidade, é a do “**Doente**”, que precisa de cuidados e atenção, não lhes atribuindo inteligência e autonomia.

De tal forma, Perlin (2002) considera justificável, muitos Surdos se identificarem como deficientes, inválidos, incapazes, pois foi assim que foi contada sua história, por meio dos ouvintes. A cultura surda difere da ouvinte, sendo assim, não poderia ser reproduzida “*in natura*” por sujeitos que não a vivenciam. A perspectiva de língua, identidade e educação são diferentes, isso é demonstrado pelo insucesso escolar vivenciado pelos Surdos durante séculos.

Apesar de se reconhecer que os Surdos conquistaram muitos dos direitos reivindicados, inclusive de alteração na imagem que a sociedade tem sobre eles, é fato que ainda existe uma parcela significativa de Surdos que não puderam, ainda, usufruir dessas conquistas. Isso porque as conquistas de direito, muitas vezes, não se traduzem em conquistas de fato. Haja vista o número reduzido de surdos com algum tipo de projeção social, seja no âmbito educacional, cultural, político, econômico e/ou profissional. Nesse contexto, muitos Surdos ainda se veem e se comportam como sujeitos que precisam de caridade, por não se sentirem capazes de conduzir suas vidas de forma independente.

Vygotsky (1997), no entanto, apresenta a pessoa com deficiência como dotada de um “*manantial de fuerza y aptitudes*”, que se sobrepõem à sua condição de sujeito que não ouve e o impulsiona em seu desenvolvimento.

La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera. Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo! (VYGOTSKY, 1997, p. 46).

A percepção de Vygotsky contraria as expectativas que se tem a respeito do sujeito surdo, assim como as representações que se constrói dele. A desmistificação desse olhar sobre o Surdo o beneficia, pois, a imagem usual é a de um sujeito sem condições de grandes conquistas. O problema “[...] não é a surdez, não são os surdos não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim, as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 2010a, p. 30, grifo autor). A desmistificação desse olhar sobre o Surdo o beneficia, pois a imagem usual é a de um sujeito sem condições de grandes conquistas. Assim sendo, é que, até o momento atual, são atribuídas aos Surdos, deficiências que eles não apresentam, especialmente, deficiência intelectual.

Nessas visões que se estabeleceram sobre as pessoas com deficiência é que se inserem os Surdos. Desde o início, foram tratados como deficientes e lhes negaram o direito a uma identidade e cultura. Na realidade, suas identidades foram criadas a partir de uma visão ouvintista, que desconsiderava o “jeito de ser” surdo. O Surdo apreende o mundo de forma diferente do ouvinte, visto que sua cultura é visual, sua língua é gestual e seu modo de se relacionar com o mundo e as pessoas, também, se pautam nessa perspectiva visoespacial (RIBEIRO; NOZU, 2022; STROBEL, 2013; BIANCHETTI, 2012; LONGMAN, 2007).

Com base nessa visão, Perlin (1998, p. 66) apresenta os seguintes tipos de identidade:



**identidades surdas híbridas**, quando a surdez é adquirida como sequela de acidente, enfermidade etc., e adotam a Libras como principal língua de comunicação; **identidade surda de transição**, compreendida pelos Surdos oralizados, filhos de pais ouvintes, que, apesar de influenciados pela ouvintização, se identificam mais com a identidade surda; **identidade surda incompleta**, que se refere aos Surdos dominados pela ideologia ouvintista, no afã de se tornarem ouvintes; e a **identidade flutuante**, quando o sujeito surdo constrói sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo.

Sete outras identidades foram classificadas por Campello e Carvalho (2022), a saber: Identidade Surda com AASI; Identidade Surda com IC; identidade étnica dos Surdos; Língua de sinais Ka'apor brasileira (LSKB - índios urubu-Ka'apor, no Estado do Maranhão) e outras línguas de sinais emergentes com a Identidade Negra Surda; Identidade Surda Unilateral e Identidade Surdacega.

No entanto, não podemos considerar a identidade como algo estagnado. Ela vai se constituindo, à medida que estabelecemos relações com o outro e experimentamos experiências culturais e sociais diversas. Com os Surdos, não ocorre de forma diferente, especialmente por sua condição de “estrangeiro” em sua pátria. Vivencia dois tipos de culturas diversos, que influenciam diretamente na constituição de suas identidades surdas. Surdos que participam de comunidades surdas são protagonistas nas lutas pelo direito à aquisição e vivência dessas identidades, considerando a tentativa, secular, de impor-lhes a cultura ouvinte.

A identidade não é, desse modo, tão desproblematizada, como nos fazem pensar. É preciso pensar na identidade como uma "produção", algo processual, sempre constituído pelas representações. Sobre essa "identidade cultural", pode-se relacionar um tipo que se definiria como uma cultura partilhada, como um “modo de ser” coletivo, entre as pessoas com uma história e ancestralidade em comum; e uma outra concepção que se refere àquilo “que somos realmente” ou àquilo” em que nos tornámos”. Nesse sentido, a identidade cultural é um "tornar-se" e não apenas um "ser". Faz parte do "jogo" da história, da cultura e do poder (HALL, 2006).

Sendo assim, a identidade surda não pode ser considerada estável, conquanto se constitui nas diversas interrelações que estabelece. Trocam experiências não somente com seus pares, mas também com os diferentes, não surdos. Desse modo, é que não podemos falar de identidade, mas de identidades surdas. Haja vista, suas experiências e trocas tão diversas. No caso específico deste estudo, podemos afirmar que os Surdos partícipes melhor se encontrariam na classificação proposta por Hall (2015), da modernidade tardia, que se refere às identidades como fragmentadas (ou seja, não uma identidade, mas, identidades), pois que, além de

estabelecer relações intrínsecas com Surdos e não surdos, não constituírem uma associação de Surdos, ainda precisam abdicar de sua língua de sinais de herança (Cena), pela imposição da língua portuguesa e da Libras, no âmbito da escola.

Autores surdos e não surdos que pesquisam sobre estudos culturais, especificamente estudos culturais surdos, no caso dos escritores surdos e dos que estudam surdez, tem discutido a constituição da identidade com base nas concepções de diferença e subjetividade. Consideram, similarmente, que as identidades, além de não estáveis nem padroziadas, são resultado do modo como se compreende o ser e o estar no mundo. Em relação às identidades surdas, esse posicionamento se apresenta bastante pertinente, haja vista que se reconhece várias configurações de Surdos, que são formadas pelas experiências culturais, sociais, políticas, entre outras. Levando em consideração, as diferenças e subjetividades presentes nesses contextos (HALL, 2016; SILVA, HALL, WOODWARD, 2014; SILVA, 2014; STROBEL, 2013; SÁ, 2010; HALL, 2008; SKLIAR, 1998; PERLIN, 1998).

Nessa esteira, é que se fala em identidades surdas, que vão se configurando a partir da relação que se estabelece com a condição de surdez e a comunidade surda, considerando sua aquisição e a forma como a família e o Surdo lidam com ela. A escola e, especialmente, os professores, também contribuem para a constituição dessas identidades surdas. Nesse contexto, o termo “Surdo” é utilizado, principalmente, nos movimentos sociais organizados, para se referir não somente a uma diferença considerada “sensorial”, mas a sujeitos que apresentam uma “cultura própria”. Cultura essa que se estabelece como principal marca de sua diferença (SACKS, 1998). Pimenta (2001, p. 24), corrobora, citando o depoimento de um ator brasileiro surdo, que assegura que:

[...] ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. Se considerarmos que os surdos não são “ouvintes com defeito”, mas pessoas diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença sensorial entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não-determinística, de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um “jeito Ouvinte de ser” e um “jeito surdo de ser”, que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição.

É no encontro com seus pares que o Surdo reconhece sua identidade surda. Nesse momento, entende que não está sozinho nessa condição. Percebe que outras pessoas também apresentam a mesma condição. E nesse encontro vai compreender e colaborar para que outros reconheçam que esse estado não é paralisante. Aprende que, mesmo com a dificuldade ou impossibilidade de audição, pode criar uma nova, eficiente e eficaz forma de comunicação com

o outro e com o mundo (FRANCO, 2014). Nesse sentido, Lunardi (2005, p. 163) afirma que

a idéia de sujeitos surdos/as que queremos expressar faz parte de um grupo de indivíduos que, como grupo, apresenta uma série de diversidades e construções que estão se dando ao longo dos tempos. Falar em surdo/a é pensar em um indivíduo multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo.

Nesse encontro, os Surdos desenvolvem um sentimento de pertencimento e reconhecem sua identidade surda. Essa identificação abre as portas para sua inserção, que se afirma nas diversas culturas que compõem a cultura surda. Perlin (1998, p. 54), ilustra esse momento da seguinte forma: “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles, identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual”.

No intuito de contribuir para uma reflexividade sobre as relações que se estabelecem com as diferenças, Magalhães e Stoer (2011) apresentam quatro modelos que se referem ao teor dessas relações, sem, com isso, pretenderem instituir um modelo ideal. Os modelos identificados por eles são: **modelo etnocêntrico**, em que o outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo, social e cultural); **modelo da tolerância**, o outro apresenta diferença legítima, portanto tolerada; **modelo da generosidade**, diferença assumida como construção cognitiva e cultural do ocidente, assim, os “sem voz” que têm que falar; e o **modelo relacional**, em que a diferença se apresenta como identificação do eu como sendo, muitas vezes, o outro, ao expor a própria alteridade na relação.

Desde as imagens construídas sobre os Surdos até os modelos de relação com eles, percebe-se o referencial de que se parte. A referência ouvinte é constante nessas construções. O que causa estranhamento não é a autoria do ouvinte, mas a dificuldade de interlocução. As histórias têm sido contadas pela percepção do Outro, descaracterizando e, de certo modo, deturpando a verdadeira imagem do sujeito surdo, desconsiderando sua subjetividade e singularidade. Ouvintes podem ser interlocutores dos Surdos, conquanto reproduzam a história da educação e cultura dos Surdos, a partir do olhar desse sujeito.

Nessa perspectiva, Lopes (2007, p. 23) propõe que a surdez seja encarada por sua diferença, não pelo “espectro” da deficiência:

Em suma, proponho olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente. A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar. Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem

audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo *aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária. (grifo da autora)

Não é possível negar que a construção de uma identidade surda se dá pela forma como a comunidade encara a surdez. Especialmente, no que tange às linguagens utilizadas, respeitadas as diferenças. Afinal, é esta marca que aproxima os pares surdos. O que cabe à sociedade é compreender essas diferenças e reconhecer os meios pelos quais os elos podem ser efetivados (como por exemplo, a experiência visual, possibilidade, também, para os não surdos). A aproximação e o respeito serão possíveis quando as marcas identitárias forem consideradas como características inegociáveis para o estabelecimento de relações entre os diferentes. Com prioridade para os que mais precisam dessa acessibilidade atitudinal, que diz respeito, exatamente, ao ver o outro, despojado de preconceitos e estigmas.

Quando há o respeito pela pessoa humana, independente de sua deficiência, inicia-se um processo de verdadeira inclusão. Afora isso, são as atitudes que, continuamente têm desrespeitado a diferença, negando espaço de participação às pessoas que apresentam alguma diferença, de forma especial, a deficiência. Essas atitudes que tem gerado barreiras no processo de inclusão. Em se tratando do Surdo, as barreiras comunicacionais em todos os espaços de participação social.

O desfavorecimento em relação à identidade surda, provoca baixa estima no Surdo, atrapalhando seu processo de aprendizagem da língua de sinais, da língua oficial do país, na modalidade escrita, entre outros agravantes. Longman (2007, p. 88), em sua obra “Memórias de Surdos”, relata um momento vivenciado por Vilhalva, quando teve contato, pela primeira vez, com a palavra “Mãe”. O que para uma criança ouvinte, comumente, é algo natural e prazeroso, para o Surdo, soa como um estranhamento.

Todas as informações que eu recebia dependiam dos meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer, sem muita preocupação com as outras crianças ou adultos que estavam à minha volta. [...] Cada dia que passava, mais cenas entravam em minha cabeça. Certo dia, uma jovem sorridente apareceu e minha avó fala apontando: Shirley, olhe para ela, dê um abraço nela, ela é sua mãe. Eu pensei comigo: MÃE, que coisa mais estranha, mãe não estava nas palavras que saiam das bocas das pessoas...

O estranhamento afeta diretamente aos Surdos, a quem é negada sua condição de surdez e sua língua, para evitar a marcação da diferença, enquanto fator de comparação. É preciso reconhecer a identidade surda como forma de garantir-lhe uma configuração e status de validade social. Nesse contexto, os Surdos vão adquirindo fluência em sua língua e, aos poucos, adotando-a como língua de herança, respeitando e valorizando-a. É preciso reconhecer a necessidade de acesso precoce à língua de sinais. É esta que promove no Surdo a melhor percepção do mundo ao seu redor. Podemos perceber esse processo, nos depoimentos de Surdos, no livro *Memórias de Surdos*, de Longman (2007):

Ainda tenho vergonha de falar Libras em alguns lugares (p. 98).

[...] mas parece que eu tinha preconceito com Libras. Parece que olhava a minha mão. Ouvinte conversava e falava... Eu perguntava... o que é isso? (aponta para a mão). É ruim com a mão. Depois eu acostumei e fiquei muito feliz. [...] amo Libras [...] Em casa, minha família, meus pais não sabem Libras. Tenho paciência porque amo minha família, mas vou tentando ter comunicação (p. 126).

A falta de acesso à língua, não somente pelos Surdos, mas, também, por suas famílias, dificulta seu acesso às ferramentas necessárias ao seu desenvolvimento em todos os campos: cognitivo, social, cultural, político e educacional. A desvalorização de sua língua, por imposição de uma segunda língua, pautada em uma cultura ouvintista, pode produzir no sujeito surdo, uma certa resistência e, até mesmo, constrangimento no uso de sua língua de sinais/de herança, devido ao preconceito sofrido durante seu uso.

Destarte, é necessário repensar as concepções da sociedade e, de modo particular, da escola, em relação à surdez, visto que, a partir dessas visões é que se vão delinear as políticas de atendimento aos Surdos. Desde as políticas educacionais até as de atendimento social. Isso posto, no sentido de garantir que os direitos legalmente conquistados pelos Surdos sejam efetivados, certificando-lhes os direitos fundamentais para o seu pleno desenvolvimento.

As identidades são fabricadas, portanto, na diferença, o que ocorre tanto por sistemas *simbólicos* de representação quanto por formas de exclusão *social* (WOODWARD, 2014). A identidade, ao seu ver, não é o oposto da diferença: “a identidade *depende* da diferença” (p. 40). Nesse contexto, cita Audre Lorde (1992, p. 42) quando escreve:

Como uma mãe – feminista socialista, lésbica, negra, de 49 anos – de duas crianças, incluindo um menino, e como membro de um casal inter-racial, com muita frequência vejo-me como pertencendo a um grupo definido como estranho, desviante ou inferior ou simplesmente errado (WOODWARD, 2014, p. 33).

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2014) afirma que “a identidade é aquilo que se é [...] a diferença é aquilo que o outro é” (p. 74). Sendo assim, continua: “a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (p. 76). Isso implica dizer que a identidade é fabricada e a diferença, nas relações culturais e sociais estabelecidas. Significa que as trocas realizadas entre pares e diferentes constituem os sujeitos. A subjetividade é atravessada pelo outro, que apresenta outros modos de ver, ser e estar no mundo. Isso possibilita que se avalie, também, as concepções diante das realidades a que são expostos.

Dessa forma, não há como se eximir dessa responsabilidade. Desde ter contribuído para a constituição dessa identidade, pelas classificações e padronizações que se estabelece, até a participação na luta pelas mudanças dessas concepções. Silva (2014, p. 79) ressalta que “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. Conclui, enfatizando, que padronizar uma identidade é uma hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização se constitui como uma manifestação de poder. Essa identidade é eleita como normal e sua força é tanta, que “nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2014, p. 83).

Concluindo, a identidade surda se forma a partir desses encontros com os pares, com a identificação com uma língua de sinais e com todos os outros artefatos que constituem a cultura surda, mesmo que essa identificação ocorra de forma singular para cada um desses sujeitos. Ainda que seja bicultural ou, até mesmo, multicultural. Porque é nesse entrelaçamento de culturas que o sujeito constitui a sua cultura. Com o Surdo não poderia ser diferente, especialmente por possuir uma língua materna ou de herança, muitas vezes, diferente da língua dos pais e/ou de seu país de nacionalidade (LEBEDEFF, 2016; STROBEL, 2013; KARNOPP; PEREIRA, 2012; KARNOPP, 2012; GÓES; TARTUCI, 2012).

No tocante à língua, cabe enfatizar que, neste trabalho, os partícipes apresentam uma particularidade, de relevante discussão para o estudo, pois fazem uso, em competências diversas de três línguas: Cena (língua de sinais emergente/de herança), Libras (língua de sinais brasileira) e língua portuguesa. Utilizam as três línguas nos espaços de convivência social da comunidade, seja a escola, a igreja, a associação das mulheres de Várzea Queimada, de acordo com a necessidade apresentada por cada um desses espaços e capacidade linguística do Surdo em todos eles. Na escola, por exemplo, ao contrário do que preconizam os documentos que tratam da educação dos Surdos, a prioridade tem sido o uso da língua portuguesa. Cena e Libras se tornam meras “coadjuvantes”.

### 3.3 Língua: plurilinguismo surdo

A comunicação entre Surdos se estabelece por meio de sinais visoespaciais, que representam mensagens totalmente compreensíveis para os fluentes na língua. No entanto, somente muito tempo depois de sofrer com atos de discriminação e imposições do oralismo, o surdo, no Brasil, conseguiu que sua língua fosse reconhecida, pela Lei nº 10.436/2002, que estabeleceu a LS como língua oficial dos Surdos, estabelecendo-a como seu principal meio de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 institucionalizou a Libras como a primeira língua do Surdo e a língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Essa é, então, a primeira questão que pode e deve ser citada e analisada em se tratando do desenvolvimento linguístico do Surdo: o fato de que, no Brasil, a LS, no caso a Libras, é considerada, oficialmente, a primeira língua de comunicação dos Surdos. Na contramão disso, a Libras continua sendo negligenciada, mesmo com a regulamentação da lei. Sendo assim, não se tem conseguido garantir o pleno desenvolvimento linguístico do Surdo. Isso porque “[...] acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social” (LACERDA, 1998, p. 69). Pensamento que, infelizmente, ainda prepondera em algumas esferas.

Não se pode negar a importância de aprendizagem e uso da língua de sinais emergente/nativa ou de herança para o desenvolvimento dos Surdos. Essa relevância pode ser comprovada, de forma inquestionável, se comparado o desempenho educacional e profissional de Surdos que tiveram acesso, precocemente, a essa língua. Surdos que, ao contrário, sofreram a imposição da língua majoritária, como primeira língua de uso e instrução, não tem demonstrado desempenho similar, nem mesmo próximo da realidade dos que a ela tiveram acesso.

Isso importa quando se tem consciência da relevância de um país multi e plurilíngue, como é, por exemplo, o Brasil, devido à sua grande diversidade cultural, regional e linguística. De acordo com Altenhofen e Morello (2013), no Brasil, 1% da população brasileira, apresenta diversidade linguística, podendo ser considerado como um dos países mais multilíngues do mundo. Essa diversidade pode influenciar efetivamente, caso seja respeitada e valorizada, assegurando às minorias linguísticas o direito de uso de sua língua emergente/nativa.

Dá a importância da criança surda manter o bilinguismo social. Isso consiste, não somente, em lhe oferecer garantia de aprendizagem e uso da língua de herança dos seus pares surdos, de sua região, o que lhe confere pertencimento a uma comunidade surda; mas, também, como participante de uma comunidade de ouvintes, desenvolver capacidade e competência

linguística em uma língua que qualificará para aprender a língua falada, do grupo majoritário (LOPES, 2007; LACERDA, 2000).

A própria legislação preconiza essa necessidade ao inserir, em seu conteúdo, artigos que se referem à importância do bilinguismo para os Surdos. A Lei nº 14.191, de 03/08/2021, altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reconhecendo a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Foi acrescentado o Capítulo V-A da educação bilíngue de Surdos, com o seguinte texto:

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

Assim, faz-se necessário discutir sobre a questão do bilinguismo, que, comumente, é citado como melhor modelo educacional para os Surdos. Há controvérsias a esse respeito, principalmente no que tange a forma como é conduzido esse processo. No caso dos Surdos, um modelo educacional bilíngue que não privilegie sua língua materna/de herança, não conduz, necessariamente, a resultados positivos na aprendizagem e comunicação. Especialmente, no Brasil, onde ainda são recentes os estudos e discussões a esse respeito.

[...] as experiências com educação bilíngue ainda são relativamente recentes: os países da Escandinávia tem esse sistema implantado há, pelo menos, vinte anos (Lewis, 1995; Svartholm, 1999). No Brasil, os estudos iniciados na década de 1990 (Moura et al.,1993), embora indiquem a necessidade da educação bilíngue, tem conseguido influenciar muito pouco a prática adotada na educação de sujeitos surdos (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Para as referidas autoras, o que tem impossibilitado que a maioria dos Surdos tenha a oportunidade de vivenciar uma experiência educacional bilíngue se refere à ausência de professores surdos, ao preconceito social e à dificuldade de aceitarem a diferença linguística dos Surdos (LODI; LACERDA, 2009). Vale ressaltar que essas são condições mínimas necessárias para que se implemente uma educação, verdadeiramente, bilíngue. Uma educação que se efetive a partir do respeito às condições objetivas e necessárias para que o Surdo, realmente, aprenda e alcance sucesso no campo educacional. Afinal, não basta, somente, garantir matrícula aos Surdos, mas, associado a esse direito, é preciso afiançar-lhes que consigam manter-se na instituição educacional e conquistar um bom desempenho escolar (DALL'ASENTANIA; PIECZKOWSKI, 2022; GODOY, 2020; JESUS; BORGES, 2018;



GALASSO; ESDRAS, 2018; LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016; LODI; ALBUQUERQUE, 2016; SANCEVERINO, 2016).

No entanto, o que se percebe é um descompasso em relação à educação ofertada aos Surdos e os direitos educacionais, conquistados e garantidos a eles por fundamentos legais. Como exemplo, Lodi (2013) cita as divergências entre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626/05, no que se refere à educação bilíngue e inclusão. Enquanto o decreto trata de uma educação bilíngue que considere a Libras como uma questão social, em que Libras e a língua portuguesa estabelecem uma relação de reciprocidade, abordando os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua, a Política reduz a educação bilíngue à presença dessas línguas na escola, mantendo a hegemonia do Português nos processos educacionais, em detrimento da Libras. De tal modo, torna-se difícil discutir sobre inclusão, se não são garantidas as necessidades linguísticas mais básicas do Surdo.

Não há escolas bilíngues em número suficiente para atender todas as crianças surdas. Assim, a maioria das crianças surdas vão para uma escola inclusiva. Em sendo a única criança sinalizante, se comunica, de forma elementar, com o intérprete, visto que ele é o responsável pela mediação professor-aluno e aluno-aluno, não restando tempo para uma aproximação mais efetiva entre intérprete e aluno. A ausência de uma política linguística ampla provoca uma vulnerabilidade na criança surda, que é pressionada a escolher a língua majoritária e abandonar sua língua, considerando que a língua de prestígio lhe garante mais vantagens e sucesso profissional. A principal questão, desse modo, deve ser identificar a definição de bilinguismo adotada pelas escolas bilíngues brasileiras (COSTA; BARBOSA; NEVINS, ).

Não obstante a garantia de acesso e permanência do Surdo na escola, pela referida lei e decreto, isso representará uma utopia, enquanto as escolas não se prepararem para receber esse aluno, especialmente o Surdo não oralizado, com dificuldades de leitura labial (FARIAS, 2017). Caso as necessidades educacionais básicas para a inclusão do Surdo, por meio de uma educação bilíngue de qualidade, conforme recomendada pelos documentos legais, não sejam implementadas, o direito à uma educação de qualidade não foi garantido (SANCEVERINO, 2016; DALL'ASENTANIA; PIECZKOWSKI, 2022; JESUS; BORGES, 2018; LODI; ALBUQUERQUE, 2016; ALMEIDA; FONSECA, 2013).

O bilinguismo se apresenta como uma batalha ideológica: de um lado, pessoas que consideram a educação bilíngue como algo passageiro, até que se atinja proficiência em determinada língua, o que resultaria em uma sociedade mais homogênea, linguística e

culturalmente; de outro lado, pessoas que acreditam que o bilinguismo contribui para cultivar o respeito às diferenças, a autoestima dos grupos minoritários e melhor conhecimento de mundo (CASTRO; KELMAN, 2022; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; SANTOS, 2012; MCCLEARY, 2006).

A principal contribuição que esse autor traz é de enfatizar que o bilinguismo, para quem tem domínio da língua oral nacional e busca aprender outra língua, também oral, é valorizado, enquanto que o bilinguismo, para os Surdos, que tem outra língua, é desconsiderado. Afirma que, igualmente, o Surdo é novamente tratado como deficiente e incapaz, visto não atingir um nível semelhante ao dos ouvintes, em relação à Língua Portuguesa.

Abordando a perspectiva do Surdo, podemos referenciar Lopes et al (2009), que apresentam pesquisa desenvolvida pelo GIPES<sup>6</sup>, na qual aproximadamente 75% dos Surdos que participaram da pesquisa atestaram somente ter tido contato com a Libras, na escola. É nessa instituição que são expostos às duas línguas, ao mesmo tempo, requerendo um ambiente linguístico bilíngue e estratégias metodológicas para cada língua. Encontrar essas estratégias metodológicas se configura como um grande desafio para a educação bilíngue para Surdos (MÜLLER, 2016).

Já está comprovado que os Surdos apreendem melhor o mundo e tudo que o compõe e rodeia, quando é respeitado seu direito à aquisição, em primeiro lugar, de sua língua de sinais. Sempre que isso não é garantido, de forma o mais precoce possível, o Surdo apresenta déficit na aprendizagem. Isso se justifica pela dificuldade de processar as informações por meio de uma língua na qual não tem fluência e, de tal modo, não consegue se comunicar na escola, prejudicando seu desempenho.

A língua da criança deve ser visual, pois ela aprende melhor por imagens. Em relação ao Surdo, é indiscutível essa afirmação, visto que sua cultura é visual. Por isso, à criança deve ser facilitado o acesso precoce a Libras, no sentido de lhe conceder desenvolvimento pleno de seu sistema cognitivo. A aprendizagem das crianças surdas ocorre por meio das imagens (e não pela sonorização de palavras). Assim, sua língua deve ser visual, apesar de que o uso da Libras não é suficiente ((DALL'ASENTANIA; PIECZKOWSKI, 2022; VIEIRA-MACHADO, 2016; FERNANDES; CORREIA, 2015; QUADROS, 2015; FERNANDES, 2015; LACERDA, 2009).

Não obstante ser imprescindível a aprendizagem da L1 (primeira língua), Libras, para o

---

<sup>6</sup> Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos. A referida pesquisa, intitulada *A educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, foi desenvolvida no período de 2007 a 2009.

Surdo, não se pode negar que não é somente isso que vai garantir a inclusão e o respeito dos Surdos. A Libras acaba funcionando como porta de entrada para a L2 (segunda língua), que no caso do Surdo brasileiro é a Língua portuguesa. Desse modo, cabe questionar práticas que objetivem o ensino da Libras somente para facilitar o acesso à língua portuguesa.

Dessa forma, enfatizamos que a língua de sinais deve ser considerada e desenvolvida como a primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas, e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2012, p. 23).

Nessa linha de pensamento, pode-se concluir que a língua de sinais deve ser utilizada como principal forma de comunicação e de linguagem para a aprendizagem dos Surdos. Considerando que a adoção de um ensino contextualizado, por meio de língua de sinais, poderá contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos.

No caso dos surdos de Várzea Queimada/PI, que fazem uso de uma língua de sinais emergente (LSE), denominada de Cena, torna-se, imprescindível essa discussão no âmbito da escola, haja vista a necessidade de uso das línguas de sinais como línguas de instrução. A Cena é uma língua de sinais criada por Surdos de Várzea Queimada, sendo considerada uma língua viva, com léxico em expansão como em qualquer língua do mundo. A referida língua foi criada pelos Surdos e ouvintes da comunidade, como forma de estabelecer uma comunicação inteligível entre eles. Desde então, a comunicação entre Surdos e ouvintes se faz por meio dessa língua, de domínio de boa parte da população.

A língua surgiu na década de 50, com o nascimento da primeira surda da comunidade em 1949, hoje ainda viva com 71 anos de idade. [...] Logo após o nascimento desta primeira surda na comunidade, outra família da Várzea teve 6 filhos surdos de um total de 14. A mais velha dentre os 6 surdos tem 62 anos de idade, ou seja, estes surdos tiveram sua infância juntos à primeira surda nascida na comunidade e, possivelmente, destas conversas entre os primeiros 7 surdos da região foi-se criando a comunicação manual apelidada até hoje pela comunidade ouvinte de ‘Cena’, ou ‘fazer cena’ quando querem dizer ‘sinalizar com as mãos’. Após o nascimento destes primeiros surdos, já estamos agora na terceira geração de surdos na Várzea Queimada, ou seja, a Cena já tem mais ou menos 3 gerações na comunidade e os surdos mais novos tem entre 13 e 15 anos de idade. [...] (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020, p. 8).

A língua de sinais “Cena” foi divulgada nos meios científicos, pela primeira vez, por

Everton Pereira, em sua tese de doutoramento, em 2013. Graduado em Ciências Sociais (UFSC), com mestrado em Antropologia Social UFSC), doutorado em Antropologia Social UFSC), com estágio doutoral na University of Texas at Austin (2011- 2012), e estágio pos-doutoral no Medical Anthropology Research Centre (MARC) da Universitat Rovira i Virgili (URV). Com experiência na área de Saúde Coletiva e Ciências Sociais/Antropologia, atua principalmente nos seguintes temas: políticas públicas; pessoa com deficiência; surdez; línguas de sinais; promoção da saúde; população privada de liberdade; antropologia da saúde; etnografia; pesquisa qualitativa.

Em 2008, o pesquisador teve acesso a uma reportagem que deu origem à idealização de sua tese. Com o título: “Irmãs Calvarianas promovem o primeiro curso de Libras em Várzea Queimada”, a reportagem, após a exposição de fotos das aulas do curso ministrado na comunidade, encerra com a frase: “*Os surdos da Várzea Queimada, pela primeira vez, tiveram conhecimento da língua de sinais*”. Publicada no website da Diocese de Picos (<http://www.diocesedepicos.org.br/noticias.asp?id=797>), a reportagem suscitou a ideia de realizar uma análise dos usos da língua na comunidade de Várzea Queimada PI), a fim de discutir como a língua é construída na sociabilidade da comunidade, enquanto comunidade de prática (PEREIRA, 2013).

A expressão “a cidade dos mudos”, que compõe o título da tese, apesar de sugerir um retrocesso em relação à nomenclatura atualizada de sujeitos na condição de surdez, traduz o modo da comunidade se referir aos Surdos nativos. A ideia do título surgiu quando, solicitados a desenharem a comunidade, uma das surdas apresenta seu desenho, mas, por não saber escrever, pede a uma amiga não surda, que escreva o nome da comunidade e esta, coloca um adendo, com a autorização da autora do desenho.

**Figura 36** - cartaz a cidade dos mudos

**Fonte:** (PEREIRA, 2013)

Uma investigação realizada pelos pesquisadores do Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (do qual faço parte), constatou que a Cena atende aos requisitos comunicativos da comunidade, o que garante a estabilidade da língua. Apesar da chegada da Libras e a ocorrência de uma inserção lenta e progressiva de alguns sinais da Libras na Cena, conhecidos como os sinais da professora Cena (PC), como os Surdos mais velhos e os familiares dos Surdos não utilizam a Libras, a Cena continua vívida e atrelada aos sinais antigos. Essa entrada de sinais da Libras na Cena tem sido efetivada pelos Surdos mais jovens. Desse modo, a preocupação da comunidade sobre o apagamento da Cena é um risco distante, visto que ela não é de uso exclusivo dos Surdos. De qualquer forma, é urgente sua documentação (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020; SILVA, 2021; PEREIRA, 2013).

Apesar de que, com a entrada da Libras, alguns não surdos e outros Surdos tenham começado a comparar os sinais entre as línguas e dizer que “os sinais da Cena são errados, feios, e a Libras seria a língua correta, ou ainda, reforçar o estigma de que a Cena seria ineficiente para a comunicação já que não dispunha de um léxico extenso”, estabelecendo um comparativo entre as duas línguas de sinais (Libras e Cena) constatou-se que isso não se confirma. Alguns elementos evidenciam essa estabilidade do léxico, como por exemplo, os falsos cognatos entre a Cena e a Libras. A Cena apresenta, ainda, “recursos semânticos de aumento de expressividade lexical utilizando os mesmos significantes com diferentes significados, diminuindo assim, a carga de memória dos falantes”. (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020; SILVA, 2021).

Sobre um paralelo entre as características das línguas, pode-se relacionar: no nível fonético-fonológico, a Cena emprega um ritmo mais abrupto e demanda o uso concomitante de mais articuladores do que a Libras; não existe um alfabeto manual em Cena; há sinais que apresentam as mesmas configurações de mão, localização e direção da palma, mas que se diferenciam nas expressões faciais; no nível morfológico, a Cena apresenta compostos que não são encontrados em Libras”; na Cena verificou-se gradações de modificações adverbiais realizadas com a ajuda das expressões faciais; em relação à morfologia com a sintaxe, sobre o uso do espaço para apresentação dos pronomes, a Cena recorre às mesmas estratégias da Libras, fazendo o uso da apontação; no nível sintático, observou-se que a Cena apresenta grande variação da ordem da sentença; a posse em Cena é expressa por justaposição; identificou-se ausência de verbos existenciais; a negação pode ser feita com a face; a Cena utiliza expressões-faciais e itens manuais para expressões interrogativas; no nível sociodiscursivo, distinta de outras línguas de sinais nacionais, saudações e estratégias de polidez, não foram observadas; constatou-se o uso de recursos metafóricos para conceitos não lexicalizados na língua. Sendo assim, pode-se concluir que os usuários da Cena reúnem os recursos estruturais básicos de uma língua natural, além de capacidade expressiva do sistema cognitivo de seus usuários (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020; SILVA, 2021).

Portanto, é preciso construir uma proposta de educação bilíngue que se apresente como uma metodologia que melhor responda às necessidades e aos desejos do Surdo. Evitando, conseqüentemente, que a ideologia ouvintista seja a diretriz desse processo. Para que não se incorra em erros nessa abordagem, cabe apresentar o que se compreende como uma educação verdadeiramente bilíngue: escola com visão e postura inclusiva; projeto pedagógico que contemple os princípios de uma educação bilíngue; formação para todos os profissionais da escola, especialmente, os professores; presença de intérprete e adulto surdo; língua de sinais como língua de instrução; português como segunda língua, na modalidade escrita; professores bilíngues; material didático e pedagógico visual etc. De maneira especial, considerar a necessidade de que se discuta e valorize a cultura surda, no âmbito da escola, de forma aprofundada, e não mais como integrante em eventos culturais promovidos pela escola.

## 4 PROCESSO DE IN(EX)CLUSÃO DOS SURDOS

Nesta seção, discute-se sobre o processo de inserção social dos Surdos, levando em consideração o trabalho e a geração de renda, a participação na comunidade, além da escolarização desses sujeitos, considerando o preconceito que permeia esse processo. Com base no contexto social e educacional e as mudanças necessárias para que essa inclusão ocorra de modo efetivo, levando em conta as necessidades dos sujeitos surdos.

### 4.1 Inclusão social na comunidade

O conceito de inclusão social não é consensual entre os pesquisadores e há, inclusive, a ideia de que se trata mais de um discurso, ainda que apresente forte teor normativo e político, o que dificulta sua análise e aumenta sua ambiguidade, uma vez que sempre é considerado em relação binária com o conceito de exclusão, a partir do qual se define.

Nesse sentido, trata-se de um conceito político mais do que analítico e foi introduzido por motivos também políticos, uma vez que surge no Programa de Pesquisa Socioeconômica direcionada da União Europeia (*Targeted Socio-Economic Research - TSER*) como contraponto ao conceito de pobreza (OYEN, 1997). Para a autora, trata-se de conceito que abrange incontáveis problemas.

Não obstante essa consideração, há autores e instituições que tentaram conceituar inclusão social e, a seguir, serão apresentados alguns desses conceitos. Um exemplo é aquele de Cobigo et al (2012, p. 81) que afirma que este é o “resultado de complexas interações entre fatores pessoais e contextuais que aumentam as oportunidades individuais de contribuir para a sociedade”. Para o Banco Mundial (2013) trata-se de “processo de melhoria das habilidades, oportunidades e dignidade das pessoas desfavorecidas com base na sua identidade para que tomem parte da sociedade” e para a Organização dos Estados Americanos (OEA), a partir de estudo de Robert (2011, p. 38) é um “processo de empoderamento de pessoas e grupos, em particular os pobres e os marginalizados, para que participem da sociedade e aproveitem as oportunidades”. É possível observar que os conceitos trazem a ideia de que há a necessidade de melhorar as condições não apenas sociais, econômicas e contextuais, mas individuais também, com a noção implícita de que essas pessoas que necessitam ser incluídas têm alguma parcela de responsabilidade pelo estado em que se encontram.

Esse estudo adota como definição de inclusão social a proposta por Hyde (2017, p.5), que a compreende como “Inclusão, em seu sentido mais geral, refere-se ao direito de acesso e

participação ativa e alcançar a equidade através do engajamento em todos os aspectos da vida diária. O conceito está fundamentado nos princípios dos direitos humanos [...]”, por se considerar que este aponta aspectos fundamentais ao processo de inclusão, como os direitos humanos, por exemplo.

Desse modo, entre as características do conceito, podemos citar a elasticidade, sua origem política, mais do que descritiva, analítica ou explicativa, a adesão de distintos atores com perspectivas teóricas e normativas diferentes, a lógica dicotômica (dentro/fora, excluído/incluído; no centro/à margem), que não corresponde necessariamente à realidade, seu caráter prescritivo que dificulta uma aproximação mais descritiva e, por fim, o fato de ser normativo e repleto de valores (quem deve ser incluído ou não) (O'REILLY, 2005; RAWAL, 2008).

Compreende-se, portanto, que é um conceito guarda-chuva, no qual estão inseridos distintos aspectos da vida em sociedade, sobretudo aqueles referentes às pessoas que se encontram excluídas. A esse respeito, é possível afirmar que se trata de uma contradição incluir pessoas que a própria sociedade tem excluído sistematicamente em função de suas normas, regras e das próprias relações estruturadas (SANDOVAL, 2016). Ao se incluir, busca-se incluir onde, em que e sob quais condições? De modo geral, a inclusão visa o acesso a condições sociais, econômicas e culturais com condições de participação e direitos assegurados. Em outras palavras, trata da garantia de cidadania, mesmo a quem não atende a todas as condições requeridas. Logo, percebe-se que a inclusão, ainda que em relação com a exclusão, tem lógica própria.

Na visão de Sandoval (2016, p. 84), incluir é um

Processo mediante o qual as sociedades, principalmente encarnadas no Estado Social, incorporam de forma efetiva e substancial diversas pessoas e grupos em mecanismos articulados e interdependentes de redistribuição e reconhecimento, para protegê-los das desvantagens que os âmbitos econômico, político e social produzem, **com a finalidade última de que estas pessoas possam alcançar e levar a vida que consideram que vale a pena viver** (grifo nosso).

Nesse sentido, discutir a inclusão social dos Surdos requer uma referência ao processo de exclusão sofrido, secularmente, por todas as PcD. Essa exclusão que ocorria cotidianamente, na sociedade, passou a ocupar o campo legal. Na verdade, uma forma de regulamentar o que, na prática, já exista: a negação dos direitos. As PcD, diferentemente dos sujeitos considerados dentro do padrão social, não tinham acesso nem aos espaços e serviços sociais, nem aos bens



mínimos. Eram segregados em instituições para internação de órfãos, “doentes” e “loucos”, pois, desse modo, eram considerados, a depender da deficiência que apresentavam (THOMA; KRAEMER, 2017; LOBO, 2015; SACKS, 2007; BUENO, 1993).

Esse processo de exclusão reflete a concepção que se tem de deficiência, pois desde a Antiguidade, eram vistos como incapazes e um “estorvo” para a sociedade. Esse modo de ver as pessoas com deficiência refletiu, inclusive na elaboração da primeira Constituição Política do Império do Brasil de 1824, quando em seu art. 8º (Título II), foi instituído que deviam ser suspensos os direitos políticos, em caso de incapacidade física ou moral. As pessoas com deficiência, eram responsabilidade da família, sendo consideradas e apelidadas de “aleijadas”, “manetas”, “pernetas”, “cambaias”, “mancas”, “paralíticas”, “ceguinhas”, “loucas”, “bobas” e “defeituosas” (SILVA, 1986).

O tratamento dispensado às PcD somente traduzia a forma como essas pessoas eram vistas na sociedade. Essa visão era determinante para a situação de exclusão e isolamento impostos a elas. Quando lhes foi permitido participar de outros espaços, que não somente o da família, a elas foram determinados padrões de comportamentos, que, em caso de descumprimento, eram motivo de cancelamento do “privilégio”. Ou seja, as pessoas com deficiência eram obrigadas a adequarem seus corpos e comportamentos às regras impostas a elas, com base nos padrões sociais.

A deficiência era considerada apenas como disfunção biológica, de responsabilidade individual, fadada ao confinamento ou aos cuidados familiares. Com o fortalecimento dos direitos humanos e da politização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, houve fomento nas lutas pelos direitos de cidadania desse segmento, que começou a interferir no ordenamento político e jurídico, na área da justiça social (GODOY, 2020; PEREGRINO; SILVA, 2019; THOMA; KRAEMER, 2017; STROBEL, 2013).

Com base nessa visão clínica de deficiência, foram cometidas atrocidades contra a dignidade e cidadania das pessoas com deficiência. Elas eram como que uma vergonha para a família, um “peso” para a família e sociedade, além de ficarem à mercê do arbítrio do estado. Desse modo é que viveram, por muito tempo, reclusas ao ambiente familiar e, posteriormente, nas instituições de caridade e assistencialistas. Muito depois, a partir das lutas das pessoas com deficiência e dos que as respeitavam e sabiam de suas potencialidades (familiares e entidades representativas), foi que iniciou um processo de garantia de direitos e participação social, por meio de inclusão social (RIBEIRO; NOZU, 2022; STROBEL, 2013).

O modelo social da deficiência, idealizado por Paul Hunt e fundado por Michael Oliver

(DINIZ, 2012), defendido pelas entidades representativas das pessoas com deficiência, expõe as barreiras impeditivas do desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras se configuram em ambientes restritivos, políticas discriminatórias, atitudes preconceituosas que negam as minorias e as diferenças. Por manterem padrões de normalidade, objetos e outros bens inacessíveis para quem foge desse padrão normatizado. Tudo isso provocado pela desinformação sobre necessidades e direitos das pessoas com deficiência, autorizando, assim, práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc.) (VASCONCELOS; LACERDA, 2020; PEREGRINO, 2018; SANTOS, 2012; DORZIAT, 2009; STROBEL, 2008; SASSAKI, 2005).

Foi em função da exclusão e pressão social pela normalização e padronização impostas às pessoas com deficiência que o sentimento de insatisfação surgiu e resultou na luta social por direitos e participação social. Esse movimento iniciou nas décadas de 70 e 80, nos países mais desenvolvidos. No Brasil, ocorreu de forma mais efetiva, na década de 90. Pessoas com deficiência, seus familiares e entidades representativas de seus direitos iniciaram uma luta (necessária, ainda hoje) pela conquista desses direitos. As manifestações sociais conseguiram garantir várias conquistas no campo legal e de políticas públicas.

Apesar de tantas conquistas legais, na educação e nos direitos humanos, principalmente, no que se refere aos Surdos, há ainda muito a ser feito, porque há uma barreira comunicacional de difícil transposição. Além da concepção, que perdura até os dias atuais, sobre os Surdos apresentarem déficit cognitivo. Desse modo, esse público tem sido mantido nas vias marginais do modelo educacional, econômico e político excludente de nossa sociedade. Marginalizado porque a eles é negada educação de qualidade, acesso precoce à sua língua de sinais, e, conseqüentemente, inserção ao mercado de trabalho, em postos menos valorizados, que exigem mais formação (LEITE; CABRAL, 2022; BARROS; RAMOS; MUNIZ, 2022; COELHO; BRUNO; CRUZ-ALDRETE, 2022; KUSTERS, 2022; FERREIRA; LUSTOSA, 2020; LEBEDEFF, 2017; LACERDA, 2006).

De acordo com a *World Federation for the Deaf* – WFD (Federação Mundial dos Surdos) as barreiras sociais e os preconceitos linguísticos dificultam que os Surdos usufruam dos seus direitos. A entidade afirma que os direitos humanos são atrelados à língua, por isso, os direitos linguísticos são indispensáveis à garantia dos direitos humanos: civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. A WFD apresenta quatro fatores para a promoção e a proteção dos direitos humanos dos Surdos: respeito e aceitação da língua de sinais; efetivação da educação

bilíngue; acessibilidade à informação; e interpretação de/para língua de sinais (RODRIGUES; BEER, 2016).

Por isso, a imprescindibilidade de garantir o acesso precoce dos Surdos à sua língua natural. É por meio dela que ele estabelece relações com todos os setores da sociedade e consegue expressar suas necessidades, além de reivindicar seus direitos. Nesse sentido, usufruir de uma educação de qualidade, que o prepare para o exercício da cidadania em uma sociedade cuja língua padrão difere totalmente da sua. Além do acesso, é necessário e urgente garantir a presença de intérpretes de línguas de sinais em todos os espaços públicos e privados.

É relevante essa difusão, especialmente porque o poder majoritário ouvinte obriga a criança surda a participar de um contexto de artificialidade comunicativa, em que é compelida a escrever em um português impecável, limitando o seu universo discursivo, visto as diferenças entre as línguas orais e de sinais. Esta é a principal diferença entre os resultados alcançados entre a educação de Surdos e a de ouvintes, atribuindo-se aos Surdos, déficits cognitivos, aos pais, falta de interesse, e aos professores, falta de capacidade. É preciso incluir nos projetos políticos, a dialogicidade freireana, em que o sujeito se expressa e apresenta suas demandas, como ser pensante e produtor de cultura (KARNOPP; PEREIRA, 2012; KARNOPP, 2012; GÓES; TARTUCI, 2012; SÁ, 2010).

Nesse sentido, o surdo enfrenta muitos desafios, considerando que a escola não está preparada para recebê-lo. A comunidade surda, por meio de movimentos políticos e sociais, tem lutado pelo reconhecimento de suas características específicas. Nessa perspectiva, já conquistou a oficialização da Libras (Lei 10.436/02), que tem efetivado a presença de intérpretes no contexto educacional brasileiro. No entanto, não é um processo simples construir uma política linguística para minorias, transformando-a em ação educativa. Haja vista que, para isso, são necessárias mudanças estruturais na escola, baseadas em novas concepções paradoxais aos paradigmas já instituídos (LODI; LACERDA, 2009). Exemplo disso, o programa de educação bilíngue, apoiado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que garante, no âmbito da escola comum inclusiva, a entrada e a permanência de Surdos, mas que, na prática, tem sido pauta de muitas discussões, visto que não está definido como isso será efetivado, o que tem gerado muitas divergências (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

Isto posto, a realidade do surdo que mora no Campo<sup>7</sup> se apresenta como bem mais ineficiente. O pouco que se tem conquistado de direito quanto à participação dos Surdos nos espaços urbanos, no que se refere às comunidades rurais, a configuração é mais deficitária.

---

<sup>7</sup> Grafado com inicial maiúscula para diferenciar de campo, quando se refere ao local da pesquisa.

Surdos do campo, em sua maioria, não têm acesso à língua de sinais oficial. Algumas famílias precisam criar sinais domésticos para se comunicarem com os familiares surdos. Poucas comunidades rurais têm a experiência encontrada em Várzea Queimada/PI, e outras registradas em comunidades de povos originários (quilombolas ou indígenas) que criam suas línguas de sinais emergentes (COSTA; BEZERRA; NASCIMENTO, 2022; STOIANOV et al, 2022; MARTINOD, 2022; CHAGAS, 2021; ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

Ocorre que o que poderia ser utilizado em benefício dessas comunidades, termina por se transformar em um grande dilema. Sopesando que, se nem mesmo a Libras, como língua de sinais oficial, no Brasil, tem sido adotada como língua de instrução nas escolas urbanas, não há como imaginar que as línguas emergentes ocuparão esse status majoritário de língua. A língua que ainda predomina, não somente no âmbito das escolas, mas em todos os espaços de convivência dos Surdos, no caso do Brasil, ainda é a língua portuguesa.

Isso porque as propostas pedagógicas e curriculares não consideram o Campo com potencial para construção de conhecimentos, culturas e saberes e os educandos como sujeitos produtores de saberes relacionados às suas práticas culturais e suas relações com/no mundo. Essa é uma postura preconceituosa que se traduz como um equívoco pedagógico e epistemológico, pois nega o contexto sociocultural e os conhecimentos produzidos, desprezando a teoria de que todo conhecimento se consolida, legitima e se torna significativo, à medida que valoriza as práticas sociais, sob novas perspectivas de leitura e reinterpretação do mundo (LIMA; MELO, 2016).

Nessa perspectiva, os movimentos sociais travam lutas cotidianas para que esses saberes sejam respeitados e valorizados, para que possam compor uma base pedagógica e epistemológica que colabore para uma nova proposta pedagógica para os Surdos. Com o intento de que essa base influencie, ainda, a participação das pessoas com surdez, em outros espaços dos quais os Surdos participam, evitando, desse modo, que as concepções e manifestações capacitistas perdurem. Ou seja, nas instituições públicas responsáveis pela execução das políticas sociais básicas, assim como nos espaços profissionais que eles ocupam (FRÖHLICH, 2022; KASSAR, 2022; GONÇALVES; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

É preciso, portanto, valorizar as relações que esses sujeitos estabelecem com o meio ambiente, o trabalho, os rituais religiosos e a produção da vida. Nesses aspectos, é que se identifica a diversidade dos povos do campo na sua relação com o trabalho (coletivo, cooperativo, individual, semicoletivo, assalariado, autônomo, mutirão etc.), com a organização política (associações, movimentos organizados, sindicatos etc.) e na organização social:

festividades, atividades comunitárias, dentre outras (RIBEIRO; NOZU, 2022; NOZU, 2017; LIMA; MELO, 2016).

O conhecimento dessas características das pessoas do campo pode colaborar para a elaboração e implementação de propostas de políticas mais adequadas, tanto no âmbito educacional, quanto nos outros setores de vida social, econômica, cultural e política dos Surdos do campo. Compreendendo que, dessa forma, é possível reconhecer suas necessidades, além de valorizar as potencialidades e interesses desses sujeitos. Em relação às pessoas com deficiência que residem no campo, “são duplamente vulneráveis, pelo lugar onde vivem e pela condição imposta por sua deficiência” (PALMA, 2016, p.40). Desse modo, é necessário garantir atendimento especializado, respeitando suas diferenças. Vale ressaltar que os documentos oficiais da Educação do Campo precisam garantir os direitos específicos desses sujeitos (NOZU, 2017; LIMA; MELO, 2016; CAIADO; MELETTI, 2011).

No campo educacional, por exemplo, é preciso considerar estratégias pedagógicas que melhor atendam às necessidades educativas dos camponeses, e, conseqüentemente, dos Surdos do Campo. Resgatar as histórias da comunidade, as brincadeiras, as cantigas, os rituais, entre outros artefatos da cultura camponesa, são estratégias pedagógicas relevantes para que estes sejam inseridos no contexto histórico e cultural da comunidade. Valorizar a ludicidade da cultura camponesa é uma das estratégias pedagógicas que pode influenciar para que os educandos compreendam temas mais complexos sobre a realidade sociopolítica e cultural do Campo (LIMA; MELO, 2016).

Isso não implica dizer que os professores dispensarão tratamento e atendimento aos jovens e adultos da EJA, similares aos que são adotados com as crianças e adolescentes da educação infantil e ensino fundamental. É imperativo estabelecer essa observação, porque, comumente, depara-se com professores da EJA que adotam esse tipo de comportamento com estudantes mais maduros. O fato da formação de professores para atuar com estudantes nessa modalidade de ensino não cumprir um programa específico, resulta em práticas educativas que infantilizam o estudante adulto. Uma formação generalista e universal faz com que professores da EJA utilizem metodologias, recursos e materiais didáticos que não são adequados ao público dessa modalidade de ensino (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2007; ARROYO, 2006). No caso das pessoas com deficiência, isso se apresenta de forma mais intensa, visto que, comumente, lhes dispensam tratamento infantilizado em situações e espaços diversos.

É preciso, portanto, desconstruir essa visão na EJA para que esses cidadãos consigam estabelecer uma relação de aprendizagem com os conhecimentos instituídos na sociedade. Aos

Surdos, especialmente, além de reconhecer que a valorização de sua cultura é indispensável para uma aprendizagem verdadeiramente significativa, a adoção da língua de sinais como língua de instrução é essencial para que se sinta protagonista na apropriação desse conhecimento.

As associações de Surdos, entre elas, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), têm colaborado para que esses direitos sejam efetivados. Em cidades menores, é possível estabelecer convênios intermunicipais no sentido de garantir “oportunidade para que propostas pedagógicas sejam organizadas livremente”. Visto que, com o apoio de uma associação representativa de seus direitos, é mais provável que haja a legitimação de sua representação, pelo poder jurídico oferecido aos Surdos (SÁ, 2011, p. 31).

No que tange ao campo do trabalho, as dificuldades de inclusão e garantia dos direitos, legalmente conquistados, são mais difíceis de se enfrentar, levando em consideração que, além de garantir vagas, as instituições (públicas ou privadas) precisam oferecer as condições necessárias para que os Surdos atuem nos cargos para os quais foram selecionados. O que, na verdade, gera esse nível de complexidade para enfrentamento é o preconceito e a indisposição para investir, porque essas empresas não consideram como sua obrigação garantir a presença do intérprete em seu quadro de funcionários, já que os Surdos que participam de determinadas seleções apresentam a qualificação exigida nos editais (FRÖHLICH, 2022; KASSAR, 2022; GONÇALVES; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

No entanto, por preconceito e desconhecimento, os empregadores não consideram os Surdos capazes de desenvolver tarefas mínimas e assumir cargos que exigem melhor qualificação. Essa concepção de que Surdos somente podem assumir funções que desenvolvam trabalhos manuais tem base histórica, desde o período em que foram fundados os primeiros institutos educacionais no Brasil. O Instituto Nacional dos Surdos Mudos de Paris, por exemplo, de caráter assistencialista, adotava uma metodologia de instrução rápida e profissionalizante, que instrumentalizava os Surdos para se tornarem “úteis manualmente à sociedade” (SOARES, 1999, p. 30). (Ver: COBIGO; MARTIN, 2012; PASTORE, 2000; VALLE; CONNOR, 2014; OLIVEIRA; 2008).

Gladis Perlin, enquanto professora doutora e escritora surda, questiona a concepção preconceituosa de que a pessoa com deficiência auditiva apresente nível de atenção elevado que pode ser bem aproveitado no ambiente organizacional. Em várias empresas, a pessoa com deficiência auditiva é contratada como produtora braçal de produtividade, com base na ideia de que ela consegue se concentrar melhor, devido não se distrair com barulho. A autora garante, e

é um exemplo disso, que todos os cargos podem ser ocupados pelos Surdos, desde que se promovam oportunidades para formação em outras funções (PERLIN, 2005).

No panorama legal, várias conquistas já foram efetivadas. Podemos citar a Lei Brasileira de Inclusão que preconiza a adoção de cuidados referentes ao atendimento preferencial, adoção de critérios de avaliação considerando a singularidade linguística, bem como tradução do edital em Libras; a Lei nº 8.112/90, que garante 20% das vagas para as PcD se inscreverem em concurso público, em cargos compatíveis com a deficiência apresentam; e a Lei 8.213/91 (Lei de Cotas), que reserva 2 a 5% das vagas junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários para PcD ou beneficiários reabilitados.

Estes, entre outros dispositivos legais, têm produzido uma alteração no que se refere à inclusão das PcD no mercado de trabalho. Por outro lado, como em todos os outros setores, o mercado de trabalho não está preparado para receber esse público. É como se fosse uma bola de neve ou efeito dominó. Falta melhor qualificação das pessoas com deficiência, tanto no âmbito da educação básica como no aspecto profissionalizante; as empresas não apresentam as condições objetivas para inserção desses sujeitos em seu quadro de funcionários, além de outros fatores que obstaculizam a participação efetiva das pessoas com deficiência nesses espaços. Em relação ao surdo, falta o essencial, que é o conhecimento da língua de sinais, por parte dos colegas de trabalho e gestores e/ou a presença do intérprete nesses ambientes.

Tem-se, continuamente, questionado sobre a viabilidade de uma inclusão sem a devida qualificação e adaptação da escola e professores para desenvolver esse processo. Lima (2006, p. 120) levanta alguns questionamentos em relação ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (12.435 - Lei nº 9394/96), em seu artigo 50, sobre a necessidade de capacitação e especialização dos professores para atuarem na educação inclusiva:

A LDB (Lei 9394/96) afirma em seu artigo 50, que os educadores devem ser capacitados e especializados. Como deveria ser a formação ou a capacitação de profissionais para uma Educação Inclusiva? Eles deveriam conhecer profundamente apenas uma área da deficiência ou adquirir um conhecimento geral de todas as áreas de deficiências? Eles deveriam receber, preliminarmente, uma formação geral e, depois uma formação específica? [...]. O que os educadores devem saber para lidar com as crianças diferentes ou portadoras de deficiências que buscam a educação e a escolarização e, ao mesmo tempo, para consolidar uma escola que ensine, com qualidade, a todos os alunos? Depois de todos esses anos da proposta de Educação para Todos (1990), de propostas inovadoras da LDB (1996), como caminham as propostas de formação para uma Educação Inclusiva? Uma constatação inequívoca é que, apesar dos avanços de ideários e de projetos político-pedagógicos, muitas instituições de ensino ainda não implementaram ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão (BRASIL, 2017).

Dessa forma, conclui-se que é imprescindível rediscutir o processo de inclusão, essencialmente no que tange à qualificação e instrumentalização do professor para implementá-la em sala de aula, haja vista a insatisfação dos professores quanto ao que lhes têm sido oferecido de suporte. As reduzidas oportunidades de formação ora disponibilizadas, não têm respondido aos anseios e necessidades do professor que precisa ou é obrigado a lidar com essa situação.

Desse modo, um impasse foi estabelecido com a criação da Lei de cotas para a inclusão profissional de pessoas com deficiência nas empresas, pois ainda que a lei determine que as empresas façam a contratação desses profissionais, essas organizações enfrentam diversas dificuldades de ordem estrutural, educacional e social. Quem sofre com essa problemática é a PcD, quando Estado, empresa e sociedade, deveriam assumir conjuntamente o ônus. Ao Estado, cabe oferecer as condições para que esse indivíduo se prepare para a inclusão social; ao indivíduo, o esforço para desenvolver as habilidades; à empresa, a responsabilidade social de acolhida desse indivíduo capacitado. Se o mercado de trabalho não está favorável para pessoas consideradas dentro do padrão social, para pessoas com deficiências múltiplas, como física, visual, auditiva, intelectual ou orgânica é, ainda, mais excludente (RODRIGUES, 2006).

É imprescindível, portanto, que se reflita sobre a concepção de inclusão social, haja vista que esta deve ir além do discurso teórico, no sentido de criar ferramentas para promover uma inclusão de qualidade, adotando uma abordagem que respeite as expectativas, escolhas e necessidades dos indivíduos. Pois, somente desenvolverão o senso de pertencimento e bem-estar à medida que lhes sejam oferecidas oportunidades de participarem efetivamente da sociedade (COBIGO *et al*, 2012).

No intuito de responder a essa demanda social, foi criada uma política pública de combate às desigualdades sociais, envolvendo as pessoas com deficiência, que não têm condições econômicas de responsabilizar-se por sua manutenção. O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é uma das conquistas dos movimentos sociais pela garantia dos direitos das PcD. A Lei 12.435/2011 instituiu o BPC, no valor de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência “e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover sua própria manutenção nem de tê-la provida pela sua família” (BRASIL, 2011).

Segundo o IBGE (2010), são mais de 2 milhões de pessoas beneficiadas pelo BPC. O censo constatou que, com o recebimento do benefício, os beneficiários ganham autonomia e independência. Além disso, verificou-se que o BPC movimenta o comércio das pequenas



idades do interior dos estados. Esse benefício, de certa forma, melhora a qualidade de vida, não somente da PcD, mas de toda a família, visto que o recurso é utilizado para incremento nas despesas da família. Isso ocorre porque as pessoas que têm acesso ao benefício são oriundas de classes mais desfavorecidas que necessitam dessa política para garantir o atendimento às necessidades básicas de sobrevivência. Para o beneficiário é uma grande conquista, pois considerado como “incapaz” para o trabalho, consegue colaborar para as despesas da família, sentindo-se, desse modo, mais respeitado e valorizado.

Além disso, garante mais autonomia para essas pessoas, ao se sentirem responsáveis por suas despesas pessoais. Mesmo que, em alguns casos, a família não permita que o principal beneficiário administre esse recurso, ainda que apresente condições para isso, como é o caso dos Surdos, e o utilize como principal renda para a manutenção da família. Isso faz com que muitos beneficiários, impedidos de assumir um emprego formal, pelos motivos já expostos, entre eles, o recebimento do BPC, entrem para o mercado informal de trabalho, devido ao nível de pobreza, baixa qualificação profissional/educacional e o próprio desemprego existente no país.

Em contrapartida, o surdo beneficiário do programa precisa passar por uma avaliação periódica, que, em caso de constatada alguma irregularidade, pode resultar no cancelamento do benefício. Os Surdos reagem, negativamente, a essa exigência, visto que sua deficiência não é uma “doença a ser curada”. Por isso, no Brasil, muitos beneficiários, preferem (precisam) realizar trabalhos informais, de modo a complementar a renda, tais como, pedintes de rua, camelôs, vendedores de bilhetes de loteria, distribuidores de adesivos nos semáforos, além de pedirem dinheiro em nome de entidades relacionadas às pessoas com deficiência, ao invés de se arriscarem ao mercado de trabalho formal e perderem o benefício. Os que não possuem o BPC e não conseguem acesso ao trabalho formal, também são impelidos a se inserir no trabalho informal (CUSTODIO, 2012; PASTORE, 2000).

Por essa, entre outras razões, os critérios para concessão do BPC à pessoa com deficiência, necessitam de uma revisão, visto que se encontram dissociados do conceito de deficiência que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporou à Constituição Federal. Esses critérios são pautados na visão médica ultrapassada sobre o corpo com deficiência. Desse modo, a perícia perpetua a soberania médica no campo dos direitos sociais, pois são os peritos médicos do INSS que determinam os impedimentos à liberação ao benefício. No entanto, para uma avaliação justa, é imprescindível uma avaliação sobre impedimentos sofridos pelas pessoas com deficiência na vida social (SILVA; DINIZ,

2012).

Por isso, a urgência de a perícia social efetivada por assistentes sociais ser reconhecida com a mesma legitimidade que a perícia biomédica. Fica explícita, assim, a razão para as reiteradas negativas dos processos de adesão ao benefício: “redução do impacto orçamentário do BPC para a política de assistência social, pela imposição do mínimo social”. Por esse motivo, a Procuradoria Geral da República entrou com Ação por Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), em 2009, para impugnar o conceito de deficiência disposto no artigo 20 da LOAS. É preciso, portanto, reconhecer que as necessidades individuais divergem e que a determinação de mínimos deve ser baseada na proteção às necessidades individuais (SILVA; DINIZ, 2012).

Essa discussão remete à urgência de engrossar a luta dos movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, entre eles, os dos sujeitos surdos, no sentido de garantir, inicialmente, uma mudança radical e urgente no modo de ver esse público. Não cabe mais a adoção da visão médica de deficiência, especialmente quando trata da garantia dos direitos conquistados. Políticas elaboradas na perspectiva de um corpo deficiente e incapaz não são mais admissíveis em uma sociedade dita inclusiva.

Faz-se necessário derrubar todas as barreiras que têm impedido o acesso às políticas de assistência que efetivem a vivência dos direitos fundamentais do ser humano. Afinal, uma inclusão que se pretenda verdadeiramente inclusiva não deve compactuar com a simples aceitação e tolerância à presença das PcD. A presença desses sujeitos, para além de física, precisa ser de participação efetiva em todas as esferas da sociedade. Participação reconhecida, vista, respeitada e valorizada pelos indivíduos e instituições educacionais, sociais, econômicas, políticas e culturais existentes na sociedade.

#### **4.2 Considerações sobre Educação e Inclusão Escolar dos Surdos**

Tratar da educação dos Surdos sugere pensar sobre o panorama educacional nacional, no sentido de compreender em que contexto educacional esses sujeitos estão inseridos. A educação especial e inclusiva, nesta inserida a educação dos Surdos, não se apresenta dissociada do contexto geral. Mas, pelo contrário, reflete o modelo adotado pela sociedade em cada época. Em uma sociedade excludente, a possibilidade de se construir uma educação, em uma perspectiva inclusiva, é um desafio difícil de enfrentar.

O contexto educacional no Brasil sempre sofreu influência dos cenários políticos, econômicos e sociais. Essa influência, nem sempre, ou melhor dizendo, quase nunca,

privilegiou as classes que mais precisavam de atenção nesse quesito, especialmente quando se trata de educação pública. Programas educacionais foram implementados desconsiderando a realidade e as principais necessidades educativas da população atendida por essa política pública, inclusive, desprezando as necessidades formativas dos professores desse segmento educacional. Em políticas educacionais da maioria dos estados brasileiros, principalmente orientadas por propostas neoliberais, o coletivo de docentes não decide sobre princípios, métodos, perspectivas e intencionalidades do processo de avaliação da aprendizagem (FRANCO, 2012).

Esse descaso pode ser observado desde os primórdios da educação brasileira, quando as propostas educacionais eram destinadas somente à elite, e, inicialmente, somente aos homens dessa classe. Muitas mudanças foram implementadas, desde o acesso ao currículo organizado até metodologias, projetos, programas, na maioria das vezes, importados. Estes apresentavam novas formas de aprender/ensinar, no intuito de responder, principalmente, ao modelo econômico adotado em cada período (BEYER, 2006; MAZZOTA; SOUSA, 2000; MARÇAL RIBEIRO, 1993)

#### 4.2.1 Panorama das abordagens educacionais na Educação dos Surdos

A educação dos Surdos tem sido alvo de amplo debate, no Brasil, devido as dificuldades enfrentadas pelos Surdos na aquisição da língua portuguesa, o que interfere significativamente em seu processo de aprendizagem. Tendo em vista que um aluno surdo precisa aprender a Libras e a Língua portuguesa para fazer uso fluente das duas, em contextos orais e escritos, respectivamente, considerando que sua língua é a Libras.

A história da educação de Surdos registra grandes transformações desde sua gênese até a atualidade. A esses sujeitos foi negada a própria língua, uma das principais ferramentas para o desenvolvimento cognitivo. Estes foram, durante muito tempo, obrigados a aprender uma língua que não era a sua. Esse fato prejudicou, significativamente, o desenvolvimento desses sujeitos. Foram, também, constantemente, submetidos a um processo de aculturação em sua própria terra natal. Haja vista, a desconsideração de uma cultura surda que difere da cultura ouvinte, a qual é condicionado a adotar para que seja considerado efetivo cidadão, independente do país de nacionalidade (LEBEDEFF, 2016; STROBEL, 2013; LOPES, 2011; QUADROS, 2008; SKLIAR, 2005; PERLIN, 2004).

Corroborando essa afirmação, Skliar (1998a) assegura que: “os depoimentos de alunos surdos que passaram pelo ensino regular sem uma metodologia específica mostram como eles

se sentem estrangeiros e marginalizados nessa situação [...]”. É preciso refletir sobre essas práticas que não apresentam significado para os Surdos. São práticas excludentes que somente tornam mais explícito o descaso com sua educação (OLIVEIRA; LIMA, 2015; HUMMEL; SILVA, 2013; LACERDA, 2013; LOPES, 2011).

As metodologias para ensino de Surdos, levando em conta os pressupostos básicos, se pautaram nas seguintes correntes filosóficas: a do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo. Desse modo, as pessoas com surdez viveram momentos diferenciados de tentativas de normalização nesse processo educacional e social. Desde amarrarem suas mãos, para não sinalizarem, até a adoção do método de Comunicação Total, que equivalia ao uso dos sinais e da oralização para estabelecer uma comunicação mais compreensível, especialmente para os ouvintes. A partir daí, foi que iniciaram a discussão sobre um outro método, o bilinguismo, considerado, até o momento, como o mais indicado para o melhor desenvolvimento e comunicação com os Surdos. Este método equivale a aprendizagem e uso da Libras e da Língua portuguesa, no caso do Brasil (VIEIRA; MOLINA, 2018; VIEIRA, 2014; LACERDA; SANTOS 2013; FERNANDES, 2011).

Com base na visão oralista, os Surdos foram educados de forma a pensar, ler e escrever como ouvintes. A história reúne relatos de pessoas surdas que tinham suas mãos amarradas atrás do corpo, para não fazer uso de gestos para se comunicar. Este e outros sofrimentos eram impostos aos Surdos, no afã de torná-los ouvintes. Diversas experiências em educação de Surdos demonstraram esse modo de ver as pessoas com surdez: como sujeito em “tratamento”. Uma visão clínica do Surdo que percorreu toda sua história e as propostas educacionais que lhes eram oferecidas (THOMA; KRAEMER, 2017; LOBO, 2015; LONGMAN, 2007; SKLIAR, 2005; PERLIN, 2002)

Constatou-se o fracasso generalizado da educação oralista tradicional pública, que se arrastou por bastante tempo. No Brasil e no mundo, os Surdos foram condenados a um analfabetismo funcional, impossibilitados de ingressar no ensino superior. A eles, ainda tem sido oferecida uma educação técnica, em preparação para o mercado de trabalho. São, desse modo, mantidos desinformados, impedidos de exercer sua cidadania. O processo pedagógico que lhes foi ofertado é um dos fatores que provocou essa exclusão. A pedagogia tradicional oferecida, até hoje, às pessoas que tem surdez, sempre desconsiderou sua diferença, língua, cultura e identidade. Atualmente, educadores de Surdos estão, de forma ainda sensível, reconhecendo seus escassos resultados (SÁ, 2010; RANGEL; STUMPF, 2004).

No Brasil, a tendência oralista predominou até a década de 1970, quando começou-se a

adotar o método da **Comunicação Total**. Isso ocorreu quando se tomou consciência de que a oralização não garantia o desenvolvimento educacional do surdo. A comunicação Total foi uma espécie de alento aos Surdos, devido a imposição do oralismo, desde o Congresso de Milão. Esse modelo permitiu-lhes o uso das línguas de sinais, embora lhes cobrassem o uso da oralização e do português sinalizado. Por esse motivo, foi outro método que não obteve sucesso, haja vista que não garantia comunicação fluente e segura ao Surdo, além de precisar fazer uso de vários recursos para ser compreendido pelos ouvintes.

Somente nas últimas décadas, o **bilinguismo** tem sido adotado no Brasil, apesar que de forma ainda bem incipiente. Visto que o ideal é que a Libras seja a língua de instrução e a Língua portuguesa seja utilizada na modalidade escrita. Mais de um século depois, está comprovado que o oralismo pode dificultar, e, em certos casos, impossibilitar o desenvolvimento do surdo.

Vários autores refletem sobre a necessidade de efetivação de uma proposta de educação bilingue (THOMA; KRAEMER, 2017; LACERDA; SANTOS, 2013; LOPES, 2011; SÁ, 2010; LODI; LACERDA, 2009; SKLIAR, 2005) em seu processo de escolarização. Thoma e Kraemer (2017) fazem uma retrospectiva desde o período em que os pessoas surdas eram institucionalizadas, a época em que foram concedidos “direitos” de participação social, por meio da integração à sociedade, quando tinham que se adequar aos espaços concedidos, até o momento atual, quando se constrói espaços inclusivos, lutando pela efetividade do bilinguismo; Lacerda e Santos (2013) reúnem discussões sobre o processo de aquisição e reconhecimento da Libras como forma de comunicação e desenvolvimento do sujeito surdo, como forma de superação da normalização imposta aos Surdos; Lopes (2011) discute sobre a surdez como diferença e as lutas contra as práticas ouvintistas; Sá (2010) aborda as relações entre poder, cultura e educação dos Surdos, em uma perspectiva de mudança da realidade social e educacional imposta aos Surdos; Lodi e Lacerda (2009) trazem uma discussão sobre a importância do bilinguismo para o desenvolvimento do Surdo e Skliar (2005) aborda a normalização e ouvintização que a sociedade impôs, secularmente, ao Surdos, na tentativa de apresentar a surdez como diferença linguística e cultural.

A discussão que os autores referidos vem provocando no âmbito acadêmico e social tem colaborado bastante para a mudança de visão da sociedade sobre os indivíduos que apresentam surdez. Associada às lutas travadas por esses sujeitos, tem provocado alterações significativas em suas vidas, nos aspectos educacionais, políticos, culturais, sociais, profissionais e econômicos. Isso porque as discussões e as lutas incidem sobre a forma de atendimento ao

surdo, assim como conquistam leis, direitos, políticas públicas e efetividade dessas conquistas nos espaços sociais.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue se apresenta como modelo educacional mais coerente com as necessidades educativas e de inclusão dos Surdos, considerando que o bilinguismo assegura ao surdo a apropriação das duas línguas nas quais ele precisa adquirir competência linguística. A língua de sinais, como primeira língua, e, no caso do Brasil, a língua portuguesa como língua oficial do país, da qual ele vai precisar em diversos momentos e espaços sociais. Em especial, no âmbito educacional, onde a língua majoritária é a portuguesa (QUADROS, 2015; 2012; FERNANDES; CORREIA, 2012).

É preciso, desse modo, estabelecer uma conexão entre as esferas política, social, cultural e econômica para a elaboração de políticas sociais básicas mais afinadas às necessidades dessa população, como a educação. É necessário reconhecer a educação como um dos principais instrumentos de transformação social. Uma educação libertadora, pautada na autonomia do educando e do educador, que considere o contexto histórico, social, cultural e econômico do educando, consegue superar os desafios de uma práxis verdadeiramente inclusiva (FREIRE, 2014).

Como forma de transformar esse modelo educacional desvinculado dos interesses da população que necessita dessa política pública, faz-se necessário construir e manter uma proposta de educação pautada no multiculturalismo, que se reconheça o imperativo de adotar modelos educacionais mais inclusivos, que atendam às necessidades educativas, compreendendo todas as diferenças existentes na sociedade.

Discussões envolvendo temáticas como diversidade cultural/linguística/identitária, se apresentam como resultado da luta de diferentes movimentos sociais, pela conquista de direitos e legitimidade (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; XAVIER; CANEN; XAVIER, 2011; CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001). Como consequência, os governos têm elaborado políticas públicas que contemplam a diversidade cultural e/ou linguística, trazendo para a escola, o debate sobre questões secularmente silenciadas. No Brasil, no âmbito da educação, essas questões têm sido tratadas, de forma progressiva, traduzindo, desde a última década, as preocupações multiculturais.

#### 4.2.2 Panorama Legal sobre a Educação dos Surdos

A educação dos Surdos se insere como resultado de diversas lutas do movimento surdo. Essas lutas reuniram reivindicações que envolvem questões sobre inclusão social e educacional

dos Surdos. Várias conquistas foram alcançadas, a partir desse movimento. Surdos, familiares, Associações de Surdos e entidades de defesa dos direitos dos Surdos empreenderam e participaram de eventos para reivindicação dos direitos dos Surdos, em especial, pela educação bilíngue.

Entre outras conquistas específicas do PAEE, nos âmbitos internacional e nacional, podemos citar: no final da década de 70 e início da década de 80, distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados; criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp); fundação das primeiras organizações associativas dirigidas e compostas por pessoas com deficiência; promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD, 1981), pela ONU; criação de uma Política Nacional de Educação Especial (PNEE); final da década de 80 e década de 90, promulgação da Lei 7.853/89 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Conferência Mundial de Educação para Todos (ano); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca) – marco da inclusão; formulação do Plano Decenal de Educação para Todos; promulgação da LDB 9394/96; elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998) (THOMA; KRAEMER, 2017; CURY, 2013; LIMA, 2012; MENDES, 2010).

São conquistas que, embora, não tenham resolvido todas as demandas dos Surdos, já modificaram, sensivelmente, o quadro de total segregação em que os Surdos viviam. A partir desses avanços no campo legal, foi possível, ao surdo, participar de espaços nunca antes compartilhado com eles. Tanto no âmbito da sociedade em geral, como no campo educacional. No seio da própria família, começou a mudar a forma de ver o surdo. A visão de surdo como incapaz, louco, pessoa com déficit cognitivo, começa a se desfazer.

Mais recentemente, nos anos 2000, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira (Lei 10.432/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005); elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015); e a criação da Lei de Cotas para inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho (THOMA; KRAEMER, 2017; CURY, 2013; LIMA, 2012; MENDES, 2010).

Ainda no campo educacional, como resultado do movimento surdo, várias conquistas foram implementadas, a partir de 2011, no governo da presidenta Dilma Roussef. Entre elas, podemos citar: a reestruturação do MEC (Decreto nº 7480/2011), quando foi extinta a Secretaria

de Educação Especial (SEESP); com essa alteração, a educação especial ficou sob a competência da Diretoria de Políticas de Educação Especial, associada às Diretorias de Políticas para a Educação do Campo e Diversidade, de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e de Políticas de Direitos Humanos e Cidadania, integradas à Secretaria de Educação Continua, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI) (VASCONCELOS; LACERDA, 2020).

Essas conquistas reverberaram em várias outras, como a criação de vários programas e projetos, tais como: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial; Programa Educação Inclusiva; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola (BPC da Assistência Social – BPC com Deficiência); Projeto Livro Acessível para pessoas cegas e de baixa visão; Projeto Livro em Libras; Programa Incluir (acessibilidade no ensino superior); Programa Observatório da Educação; Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso/Ensino/Tradução/Interpretação da Libras; Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Naah/S); Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência (CAP); e Centros de Formação de Profissionais da Educação de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) (VASCONCELOS; LACERDA, 2020).

É relevante ressaltar que nem todas essas novas possibilidades que surgiram, sobretudo, a partir de 2003, no Governo do Presidente Luís Inácio da Silva foram plenamente executadas e redundaram em benefícios para as PcD. No entanto, constituíram aspectos muito importantes ainda não realizados no país. Há críticas a alguns programas, mas o fato é que se observa uma movimentação inédita no campo da Educação Especial.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), uma das mais importantes conquistas legais das pessoas com deficiência, garantiu aos Surdos, no âmbito educacional, direitos reivindicados por estes sujeitos há bastante tempo, tais como, oferta de educação bilíngue (Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; oferta de ensino da Libras; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas, com disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras, com ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; tradutores e intérpretes da Libras, nas salas de aula dos cursos de



graduação e pós-graduação, com nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa de edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

É necessário pontuar essas conquistas, visto que a história de educação dos Surdos registra situações graves de descaso e violências, tanto na negação da língua como na exclusão desses sujeitos das salas de aula regulares. Apesar da seriedade de leis e normas em vigor que dão ênfase à inclusão escolar de alunos com deficiência, algumas abrem espaços para a não inclusão, buscando estabelecer limites às formas segregadas de ensino (BUENO, 2013). Desse modo, é que, em alguns casos, as classes especiais de Surdos, conforme reivindicado por estes, não têm apresentado condições de melhor ensino e aprendizagem, visto que não se configuram em uma proposta bilíngue, conforme as necessidades educativas dos Surdos.

Embora se reconheçam significativos avanços nas políticas públicas, com o decreto nº 5.626, autores como Peregrino (2018), Lacerda, Santos e Martins (2016), Lacerda (2013) e Oliveira (2008), entre outros, discutem a falta de profissionais com qualificação para o trabalho com o aluno surdo. Lacerda (2000, p. 71) assevera que,

[...] as recentes propostas educacionais desenvolvidas nas escolas não têm se mostrado realmente eficientes no trabalho com alunos surdos, uma vez que, após anos de escolarização, verifica-se que esses alunos ainda apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Atualmente, apesar do acesso à educação ser, constitucionalmente, universalizado, ainda são registrados muitos sujeitos, em idade escolar, fora da escola. Além disso, mesmo os que nela conseguem entrar, muitas vezes não conseguem concluir, nem mesmo, a educação básica. Fatores diversos interferem para isso, entre eles, conforme já referido, o fato de que a escola não é projetada para pessoas fora do padrão adotado pela sociedade (MENDES, 2010; BUENO, 2008; BUENO, 2004). Ao não se reconhecer nessa instituição, uma parcela significativa a abandona. Nesse grupo, os sujeitos que fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE).

#### 4.2.3 Inclusão escolar dos Surdos

Mesmo diante de tantas conquistas, em especial no ordenamento jurídico, os Surdos continuam sendo alijados do processo educacional. A eles são negadas, além de sua língua, que

é a prioridade, no processo de aprendizagem; também, metodologias e materiais mais adequados à sua cultura e necessidades educativas. A insistência em manter-se ou retornar à escola, após anos de abandono, se dá, exatamente, porque, mesmo esta não lhes oferecendo condições de sucesso, lhes é exigida competência social e profissional para que sejam efetivamente incluídos em todos os espaços sociais.

Para uma pessoa com deficiência auditiva alcançar patamares mais elevados, no mundo acadêmico, se faz necessário reivindicar um sistema educacional projetado para as pessoas que apresentam deficiências/diferenças. Conforme já referido, ao longo do tempo, o que se tem registrado são situações envolvendo negação de direitos, assim como isolamento social, “*apartheid*” nas salas de aula e negligência por parte das instituições de educação, no que refere a uma educação bilíngue e multicultural, atual reivindicação dos sujeitos surdos, que consideram a surdez como uma diferença cultural (FRANCO, 2014; QUADROS, 2008; FERNANDES, 2001).

Se para a maioria dos Surdos, o processo de aprendizagem e escolarização se apresenta bastante precário, no que se refere aos Surdos plurilíngues do povoado de Várzea Queimada/PI, isso se configura de modo exacerbado, pois, além de estarem localizados em um povoado distante da capital, o que lhes dificulta o acesso aos serviços mais básicos oferecidos às pessoas com deficiência, é preciso considerar que o fato de serem plurilíngues dificulta sua inserção na sociedade. Comunicam-se, no dia a dia da comunidade, por meio de uma língua de sinais emergente (Cena), que, apesar de ser uma língua de sinais (LS), difere da Libras, que é a LS oficial do Brasil. Isso se constitui como um agravante, haja vista que, na escola, se faz o uso das três línguas: Língua portuguesa (L3), Libras (L2) e Cena (L1), e o surdo da Várzea somente apresenta fluência na Cena. No entanto, a escola não adota esta língua como a língua de instrução, como forma de aumentar a compreensão do que está sendo discutido nas aulas.

Isso ocorre porque as línguas minoritárias<sup>8</sup>, em contato com línguas majoritárias<sup>9</sup>, correm o risco de serem reprimidas ou eliminadas, devido às relações de poder que são estabelecidas na política linguística, o que acaba exigindo a criação de estratégias e mecanismos de resistência para garantir os direitos dos sinalizantes e seus aprendizes (LAGARES, 2018; FERNANDES; CORREIA, 2015; QUADROS, 2015; KARNOPP, 2012).

---

<sup>8</sup> Línguas são consideradas minoritárias por pertencerem a grupos desprestigiados social, cultural ou politicamente (ALTENHOFEN, 2013).

<sup>9</sup> Línguas majoritárias são línguas de grupos com maior prestígio, como o português no Brasil (ALTENHOFEN, 2013).

Essa conjuntura reflete, também, na educação de Surdos de Várzea Queimada. Inicialmente, quando se compreendeu a necessidade de que eles participassem do ensino formal, foram regularmente matriculados. Apesar de não ser adotada como a língua de instrução, a Cena prevalece em situações comunicativas, na escola, visto ser de propriedade não somente dos Surdos, mas de, praticamente, todos os nativos do povoado. O que se percebe é uma leve inserção de sinais entre Cena e Libras, sem prejuízo para a comunicação nem para a preservação da L1.

Alguns moradores da comunidade dizem que alguns surdos depois que começaram a aprender Libras na escola estão modificando a Cena local. Percebemos em nossas visitas que essa entrada de sinais da Libras na Cena é empreendida pelos surdos mais jovens que frequentam a única escola da comunidade e na qual eles dispõem de aulas semanais de Libras. No entanto, mesmo com as aulas de Libras na comunidade, o fato de que os surdos mais velhos não vão à escola e também os familiares ouvintes não aprendem a Libras, faz com que a Cena prossiga vívida e de certa forma resistente as alterações/substituições dos sinais antigos [...]. (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020, p. 3).

Apesar de não se constatar o apagamento da língua nativa, percebe-se que as duas línguas de sinais são, de certo modo, preteridas no processo educacional. A língua portuguesa é adotada como língua de instrução, para o cidadão surdo que vive no campo, assim como nos modelos educacionais adotados nas cidades, desconsiderando, inclusive, o contato recente dos Surdos camponeses à língua de sinais oficial no Brasil (Libras).

A cada inserção da equipe de pesquisadores à Várzea Queimada, mais sinais eram acrescentados aos 85, identificados por Pereira (2013). Na primeira inserção, foram relacionados 280 sinais em Cena. Na segunda inserção, já contavam 330 sinais. Estes sinais reuniam léxicos que se referiam às atividades diárias, além de léxico funcional (verbos, advérbios e adjetivos).

Apesar de, inicialmente, os pesquisadores compartilharem com os Surdos, o receio de apagamento da Cena, por causa da entrada da Libras, no Povoado, constatou-se essa impossibilidade, haja vista que a língua não é de uso exclusivo dos Surdos. Almeida-Silva e Nevins (2020) consideram improvável que isso ocorra, visto que há uma transmissão intergeracional, envolvendo as 03 gerações de Surdos do povoado. Apesar da terceira geração acompanhar os avanços tecnológicos e utilizarem a Libras nas redes sociais, a língua nativa (Cena) é bastante utilizada no encontro com os adultos da primeira geração, o que, por si só, é muito relevante para sua preservação, valorização e uso.

Na Cena, é possível identificar parâmetros como configurações de mão, movimento, ponto de articulação, expressões não manuais, dentre outros. O espaço de sinalização abrange

todas as regiões do corpo, especialmente, a região do abdômen. Essa língua, também utiliza a soletração, por meio do uso do dedo indicador para desenhar letras do alfabeto, na palma da mão ou antebraço do interlocutor, ou no chão. “Escrevem”, ainda, letras no ar, para explicar algo, quando não são compreendidos. Quanto aos números, ao se referir à quantidade de horas, dias dos meses, valores monetários, etc, estes são representados pelos dedos das mãos (SILVA, 2021).

A Cena apresenta estrutura, aspectos linguísticos e vivacidade como qualquer outra língua (SILVA, 2021). Ela reúne um número significativo de usuários, que estabelecem relações bastante próximas, devido aos laços de parentesco e proximidade de moradia. São Surdos plurilíngues, pois, além da Cena, fazem uso da Libras e da Língua Portuguesa. Esta última, na modalidade escrita.

Desse modo, não cabe apenas aceitar a LS, mas viabilizá-la, pois, a prática educativa centrada no desenvolvimento cognitivo do sujeito com surdez precisa priorizar a aquisição de sua língua natural. Dessa forma, o estudante surdo se torna apto para a aprendizagem de uma segunda língua, o que implica no desenvolvimento de sua autoestima, identidade e afiliação cultural (STROBEL, 2013; SÁ, 2010; PERLIN, 2004; SKLIAR, 2005).

Esse processo pode se configurar de modo qualitativo, a partir da adoção de uma educação bilíngue, que garanta a aprendizagem e uso da língua de sinais, com subsequente ensino de uma segunda língua, no caso do Brasil, a língua portuguesa, na modalidade escrita. Considerando que esse processo não deve prescindir de uma educação pautada na educação multicultural.

Ora, uma educação bilíngue é muito mais que o domínio ou uso, em algum nível, de duas línguas. [...]. É necessário ver a educação de surdos caracterizada não só como uma educação bilíngue, mas também como uma *educação multicultural*. Segundo Skliar, essa não é uma mera decisão de natureza técnica; é uma decisão politicamente construída e sociolinguisticamente justificada (SÁ, 2010, p. 87).

A educação bilíngue se torna necessária e urgente, porque, por não dominarem a língua privilegiada na escola, os Surdos são alijados do processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, resultando em fracasso escolar persistente, com posterior abandono da escola. Se considerar-se as informações coletadas com base nos dados do Censo da Educação Básica, (INEP), no período de 2010 a 2016, sobre a quantidade de matrículas de Surdos, deficientes auditivos e surdocegos, no ensino fundamental, constata-se uma redução significativa de matrículas, nesse mesmo período, no ensino médio. Percebe-se que os números apresentam

alteração positiva, dos 25 anos, quando retornam à escola, na educação de jovens e adultos (GALASSO; ESDRAS, 2018).

Esse abandono da escola traduz o que vem sendo exposto sobre as condições de aprendizagem negadas às pessoas com surdez. O baixo desempenho escolar de estudantes com surdez, e conseqüente evasão escolar, demonstra que as práticas desenvolvidas não estão sendo eficientes nem eficazes. Apesar dos avanços, muitos deles ainda abandonam a escola por se sentirem excluídos e estrangeiros nesse espaço. A maior parte dos alunos desse segmento está fora das universidades, espaço onde se constrói uma boa parte das transformações educacionais.

A realidade em destaque se configura muito grave e recorrente no Brasil, a cada ano. É urgente discutir sobre essas questões, para intervir sobre elas, provocando mudanças nesse quadro. Afinal, depois de anos de escolarização, quando, resistentes e resilientes, conseguem permanecer nessa instituição educacional, o surdo é “agraciado” com um certificado escolar, que não corresponde ao seu desempenho. Apesar de estar preparado para alcançar os conhecimentos mínimos exigidos para esse nível de ensino (muitas vezes, conclui a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática relacionados à terceira série) (LACERDA, 2006).

O que se percebe nas escolas é o descaso com esse público. São barreiras comunicacionais que impedem uma verdadeira inclusão do surdo e uma aprendizagem efetiva. Isso pode ser constatado pelo índice de evasão desses sujeitos dos espaços escolares e do número reduzido de indivíduos com surdez que chegam às universidades. Oliveira (2008) considera essas práticas excludentes, pois,

Depois de permanecer anos a fio na escola, ao final obtêm certificados desvalorizados de acordo com as manifestações dos próprios professores que afirmaram esperar que esses alunos pegassem um “pouquinho” da matéria, que não acreditavam que eles prosseguissem seus estudos e que só poderiam trabalhar em coisas simples (OLIVEIRA, 2008, p. 185).

Esse modo de ver os Surdos afetou, ainda, a prática educativa dos professores, que, por não os encarar como sujeitos de direitos e com inteligência preservada, adotaram atitudes de negação tanto em relação à cultura como à língua surda. Essa postura provocou barreiras comunicacionais que dificultaram sua aprendizagem. Apesar de terem conquistado certo reconhecimento de sua competência, os Surdos ainda são vistos como sujeito com deficiência intelectual.

Diversas pesquisas (LOPES, 2011; SÁ, 2010; LODI; LACERDA, 2009; LACERDA, 2007; THOMA, 2006) que se dedicam a investigar as principais dificuldades no processo de

inclusão escolar do Surdo se referem à barreira comunicacional com seus pares estudantes e, especialmente, com seus professores, que desconsideram a língua de sinais como língua de instrução. Isso configura uma não inclusão ou, no mínimo, uma falsa inclusão, pois não basta que a pessoa com deficiência seja matriculada nas instituições educacionais, é preciso que lhe sejam garantidas as condições necessárias e objetivas de participação e sucesso escolar. Aliado a isso, pode-se referir a ausência de propostas de ações para escolarização dos Surdos, considerando sua língua de sinais como primeira língua (L1) (FERREIRA; LUSTOSA, 2020; QUADROS, 2003; LACERDA, 2006).

O exposto confirma o complexo processo de inclusão dos Surdos, de modo especial, a inclusão escolar, haja vista as garantias legais que estão constituídas a este respeito. Na contramão dessas garantias, esses sujeitos conquistaram o direito à matrícula nas classes comuns da escola regular, mas em relação à sua permanência e sucesso, há o que se questionar. É notório, o descumprimento dos direitos educacionais dos Surdos, que vão desde uma concepção de educação, de prática educativa, até a adoção de metodologia apropriada e à presença de intérpretes e professores surdos em sala de aula.

Nessa perspectiva, os chamados estudos surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado, nem na educação especial nem em outras abordagens dessa temática. O problema, conseqüentemente, não é a surdez, não são os surdos, não é a língua de sinais, mas sim *as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas”* sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos (SKLIAR, 1998b, p. 29).

Apesar de haver uma inserção lenta e gradual de alunos com deficiências nas classes comuns das escolas regulares, os principais problemas relacionados a esse segmento permanecem. Entre os quais, podemos citar: escassez de oferta de serviços e de oportunidades educacionais, modalidade segregadora de escolas e classes especiais e papel omissivo do estado (MENDES, 2010).

Em contraponto, a autora referida ainda sugere que se elaborem diretrizes que incidam diretamente sobre: a ampliação do acesso à escola para alunos PAEE; ampliação da responsabilidade do poder público e criação de outras modalidades alternativas de atendimento, que contemplem as necessidades educativas dos Surdos, levando em consideração a cultura visuoespacial, além das classes e escolas especiais ou salas de recursos (MENDES, 2010).

Nesse sentido, Mendes (2010) tece críticas ao modelo de inclusão implementado no Brasil, afirmando que no país se pratica uma “Educação Inclusiva Retórica”, cujas propostas ficam restritas ao campo das leis, dos documentos e dos discursos. Na prática, o que se constata

é o descaso, a negligência e a negação dos direitos. Para corroborar, cabe citar o *Inclusiveness Index Annual Report* (Relatório Anual do Índice de Inclusão, 2019), elaborado pelo *Othering & Belonging Institute (Berkeley)*, centro de investigadores, líderes comunitários, formuladores de políticas, artistas e comunicadores que promovem a pesquisa, política e trabalho relacionado com comunidades marginalizadas, que apresenta o Brasil, ao lado do Equador, Mali e Venezuela como países em que a democracia tem apresentado retrocesso. Consideram que esse fato prejudica as instituições democráticas e a boa governança, afetando a formulação de políticas e, conseqüentemente, compromete o estado de direito.

A proposta de inclusão não corresponde a reivindicação atual da comunidade surda, que exige o “reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas no seu processo educacional, que deve ser pensado e organizado segundo uma abordagem bilíngue e bicultural”, com seus pares e com a presença de Surdos adultos (RAMOS; HAYASHI, 2019).

A inclusão presume que diferenças são desejáveis, mas que a escola tem acentuado desigualdades associadas às diferenças de origens pessoais, sociais, culturais e políticas (MENDES, 2010). Sendo assim, para combater essa desigualdade, urge uma reestruturação do sistema educacional, no sentido de garantir qualidade do ensino a todos. Para isso, faz-se necessário, o aperfeiçoamento da prática educativa, a introdução de novas estratégias de ensino para lidar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Esse é um desafio constante que tem sido enfrentado pelos Surdos. É um dos pontos principais da pauta de suas reivindicações, além de ser tema recorrente de estudos e pesquisas que envolvem a educação dos Surdos (GIORDANI; GAI, 2017; VIEIRA-MACHADO, 2016; FERNANDES; CORREIA, 2015; QUADROS, 2015; KELMAN, 2015; STROBEL, 2013; LODI; MELO; FERNANDES, 2012; LODI; LACERDA, 2009). Esses estudos confirmam a necessidade de discussão e alinhamento à nova tendência, haja vista que a inclusão dos Surdos, como vem sendo implementada não tem surtido efeitos positivos. Há um paradoxo entre a proposta de inclusão e sua aplicabilidade. O modelo de educação bilíngue pelo qual os Surdos têm almejado necessita de planejamento e implementação, para que não recaia em uma prática falida de classe especial, que não corresponde aos anseios de inclusão escolar e social de pessoas surdas.

Aos Surdos, comumente, são oferecidas condições desiguais em comparação às que são destinadas aos alunos ouvintes, visto que não se consideram as demandas reais desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. As demandas linguísticas e metodológicas dos Surdos

diferem das dos ouvintes, o que impacta consideravelmente na possibilidade significativa de aprendizagem (QUADROS, 1997).

Segundo Hufeisen e Neuner (2003), na aula da língua materna, há várias maneiras de sensibilizar alguns fenômenos para a aprendizagem, tais como: incluir os dialetos; desenvolver uma consciência de “registro” (como se fala algo de forma polida ou não); trabalhar com tarefas de rimas; inventar novas línguas (língua secreta da turma); brincar com as palavras (escrever com várias grafias diferentes); estrangeirar a própria língua (escrever as palavras e frases de frente pra trás); olhar a própria língua (como ela é escrita) etc. Todas essas estratégias são importantes para tornar a aprendizagem da língua estrangeira mais fácil (WURZIUS, 2018, p. 25).

Partindo desse pressuposto, se presume que os Surdos serão contemplados e, provavelmente, apresentarão mais chance de êxito nas experiências de aprendizagem. Isso porque sua linguagem é basicamente visual e, sua língua, sendo de sinais, precisa ser respeitada, valorizada e adotada como primeira língua para eles, na escola. Essa é uma valiosa contribuição para os estudos surdos, visto que pode interferir, qualitativamente, no desenvolvimento social e educacional de indivíduos surdos. Respeitada essa característica, há a probabilidade de melhor desempenho educacional das pessoas com surdez.

Metodologias diversas podem ser adotadas e implementadas no processo educacional dos Surdos. Estratégias metodológicas valorizando sua cultura visuoespacial apresentam melhores chances de garantia de sucesso na aprendizagem desses sujeitos. Experiências exitosas têm sido apresentadas por pesquisadores da área da educação especial e inclusiva, inclusive, no que tange aos estudos surdos (MENDES et al., 2020a, 2020b; LEBEDEFF, 2017; VIEIRA-MACHADO, 2016; LACERDA; SANTOS, 2013; SILVA, 2009). Propostas adequadas às necessidades educativas dessas pessoas se relacionam diretamente à adoção e valorização de sua língua de sinais como língua de instrução, assim como respeito ao seu modo de aprender, que se vincula à sua cultura surda.

O professor é o responsável pelo processo de construção coletiva do conhecimento, pautado nessas inter-relações. Pressupondo-se que a inclusão favoreça, por meio da interação do professor com Surdos e destes com os colegas, a construção de processos linguísticos mais apropriados ao seu desenvolvimento, o aprendizado de conteúdos acadêmicos e o uso social da leitura e da escrita. É preciso compreender que a inclusão escolar ocorre de forma dinâmica e gradual, podendo assumir formas diversas, com base nas necessidades dos alunos. (LACERDA, 2006).

A autora supracitada se refere às pesquisas no Brasil (LEAL; GUIMARÃES, 2019;



GALASSO; ESDRAS, 2018; PEREGRINO, 2018) que constata um número significativo de Surdos que demonstram desempenho escolar bastante aquém do esperado para o nível de instrução em que se encontram, em comparação com os ouvintes, embora apresentem desenvolvimento cognitivo similar. De acordo com ela, o que provoca esse descompasso é a falta de sintonia com as necessidades educativas dos alunos surdos. Nesse contexto, insere-se a questão da língua como principal fator de exclusão, haja vista o desconhecimento e desvalorização da Libras, o que desfavorece de forma significativa a aprendizagem do Surdo (LACERDA, 2006).

Isso implica diretamente na carência de estudos que discutam metodologias voltadas para a cultura surda (LACERDA, 2013). Percebem-se lacunas a este respeito, especialmente no que tange à pesquisa e elaboração de estratégias metodológicas inclusivas, que se relacionem à aprendizagem do Surdo. Considerando que a forma de aprendizagem desse sujeito difere do modo de aprendizagem do ouvinte, haja vista a necessidade do uso de métodos visuoespaciais.

Essas lacunas são produzidas, principalmente, pela falta de incentivo à formação específica de professores de Surdos. Assim, são produzidas práticas aleatórias e fragmentadas. Professores e escolas, quando comprometidos, vão elaborando formas de ensinar, mesmo que despreparados para tal. Pelo não conhecimento da língua de sinais e por não compreender a forma como os alunos surdos aprendem, visto que as culturas do professor ouvinte e do aluno surdo não são similares.

Ainda não existem muitas produções teórico-metodológicas atentas às necessidades educativas das pessoas com surdez, em relação a uma pedagogia visual. Este se apresenta, então, como uma possibilidade de campo de estudo, que beneficiaria, não somente o Surdo, mas para todos que desse formato de aprendizagem necessitem. No caso dos Surdos, é preciso que se inclua essa visualidade, desde a elaboração do currículo, até as estratégias didáticas, organização das disciplinas e aproveitamento de recursos de informática, predominantemente visuais (LACERDA, 2013).

Nesse sentido, cabe fazer referência à capacidade de resiliência do sujeito surdo, que, apesar de tantos percalços em seu processo de inclusão escolar, segue resiliente, buscando participar desse espaço, que, também, deveria ser dele. Resiliente porque encara as adversidades sem deixar-se dominar por elas. Busca, na verdade, uma adaptação por meio da superação dessas adversidades. Considerando resiliência como uma espécie de resistência ao sofrimento causado por situações adversas, advindas de sua condição de Surdo (SOUSA, 2008; POLETTO; KOLLER, 2006; PEREIRA, 2001; HANEWALD, 2011).

O que é preciso evitar, nesse sentido, é o “indiferentismo fatalistamente cínico” que provoca a inoperância e a omissão, com o discurso acomodado de que “não há o que fazer” (FREIRE, 2014, p. 65). Desse modo, cabe uma reflexão sobre a postura assumida pelo professor diante de sua prática educativa envolvendo sujeitos surdos. Essa postura docente é um reflexo das concepções desse profissional sobre educação, ensino e aprendizagem. Concepções alinhadas às suas visões de homem, de mundo e de sociedade. Visões pautadas em uma vivência de ouvintes, o que impacta negativamente sobre as reais demandas do aluno surdo.

### **4.3. Formação e prática educativa de professores de Surdos**

A formação de professores é um dos aspectos mais discutidos ao se tratar de educação. Professores reflexivos têm se questionado sobre a forma mais competente e indicada para lidar com uma educação que seja multicultural. É um diferencial que vem tomando novas proporções no que se refere à necessidade de uma formação de qualidade.

A formação continuada de professores em uma perspectiva reflexiva (SANTOS et al, 2016; MAGALHÃES; STOER, 2011; MENDES, 2010; MORGADO, 2003), coaduna com a urgência de formação de professores reflexivos, conectados com todo o arsenal da atual conjuntura política, econômica, cultural e social. Trata-se de uma qualificação com base na valorização do multiculturalismo (KELMAN, 2012; SÁ, 2010; MOREIRA; CANDAU, 2008). Formar professores para uma sociedade mais humana, igualitária, sensível; professores que consigam refletir e analisar sua prática educativa, no sentido de construir novas estruturas e redes sociais.

Um processo formativo que seja construído em parceria com os professores, considerando-os como protagonistas de sua formação. Afinal, um professor não deve ser considerado somente aquele que aplica conhecimentos que são produzidos por outros, não deve ser transformado em um agente dominado pelos mecanismos sociais, mas um sujeito que constrói sua prática, com base em suas experiências, conhecimentos e um saber-fazer que lhe permite estruturá-la e orientá-la (TARDIF, 2012).

Nesse sentido, a formação requerida pelo professor poderia ser implementada na própria escola, a partir da reflexão qualificada sobre sua prática, fundamentada nas teorias que embasam uma educação pautada na valorização das diferenças. Uma educação que seja resultado dessa investigação realizada pelos protagonistas do processo educativo e uma formação em serviço, para que possa incidir sobre a prática educativa do professor.

O espaço da escola é um dos principais campos onde se pode produzir essa qualificação,

visto que não são somente cursos nem treinamentos que dotarão o professor de competência pedagógica. A principal ação formativa do professor se faz no âmbito da escola pela reflexão das experiências vividas, no diálogo com os professores, na análise da prática, da discussão sobre sua atuação, com base nos conhecimentos e competências dos professores (NÓVOA, 2007).

É possível constatar, além disso, que os formatos dessa qualificação interferem, significativamente, na adoção de práticas educativas mais ou menos comprometidas. Eventos de caráter expositivo (método mais utilizado nos eventos formativos), não garantem efetividade ao processo de formação do professor. Formação na perspectiva de flexibilidade da prática tem surtido melhor efeito de caráter prático, visto que é realizada envolvendo a práxis, o que garante o envolvimento dos professores e uma discussão séria a respeito dessa deficiência formativa (POULIN; FIGUEIREDO, 2018; PIMENTA, 2005; MORGADO, 2003).

Por meio de vivências e trocas, os professores balizam suas intervenções, suas concepções do ato educativo, do planejamento, das metodologias, da avaliação e da relação com os discentes. Uma educação que fragmenta teoria e prática, homem e mundo, precisa ser modificada, no intuito de valorizar a reflexividade, visando uma nova realidade, a partir da análise da conjuntura em que o professor atua (FREIRE, 1996).

É a partir dessa concepção que se compreende que as relações que o professor estabelece na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, inclusive nas instituições de formação, interferem em suas ações. Desse modo, é preciso que haja uma prática interativa entre saber profissional e os saberes das ciências da educação.

Nessa linha, vale ressaltar que todas as oportunidades formativas a que o professor tem acesso são dispositivos para construir uma formação mais representativa de suas práticas e interferem diretamente em sua postura enquanto profissional da educação. A forma como o docente processa esses saberes, a partir de suas experiências de vida, vai configurar o profissional que se torna.

Os saberes experienciais são, portanto, relevantes, por se caracterizarem como resultado da produção do professor, sobre os quais mantém o controle e garante sua legitimação. Esses conhecimentos são fundamentados em situações concretas, nas quais lançam mão de habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante de situações diversas. O saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 54). Isso implica dizer

que os saberes dos professores são oriundos de sua formação inicial e continuada, além de formações profissionais específicas, entre outras ações formativas que envolvem os currículos e suas práticas experienciais.

É imperioso, dessa forma, a construção de uma prática educativa mais consonante com o perfil do professor, associada às escolhas metodológicas e aos saberes acionados para a produção de um planejamento mais coerente com as necessidades dos alunos e com uma prática multicultural que valorize as diversidades e diferenças presentes na escola. Nessa perspectiva, em se tratando de formação de professores, especificamente, para a educação especial e/ou inclusiva, a discussão se torna ainda mais complexa, pois, uma formação alheia às necessidades formativas do professor, pode gerar sentimentos de incapacidade que afetam diretamente sua autoestima, produzindo sentimentos adversos em relação à inclusão (LUSTOSA; MENDES, 2020; FRANCISCO; LACERDA; NASCIMENTO, 2016, MENDES et, 2015).

Os professores afirmam não participar de eventos formativos que os preparem para tal demanda. Enfatizam, ainda, que o pouco que é oferecido não corresponde às suas reais necessidades. Não se pode afirmar que se trate de um descaso total do professor, mas um despreparo e um olhar recheado de ideias preconcebidas a respeito dessa prática específica. Desse modo, qualquer interesse manifestado por qualificação, leva a crer que há uma vontade de mudança e de interferir positivamente sobre o problema.

Nesse sentido, não há como negar o abalo provocado no professor pelo atestado de incompetência conferido pela escola e sociedade ao responsabilizar-lhe pelo fracasso da educação dos alunos com deficiência, desconsiderando todos os fatores que interferem para esse resultado. A responsabilização da inclusão recai, comumente, sobre o professor. Não se leva em consideração as dificuldades manifestadas pelos educadores pela ausência de condições materiais para práticas efetivas de uma educação verdadeiramente inclusiva. É exatamente esse despreparo que dificulta o debate, a discussão, o enfrentamento e a consciência da necessidade de qualificação para promover um atendimento de qualidade.

Em se tratando do sujeito surdo, a situação se agrava consideravelmente, porque a condição mínima para a aprendizagem (comunicação) é negada a ele e ao professor, dificultando a troca de experiências e informações. Na perspectiva dos professores, somente uma formação específica e de qualidade poderia tornar realidade esse projeto delineado e almejado por um grupo significativo de pessoas que acredita em uma educação inclusiva. Nesse sentido, há poucos cursos de formação em Licenciatura em Educação Especial no país nas instituições públicas (MICHELS, 2021; FORTES-LUSTOSA; MENDES, 2020).

É perceptível a necessidade premente de qualificação dos professores no que tange à educação de Surdos. Os próprios docentes alegam despreparo para lidar com as situações a que são expostos em sala de aula. Atestam, em seus relatos, a carência de embasamento para a discussão e, especialmente, para o desenvolvimento de uma prática comprometida e qualificada.

Atrelado às dificuldades de efetivação de uma formação reflexiva e significativa, encontra-se o despreparo para atuação diante de situações educativas envolvendo o Surdo. Frente a tais situações, os docentes, usualmente, agem conforme suas intuições e, muitos deles, não se sentem preparados para enfrentar essas ocorrências. Outra alternativa que estes encontram é financiar a própria formação em cursos de especialização em serviço e, normalmente, à distância (VAZ; GARCIA, 2015; JANUZZI, 2012; BUENO, 2011).

Nesse contexto, faz-se mister fornecer elementos para a construção de uma proposta que atenda às necessidades formativas dos professores e educativas de pessoas com deficiência auditiva. Os professores demonstram deficiência nesse aspecto, por isso, a urgência de se qualificar para esse atendimento. Essa qualificação somente será possível em uma proposta de formação inclusiva, que considere todos os aspectos da cultura surda, especialmente no que se refere à educação.

A partir de uma formação reflexiva, o professor reunirá elementos que o qualifiquem para construir estratégias de ensino que condigam com as necessidades educativas do Surdo. Isso só é possível analisando cada situação vivenciada, haja vista que são momentos e sujeitos únicos, diferentes. Cada caso deve ser estudado, discutido e analisado para se elaborar uma proposta de intervenção. Uma proposta que resulte de uma fundamentação teórica e de uma análise da situação vivenciada.

Para desenvolver uma prática considerada efetiva, é preciso que haja uma correlação com uma formação voltada para essa prática. Em se tratando da educação de Surdos, discutir sobre formação se torna um imperativo, haja vista que os professores não demonstram estar preparados para um atendimento de qualidade. A formação precisa ser planejada de forma a responder às necessidades formativas desse professor, que no caso de alunos surdos, perpassa desde a aprendizagem da língua até o domínio de metodologias específicas para a educação de Surdos.

As propostas educacionais desenvolvidas nas escolas, de forma recente, não têm apresentado resultados positivos no trabalho com alunos surdos, considerando que, após vários anos de escolarização, esses alunos continuam registrando dificuldades nas áreas de escrita e

leitura, não sendo capazes de ler e escrever de maneira satisfatória, além de não demonstrar o domínio esperado sobre os conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2000).

A formação de professores, nesse contexto, não se apresenta como eficaz, no sentido de contribuir efetivamente para a aprendizagem dos Surdos. Percebem-se lacunas nesse processo que resultam em desempenhos abaixo do desejado, especialmente em comparação com os estudantes ouvintes. Isso demonstra um certo descaso com a diversidade existente nas salas de aula, ao tempo em que se atribui ao professor uma responsabilidade que não é individual. O processo de ensino e aprendizagem é atribuição de todos que fazem parte da comunidade escolar, inclusive a família. A escola é cobrada de forma mais enfática por seu caráter genuinamente educativo. Sua gênese é a educação e educação de qualidade. Nesse propósito, se encaixa a formação de professores, que se apresenta como principal dispositivo de melhoria na qualidade da aprendizagem.

A formação continuada de professores é essencial para que haja transformação na realidade educacional. Um professor preparado para respeitar a diversidade, garante que a instituição seja um lugar onde as identidades são respeitadas e valorizadas. Respeitar e valorizar a multiculturalidade<sup>10</sup> não é algo natural e espontâneo. É resultado de decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural e requer uma prática educativa coerente com esses objetivos. Ou seja, que incida sobre uma ética baseada no respeito à diferença (FREIRE, 1996).

Ao contrário, se promove no âmbito da escola, um daltonismo cultural, que institui caráter monocultural à cultura escolar, resultando em consequências negativas para a prática educativa, principalmente para os alunos oriundos de contextos culturais marginalizados, tais como: excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que provoca baixa autoestima; elevados índices de fracasso escolar; manifestações de desconforto; mal-estar e agressividade em relação à escola (MOREIRA; CANDAU, 2008; SCOZ, 2004).

A exclusão provoca o sentimento de não pertencimento, o que acirra a rejeição em relação a essa instituição educacional. Os alunos considerados fora do padrão são excluídos, pois a eles não é oferecido um atendimento de qualidade. Na verdade, há uma negação velada da presença desses sujeitos nesse ambiente. Não se destinam a eles políticas educacionais que lhes capacite para dar continuidade aos estudos, em todos os níveis ofertados pelo sistema educacional.

Isso ocorre porque esse daltonismo cultural não reconhece nem valoriza as diferenças

---

<sup>10</sup> Convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social (FREIRE, 1996).

étnicas, de gênero, das diversas origens regionais e comunitárias, ou por negá-las devido à dificuldade para lidar com estas questões. Desse modo, a instituição e os docentes concentram-se no grupo "padrão", com o qual se consideram competentes para lidar. Outro motivo, seria a convivência cotidiana com a multiculturalidade, que levaria a naturalização e silenciamento das diferenças, não as considerando como desafios para a prática educativa (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Em uma prática comprometida, a multiculturalidade é reconhecida e valorizada. O respeito às diferenças se torna a diretriz do planejamento. Assim, a prática se torna encarnada e responsável, construída conforme as necessidades educativas de quem dela faz parte. Nesse sentido, o professor precisa adotar uma atitude prática-reflexiva, com base na coletividade, a fim de pensar as possibilidades para superar dificuldades, considerando o contexto social e evitando práticas robotizadas, fragmentadas e acríticas (ZEICHNER, 1993). O ideal é que se busque e implemente uma formação voltada para o conhecimento da cultura e língua surdas, no sentido de planejar e criar estratégias de ensino que tornem a aprendizagem do Surdo significativa.

Desse modo, a prática dos professores deve assumir uma perspectiva crítica, que coadune com o modelo de educação inclusiva que se pretende. Não se concebe que em uma proposta educacional libertadora e emancipatória, sujeitos sejam excluídos desse processo. Uma formação pensada nesses moldes pode garantir uma prática educativa consonante com esses ideais. Aos professores, cabe o compromisso de aprender, coletivamente, todos os dias, em uma atitude de respeito e humildade. Podemos aprender juntos a construir uma nova educação, na qual caibam todos.

Em pesquisa realizada por Fortes-Lustosa e Paixão sobre a visão de formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, a respeito da prática educativa futura em escolas inclusivas da rede regular de ensino, foi constatado que esses formandos consideram a formação inicial precária e insuficiente para a atuação com alunos com deficiência na escola para todos. Atestaram a “necessidade de formação continuada, em nível de especialização, para trabalhar com alunos público alvo da educação especial (PAEE)” (PAIXÃO, 2018, p. 78). Afirmaram, ainda, o imperativo de mais disciplinas relacionadas à educação especial e inclusiva ou aumento na carga horária das que já existem, e inserção na prática, por meio de estágios, práticas e intervenções em sala de aula.

É essencial que, na formação inicial, se reflita sobre a inclusão escolar, de modo que se distancie da visão histórica da educação especial, quando os Surdos eram vistos sob a ótica da

reabilitação, para que se possa, em seguida, pensar em uma formação específica. Nesse contexto, é urgente que se repense a forma como se tem promovido a inclusão escolar, visto a insatisfação de pais, alunos e professores, devido à falta de condições ideais de aplicação de uma proposta educativa, verdadeiramente, inclusiva. O que se percebe nas escolas que são obrigadas a receber crianças e adolescentes com deficiência é um despreparo de professores e gestores, fruto de uma formação desconectada com a realidade.

Urge compreender, portanto, a necessidade de fornecer elementos para a construção de uma proposta formativa que atenda às necessidades educativas dos Surdos. Os professores demonstram dificuldades em atender estudantes que apresentam surdez, associada à urgência de se qualificar para esse atendimento. Essa qualificação será possível em uma proposta de formação inclusiva, que considere todos os aspectos da cultura surda, especialmente no que se refere à educação.

Assim, compreende-se que é preciso questionar a prática do professor, não somente a partir da análise de suas ações, mas, especialmente, das concepções que este profissional reúne a respeito das principais questões que envolvem a educação dos Surdos. Concepções que se referem tanto a sua posição a respeito da inclusão, até sua postura em um processo formativo voltado para uma prática educativa efetiva e de qualidade.

As práticas educativas envolvendo a pessoa com surdez não têm se configurado como inclusivas, pois que são voltadas para os ouvintes. A cultura surda é negada, o que dificulta a vivência de uma prática educativa que seja essencialmente pautada nas necessidades da comunidade surda. Não se levam em consideração os estudos surdos ao pensar uma proposta educacional para o estudante surdo. O projeto político pedagógico das escolas, muito raramente, apresenta propostas inclusivas, especialmente em se tratando de questões específicas como as adequações curriculares e acessibilidade comunicacional<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Oferta de recursos, atividades e bens culturais que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de serviços específicos para acessar o conteúdo proposto. Audiodescrição, legendas, janela de Libras, impressões em braille e dublagem, são alguns dos exemplos existentes (<https://acessibilidade.ufc.br/pt/acessibilidade-comunicacional-voce-ja-ouviu-falar/>). Conferir, ainda a Lei Federal 13.146 (LBI – Lei Brasileira de Inclusão) no inciso V do artigo 3º diz que considera comunicação como: “forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações”. Por fim, destaca-se que este tema é tão significativo que no Título III têm-se um capítulo específico sobre o assunto: Capítulo II “Do Acesso à Informação e à comunicação” ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm))



Sobre a questão da acessibilidade comunicacional para os Surdos, é importante reconhecer as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como importantes ferramentas de desenvolvimento dos Surdos, visto garantir maior autonomia. À sociedade e escola, cabe garantir o acesso a essas tecnologias. Nessa perspectiva, o arquiteto Hansel Bauman, em parceria com o Departamento de Estudos para Surdos da Universidade de Gallaudet, idealizou o *DeafSpace*. Diz respeito a uma percepção diferenciada do espaço construído para o usuário surdo, considerando as seguintes categorias: alcance sensorial; espaço e proximidade; mobilidade e proximidade; luz e cor; e acústica. Mais que focar na acessibilidade comunicacional, constata-se a intenção de promover um espaço inclusivo que permita ao Surdo se sentir pertencente e seguro no ambiente (ARÊAS, 2020).

Moraes e Almeida (2022) relacionam 7 (sete) plataformas digitais que permitem ao professor, dinamizar suas aulas, e ao Surdo, adquirir maior autonomia e engajamento: o *Padlet* - permite produção textual em diversos gêneros; o *StoryboardThat* - site em que as pessoas ensinam, aprendem e se comunicam por meio de histórias em quadrinhos; o *Quizlet* - plataforma que permite criar e acessar flashcards<sup>12</sup>, jogos educativos e diversos assuntos online; o *HelloTalk* - aplicativo para aprender inglês ou outros idiomas conversando com pessoas de diferentes países; *Bubbl.us* - ferramenta para criar mapas mentais digitais; *Grammarly* - ferramenta avançada de correção ortográfica e gramatical em inglês; e o *ClassroomScreen* - plataforma online em que professores e alunos interagem em sala de aula.

As Tecnologias Digitais são importantes, especialmente, por evidenciar questões sobre a diversidade cultural, além de apresentar aspectos positivos na aprendizagem da Língua Portuguesa para os Surdos. (ROSA, 2016; GÓES, 1996). São instrumentos que possibilitam melhor desenvolvimento do Surdo, sendo acessível para professores, familiares e Surdos que tenham condições mínimas de acessibilidade tecnológica (OLIVEIRA; JOCA; MUNGUBA; BLOC, 2022; QUADROS, 2017; BETTI; CAMPOS, 2016; GURGEL et al, 2016; QUADROS; PERLIN, 2007; BRASIL, 2005, 2002).

No Povoado de Várzea Queimada é possível vislumbrar o uso de tecnologias similares, visto que os Surdos utilizam celulares, no seu dia a dia, inclusive em sala de aula. A escola disponibiliza internet necessária para o suporte. Aos professores, caberia se apropriar dessas tecnologias e planejar uma metodologia adequada para inserir os conteúdos nessas plataformas,

---

12 Pequenos cartões que servem para testar sua memória. Explicando de forma simples: de um lado, eles têm perguntas, e do outro, as respostas. É possível variar também, com tópicos e palavras-chave ou termos e definições. (<https://www.sigmacursoecolegio.com.br/blog/o-que-sao-flashcards-e-como-usar>)

aplicativos e sites. Além do mais, considerando o plurilinguismo dos Surdos do povoado, faz-se necessário, ainda, associar o uso das línguas de sinais (Cena e Libras) e a língua portuguesa para explicar e utilizar essas ferramentas.

Em pesquisa realizada, Tsukamoto (2010) constatou o desconhecimento dos professores sobre a cultura e a língua surda como principais dispositivos para o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sócio-cultural do Surdo. Corroborando, Correia (2008, p. 28) assevera que:

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipos de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Dessa forma, compreende-se que uma prática educativa que desconsidere essas diferenças não pode ser encarada como uma prática eficaz, que apresente resultados efetivos na aprendizagem do Surdo, porque não vai alcançar seu melhor desempenho ao negar-lhe as estratégias das quais depende para aprender. São as condições efetivas de aprendizagem defendidas por teóricos dos estudos surdos e professores e familiares (que se envolvem na conquista desse direito (SACKS, 2013; LOPES, 2005; PERLIN, 2005; QUADROS, 2004; SKLIAR, 2000)).

Essa atitude implica, em relação ao sujeito com surdez, em uma prática educativa que lhe garanta o uso de sua língua e as condições necessárias à sua aprendizagem, identificadas a partir do reconhecimento de sua cultura. Em relação à necessidade da língua, cabe aqui um depoimento de Laborit (2000), ao descobrir a LS:

[...] A partir dos sete anos tornei-me tagarela e luminosa. A língua gestual era a minha luz, o meu sol, não parava de falar, aquilo saía, escorria como que através de uma grande abertura para a luz. Não conseguia já parar de falar às pessoas. E assim tornei-me "O Sol Que Sai do Coração" (LABORIT, 2000).

Para se efetivar uma prática educativa que atenda, efetivamente, aos Surdos, é preciso que a educação considere a vocação ontológica do homem, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, no sentido de que vive em uma época precisa, em um lugar preciso, em um contexto social e cultural precisos. O homem é um ser com raízes espaço temporais e cabe-lhe a transformação (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A aprendizagem dos Surdos está diretamente ligada ao uso e domínio da Libras, tanto por eles como por seus professores. Surdos que têm pleno domínio da LS apresentam melhor

desenvolvimento cognitivo e social. Se, associados a esses sujeitos, existe um professor surdo ou bilíngue, a margem de sucesso em relação à aprendizagem desse aluno se configura bem mais significativa. Um professor surdo favorece o sentimento de representatividade do estudante surdo, assim como difunde e valoriza a língua de sinais.

A formação do professor surdo tem se efetivado de forma diversa. Desde evento internacional, em 1999 (Pré-Congresso do V Congresso Latino-Americano Educação Bilíngue); até eventos específicos de formação, como 1º Encontro Estadual de Língua de Sinais (2001), 1º Seminário Nacional – Surdos: Um Olhar sobre as Práticas em Educação (2001), 1º Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras (PROLIBRAS) (2006), 1º Campus Palhoça-Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) (2009), Movimento de Educação bilíngue, para Surdos em Brasília (2011); assim como formação em nível superior em Letras Libras: 1º Curso de Letras Libras EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (2006) (RANGEL; STUMPF, 2012; SILVA, 2009).

Apesar da importância do professor surdo no ambiente da escola, verifica-se, ainda, bastante resistência a esse profissional. Não somente por parte dos gestores, mas até de alguns alunos surdos, que não confiam na competência desses profissionais. Poucos professores surdos são contratados pelas escolas, mesmo que os estudos surdos enfatizem sobre a relevância desse adulto surdo na escola. Sendo assim, há poucos professores surdos, e a formação desses poucos segue o modelo da normalização, não abrindo espaço para uma identidade docente surda (RANGEL; STUMPF, 2012; LACERDA, 1998).

Práticas educacionais efetivas são o resultado de novos pensares e fazeres. São práticas transformadas, assentadas em novas perspectivas, provenientes de reflexões realizadas dentro e fora da escola, nos espaços de discussão coletiva. Uma prática educativa surda será construída pelas bases que refletem sobre essas questões. São Surdos, professores e familiares que, preocupados com esta situação, têm refletido sobre ela. Essas reflexões têm gerado impacto nas práticas educativas que envolvem Surdos. Nesse passo, logo teremos exemplos a serem compartilhados e seguidos.

## 5. AS MÃOS E AS CENAS NAS TRANÇAS: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS NÓS

Nesta seção estão reunidas as principais informações produzidas pelos sujeitos e as reflexões processadas sobre os sentidos que foram gerados, por meio de análise interpretativa ancorada na base teórica adotada (ANDRÉ, 2017, 2005, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 2016). A análise interpretativa possibilitou uma visão mais aprofundada das expressões dos principais sujeitos da pesquisa e dos sujeitos não surdos, colaboradores da investigação. Isso porque, além de analisar as sinalizações (participantes) e falas (colaboradores), considerou-se o contexto geográfico, cultural, econômico, político e social em que os Surdos convivem.

### 5.1 Entre conversas e tranças

As entrevistas realizadas com os Surdos resultaram em informações valiosas sobre seu processo de inclusão social e escolarização. Para efeito de transcrição e análise dos depoimentos dos Surdos, a tradução foi realizada por uma das professoras pesquisadoras (pedagoga e intérprete de Libras)<sup>13</sup>. Foi feita uma tradução interlingual de acordo com Jakobson (1969), além de adotadas estratégias de tradução, conforme Novaes (2002): explicitação, omissão e repetição.

Durante as entrevistas e em outros momentos informais, alguns Surdos misturavam sinais de L1 e L2, no diálogo, dificultando, em certos momentos, a interpretação, assim como a compreensão dos Surdos sobre algumas das questões. No entanto, essas dificuldades não impediram a comunicação entre os Surdos e as intérpretes, nem a tradução fidedigna das informações. Visto que, a cada dificuldade, as dúvidas eram discutidas e dirimidas, a fim de produzir informações mais reais e significativas com participantes e colaboradores. Cabe salientar que, não somente as intérpretes, mas, também, as outras professoras, inclusive, eu, conseguimos acompanhar, de forma compreensível a língua durante todo o percurso discursivo da entrevista e em outros momentos.

Apesar de autorização para uso de imagens e vídeos dos momentos de interlocução e situações vividas no povoado, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os maiores de 18 anos, e no Termo de Assentimento, para a adolescente, foram constituídos os codinomes Trança, Bogoió, Palmeira, Gruta, Roça, Chapéu, Tapete e

---

<sup>13</sup> Nádia Fernanda Martins de Araújo - Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí(UFPI/CSHNB), na área de Libras.

Rede, para fazer referências aos participantes surdos, e Reza, Vaqueiro, Terreiro, Palha, Mãe-De-Santo, Artesanato, Libras, Português, Cena e Integração, para apresentar os depoimentos dos colaboradores não surdos. A escolha destes codinomes se deu pela representatividade deles na vida e organização do povoado. No caso das imagens, um documento de autorização foi providenciado, ainda, pela AMVQ e pela administração da escola, das quais boa parte dos participantes e colaboradores fazem parte.

No intuito de apresentar as informações da maneira mais acessível, com as informações mais importantes produzidas com os principais sujeitos da pesquisa, estas foram organizadas em eixos temáticos e unidades de análise, conforme descrito no quadro abaixo. Relevante dizer que, apesar de organizadas em eixos e unidades, há uma certa fluidez nessa organização, haja vista que as informações foram produzidas em contextos, relativamente, espontâneos, o que permitiu fugir de uma linearidade na expressão das concepções e sentidos. Desse modo, considerou-se relevante priorizar as informações, para evitar maior fragmentação, a fim de evitar perda ou incipiência de sentido nos depoimentos.

**Quadro 7 - Organização dos eixos temáticos e unidades de análise**

<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISE</b>
Eixo 01: Caracterização dos Surdos	Unidade 01: Nossas tranças - na vida e na Toca
Eixo 02: Identidade surda	Unidade 02: Pela vontade de Deus
Eixo 03: Preconceito	Unidade 03: “Cidade dos mudos”
Eixo 04: Inserção social	Unidade 4.1: Trabalho Unidade 4.2: Participação na vida e rotina da comunidade
Eixo 05: Escolarização tardia	Unidade 05: Escola - espaço inclusivo plurilíngue?
Eixo 06: Língua de sinais como forma de comunicação	Unidade 06: Os sons das mãos/As emoções dos corpos
Eixo 07: Importância do professor bilíngue	Unidade 07: Professores plurilíngues?
Eixo 08: Metodologia inadequada	Unidade 08: Uma questão de método?
Eixo 09: Não aprendizagem	Unidade 09: “Falta língua, falta a mão, ‘falta a Cena’”
Eixo 10: Evasão escolar	Unidade 10: In-exclusão da escola
Eixo 11: Resiliência	Unidade 11: Surdos fortes como carnaúba

**Fonte:** elaboração da pesquisadora

Estes eixos foram elaborados com base na análise das informações produzidas pelos participantes e colaboradores. Estas foram as temáticas mais presentes nos depoimentos e sinalizações dos sujeitos da pesquisa. As unidades de análise, também, foram constituídas levando em consideração as concepções e expressões deles, a respeito das questões discutidas, a partir dos eixos identificados.

## Eixo 01: Caracterização dos Surdos

Neste eixo, estão reunidas declarações feitas por alguns dos Surdos sobre quem são, onde e como vivem. Percebe-se que são informações simples, que vão reunindo mais elementos nos eixos e unidades posteriores. São apresentadas, ainda, informações coletadas na tese de um dos primeiros pesquisadores sobre a comunidade surda de Várzea Queimada, bem como das observações realizadas durante minhas inserções ao povoado (entre 2019 a 2022). Nos eixos subsequentes, além de se identificar a essência das declarações a respeito das questões discutidas, o sujeito vai se apresentando, paulatinamente.

### Unidade 01: Nossas tranças: na vida e na Toca

Eu moro junto com a minha mãe, e eu gosto da nossa convivência Eu tenho 14 anos. Eu estudo no turno da tarde. Eu estudo no 9º ano do fundamental. À noite, estudo Libras, tem um professor e uma professora (**Roça**).

Eu moro com meu marido e os filhos. Eu tenho 38 anos. Tenho três filhos, um eu dei [...], duas são mulheres e vivem aqui comigo. O filho é surdo eu dei para minha mãe (**Palmeira**).

Eu moro junto com minha filha. Tenho 50 anos. Antigamente, quando eu era criança, bem magrinha, minha mãe dizia para eu ir a escola, eu tinha uns sete anos. Depois, na volta, minha mãe mandava eu lavar e varrer a casa, e também, tirar carnaúba, para conseguir dinheiro e poder comprar uma roupa nova (**Gruta**).

Eu moro na minha casa, eu e meu filho (**Agora, está morando sozinha. O filho foi morar em São Paulo, com a irmã. Querem levar a mãe**). Tenho 51 anos. Minha família é grande, muita gente. São nove mulheres e seis homens, nasceram nove, mas morreram três e ficou seis. Muitos foram embora. Cinco ainda moram aqui (**Bogoió**). (grifo nosso)

Moro junto com meu marido e minha filha. Tenho 31 anos. Tem três anos que voltei pra cá, gosto muito. Na casa que eu morava junto com a família aqui, tinha muito problema, brigas, então cada um se mudou para outra casa. Minha família tem Surdos e conversamos. Eu fico em casa, não trabalho, tenho uma criança pequena e preciso ficar atenta sempre, pois ela já anda. Eu saio, ando de bicicleta... para acalmar. Meu marido trabalha consertando moto. Trabalha o dia inteiro. Eu fico em casa com a bebê, faço comida. À tarde, vou conversar e, à noite, eu volto, não fico muito em grupo, sou mais tranquila (**Trança**).

Conhecer a organização familiar e social, além da rotina dos Surdos, foi importante para compreender determinados comportamentos e atitudes adotados por eles. Conforme constatei e foi relatado por esses sujeitos, as famílias residem próximas umas das outras, facilitando as trocas necessárias. Avós cuidam dos netos, enquanto as mães trabalham. A maioria das surdas, especialmente as mais velhas, trabalha na roça pela manhã e produz artesanato à tarde.

A quantidade de Surdos nas famílias é bem significativa, conforme pode ser comprovado em uma espécie de árvore genealógica, elaborada pela equipe de pesquisadores que participam do Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”, do qual faço parte, coordenando e sistematizando o referido levantamento, além de outras atividades específicas do projeto. Várias famílias têm, pelo menos, um surdo. Há famílias em que quase todos os filhos são surdos. Em uma destas, a mãe de 6 filhos surdos (Mãe-de-Santo), deu um depoimento que retrata um pouco do que conta a história da deficiência no Brasil. Ela afirmou que os Surdos são como “monstros, só tem a visão. Se perderem a visão...” (THOMA; KRAEMER, 2017; STROBEL, 2013; SILVA, 1986).

No povoado, circulam duas principais teorias a respeito do índice elevado de Surdos na comunidade. Anterior à vinda de uma junta médica da USP, na década de 90, uma delas já lhes servia de explicação para o fenômeno. Esta ancorava-se na questão da “contiguidade”, que se traduz na possibilidade de “pegar” a surdez, assim como outros “males”, devido a presença de espíritos e feitiçaria no povoado (PEREIRA, 2013).

Além de “pegar” por influência dessa “maldição” que existe no povoado, a tradição que afirma que nenhum Surdo “vem sozinho”, reforça a crença de que, “onde tem um mudo, tem vários”. Isso era dito tanto pelo fato dos Surdos estarem sempre em grupo (fazendo cena), como por acreditar que ao nascer um Surdo em uma família, certamente outros iriam nascer. “Um mudo precisa de outro mudo, não fica sozinho, pode contar, se nascer um mudo, nasce outro, logo em seguida” (PEREIRA, 2013, p.166).

A segunda teoria resulta da biomedicina, na figura da junta médica que veio estudar o fenômeno da quantidade expressiva de Surdos, em Várzea Queimada. Apesar de ter sido bastante esclarecedor para os Surdos e seus familiares, especialmente para estes, até hoje, a comunidade sempre encerra seu depoimento sobre a causa da surdez, atestada pelos biomédicos, com um “Será? Eu não sei!”.

Os biomédicos defenderam a consanguinidade (“sangue junto”, para os nativos) como causa do número elevado de Surdos. Este fato foi um divisor sobre esta questão, na comunidade, pois a partir daí, por orientação dessa junta médica, os pais começaram a proibir os filhos de namorar com os primos. Isso logo se tornou quase que impraticável, porque em Várzea Queimada, praticamente, todos são parentes. De qualquer modo, o receio foi implantado na comunidade, que, mesmo desconfiando dessa teoria, não desacreditava totalmente. Esse medo de ter filhos surdos contribuiu para atitudes diversas, desde evitar o namoro entre primos até realizar laqueadura de trompas, quando o casamento era inevitável (ANTUNES, 2020; LOBO,

2015; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2013; LEZIROVITZ et al., 2008; SILVA; LLERENA JR.; CARDOSO, 2007; WINATA et al., 1995).

Sendo assim, as teorias presentes e a concepção que se tem de Surdo provocaram uma mudança de comportamento na população do povoado, que, mesmo quando não conseguia evitar o casamento entre familiares, buscava se apoiar na dúvida sobre essas teorias, para não correr o risco de ter um filho surdo, pois não considerava que fosse algo “normal” ou satisfatório.

Devido a essa quantidade de Surdos e da língua criada por eles para se comunicarem, a maioria dos moradores compreende a Cena (L1), apesar de não ter domínio completo da língua. Apesar do fato de que o primeiro contato dos Surdos da Várzea com a Libras (L2), tenha sido, ainda, na década de 90, ela continua sendo menos usada que a L1. Funciona, realmente, como segunda língua dos Surdos. A terceira é a língua portuguesa, que, paradoxalmente, é a mais utilizada na escola.

A questão do cuidado com o outro é mais uma característica identificada nos moradores, algo muito presente na comunidade. Esse zelo é presente não somente entre as famílias, mas também, com os amigos. Com nosso grupo de pesquisadores, por exemplo, o cuidado e atenção eram cativantes.

As mulheres, surdas ou ouvintes, cultivam roças, além de trabalhar com o artesanato. Os produtos artesanais fabricados são conhecidos internacionalmente, visto que a AMVQ faz parte do projeto “A Gente Transforma”, que apresenta como objetivo potencializar o desenvolvimento humano de comunidades que vivem à margem da sociedade, tendo como base as potencialidades e riquezas naturais e humanas dessas comunidades. Foi por meio desse projeto que o artesanato de Várzea Queimada conquistou uma nova roupagem e viajou o mundo. Os produtos criados e confeccionados pelos artesãos do povoado, sob orientação de voluntários do citado projeto, são comercializados e revertem em renda para os artesãos.

É uma comunidade muito mística, reunindo a fé católica, professada nas missas e rituais realizados na igreja, localizada no centro da comunidade, com outros ritos que não envolvem nenhuma denominação religiosa, como as bênçãos das rezadeiras, que são famosas no povoado. Inclusive, várias surdas são rezadeiras e, pelo menos, um Surdo confirmou que também rezava. Vários casos de curas pelas rezas foram relatados durante as estadas do grupo no povoado. Um dos pesquisadores surdos, inclusive, afirmou ter sido curado de uma torção no pé, por três rezadeiras surdas que fizeram questão de lhe abençoar com suas rezas.

Há, ainda, um terreiro no centro da comunidade que, apesar de sofrer preconceito por



fazer parte de religião de matriz africana, é frequentado por várias pessoas da comunidade. O terreiro se localiza em um terreno da residência de uma moradora surda<sup>14</sup> do povoado. O filho dessa moradora surda cedeu o terreno para instalação do terreiro e é um dos dirigentes desse espaço religioso.

Apesar de se constatar uma convivência harmônica entre os moradores, e os Surdos realizarem, praticamente, todas as atividades que os ouvintes praticam na comunidade, não são vistos como “normais” pelos ouvintes. Alguns depoimentos, tanto dos Surdos como dos não surdos, colaboradores da pesquisa, denotam ou fazem referência a um certo preconceito sofrido pelos Surdos, como se estes apresentassem alguma deficiência intelectual. Palavras como “mudo, mudo véi” são utilizadas pelas famílias e na comunidade para se referir aos Surdos (Professora PC). A professora relatou que, muitas vezes, alguns Surdos diziam que era melhor morrer, porque eram um “problema para a sociedade”. O professor PPL ressaltou que os Surdos ainda são tratados como “doidos”. Bogoió e Rede, também, relatam que eram chamados de “doidos, burros”, e Terreiro ao defender que o irmão não é “doido”, como o médico queria que ele atestasse, além de enfatizar que “ele tem capacidade de fazer as coisas dele”.

## Eixo 02: Identidade surda

Não se verificou referências à identidade surda como algo presente nos discursos de Surdos e ouvintes, assim como não foram constatadas expressões que denotassem uma compreensão a respeito da identidade surda. Questionados sobre como se sentiam enquanto pessoas surdas, a maioria desses sujeitos fazem referência à vontade divina pela sua condição. Possivelmente, por conta dessa concepção de origem da surdez, não se identifica um sentimento de pertencimento a um grupo com identidade surda. Pereira (2013) afirma que utilizou o termo “mudo”, exatamente porque era assim que os Surdos eram identificados à época. Esse tratamento é adotado, ainda hoje, por muitos moradores, apesar da influência dos novos pesquisadores e professores que utilizam o termo “Surdo” para se referirem a esses sujeitos (GODOY, 2020; PEREGRINO; SILVA, 2019; PERLIN; MIRANDA, 2003; PERLIN, 2003).

A identificação com os pares surdos se justifica pela capacidade de melhor comunicação, mais do que por características identitárias. Mesmo o agrupamento dos Surdos, devido ao trabalho (artesanato) e às pesquisas realizadas no povoado sobre o fenômeno da surdez, não aparenta suscitar o reconhecimento de uma identidade surda. Isso parece dever-se

---

<sup>14</sup> Não pertence ao grupo de participantes da pesquisa.

à imposição da oralidade para uma participação política local, ao desconhecimento da história dos Surdos e de sua educação, ao isolamento em relação às culturas surdas de outros lugares, pela falta de relacionamento com Surdos de fora do povoado, entre outros fatores específicos da comunidade.

#### Unidade 02: Pela vontade de Deus

Eu penso que se eu nasci surdo pela vontade de Deus. Eu gosto de ser surdo, sim (**Chapéu**).

Eu gosto de ser surda. Se Deus quis assim, eu aceito, porque consigo me comunicar com as pessoas. Se Deus quis assim, vai ser assim. Sou feliz assim, Deus me fez assim (**Bogoió**).

Os Surdos de Várzea Queimada atribuem à vontade divina sua condição de Surdo. Possivelmente, a intensa religiosidade presente na comunidade colabore para essa concepção. Além disso, as famílias, também, expressam essa concepção sobre a existência de Surdo, por decisão de um ser superior. Esta visão coaduna com a história da deficiência, quando se atribuía ao plano divino a origem de pessoas com deficiência (LEPRI, 2012; DINIZ, 2012; BIANCHETTI, 2012; LONGMAN, 2007).

Os não surdos, particularmente, as professoras, estabelecem uma diferenciação entre os surdos de Várzea Queimada e os Surdos de outros lugares, considerados mais desenvolvidos, principalmente da capital (Teresina) e da cidade de São Paulo, pela relação que têm com os parentes que moram lá e a formação da professora Cena, que teve início nessa cidade.

Os **surdos da Várzea são diferentes dos surdos de Teresina**, porque os da capital são totalmente independentes, são capazes de viajar, de trabalhar, tem outro nível de escolaridade, tem outra formação totalmente diferente. Porque eles tiveram a assistência que os daqui não tiveram. Quando cheguei em São Paulo, eu fiquei triste, porque eu vi os surdos lendo, pegando o ônibus sozinhos, se comunicando, tinham um entendimento totalmente diferenciado dos daqui, porque tiveram oportunidades (**Professora PC**).

Na minha convivência, nesse pouco período, observo que **o surdo é visto na comunidade como uma pessoa incapaz como o mudo, ou um coitado, que é excluído do meio social. Na escola, é visto da mesma forma que é visto pela comunidade**, pois os alunos aprendem no convívio familiar como tratar as pessoas surdas (**Professor PPL**).

Constatou-se, nos relatos dos dois professores, uma insatisfação pela forma como os Surdos são vistos na comunidade, o que reflete no atendimento que lhes é oferecido, seja na escola ou nos outros espaços de participação no povoado. A professora PC afirma que ficou

muito triste ao constatar que os Surdos do povoado são vistos e tratados como totalmente diferentes que os de São Paulo, que são independentes em todas as áreas de suas vidas.

A professora enfatiza que isso ocorre porque os Surdos de São Paulo tiveram oportunidades. “Os daqui não tiveram. Sempre com aquela coisa que eles iriam ser sempre dependentes, não podiam trabalhar, que tinham que ter um benefício. Era deficiente, não podia trabalhar. Era deficiente, não podia andar só. A gente vê essa diferença. Essa diferença tá uma distância assim ó...”. A insatisfação da professora era quase palpável ao expor essa realidade (RIBEIRO; NOZU, 2022; STROBEL, 2013).

O professor PPL corrobora ao revelar que os moradores da comunidade “ainda não mudaram o seu conceito e a forma de tratar os Surdos como uma pessoa ‘normal’. Ainda tratam como doido, mudo, surdo-mudo ou mudinho”. Ele contou que, um dia, ficou tão revoltado que discutiu com funcionários da escola, devido se referirem aos surdos como os “mudos” e dizerem que eles não tinham direito ao lanche, porque a Secretaria não mandava a merenda escolar contando com eles.

Como não há um envolvimento político dos Surdos de Várzea Queimada em discussões coletivas sobre a identidade surda e os direitos que estes têm, esse sentimento não é verificado entre os Surdos da comunidade. Esse fato pode intensificar a concepção preconceituosa e capacitista que se tem do Surdo no povoado, assim como a própria visão que os Surdos desenvolvem sobre si mesmos, por não serem oferecidas as condições para o seu desenvolvimento e reconhecimento como sujeitos de direitos (STROBEL, 2015; SÁ, 2010; PERLIN, 2007; SKLIAR, 2005).

### Eixo 03: Preconceito

O preconceito é discutido neste eixo, com base nos depoimentos dos participantes (Surdos) e colaboradores (não surdos) sobre o que sentem ou percebem a respeito desse fenômeno. Ancorada na perspectiva da análise interpretativa, na qual se “autoriza” o posicionamento sobre as informações dos sujeitos, apresento observações sobre esse fenômeno, fundamentada nos estudos que desenvolvi, durante o mestrado, sobre o *bullying* sofrido pelos Surdos (FRANCO, 2014).

Pode-se perceber que as referências ao preconceito direcionado aos Surdos de Várzea Queimada, são expostas de forma meio paradoxal. Ao tempo em que afirmam serem tratados como quaisquer outros moradores do povoado em outros eixos; neste, que trata especificamente sobre preconceito, verificam-se alguns excertos, em que os colaboradores fazem referência a

existência de manifestações de preconceito e capacitismo em relação aos “mudos”. O uso desse termo denota que há um preconceito velado, não percebido pelos moradores, que não acompanham a história dos Surdos e suas lutas pelo reconhecimento da identidade surda e conquista de direitos.

#### Unidade 03: “Cidade dos mudos”

Sobre as manifestações de preconceito sofridas, os Surdos fazem referência, principalmente, à escola. Chapéu relatou que “na escola, todo mundo era afastado, não tinha muita conversa. Não dava, porque todo mundo só falava, não sinalizava”. Por isso, considera que estudar com Surdos e comunicação em Cena, é muito melhor do que com ouvinte, porque algumas pessoas não tratam bem o Surdo. Tapete concorda, dizendo que preferia estudar somente com surdos, porque “alguns colegas não gostavam muito, tratavam mal”. Conclui, afirmando que “com ouvintes não é muito legal” (VASCONCELOS; LACERDA, 2020; PEREGRINO, 2018; SANTOS, 2012).

Roça também concorda que é melhor estudar com os Surdos, pois dá para interagir mais. Apesar de ter convivido mais com ouvintes, em sala comum, também se ressentiu, em alguns momentos, do isolamento a que era submetida. Diz que quando “escrevia, perguntava ao colega se estava certo, o colega não dava atenção. Era muito ruim, muito ruim”. Como não se comunicavam em sala, “era só eu, sentadinha. Terminava a aula, eu ia embora. Era só eu, mesmo, de surda. As pessoas falavam, eu ficava mais quietinha”. Situações como estas, em que os Surdos são negados em sala de aula comum, podem ser verificadas em diversos estudos que tratam da educação de Surdos, entre estes podemos citar Peregrino (2018) e Quadros (2003).

Bogoió disse que os professores “sempre me excluíam na hora da aula. Era sempre mais para os outros, nada para mim. Eu sempre ficava excluída”. Quanto aos colegas ouvintes, ela declara que ficavam jogando papel amassado nela. Rede afirma que na escola as pessoas o viam como doido. “Os alunos chamavam de burro. Eu brigava, gritava, brigava com os alunos. A professora puxava minha orelha”. Refere-se a uma vez em que dois alunos lhe bateram e ele decidiu não ir mais para a escola. Sobre essas manifestações, comumente presentes na escola, Franco (2014) constatou que eram “invisíveis” aos professores e gestores, que afirmavam que não existia preconceito na escola. Vários teóricos corroboram sobre a invisibilidade da violência simbólica. Esta pode ser, inclusive, a causa da persistência do fenômeno (LONGMAN, 2007; DINIZ, 2012).

Os colaboradores apresentam dados e fatos que sugerem a existência de preconceito e

capacitismo, não somente no âmbito da escola, mas, também, na comunidade. Tanto dos moradores como de professores e outras autoridades. São as expressões e atitudes, usualmente adotadas ou proferidas, de forma espontânea, sem atentarem sobre como isso pode repercutir na subjetividade do Surdo e em sua representatividade na comunidade. Isso condiz com o que afirmam Vasconcelos e Lacerda (2020), Peregrino (2018), Dorziat (2009) e Strobel (2008) ao fazer referência sobre o preconceito sofrido por pessoas com deficiência em ambientes educacionais, entre outros espaços.

Reza declarou que ao questionar os professores sobre o desenvolvimento e a progressão dos alunos surdos, eles disseram que “não tem como saber, porque, esses alunos vão ficar muito mais anos”. É feito um prognóstico que acaba se efetivando, visto que quase nada é feito no sentido de alterar a prática educativa desses professores, seja pelos órgãos competentes, pelos gestores e/ou pelos próprios professores. Entre outros autores, Kassar (2022), Gonçalves, Silva e Nascimento (2022), Valle e Connor (2014) e Oliveira (2008) discutem o quanto é prejudicial um prognóstico que se faça a respeito da capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de um sujeito. Prognóstico permeado de preconceito que resulta em efetividade, considerando o investimento afetado pela concepção estabelecida.

A professora PC considera que na comunidade já teve mudança em relação ao tratamento com os Surdos. Afirma que antes eram discriminados. “Eles eram tratados como ‘mudo’, ‘mudo véi’, não tinham nome, a identificação deles era essa. Na própria família e na comunidade”. Relatou que, muitas vezes, alguns Surdos diziam que era melhor morrer, porque eram um “problema para a sociedade”. Esse depoimento coaduna com a história dos Surdos, quando, em algumas civilizações, pessoas com deficiência eram mortas, por serem consideradas como estorvos, monstros, frutos do pecado (LEPRI, 2012; DINIZ, 2012).

A professora afirmou que, antes, eles trabalhavam na trança, na casa deles, isolados, não eram socializados. Depois, se tornaram sociáveis. “Você não vê mais nenhum relato de Surdo que vai se suicidar porque é deficiente auditivo”. Conclui com uma frase contraditória, mas que retrata o modo como muitas pessoas vêem aos Surdos: “os Surdos são todos inteligentes, capazes. A gente vê que eles são capazes, apesar de tudo ter exceção, pois têm aqueles que, infelizmente, não se desenvolvem”. Pode-se depreender o preconceito presente nessa expressão que traduz o descrédito em relação ao sujeito surdo.

Mãe-de-Santo relata com satisfação uma situação que expressa capacitismo por parte de uma autoridade de um município próximo, sobre Roça, sua neta. A autoridade política, durante um determinado evento, elogiou a inteligência de Roça, afirmando que iam ajudá-la com uma

cesta básica mensal. A avó relata seu contentamento “com esse acompanhamento do mudo, porque eles ficam mais inteligentes e mais esclarecidos”. Em sua inocência e orgulho da neta, não consegue perceber o elogio imbuído de preconceito, ao ponto de, ela própria, proferir expressões de mesmo teor: “ela faz pudim, faz rosca que eu nunca aprendi, faz um arroz. Eu tenho uma máquina ali novinha, não posso mais usar. Vou entregar pra ela. Ela faz toda peça de artesanato” (FRÖHLICH, 2022; KASSAR, 2022; GONÇALVES; SILVA; NASCIMENTO, 2022).

Desse modo, constata-se que o preconceito e o capacitismo são presentes, não somente no âmbito da família, mas, ainda, em espaços onde não deveriam mais estar presentes, haja vista as conquistas legais, políticas, educacionais, culturais e sociais registradas na história de luta do movimento surdo. Apesar disso, manifestações de preconceito são registradas, mesmo em espaços em que esse fenômeno já deveria ter sido extirpado, como é o caso da escola, por exemplo.

Palha se refere à postura do “povo” em relação à presença do Surdo na escola comum. Lembra que algumas pessoas da comunidade diziam: “tira eles, eles não sabem, não sabem nada, tira”. Afirma que, até mesmo, os professores repetiam: “tira o mudo da escola. Tem que ter escola dos mudos”. Essas manifestações fragilizavam Palha, pois esse medo estava presente desde que suas filhas surdas nasceram. “Eu tive medo de que elas não conseguissem. Pensei que elas iam ter que morar tudo junto de mim, né? Mas elas, hoje, moram separado, na casa delas. Sou eu que explico tudo o que elas vão lá para casa perguntar. Elas sempre combinam comigo, mas é difícil”. Afirma que elas até evoluíram um pouco, “porque para elas serem mudas, elas tão bem sabidas, tanto no estudo de Libras, como escrevendo”. Sobre esse “medo” expresso pela mãe pode-se concluir que advém do preconceito sofrido pelos Surdos, mesmo em Várzea Queimada, onde a quantidade de surdos é significativa. Desse modo, uma classe especial/escola específica para os Surdos remete à segregação, que, nesse caso, reflete o preconceito da comunidade e escola em relação ao Surdo. No entanto, com a criação da classe especial para os Surdos, estes sujeitos e suas famílias afirmam ter sido a melhor alternativa. Mesmo que, também nessa sala, ainda não estejam sendo garantidos seus direitos a uma educação bilíngue de qualidade (CASTRO; KELMAN, 2022; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; SANTOS, 2012).

O professor PPL, apesar do pouco tempo na escola e na comunidade, confirma que, “além da exclusão a que foram submetidos, ao longo dos tempos na comunidade, e pela sociedade em geral, ainda sofrem preconceitos”.

#### Eixo 04: Inserção social dos Surdos

Quanto aos questionamentos feitos aos colaboradores sobre a inserção social dos Surdos, seus depoimentos se pautaram a respeito dos trabalhos que eles desenvolvem e do benefício social que alguns Surdos recebem. Em relação ao trabalho, constatou-se um fenômeno que é realidade no país, como um todo: falta qualificação ao Surdo como resultado do processo educacional incipiente e do descrédito no que se refere à capacidade de eles desenvolverem outras atividades que não sejam manuais, conforme referido no eixo anterior. É possível verificar essa baixa expectativa de ascensão social, por meio do trabalho, entre os próprios surdos.

Quanto ao benefício social (BPC) ao qual os Surdos têm direito, percebeu-se uma certa polêmica, tanto no que se refere a quem tem, de fato, direito ao benefício, quanto aos sentimentos que surgem por conta do recebimento ou não desse pagamento. Pode-se apreender, nos depoimentos, sentimentos de autoestima baixa dentre os que não são contemplados com o BPC, e de satisfação entre os que recebem a contribuição social.

#### Unidade 4.1: Trabalho e Benefício social

Eu trabalho na roça, com plantação de feijão. Não recebo aposentadoria. Já recebi, lá atrás, muito tempo atrás, mas, hoje, não recebo não. Depois que eu cresci, não recebo mais. Eu trabalho na roça, mas eu queria mesmo era trabalhar com remendos de pneus de moto. Eu sei fazer todo procedimento, sei colocar na máquina para vedar o buraco quando está furado. Pego a câmara de ar, coloco na água para ver se está furado. Tenho vontade de trabalhar com isso, com conserto de moto (**Chapéu**).

Hoje, eu trabalho como pedreiro. Aqui mesmo, na casa da professora Cena, fui eu que fiz todo esse aumento da casa dela: construí, reboquei. Recebo um benefício do Governo Federal, também. Eu gosto de ser pedreiro. Como eu já sei fazer, o que eu penso para mim é ser pedreiro. Não estou estudando, porque eu trabalho até tarde, aí, para mim ir para a escola, fica complicado. Eu trabalho e vou para casa deitar, descansar. Eu não vou para a escola (**Tapete**).

Aqui, não tem associação de Surdos não, só com os ouvintes, com as mulheres. Eu trabalho fazendo trança e recebo um tipo de benefício do governo (**Roça**).

[...] Eu faço um pouco de trança, trabalho, lavo tudo... trança, eu faço pouco. Eu tranço chapéu, tapete... é pouco (**Trança**).

[...] Acordo cedo para ir na roça, tomo um café e beiju, arrumo uma comida pra levar lá [...] Eu também faço trança, depois que eu chego meio-dia, tomo um banho, almoço e depois vou fazer trança a tarde toda (**Gruta**).

Eu faço trança. Às vezes, sinto dor por fazer isso, mas continuo trançando. A professora Cena leva e depois traz o dinheiro, para eu poder comprar comida [...] Chuva não está tendo, está muito quente... então é com a trança que eu consigo

dinheiro para comer... precisa de chuva para roçar, mas cadê a chuva? A trança é bom para mim A água é pouca para usar na semente, é muito quente. No trançado, eu faço chapéu, tapete redondo, esteira (**Bogóio**).

Nos depoimentos, fica claro que os Surdos trabalham bastante. Isso ficou comprovado nas observações realizadas durante as várias viagens feitas ao povoado. Eles só param à noite, quando vão para a escola. Apesar de na comunidade não haver significativa oferta de serviços e vagas para emprego, os moradores não surdos são absorvidos nos municípios próximos, seja por meio de concursos e seletivos na esfera pública ou nas empresas comerciais e industriais existentes nesses municípios. Os Surdos, no entanto, por não apresentarem qualificação exigida para as oportunidades que surgem, não conseguem acessar essa seara.

Como efeito cascata, os Surdos desenvolvem baixa expectativa na área profissional. Sentimento gerado não só pela qualificação precária, mas, ainda, por não serem estimulados a gerar melhores expectativas, visto a falta de confiança por parte de familiares, da escola, da comunidade e de gestores políticos em suas potencialidades. Esse sentimento vai sendo criado desde o nascimento, como pode ser confirmado pelo depoimento de Palha, quando se referiu ao medo das filhas serem suas “eternas” dependentes, até a idade adulta, por serem desacreditados e, por conta disso, não desafiados a demonstrarem suas potencialidades.

Suas expectativas terminam circulando entre os trabalhos manuais que conseguem desenvolver e o benefício que podem receber. Surdos e não surdos fazem referência ao benefício como fator de cidadania. Atestam que, por meio dessa “ajuda do governo” conseguem comprar “suas coisas”, pagar contas, contribuir com as despesas da família. Percebe-se que eles se sentem mais respeitados por participar da renda da família, além de assumir suas despesas sem precisar onerar a família. Chapéu externou, por diversas vezes, sua insatisfação por não receber o benefício. É como se não fosse um “cidadão”. Terreiro, irmão de Chapéu, revelou que está, novamente, tentando que o irmão receba essa contribuição social, pois o não recebimento afeta profundamente a autoestima dele.

Quanto às concepções dos não surdos a respeito dos trabalhos desenvolvidos pelos Surdos e suas expectativas sobre as possibilidades de emprego não diferem muito dos Surdos. O que distancia são os sentidos gerados sobre a realidade vivenciada, tanto em relação aos trabalhos desenvolvidos, quanto à renda que os Surdos recebem pelo trabalho que desenvolvem e o benefício que recebem ou não. Reza e outros colaboradores não surdos fizeram referência a um Surdo que aprendeu sozinho o ofício de eletricitista, e a outro, que é motorista.

Todos ficam admirados com isso, visto que suas expectativas também são mínimas em relação ao Surdo desenvolver atividades diferentes das que são, usualmente, desenvolvidas por



eles, no povoado e municípios próximos: roça, artesanato e construção. Percebe-se, por isso, algumas expressões capacitistas direcionadas a eles, quando conseguem realizar algumas ações, consideradas simples por não surdos, como dirigir, por exemplo.

Alguns tem BPC, mas todos trabalham com trança, roça, construção, tudo que aparece, eles fazem. Nós temos aqui um Surdo que é eletricitista. Aprendeu por pura curiosidade. Aprendeu vendo. Quando começaram a fazer o processo de eletrificação do povoado, ele era uma das pessoas que estava pelo meio, ajudando. Aí, teve um período que ele foi para São Paulo, alguém chamou para ele fazer um serviço lá e ele já chegou, aqui, eletricitista. Aprendeu só pela observação. Só tem ele assim. A maioria é roça, artesanato e construção (**Reza**).

Têm Surdos que são bem desenvolvidos, também. Alguns deles não estão mais morando aqui. Mas estão sempre por aqui. Eles andam com moto, dirigem carro, tem um que é eletricitista outros, pedreiros. [...] Eles sempre trabalharam na roça. Trabalham de pedreiro, essas coisas. Tudo que as pessoas normais fazem, eles também fazem. Tem um eletricitista. Ele aprendeu só olhando, só curiosidade, mesmo. Tem Surdo que é motorista, que trabalha em uma Casa de madeira, de construção, em Jaicós (**Vaqueiro**).

Eles fazem tudo o que a comunidade em geral faz, que são os afazeres domésticos, artesanato, roça. A questão das outras atividades eles não exercem. Tem os cargos oferecidos pelo município, que você tem que fazer um teste seletivo, mas os Surdos nem se inscrevem. Quando a filha surda de Palha foi para São Paulo, eu tentei de todas as formas. Teve um concurso efetivo, com vaga para deficiente reservada. Eu disse para ela ficar, porque ela já sabe ler. Eu disse que ia orientar, mais ou menos, para ela responder. Tentei botar isso na cabeça dela. Tentei também para Trança, para ela não sair da sala de aula, para se capacitar, porque ela já tava estudando no sétimo ano. Ela entrava no teste. [...] Os Surdos não querem trabalhar fora daqui. O mais longe que foram foi Jaicós. As únicas surdas que saíram daqui foram filha de Palha e uma irma de Bogoió, que o filho levou para São Paulo. Ela não sabe Libras, se comunica em Cena, com os filhos. Ela nunca passou pela sala de aula. Pode ter aprendido algum sinal de Libras, mas a linguagem dela mesmo é a Cena (**Cena**).

Elas trabalham, além das tarefas da casa delas, em casa de família, que o pessoal chama. Mas, só aqui mesmo, por aqui mesmo no povoado, fora, não. Porque as pessoas não sabem se comunicar com elas. Tem gente que se interessa em levar, mas para Surdo trabalhar na casa de uma pessoa que não entende, não dá certo, né? (**Palha**)

Os Surdos gostam de comprar suas coisas com seu próprio dinheiro. A questão é que alguns não tem um benefício, então ele tem que trabalhar ao dobro para poder pagar suas coisas. Ele vai querer uma moto, um transporte para ele. Os Surdos fazem suas compras na loja, fazem tudo é legalizado, levam o carnê para casa, todo mês, até o dia que tem que pagar, eles pagam. Meu irmão era aposentado, mas perdeu o benefício, porque ele mora com meus avós, e eles também tinham o aposento. Não pode ter três benefícios na casa. Só se ele passar a curatela dele para outra pessoa ficar responsável por ele. Minha avó faleceu e a pensão dela ficou para o meu avô e meu irmão ficou sem nada. Ele ficou revoltado. Porque diz que não tem dinheiro para comprar o que ele quer. Disse que quer ir embora para São Paulo, morar com nossa mãe, para poder trabalhar. Eu falo que vai dar certo agora, que ele vai conseguir, a gente vai correr atrás disso. Até porque a curatela dele não tá mais com meu avô, tá com a filha dele. Estamos tentando de novo, eu que tô correndo atrás

para ele. Já fez a perícia. O médico falou que ele é surdo de nascença. Deu o atestado atualizado. A advogada já me ligou dizendo que foi aprovado o dele. O outro advogado queria que a gente conseguisse um atestado que ele é uma pessoa doida. Mas eu disse que ele é surdo e mudo. Ele tem capacidade de fazer as coisas dele. Esse advogado só vivia pedindo dinheiro e não resolvia nada (**Terreiro**).

Ao tempo em que os colaboradores não surdos parecem naturalizar os trabalhos que os Surdos “conseguem” desenvolver, Cena e Terreiro fazem relatos em que defendem a capacidade dos Surdos assumirem outras funções que não sejam, somente, as que são comumente reservadas a eles. Cena, ao estimular duas Surdas que considera “capazes” a participarem de teste seletivo; Terreiro ao defender o irmão afirmando ao médico que “ele tem capacidade de fazer as coisas dele”.

Paradoxalmente, expressam falas capacitistas, que demonstram suas concepções a respeito dos Surdos e suas capacidades. Reza quando afirma que “a questão das outras atividades, eles não exercem”, parece implícita a não qualificação dos Surdos para outras atividades, além das que já exercem, no povoado; Terreiro ao demonstrar preocupação quando o irmão expressa o desejo de ir “embora para São Paulo, morar com nossa mãe, para poder trabalhar”, aparentando não acreditar em sua capacidade para tal, além de demonstrar superproteção; e ao contradizer ao médico que queria atestar “loucura” do irmão, respondendo que “ele é surdo e mudo”. Essa visão preconceituosa e capacitista do Surdo, especialmente em relação à sua capacidade, foi criada historicamente, não somente sobre esse sujeito, mas a todas as pessoas que apresentam deficiências (COBIGO; MARTIN, 2012; DINIZ, 2012; PASTORE, 2000).

Reza e Vaqueiro demonstram visão capacitista ao expressarem admiração pelo fato de alguns Surdos conseguirem desenvolver funções diferentes, assim como frases do tipo “só tem ele assim. A maioria é roça, artesanato e construção” (Reza) e “têm Surdos que são bem desenvolvidos, também. Tudo que as pessoas normais fazem, eles também fazem”(Vaqueiro). De forma subliminar, os colaboradores não surdos vão expressando sua concepção de Surdo, que se presume, seja a concepção da comunidade, que não difere muito da forma como a pessoa com deficiência é concebida no mundo inteiro.

#### Unidade 4.2: Participação na vida e rotina da comunidade

Questionados sobre os eventos e formas de participação dos Surdos na comunidade, Surdos e não-surdos relatam que os Surdos participam de “tudo” que acontece na comunidade, como todas as outras pessoas “normais”. Ao citarem o “tudo”, são as festas religiosas e

culturais. Não foi possível identificar, nos depoimentos, outras formas de participação social dos Surdos. Ao se referir ao protagonismo do Surdo nesses momentos e espaços de participação, a professora Cena declara que “a única surda que participa na organização dos eventos é Palmeira, que organiza com a gente na igreja. Os outros Surdos participam só como espectadores, mesmo”.

Em relação ao protagonismo surdo sobre luta e conquista por direitos, todos afirmam que não há uma associação que os represente. Vaqueiro faz referência à AMVQ que, na verdade, não é uma associação de Surdos, mas de mulheres artesãs, da qual algumas surdas artesãs fazem parte. “Eles não tem associação deles. Isso dificulta algumas coisas. As surdas participam de uma associação de mulheres artesãs, daqui”.

No que se refere à representatividade do Surdo na comunidade e as relações interpessoais que este desenvolve com os não surdos, os participantes surdos, contrariando alguns excertos dos eixos anteriores, afirmam que estabelecem uma boa comunicação com a família e a comunidade, além de serem respeitados pelos moradores do povoado; os não surdos declararam que “não tem esse negócio de ‘porque é mudo’, não tem diferenciação, não. O único problema deles é porque não escutam, mas para nós, é normal” (Reza).

Mas, **no geral, tratam bem**. Eu me comunico em Cena com meus amigos. Dá para conversar direitinho. Aqui na Várzea, eu gosto de ir nas **festas**, nos **festejos**, também vou à **missa**, **acompanho as leituras**. Às vezes, depois da missa tem uma festinha, gosto de frequentar, também [...] Na família, todo mundo trata bem, me cumprimenta, gosta de mim. Todo mundo se comunica em Cena. Entre os amigos, entre a família e a comunidade (**Chapéu**).

Eu vou para **missa**, quando termina a missa, vou para uma **feira**, **festejo**. Todo mundo gosta muito de mim, aqui na comunidade. Todo mundo fala comigo. Na família, também, sabe Cena, Libras. É mais Cena. Eu namoro com ouvinte (**Tapete**).

Com os meus amigos, eu consigo me comunicar bem. Com os Surdos, eu me comunico em Cena, às vezes, em Libras. Eu vou para a **igreja** e vou para **feira**, também, gosto dos dois. Na minha família, todo mundo me respeita, ninguém me trata mal. Todo mundo me trata muito bem na comunidade (**Roça**).

Aqui, eu conheço as pessoas, a gente se cumprimenta, tenho amigos... é bom para mim... **com as pessoas que eu converso com sinais é bom**. Viver aqui é bom para mim, não penso em sair. Eu **danço na festa de São Gonçalo**, aceno para quem assiste... Eu sou feliz aqui, gosto muito de tudo que tem aqui. Todo mundo gosta de mim, fala comigo, me cumprimenta. A comunicação se dá por Cena e é uma boa relação com todo mundo, toda a vizinhança. **Quando pequena, não era**, mas, depois de adulta, tive respeito de toda a comunidade. Eu tenho respeito de todos da minha família (**Bogóio**).

[..] **Às vezes, as pessoas estão fofocando e eu não entendo, falam muito** e não eu sei o que é... **eu gosto de conversar em sinais... a pessoa que escuta não sabe**

**sinais.** Por aí, eles falam e eu não escuto (**Palmeira**).

Eu gosto daqui da Várzea, [...] é um lugar tranquilo para visitar, sou amiga de todos daqui. No passado, podia conversar mais, agora está ruim, a Covid é ruim. Antigamente, as pessoas podiam conversar mais, ir para **festas**, beber... agora não pode mais, é triste. Com a doença não pode, precisa ficar em casa, a conversa é pelo celular agora. É importante a vacina. Também, antes, eu podia ir pra **escola**, mas acabou (**Trança**).

Os colaboradores não surdos se referem, ainda, à inserção do projeto “A Gente Transforma” como divisor de águas em relação à visibilidade dos Surdos. Asseveram que, a partir da participação dos Surdos nesse projeto, e, ainda, da “explosão” de pesquisas sobre o fenômeno da quantidade de Surdos, na comunidade, esses sujeitos passaram a ser mais “vistos”, e, paralelamente, passaram a participar mais da vida da comunidade, bem como elevarem sua autoestima.

Então, hoje, a gente vê ele como uma pessoa normal, que tem todas as possibilidades, toda a capacidade de estar se desenvolvendo, tanto pessoal como profissionalmente. Antes, eles eram pessoas que eram marginalizadas, discriminadas, até pela própria família devido a surdez. Com isso, fazia com que eles se achassem inferiores, incapazes de desenvolver qualquer atividade. Aí, a partir do momento em que eles passaram a ter contato com outras pessoas que não eram da comunidade, passaram a participar de outras atividades, a frequentar as salas de aula, receber grupos de estudantes, pesquisadores, e, até mesmo com a vinda do projeto AGT, para Várzea Queimada, que eles foram inseridos, também, no trabalho, aí sim, eles conseguiram ter autoestima e se reconhecer como pessoas capazes, igual a qualquer outra pessoa ouvinte da comunidade. Com o contato com a sociedade em geral, com as pessoas de fora, agora, eles se acham no mesmo patamar de qualquer outra pessoa, porque eles já perceberam que apesar de terem a deficiência deles, mas isso não faz com que eles sejam menores do que os outros ou incapazes de exercer uma atividade que as outras pessoas exercem. [...] Não tem evento específico para o Surdo, todos os eventos da comunidade eles participam. A única coisa que tem é uma parceria com a irmã Silvana, que é a comemoração natalina, carnaval, festa junina, só isso mesmo. Na festa de São Gonçalo, eu como professora deles, preparei uma quadrilha só de Surdos, foi toda em Libras, para eles, sem nenhum grito, toda na Cena. Ficou muito boa. A família envolvida, a comunidade (**Professora PC**).

Tudo que se pede para eles participarem na comunidade, eles participam. Chama para fazer isso, vai. Qualquer coisa que a gente chame, tem alguém para passar para eles na língua materna. Geralmente, é sempre assim que acontece. Porque as pessoas não sabem Libras. Se chama para uma reunião, eles estão sempre assim, perguntando. Na língua materna, a gente vai tentando divulgar as coisas para eles. É sempre assim, não tem nada específico para eles. Eles não têm Associação (Reza).

Antes, quando não recebíamos tantas visitas, pesquisadores e estudantes, aqui na Várzea, a realidade era diferente. A partir do momento que a gente começou a receber visitas de pessoas de fora, aí, mudou totalmente. A convivência dele na comunidade. Tanto na escola, como na convivência dele com a comunidade. Antes, eles interagiam mais só entre eles, mesmo. Quando vieram as pessoas de fora, eles ficavam perguntando quem era, de onde era. Aí quando a gente ia passando, eles

perguntavam. A gente dizia e eles perguntavam: o que veio fazer? Eles sempre tinham essa curiosidade. Porque a evolução deles foi grande. Antes eles interagiam só entre eles. Eram poucos que frequentavam a escola, não interagiam muito. Trabalhavam com a trança e a roça, iam para a igreja, só coisas assim. Nessa outra parte, eles participam bem, sempre participaram da igreja (**Vaqueiro**).

Na comunidade, você percebe que as pessoas acreditam no Surdo, tem respeito. Por causa do estudo, do incentivo, da convivência com as pessoas. Estão vendo que o Surdo está sendo visto, né? Eles eram pouco vistos. Lutamos para botar uns cursos de Libras, até que chegou, né? A gente cobra. Quem ajuda os Surdos sou eu e a professora Cena. Só nós duas. A gente convida a comunidade, porque melhor era ser a comunidade toda. Se você tiver o conhecimento da Cena, dá para conversar com eles, dá para resolver. Eles participam de tudo na comunidade. Das festas, missas, de tudo eles participam (**Palha**).

Pelos depoimentos, tanto dos Surdos como dos não surdos, é possível concluir que a participação dos Surdos acontece, de acordo com a sua “capacidade”. Pode-se inferir, dessa forma, visto as referências que são feitas sobre os eventos em que participam, assim como do modo de participação nos referidos eventos. Sob risco de erro, é possível, ainda, inferir, pelos depoimentos de Vaqueiro e Palha, que mais que a chegada do projeto A Gente Transforma, ser foco de interesse em estudos e pesquisas das instituições de ensino colaborou fortemente para a elevação da autoestima dos Surdos. Durante as inserções do grupo de pesquisadores desta investigação e do Projeto “Avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas”, ficou estampada a alegria e vaidade deles em serem partícipes de projetos considerados importantes, por eles e pela comunidade.

#### Eixo 05: Escolarização tardia

Este eixo traz excertos dos Surdos e não surdos sobre o processo de escolarização, desde o seu acesso, em relação à idade com que ingressaram na escola, até sobre sua permanência nessa instituição. Em eixos seguintes, estão reunidas informações mais específicas em relação à metodologia, evasão e registros sobre a não aprendizagem desses sujeitos, durante toda a sua trajetória escolar, até mesmo, no momento atual.

#### Unidade 05: Escola - espaço inclusivo plurilíngue?

Comecei a ir para a escola com nove anos de idade. A escola era a Manoel Barbosa (**Chapéu**).

Comecei a ir para escola aos 6 anos. Ia com a minha mochilinha para a escola. Com 10 anos, eu parava de estudar. Porque eu, como surdo, ficava só vendo a professora e os colegas falarem. Pequeno, eram ouvintes e Surdos, eu não entendia nada

**(Tapete).**

Eu comecei a estudar com 6 anos, na escola Manoel Barbosa. A professora era de Jaicós. Era uma professora ouvinte, eu não lembro o sinal dela (**Roça**).

Eu comecei a estudar, eu era criança. A idade era 8 anos. Mas éramos poucos alunos. [...] Eu estudava na escola Manoel Barbosa. Fazia reforço, também, com um professor (Professor Artesanato). Era numa casinha pequena, com piso de chão batido. Nós éramos pequenos, eram poucos alunos. Eu sentava, escrevia. Tinha uns alunos mais velhos, com uns 12 anos, separados. Eu era criancinha, brincava. Isso há muito tempo atrás. Lá, na escola, só brincava, corria, brincava de novo com os colegas de escola (**Rede**).

À noite. De manhã não tem escola para mim. Antigamente quando eu era criança, eu estudei (**Palmeira**).

Eu estudei quando eu tinha uns 9 anos (**Bogoió**).

Nessa unidade temática, é possível perceber que as idades dos Surdos diferem em relação ao acesso à escola. Roça e Tapete, que fazem parte dos Surdos mais jovens, são os únicos que registram a idade de 6 anos, quando perguntados sobre quando tiveram acesso à escola. Isso indica que aos Surdos não foi ofertado, ou os pais não buscaram, o acesso à educação infantil. Nem mesmo para os Surdos mais jovens, o acesso a essa modalidade de ensino foi garantido. Constata-se na literatura sobre essa questão que o Surdo deve ter acesso precoce às línguas de sinais, pois com o domínio de sua língua natural, apresentará resultados mais efetivos em relação à competência linguística, não somente na língua de sinais, mas ainda na língua portuguesa (DALL'ASENTANIA; PIECZKOWSKI, 2022; FERNANDES; CORREIA, 2015; QUADROS, 2015).

Alguns Surdos não fizeram referência à idade de acesso à escola, relataram não lembrar, exatamente. Mas confirmam que eram crianças. A mesma pergunta feita aos pais não resultou em respostas diferentes. Parece que o que realmente ficou registrado nas memórias desses Surdos, foi o isolamento e o posterior abandono da escola, por não conseguirem compreender o que acontecia em sala de aula, devido à ausência da língua nativa.

Durante todo o percurso da pesquisa, nos vários momentos de observação, conversas informais e entrevistas, foi possível compreender que a ausência da língua de sinais nas situações comunicativas e nas práticas educativas dos professores foi o principal agravante para a evasão e a não aprendizagem dos Surdos. A imposição da língua majoritária (L3) provocou o isolamento e baixo desempenho escolar dos Surdos, devido a dificuldade de comunicação e, conseqüentemente, de estabelecimento de relações interpessoais com os não surdos, inclusive com os professores (MAGALHÃES; STOER, 2011; LOPES, 2007).

Rede e Bogoió afirmaram que tinham 8 (oito) e 9 (nove) anos, respectivamente, quando ingressaram à escola. Rede lembra detalhes do espaço da escola e do reforço, mas afirma que somente brincava com os colegas nos momentos de intervalo da aula. Registra a ação de escrita como metodologia recorrente, pelo que se pode inferir a partir dessa informação. Bogoió não apresentou muitas informações nesta unidade, além da referência à idade em que ingressou à escola. O que ficou registrado em sua memória foi que “era muito ruim. Não aprendi muito, não. Tentava aprender, mas quando era pequena, não consegui aprender nada. Antes, era só copiar, mas não entendia.

No que concerne às informações e concepções dos não surdos, podem ser verificadas algumas disparidades entre o que os Surdos indicaram e o que os colaboradores não surdos relataram, principalmente no que tange a idade que os Surdos tiveram acesso à escola. Palha, mãe de Palmeira e Toca, confirma que matriculou suas filhas na escola, “na idade que sempre pega os ouvintes, 7 anos, aqui mesmo no Povoado, na Escola Manoel Barbosa”. Relatou que “eles não pegaram a creche”. Fez referência, assim como Rede, ao professor Artesanato, que desenvolveu uma espécie de “reforço” com os Surdos da época de suas filhas. “Era na escola, não. Era na casa dele”.

Nesta fala da mãe, se confirma a ausência de oferta de matrícula na educação infantil, à época dos Surdos quando crianças. Atualmente, já têm turmas destinadas à essa modalidade de ensino, ofertadas na mesma escola de ensino fundamental e médio. No entanto, as turmas reúnem somente ouvintes, pois, na geração atual, não tem nenhuma criança surda. Os Surdos mais jovens são Roça (15 anos) e Tapete (23 anos), além de um outro Surdo, que não participou da pesquisa.

A professora PC afirma que os Surdos frequentaram, ainda pequenos, a escola, mas que “foi sem nenhum proveito, pois colocaram, mas eles não se desenvolveram em nada, porque não tinham pessoas capacitadas e que falassem a mesma linguagem deles”. O professor PPL corrobora o que ela afirma ao garantir que, muitas vezes, “foram negados os direitos desses alunos a frequentarem a escola e quando tiveram a oportunidade de frequentar não existiam materiais adaptados e traduzidos para a Libras ou a Cena para ensinar esses alunos”.

No caso de Reza, percebe-se uma lacuna nas informações, visto que ele somente registra a presença dos Surdos na escola atual, da qual ele é gestor, na turma da EJA no turno da noite, mas, alguns Surdos e familiares afirmam ter ingressado na escola ainda na infância na referida escola.

Agora, dos primeiros alunos, ainda hoje têm uns 2 a 3, ainda, que foram os pioneiros.

Alguns foram para Jaicós e não estudam mais. Sempre foi uma sala de EJA, nunca estudaram durante o dia, aqui na escola. Eles tinham resistência de estudar com os ouvintes, durante o dia. Se você falar assim: “vamos botar vocês no turno da manhã ou da tarde”, eles não vêm. Eles preferem vir só à noite, durante o dia não querem não, no caso desses mais velhos. Tanto que um surdo, que é o mais novo, nunca aceitou estudar durante o dia, preferiu vir só à noite. [...] Os surdos mais velhos começaram a estudar na escola usada para creche e o programa Mais Educação, durante o dia, e ensino médio, à noite. Como lá era bem afastado, a depredação foi maior. O estado usava o prédio, mas não mandava diretor, vigia. Então, chegava uma hora que aquele pessoal que estava aqui na rua, aquela rapaziada subia para lá, subia no muro, ia perturbar os professores na sala de aula. Tinha aquele pessoal que bebia, atrapalhava demais. Aí, terminaram abandonando lá e vieram todos para cá (**Reza**).

O discurso desses professores confirma o que discutem escritoras surdas como Strobel (2013) e Perlin (2005) sobre o sentimento de não pertencimento, compartilhado pelos Surdos que passaram/estão nas escolas comuns, em salas com alunos ouvintes. Esse não pertencimento ocorre, especialmente, pela ausência de sua língua natural, no âmbito da escola e da sala de aula. Apesar de se constituir como uma língua emergente de um grupo restrito de Surdos, na escola, a adoção dessa língua, em conjunto com a Libras e o Português, poderiam garantir ao Surdo de Várzea Queimada um melhor desenvolvimento linguístico que lhe possibilitaria desempenho escolar mais positivo. Não somente a língua, como prioritária desse desenvolvimento, mas, também, o que o professor PPL considera como material mais adequado para o ensino e a aprendizagem dos Surdos.

Considerando que os objetivos da educação de jovens e adultos contemplam, entre outros, o desenvolvimento da autonomia, do senso de responsabilidade, no intuito de fortalecer a capacidade de lidar com aspectos que envolvem a economia, a cultura e a sociedade; é preciso analisar até que ponto os objetivos dessa modalidade de ensino tem sido alcançados por esses sujeitos. Visto que as críticas apresentadas tanto pelos Surdos, quanto por seus familiares, gestores e professores são similares no que se refere ao nível de aprendizagem desses alunos. Persiste uma lacuna significativa no que tange à aprendizagem de habilidades elementares da leitura e escrita da língua portuguesa, de certo modo inviabilizando a compreensão de conceitos e aquisição de habilidades e competências mais complexas (GODOY, 2020; GALASSO; ESDRAS, 2018; SANCEVERINO, 2016; LACERDA, 2006).

#### Eixo 06: Língua de sinais como forma de comunicação

Este eixo trata das concepções dos Surdos sobre a língua de sinais como sua principal forma de expressão e comunicação. Seus depoimentos revelam suas insatisfações a respeito do status de insignificância atribuído à Cena, tanto na comunidade, como na escola. Apesar de



haver uma diferença significativa sobre o uso da língua, nas duas instâncias, consegue-se inferir pelos depoimentos de Surdos e não surdos que não há uma aceitação total em nenhuma delas. Na escola, essa desvalorização é bem mais explícita, pelo fato de não ser adotada como língua de instrução, pois, atualmente, somente a professora PC sabe um pouco, mas não a utiliza nessa perspectiva.

#### Unidade 06: Os sons das mãos/As emoções dos corpos

Os Surdos sinalizaram que precisam da Cena em todos os espaços em que convivem com os ouvintes. Seja em casa, com a família; na comunidade, com os moradores e amigos; como na escola, como língua de instrução. Sugerem que, pelo menos, a Libras deveria ser língua utilizada nesses espaços, pois é a sua única forma de comunicação mais coerente. Tapete insiste que a aula em Cena seria melhor. “Ou em Libras. Seria melhor se tivesse Libras. Como não tinha língua de sinais, fechava meu caderno, baixava a cabeça, então ia embora”.

Seus depoimentos expõem sentimentos de tristeza e, até mesmo, desesperança, quando atestam desistir de participar desses espaços que deveriam ser, também seus, por direito. São cidadãos e moradores do povoado como os ouvintes, portanto deveriam ter direito à comunicação com eles. Em outro eixo, Reza expressa insatisfação pelo fato de os não surdos, como ele, não “permitirem” a participação dos Surdos, à medida que não comunicam os informes, nem conduzem as conversas, em Cena, quando têm Surdos presentes.

Essa realidade vivenciada pelos Surdos do povoado, reflete o que dizem os autores dos estudos surdos, quando discutem sobre a educação dos Surdos. Além de apresentarem resgates históricos da inclusão (exclusão?) dos Surdos na escola, expõem dados e reflexões a respeito da insatisfação, do sentimento de não pertencimento e do constrangimento pela não aprendizagem. Esse sentimento em relação à escola é o que, ainda hoje, provoca o abandono escolar, não somente de Surdos, mas de muitos alunos PAEE (DALL’ASENTANIA; PIECZKOWSKI, 2022; GALASSO; ESDRAS, 2018; IBGE, 2010).

Chapéu, Bogoió e Rede relatam que não tinha Cena na comunicação e que, sem ela, era muito difícil. Chapéu informou que com uns 13 anos, já conseguia se comunicar em Cena com os coleguinhas, mas que era algo meio disperso. Rede comentou que quando foi estudar só com Surdos, teve alguns professores que sabiam Libras, mas não sabiam Cena. Só a professora PC sabia a língua de sinais nativa. Ele disse que quando PC começou a dar aula, botou para os Surdos aprenderem. “Eu sei que eu comecei a aprender um pouco mais com ela”.

Os depoimentos de Chapéu e Rede reafirmam a importância da comunicação em Cena,

visto que, por meio dela, conseguem melhor comunicação com os ouvintes, além de aprender mais, na escola. Investigações realizadas por pesquisadores dos estudos surdos (VIEIRA-MACHADO, 2016; FERNANDES, 2015; LACERDA, 2009) confirmam a necessidade de adoção da língua de sinais como língua de instrução. Afirmam, ainda, que quanto mais precoce é o acesso à língua de sinais, melhor garantia de desenvolvimento dos Surdos. Sobre essa questão, cabe lembrar o depoimento de Laborit (2000, p. 79), ao ter contato com a língua de sinais: “a língua gestual era a minha luz, o meu sol, não parava de falar, aquilo saía, escorria como que através de uma grande abertura para a luz”.

Trança e Roça, como surdas mais jovens, viveram uma realidade um pouco diferente dos outros Surdos, visto que suas famílias já faziam uso da Cena e, alguns familiares e amigos, usam, também, a Libras. Entre os Surdos, as duas são as mais fluentes nas duas línguas de sinais. Roça, que nunca evadiu da escola, apesar de ter sofrido como os outros Surdos, pela ausência das línguas de sinais, no âmbito da sala de aula, teve muita colaboração dos amigos e professores. “Hoje, eu sei um pouco de Português, escrever, também. É muito bom aprender a ler e escrever. Os colegas passaram a me ajudar bastante. Com meus amigos e colegas de escola, a comunicação passou a ser em Cena”. Roça chegou a colaborar, em alguns momentos, interpretando Cena e Libras, durante as entrevistas e coleta de sinais para o dicionário de Cena-Libras, nos momentos de impasse em relação a alguns sinais.

Os colaboradores não surdos, também, corroboram a relevância da Cena como língua de instrução, conferindo-lhe, portanto, status de maior importância no uso. Considerando que essa língua é de uso corrente no povoado, pela maioria dos moradores, e, inclusive, de professores que residem no povoado. Reza reconhece que uma das dificuldades dos professores e dos Surdos é que na escola não tem intérprete. Relatou que os concursos e seletivos sempre foram para professores trabalhar na EJA, mas nunca teve seleção para intérprete. Esse é um dos fatores de exclusão e de evasão/reprovação dos Surdos, conforme diversos teóricos que discutem sobre acessibilidade comunicacional, especialmente no âmbito da escola (FERREIRA; LUSTOSA, 2020; LEBEDEFF, 2017; FRANCO, 2014; LACERDA, 2006).

Reza relata, inclusive, que solicita à Secretaria, mas que esta apresenta bastante dificuldade em atender essa reivindicação. Sugere que “[...] é bom para eles, porque já sabem assinar os nomes deles, já sabem um bocadinho de coisas, mas a maior dificuldade é que as pessoas não sabem Libras, só a língua materna”. Acrescenta que, apesar de sua formação acadêmica, não sabe nada de Libras, somente se comunica em Cena com os Surdos. Garante que os Surdos se comunicam pelo celular, e que os filhos e amigos ouvintes ajudam.

Reza afirma, ainda, que na comunidade é do mesmo jeito, pois, “tanto na escola como na comunidade, quando eles precisam de algo, eles se comunicam. A reserva é mais por conta da língua, mesmo”. Isso, ao seu ver, provoca um afastamento dos Surdos, visto que, algumas pessoas, na comunidade, quando estão conversando, não querem explicar aos Surdos o teor da conversa. “No meu caso, quando estou conversando, estou fazendo Cena com eles, para eles saberem o que está acontecendo. Têm pessoas que não explicam. Não é todo mundo que quer explicar para eles”.

Percebe-se, assim, que mesmo com a participação que os Surdos demonstram ter na comunidade, a barreira comunicacional ainda é um forte empecilho no estabelecimento de relações mais democráticas entre Surdos e não surdos. Reza assevera que não percebe diferença em estar com eles ou com qualquer outra pessoa. “Para mim, é normal. Não tem como ensinar Cena para uma pessoa da noite para o dia. Para os Surdos, daqui, tem que usar a Cena, porque alguns não sabem a Libras” (COELHO; BRUNO; CRUZ-ALDRETE, 2022; KUSTERS, 2022;

Vaqueiro, Cena e Palha avaliam que em relação à Cena, os Surdos, os moradores e, em especial, a família, não apresentam muita dificuldade em se comunicar. Asseguram que com o acesso ao celular e à Libras, a comunicação, por meio dessa língua, também, se tornou mais usual. Os filhos dos Surdos são seus principais “intérpretes”, contribuindo, principalmente, na Cena. Alguns deles, já conseguem se comunicar, também, em Libras. Desse modo, tanto os filhos codas como as novas tecnologias contribuíram para que os Surdos adquiram um pouco mais de autonomia na comunicação com a comunidade e visitantes (OLIVEIRA; JOCA; MUNGUBA; BLOC, 2022; QUADROS, 2017; QUADROS; PERLIN, 2007).

A professora PC, como professora dos Surdos, acrescenta que transformar o dicionário de Cena-Libras (que está sendo produzido pelo grupo de pesquisadores) em um aplicativo de celular para os Surdos, será bastante útil, pois, dessa forma, eles poderão aprender Libras. A professora afirma que as pessoas que tem mais contato com os Surdos, se comunicam melhor com eles. “Não sabem muito, mas sabem”. Diz que os próprios pais têm alguma dificuldade, mas acabam “falando a mesma linguagem”. Assegura que Mãe-de-Santo (mãe de 6 filhos surdos) que afirma não saber a Cena, sabe os principais sinais da língua e estabelece comunicação com os filhos por meio da Cena. “Foi ela que criou os filhos surdos, então o que eles sabem, ela sabe também. Claro que eles convivem com a comunidade surda, tem contato com outros Surdos, eles sabem alguma Cena que a família não sabe, no convívio familiar. Mas ela sabe o bastante”.

Palha declara que os Surdos não se comunicam em Libras, como na Cena. A Libras,

eles utilizam mais para se comunicar com os outros por celular, em chamada de vídeo. “Na chamada de vídeo, passam os sinais; para quem entende, não é burro, melhorou muita coisa que era difícil”. Já o professor PPL se ressentiu pelo fato de que os Surdos se comunicam em Cena e Libras, mas “são poucos que conseguem escrever algumas palavras simples em Português”.

Em relação às línguas utilizadas na comunidade, percebe-se a prevalência de uso da L1, conjugado com a L2. Como pode ser confirmado no quadro no qual se registrou a língua de uso predominante para cada um dos Surdos. Esta foi uma forma que a equipe de pesquisadores encontrou de melhor conhecer os Surdos, bem como selecionar os que poderiam contribuir para a produção de conhecimentos em cada um dos objetivos e instrumentos de pesquisa utilizados, tais como entrevistas, produção de histórias, relato de textos, produção do dicionário etc.

Há uma prevalência de uso da L1, devido aos Surdos mais velhos e os ouvintes da comunidade não apresentarem um bom domínio da L2. Os Surdos mais jovens, no entanto, têm preferido usar a L2, em alguns contextos, pois, por meio dela conseguem se comunicar com surdos de outros lugares, assim como alcançarem melhor desempenho na escola. Apesar de não haver registro de progressão dos Surdos em relação à escola.

As duas línguas circulam na comunidade, mas várias pessoas, conforme Bogoió afirma, não fazem uso de línguas de sinais, nem mesmo da Cena, o que dificulta o estabelecimento, até mesmo, de um diálogo simples (LEITE; CABRAL, 2022; BARROS; RAMOS; MUNIZ, 2022). Em sua concepção, isso denota certo preconceito dessas pessoas, pois, como ela diz, “sou surda, só me comunico em Cena e um pouco de Libras, não consigo ouvir nem falar”. Apesar de diferirem em alguns aspectos específicos, percebe-se uma “inserção lenta e progressiva de alguns sinais da Libras na língua, conhecidos como os ‘sinais’” da professora PC (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

A seguir, figuras que ilustram sinais diferentes em Cena e Libras para as mesmas palavras ou expressões. Os sinais em Cena foram realizados por uma surda do povoado e os sinais em Libras, por Douglas Macedo, pesquisador surdo, integrante da equipe do Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020). As fotografias fazem parte do acervo do dicionário a ser publicado posteriormente.

**Figura 37 - Sinal de CARNE (CENA)**

**Fonte:** Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

**Figura 38 - Sinal de CARNE (LIBRAS)**

**Fonte:** Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

**Figura 39 - Sinal de COM QUEM? (CENA)**

**Fonte:** Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020)

**Figura 40 - Sinal de COM QUEM? (LIBRAS)**

**Fonte:** Projeto “avaliação de comunidades surdas urbanas e isoladas” (ALMEIDA-SILVA; NEVINS, 2020).

## Eixo 07: Importância do professor bilíngue

Neste eixo, foram reunidos excertos dos depoimentos dos participantes e colaboradores sobre suas concepções no que se refere à importância da presença de professores bilíngues no âmbito da escola e da sala de aula. Os Surdos mencionaram, poucas vezes, a respeito do profissional Intérprete de Libras e, menos ainda, da possibilidade e necessidade de um Intérprete de Cena, mas foram enfáticos sobre a relevância de um professor que seja, no mínimo, bilíngue.

### Unidade 07: Professores plurilíngues?

A professora era ouvinte, aqui da Várzea, e nós somos surdos. A professora falava a palavra, apontava, a gente tentava entender, mas como não tinha Libras, não dava muito para entender. Ela só falava, mas não dava para ouvir. Não era muito legal, não gostava muito. Eu, geralmente, pegava minha mochila e ia embora (**Tapete**).

Às vezes, um pouco de cena com os professores, um pouco (**Roça**).

Era só um pouco mais de cena, mas, ainda assim, era ruim. Aprender é mais difícil sem cena. Não era em cena que nós estudávamos. Não era a cena, era mais falando. Com os colegas, tentando gesticular. Os amigos também não usavam cena. Ela não era utilizada. Com a professora Cena que a gente conseguiu aprender alguma coisa como, “moto, chinelo, fome, roupa”. A professora Libras também ajudou, mas era muito difícil aprender quando estávamos com os ouvintes (**Rede**).

Cadê a professora Cena para ensinar na escola? [...] [...] depois, ela começou a ensinar Libras, também vinha uma professora da prefeitura de Picos ensinar Libras (professora Libras), pouco a pouco. (**Trança**).

A professora Cena sabe Cena e Libras. O professor Integração sabe Libras... (**Palmeira**).

Eu estudei com o professor Artesanato, há muito tempo atrás, e com a professora Cena, ela sabe Libras (**Bogoió**).

Os alunos surdos registram que a maioria dos professores que os acompanharam não demonstrava preocupação com a comunicação em sua língua de sinais nativa. Alguns tentaram, mas além de não adotarem a língua de sinais como língua de instrução, não conseguiam fazer a transposição didática por meio dessa língua. A relevância do ensino na LS é inquestionável. Pelos depoimentos de Palmeira, Gruta, Bogoió e Trança fica claro que a professora PC, que faz uso da L2 no processo de ensino, consegue resultados mais efetivos com os discentes surdos. O que comprova a necessidade de professores que tenham domínio da LS, além da presença do intérprete em sala de aula.

A Língua portuguesa, como língua de instrução, ainda se configura como um dos maiores empecilhos para a aprendizagem do Surdo, visto que seu domínio dessa língua ainda é bastante elementar. Falta aos professores qualificação para melhor desempenhar a docência com Surdos, visto que é deveras importante conhecer a língua natural deles. A forma de ensinar também deve levar em consideração as necessidades educativas desses sujeitos. Essa queixa não é somente dos discentes, mas também dos professores que não se sentem preparados para esse desafio. Essa discussão vem sendo disseminada, há bastante tempo, por vários pesquisadores sobre a educação de Surdos, que tem tentado estabelecer esse debate nos campos em que pode render bons resultados, colaborando com o sucesso das bandeiras de lutas dos Surdos (VIEIRA-MACHADO, 2016; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016; LACERDA; SANTOS, 2013; LODI; LACERDA, 2009).

Os não surdos coadunam com as queixas dos Surdos, ressaltando que falta formação para os professores, de maneira especial no que tange a adoção da Cena, como língua de instrução. Reza relata que os professores não sabem Libras nem Cena, “porque tiveram na formação acadêmica só uma cadeira, mas, se não praticam não entendem”. Contou que antes da professora Cena assumir a turma, a Prefeitura contratou duas outras professoras (Libras e Português). Elas vinham de Picos para trabalhar com os Surdos. Elas sabiam Libras, mas não conheciam a Cena. Para a professora Português foi bem mais complicado, porque ela “pegou cru”. Ela e a professora Libras “penaram”. “Elas devem ter aprendido a Cena, mas não conseguiram ensinar a Libras. Elas precisaram aprender um pouco da Cena” (MAGALHÃES; STOER, 2011; MENDES, 2010; MORGADO, 2003)

Para Vaqueiro, em Várzea não tem muita oportunidade para o Surdo. Ele relatou sobre uma surda, filha de Palha, que foi para São Paulo, porque queria estudar e trabalhar em algo diferente do que é oportunizado ao Surdo de Várzea Queimada (roça e artesanato): “porque é muito inteligente”. Confirmou que com Trança e Roça foi um pouco diferente, porque já tinha professor que sabia Libras. Apesar disso, Trança abandonou a escola, após o casamento, e, apresenta as mesmas queixas dos outros Surdos, que continuaram; e Roça concluiu o ensino fundamental, mas não ingressou no ensino médio, “porque não acompanha”.

Essa questão traz à tona a discussão sobre o desempenho escolar dos Surdos, no que se refere ao fracasso e, conseqüente abandono escolar. Se essa é considerada uma problemática para Surdos que tem acesso à Libras e tecnologias educacionais na escola, para os Surdos de Várzea Queimada se traduz de forma mais intensa. Exatamente pela ausência de professores bilíngües (especialmente, com domínio na língua de herança da comunidade), intérpretes, sala de recursos multifuncionais, entre outras tecnologias educacionais que poderiam colaborar para

o melhor desenvolvimento dos Surdos do povoado (BETTI; CAMPOS, 2016; GURGEL et al, 2016; BRASIL, 2005, 2002).

A professora PC afirma que na escola, os professores só falavam. “Eu fui a primeira a usar Libras”. Antes dela, a prefeitura contratou uma professora leiga, “simplesmente para preencher vaga”. Depois, contrataram outra “que disseram que sabia Libras, mas não sabia”. Após estas, foram contratadas as professoras Português e Libras, que sabiam Libras, mas não sabiam Cena. “Aí, foi quando eu entrei com a Libras. Segundo eles, foi quando começaram o seu aprendizado”.

O professor PR declarou que usava a língua de sinais, “que é a língua que a gente se comunica com eles, a Cena”. Por isso, conseguiam compreender o que estava sendo ensinado. “Tem pessoas que me agradecem, até hoje, depois de 30, 40 anos, quando eu trabalhei com isso”. Ele assume que tinha dificuldade para aprender Libras, “sabia mais ou menos”. Assevera que “deveria ter mais trabalho (leia-se formação) com eles, eu acho que teria grande resultado”. Relatou que, no período em que esteve com eles, trabalhava em Cena. “Hoje, tem a Libras, eu acho que fica bem avantajado para o aprendizado deles”. Finaliza, dizendo que seria interessante que fosse feito concurso, que não sabe se ainda teria como trabalhar com eles, “mas foi importante essa passagem com os mudos. Fico agradecido porque têm pessoas felizes por causa da passagem comigo”.

Os relatos dos professores acima referidos confirmam a necessidade de formação específica para professores de Surdos, considerando sua cultural visual e língua de sinais. No que se refere à formação de professores para atuar com os Surdos do povoado, isso se faz ainda mais necessário, haja vista a condição plurilíngue dos surdos nativos. Esta pode ser considerada a principal dificuldade de desenvolvimento dos Surdos, sopesando que os gestores e professores que os acompanharam durante os anos que frequentam a escola desconsideraram esse fato.

Palha relembra que os professores não sabiam nem as cenas. Considera que, por isso, era difícil para eles. Confirma que quem primeiro ensinou em Libras foi a professora Cena, “que foi para São Paulo, aprender Libras. Passou 3 meses, aí veio e pronto”. Relata que, depois, apareceram mais pessoas que diziam que estavam no curso de Libras para aprender. “Aí pronto, para eles, melhorou muito. Eles ficaram espertos, eles ficaram ativos. Começaram a ver que eles estavam sendo igual os outros, não é?”

#### Eixo 08: Metodologia inadequada

Este é um dos eixos que merece mais atenção, haja vista que reúne bastante informações,



que vão desde a insatisfação pela ausência da Cena na escola, até as metodologias utilizadas pelos professores. Nesse sentido, considera-se relevante apresentar os depoimentos quase na íntegra de cada colaborador, para não perder informações valiosas sobre o processo educacional. Alguns pontos serão melhor explorados nos eixos a que foram destinados. De qualquer modo, serão feitas referências às citações dos participantes sobre os principais pontos abordados, quando foram questionados sobre as metodologias utilizadas pelos professores desde o ingresso dos Surdos à escola.

#### Unidade 08: Uma questão de “método”?

Os Surdos, especialmente, foram bastante expressivos ao descrever como ocorriam as aulas nas experiências educacionais com professores diversos. No intuito de identificar os principais pontos abordados pelos participantes, selecionou-se os excertos que mais se repetem nos depoimentos. Sem deixar de se referir, no entanto, às questões consideradas importantes, mesmo que citadas por poucos. Foi possível perceber que a maioria dos Surdos faz referência à “fala” dos professores e à cópia, como principais “métodos” utilizados por eles.

Na escola, a professora só falava. **Era só falando, falando.** A professora passava uma atividade e escrevia. Fazia errado. Apagava para fazer de novo. Professora dava um livro, tinha um livro lá, tinha um caderno. **Mas eu só copiava (Chapéu).**

Na hora de fazer a atividade, **tentava colar dos meus colegas** do lado. Quando eu comecei na escola não tinha livro. **Professora copiava palavrinha, eu copiava, repetia, mas livro não tinha.** Eu olhava a palavra, escrevia, chamava a professora quando eu não entendia, para me ajudar. Eu olhava como é que era para fazer, dava para ela ver e ia embora **(Tapete).**

Então, **as atividades eu copiava, desenhava.** Tinha matemática. **Geralmente, essas três coisas: desenhar, fazer cópia e aprender os números.** A professora que dava aula na escola **era só escrevendo, falando (Roça).**

Na verdade, **tudo o que o professor fazia, não tinha nada para mim. Era muito ruim, eu só fazia copiar, copiar, copiar** o que estava no caderno. Eu via, olhava, **escrevia, escrevia, escrevia,** mas aprender, mesmo, não aprendi. A professora colocava meu nome e eu só **copiava, copiava, copiava** o meu nome. **Era cansativo escrever várias vezes o meu nome** até aprender, mais ou menos **(Bogoió).**

Ela brigava muito comigo e eu ficava quietinho, copiando. **Tentava pescar dos colegas do lado,** mas não podia. Era mais gritaria e briga na escola. Quando criança, os professores não usavam cena nem Libras. **A professora mandava eu copiar. Era muito ruim.** Eu não gostava dela, porque eu não entendia, **não tinha livro, não tinha sinais.** Quando eu fui estudar com os ouvintes, só tinha eu de surdo. **Então, sentava, copiava, tinha que ser sozinho.** Não tinha livros, só caderno. Aprendi algumas palavrinhas, algumas letras. Palavras, frases muito grandes, não. **Tentava entender as letras das palavras.** Eu copiava, fazia as atividades das crianças. Antes, era um pouco difícil, porque, naquela época, era só eu de surdo, praticamente. Libras

também não tinha. **Professora só falava, falava, a gente copiava.** Na escola, eu não gostava de certos professores, porque não tinha cena. **A professora só falava, só falava e eu ficava lá, sentado, sem entender, olhando horas e horas para ela, falando, falando.** Como eu era surdo, não dava para ouvir, ficava só tentando entender o que estava escrito, **mas ela só falava, falava. Como que eu ia entender sozinho? (Rede)**

[...] o professor escrevia no quadro, fazia a leitura com a cara séria, **não ensinava não, a professora só falava (Trança).**

Pelos depoimentos referidos é perceptível a insatisfação do Surdo por sua “segregação” no espaço da escola. Assim como conta a história da educação dos Surdos, também para os Surdos de Várzea Queimada eram oferecidas estratégias metodológicas de insucesso. Nesse sentido, mesmo para os que ouvem, aulas expositivas nunca renderam tanto sucesso. A cópia é uma das estratégias consideradas fracassadas. Por isso, é bastante compreensível a revolta e desestímulo dos Surdos, ao serem, cotidianamente, obrigados a repetir letras e palavras que não faziam nenhum sentido para eles. Mesmo que, por vezes, fosse a cópia de seu próprio nome. Como era em uma língua desconhecida para eles, somente lhes despertava o cansaço e nenhum aprendizado.

De acordo com dados do Inep, o IDEB da escola, em 2021, registrou um índice de 2,2 (índice projetado para 2015), revelando as dificuldades que tem apresentado em elevar para o índice projetado para 2021 (2,9). Em relação à nota do SAEB, a escola elevou de 184,44 (2013) para 202,08 (2015, em Língua Portuguesa e de 198,21 (2013) para 214,23 (2015), considerado proficiente.

Em relação ao mesmo Censo (2021), a escola registrou um total de 146 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades: Creche (5), Pré-Escola (12), Anos iniciais (52), Anos Finais (49), Educação de Jovens e Adultos (28) e Educação Especial (16). Vale ressaltar que, no caso dos Surdos, há registro de dupla matrícula.

Lacerda, Santos e Martins (2016), Fernandes (2015) e Longman (2007) são alguns dos pesquisadores que reconhecem o fracasso de algumas metodologias adotadas com os sujeitos surdos, não somente nas escolas comuns, mas também, nas escolas e classes bilíngues, que não se apoiam em fundamentos e experiências exitosas em educação de Surdos. No caso de Várzea Queimada, os relatos dos Surdos, assim como dos colaboradores ouvintes retratam as mesmas queixas de Surdos e professores de outras experiências educacionais relatadas por pesquisadores da área.

É importante ressaltar o que os Surdos relatam sobre o uso do livro didático em sala de aula. Chapéu lembra que a professora dava um livro e um caderno, mas que só copiava, porque

tinha que devolver o livro. Roça foi uma das únicas surdas que registrou levar atividade para casa. Sobre os livros, disse que, só às vezes, a professora passava atividade em alguns livros. Rede e Tapete disseram que não tinham livros, só caderno. De acordo com Rede, não tinha livro nem sinais. “Era só falar e ouvir”. Tapete recorda que a professora escrevia uma palavra e ele tinha que repetir, mas livro não tinha. Pelo depoimento de Bogoió, quando afirma: “não tinha nada para mim” e o relato da professora Cena sobre não localizar livros para os Surdos na escola, o que se pode inferir é que não se considerava necessário entregar livros aos Surdos, visto que eles não sabiam ler.

Localizou-se, ainda, nos depoimentos dos Surdos, referências a professores (poucos) que tentaram utilizar estratégias que envolvessem mais os Surdos e lhes garantissem um pouco mais de aprendizagem da língua portuguesa. A maioria deles fez referência às imagens e figuras como facilitador de compreensão do que os professores estavam apresentando, fossem palavras ou letras. O mais intrigante é que o professor que mais utilizava esses recursos, era o professor Reforço, que foi professor de reforço, mas não professor titular da sala de aula.

Sobre isso, o professor informou que colaborava com a professora na sala e criou um alfabeto móvel. Descreve o jogo, feliz, declarando que muitas pessoas se alfabetizaram com ele. “Eu montei um alfabeto circular, no meio desse círculo, tinha uma gravura. Esse círculo era todo cortado em partes, cada letra, todo cortado. Essa figura só era montada, se conseguisse montar o alfabeto. Se ele conseguisse montar o alfabeto corretamente, a figura aparecia”.

Às vezes, tinha atividade com **imagens**. Então, era bom (**Chapéu**).

[...] Com os ouvintes, eu só desenhava árvore, alguma outra atividade. Era mais ou menos isso, **atividade que eu fazia mais era desenho** (**Tapete**).

O professor do reforço é que me ajudava, mostrava a imagem, a gravura, apontava, eu marcava para encaixar nela. Ele mostrava a cada um, copiava, marcava que estava certo. **Para ajudar a entender, o professor mostrava as imagens, figuras** (**Bogoió**).

O professor do reforço me ajudava a escrever, **mostrava figura. Era o melhor** (**Rede**).

Só escrever no quadro não é bom. **Imagem com Libras é bom... só escrever não entendo, é ruim** (**Gruta**).

Questionados sobre as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores dos Surdos, os colaboradores não surdos confirmaram algumas das informações dos Surdos e acrescentaram outras, como, por exemplo, a forma de avaliação da aprendizagem que os professores realizavam com os alunos surdos. Reza revela não saber se, atualmente, eles fazem

prova. Acredita que sim, mas relata que os “professores nunca me pediram para rodar uma tarefa diferente”. Disse que o “professor organiza a avaliação e pode promover ou deixar o aluno onde está”.

Foi o caso de Roça, que encerrou o ensino fundamental, mas continua matriculada na turma da EJA dos Surdos, porque não acompanha o ensino médio. Reza afirmou que “o professor passou ela, sem ela ter condições, ‘daquele jeito’”, porque “ela copiava direitinho, respondia, mas com ajuda”. Declarou que os Surdos estavam, de certo modo, rejeitando o novo professor, mas acha que já normalizou. “O professor não sabe Cena, somente a Libras. Ele pediu à professora Cena para mandar material para ele, dicas de metodologia”.

É por essa razão que o desempenho avaliado em 2021 apresenta taxa de 100%, não indicando sequer abandono ou reprovações nos anos iniciais, finais e ensino médio. No caso da EJA não há dados apontados pelo site do INEP que descreve a situação da escola especificamente. Antes da pandemia de COVID-19, houve 5,5% de reprovações, o que equivale a 3 (três) educandos. Já em 2018, os números são elevados tanto nos anos iniciais (34,9%) quanto nos finais (32,0%). Não há dados do ensino médio. Em 2010, há dados apontando para o abandono de 1,2% e 12,6% nos respectivos anos já mencionados. O abandono dos estudos apresentado de forma geral é apontado a partir de 2016.

Vaqueiro questiona-se sobre “até que ponto os professores estão preparados para trabalhar com os Surdos”. Sugere que deveria ter um curso de Libras para os professores. Acrescentou que quando foi trabalhar nessa escola, “aí mesmo que não tinha metodologia visual, com imagem”. Assevera que o professor não trabalha melhor, porque não tem material ilustrativo. Sobre o professor Integração, este considera que precisa aprender a Cena. Assim como Reza, ele afirma que essa turma de Surdos sempre funcionou à noite. Corroborou a informação de Reza, a respeito de avaliação da aprendizagem dos Surdos: “no final do ano, a gente não reprova. Os Surdos não têm série/ano definido, com exceção de Roça, porque ela sempre frequentou as duas turmas (do dia e da noite). Ela aprendeu a ler”

A concepção de Vaqueiro sobre os Surdos é similar à de Reza. Considera os Surdos “inteligentes, usam rede social”. Argumenta que falta formação para os professores, material, sala de recursos e internet. “Se tivesse tudo isso, esses Surdos teriam conseguido mais desenvolvimento. Eles têm capacidade e são capazes de tudo, mas aí tem que ter toda a estrutura. Eles querem aprender. Com um programa que tem o celular, com internet, melhorou”. Nesse sentido, se à escola fosse garantido o que preconiza a legislação, seria possível ter, pelo menos, uma sala de recursos multifuncionais e o auxílio de um professor especialista. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizaria o ensino da L1, a tradução e

interpretação de Libras e o ensino de português, o que facilitaria muito a aprendizagem dos surdos. No entanto, o governo não tem distribuído novas SRMs, nem reposto os materiais das antigas.

O professor PPL acredita que os Surdos aprenderiam melhor, por meio de “contação de histórias ou estórias de suas vivências, narradas por eles mesmos, com fotografias etc., jogos educativos pedagógicos em línguas de sinais e Português, aprendendo a escrever em *signwriting*<sup>15</sup> e depois em Português, com a ajuda de tecnologias assistivas e recursos visuais”.

A professora PC concorda, mas considera que se deveria começar do que eles já sabem, para dar continuidade. Ela afirma que falta planejamento, que é preciso capacitar os professores, com metodologia, recursos, “para o professor poder preparar e dar uma aula de qualidade”. Sugere que é necessário capacitação para os professores, “repassando metodologias ou desenvolvendo junto com eles, uma metodologia adequada para trabalhar na sala de aula”.

Questionada sobre o fato de os Surdos insistirem que ela conseguiu com que eles aprendessem um pouco, a professora alega que foi “por ser próxima deles, conviver com eles na comunidade e ter conhecimento da Cena” e porque fez um intercâmbio no instituto (INES), onde observou como os professores ensinavam os Surdos.

A professora se ressentida porque não tem livros para os Surdos, “porque tem que ver o livro, mesmo, porque a gente tem como acompanhar em um livro ilustrado. Às vezes, eu mando atividade para casa e eles fazem”. Afirma que faz avaliação, porque tem um diário, uma ficha de nota e porque precisa saber como está o aprendizado deles. A professora conclui, analisando que:

Nós somos mal preparados. Nós não somos o que nós deveríamos ser: professor que realmente entra na sala de aula, trabalha com eles, vê o progresso dele, a diferença deles. Porque nós não temos essa preparação. Isso faz com que eles fiquem bem distantes da realidade, totalmente diferente.

#### Eixo 09: Não aprendizagem

Este eixo pode ser considerado um dos mais importantes, visto que apresenta as principais queixas dos Surdos no que se refere ao seu processo educacional, mas que transcende esse ponto, possibilitando reflexões sobre a posição dos Surdos no contexto social da comunidade.

---

<sup>15</sup> escrita de sinais

Unidade 09: “Falta a Libras, falta a mão<sup>16</sup>, ‘falta a Cena’”

A língua aparece como principal fator de exclusão, na discussão dessa unidade de análise, considerando que a ausência da língua de sinais, no âmbito da escola e da sala de aula, tanto reflete o preconceito sobre o Surdo e sua língua, como expõe o cerne da problemática da não aprendizagem. Os Surdos, de forma bastante consciente, alegam não aprender pelo fato de sua língua nativa não ser adotada com língua de instrução. Mais uma vez, se constata a imposição secular do ouvintismo sobre o discente surdo, que resulta em não aprendizagem e, conseqüente, fracasso escolar.

**Eu não aprendi a ler nem escrever.** Não aprendi. Quando eu fui crescendo, os **meus amigos, só falando.** Às vezes, algum me dava um bilhetinho para eu responder. **Eu me comunicava em Cena.** Algumas palavras, eu até sei, mas muitas, eu não sei. Tipo “bicicleta”, quando vejo na atividade, dá para saber. **Alguma coisinha, pouquinho, aprendi (Chapéu).**

Eu não aprendi muito, não, eu mais brincava, brigava com os colegas, gritava. **Às vezes, eu sentava para assistir à aula, escrevia alguma coisinha,** mas eu mais brincava. **A professora puxava minha orelha,** mas aprender na escola, eu não aprendi muito, não. **Eles me chamavam de burro e eu não aprendi nada na escola.** Eu aprendi pouquinho lá na aula. Aprendi muito pouco. **Não tinha Cena, era só escrever (Rede).**

Eu lembro pouco, a escola era muito quente, **a cabeça doía, não aprendi muito. Não aprendi nada.** Eu **aprendi a colocar o nome para minha identidade, não uso polegar para assinar, consegui fazer isso de primeira.** É difícil aprender... é mais ou menos... olhar o quadro, **escrever, pro Surdo, é difícil (Gruta).**

Eu estudei na escola e fui crescendo indo pra lá, mas era ruim, eu não ouvia. **Eu olho as palavras, penso, penso, passa um tempo, aí lembro. Na identidade, eu não uso o dedo, eu assino, graças a Deus. Você <aponta para a mãe> me ensinou, não coloco o dedo, eu escrevo.** Aprendi pouco. **Aprendi zero, fui crescendo sem saber...(Palmeira)**

Eu estudei até a 5ª série. Eu sei um pouco. **Lá na escola, os alunos ouvintes falavam, falavam e eu não entendia nada.** Liam os textos, falavam e eu não sabia o que era. [...] **Não aprendia... era muito falatório, conversa (Trança).**

É notório o baixo desempenho escolar dos Surdos e suas queixas, como se pode comprovar pelos depoimentos acima. Pelos relatos, é possível compreender o descontentamento dos Surdos em fazer parte de uma instituição que não os vê, nem considera o seu modo de aprender, não usa a sua língua no processo educacional, nem oportuniza o aprender por meios mais acessíveis para os Surdos.

---

<sup>16</sup> Depoimento de Sol (FRANCO, 2014, p. 146).

Os relatos dos discentes surdos, tanto dos mais jovens como dos mais antigos, apresentam sinais de desagrado com as práticas educativas dos professores. Essa insatisfação é justificada pela ausência de metodologias adequadas à cultura visual dos Surdos. Alegam que, mesmo os professores que utilizam línguas de sinais, não adotam formas de ensinar que lhes garantam uma aprendizagem efetiva, especialmente pela dificuldade que os Surdos apresentam com a língua portuguesa. As dificuldades que denotam nessa área afetam suas habilidades de leitura e escrita (MARTINS et al, 2016; FRANCISCO; LACERDA; NASCIMENTO, 2016; OLIVEIRA; LIMA, 2015; HUMMEL; SILVA, 2013).

A identificação do preconceito sofrido na escola, nos depoimentos dos Surdos, é verificada nas falas dos colaboradores ouvintes. Constata-se, além de manifestação de preconceito atribuída ao outro, também expressa pelo sujeito da fala, por exemplo, quando Reza relata que “tem um Surdo mais novo, a mãe surda, também, que além de ser mudo, ele era hiperativo. Ele era hiperativo demais. Acho que isso afetava um pouco. A turma dos Surdos é multisseriada. Isso vem se arrastando há mais de 10 anos. Os professores dizem que não tem como lotar em séries”.

Nos discursos dos colaboradores surdos percebe-se uma terceirização da responsabilidade. Isso se justifica pelo fato de não haver uma política de atendimento ao Surdo, o que implica, principalmente, em não oferta de formação específica para o professor de Surdos, nem criação de uma classe bilíngue, que garanta o uso da língua de sinais nativa, como principal meio de expressão e comunicação na escola e na sala de aula (JESUS; BORGES, 2018; LACERDA; SANTOS; LODI; GURGEL, 2016; LODI; ALBUQUERQUE, 2016).

Essa turma de Surdos, de EJA, que funciona à noite, é oficial, mas **os Surdos não têm progresso**. Veja o caso de Roça: terminou o 9º ano, durante o dia e foi estudar, à noite, nessa turma dos Surdos, porque não acompanha o ensino médio. Não adianta ela ir para o ensino médio, mas não acompanhar nada. **Eles não têm essa capacidade, porque não têm condições de pegar um texto em uma prova e responder aquele questionário todo**, aquela leitura. Então, a única coisa que eles poderiam fazer era pôr o nome. **Mesmo com intérprete, eles não conseguiriam, porque a prova não está no nível deles**. A única coisa que eles podiam era “chutar” (Professora PC).

No colégio, **eles me diziam que era dificultoso para eles, porque eles não entendiam nada**. Eles diziam que não iam, porque a cabeça doía e não entendiam nada. Eles tinham muita dificuldade também. **Eles não sabiam ler (Palha)**.

Quando começamos a trabalhar as **palavras complexas**, eles **encontraram uma maior dificuldade**. E **não conseguem memorizar**. Já que não praticam e estudam em casa. Alguns conseguem desenvolver as atividades sozinho, outros tem dificuldades e precisam de ajuda. Quando aparece alguma dificuldade, eles solicitam a ajuda do professor. E **ainda há a falta de interesse por alguns alunos que insistem em dizer que não conseguem aprender e que é difícil (Professor PPL)**.

O fato de a língua de instrução não ser a língua de sinais nativa, resulta em muitas dificuldades de aprendizagem para o Surdo. Dificuldades essas que provocam, mais que o absenteísmo, evasão escolar desses sujeitos. Como eles se referem: não querem mais a escola. Porque, na verdade, ela não corresponde às expectativas que eles têm ao ingressar na instituição.

#### Eixo 10: Evasão

Em se tratando de abandono escolar, os colaboradores surdos foram os que produziram mais informações para esse estudo, confirmando assim o que os estudiosos da área argumentam sobre a representação da vivência nos discursos dos sujeitos alijados do processo de inclusão. Apresentaram, principalmente, as causas dessa evasão. Como principal motivo, apontaram a falta do uso de sua língua natural nas situações de aprendizagem, o que condiz com o que afirmam os pesquisadores Lopes (2011); Sá (2010); Lodi e Lacerda (2009); Oliveira (2008) e Lacerda (2007).

As informações apresentadas por eles coadunam com as pesquisas sobre abandono escolar por pessoas com deficiência. O estudo realizado pelo Inep (2010 a 2016), conforme já referido na seção anterior, ratifica essas informações, demonstrando que a realidade da educação dos Surdos do povoado é similar a do restante do país. Esses dados podem ser estendidos às análises que se faz sobre evasão escolar no campo, somada à exclusão já sofrida por pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino.

#### Unidade 10: In-exclusão da escola

Com uns 10 anos, eu parei de estudar, fiquei em casa (**Chapéu**).

Com 15 anos, eu parei de vez. [...] Eu parei porque a professora não sabia muito Libras, era ouvinte. Ela não se comunicava bem com os Surdos. Como sou surdo, ela não se comunicava comigo (**Tapete**).

Então, com 11 anos, eu parei de estudar, porque a maioria era ouvinte e eu não entendia o que se dizia na sala. Porque era muito ruim, era só com muitos ouvintes, todo mundo falando. Então, mamãe disse para eu parar de estudar e ir para a roça e fazer trança, que era melhor. [...] Minha cabeça é boa... eu consigo aprender, eu tive que abandonar, e hoje eu faço trança (**Bogoió**).

Eu não quis mais estudar porque era mais briga na escola. Mais brigava que estudava. Aí, eu decidi não querer mais estudar. Eu parei de estudar. Eu tinha, mais ou menos, 17 anos, quando parei de vez. Depois, fui para a noite, acho que com uns 25 anos. Só com Surdos, separados. Por isso, que depois que eu cresci, eu decidi parar de vez (**Rede**).—

Desisti da escola, [...] Faz tempo que eu saí, mas depois os Surdos daqui foram



chamados, [...] para estudar lá na escola, são poucos os que vão para lá. Antigamente, os surdos só em Cena, e com os ouvintes, comunicação era ruim. No passado era ruim (**Palmeira**).

Esta unidade foi a que mais mobilizou os Surdos no que tange à produção de sentidos e informações. Todos os Surdos escolarizados, tanto os que evadiram da escola, quanto os que nela permanecem, relatam insatisfação com essa instituição. Essas reclamações vão desde a língua utilizada pelos professores em sala de aula (principal queixa) até a metodologia empregada por eles.

Conforme pode-se comprovar pelos depoimentos dos Surdos, estes confirmam o que outras pesquisas já afirmaram: as escolas não respondem às necessidades educativas dos Surdos; muitos desistem porque não aprendem, minimamente; a metodologia utilizada pela escola não respeita a língua e a cultura surda, entre outras dificuldades (LACERDA, 2013; SÁ, 2010; SKLIAR, 1998; THOMA, 2006; PERLIN, 2002; LOPES, 2011).

Pelos relatos, é possível concluir que a maior parte dos Surdos que abandonou a escola, tinha entre 10 e 17 anos. Cabe inferir que esse abandono pode ser resultado, também, do preconceito sofrido, no que diz respeito à negação da presença do Surdo em sala de aula pela desconsideração da língua, principalmente. Nessa faixa etária, o preconceito parece mais consolidado no âmbito da escola, onde se registra a existência do fenômeno *bullying* (FRANCO, 2014). Outro fator que deve ser levado em consideração é de que essa idade representa o início da adolescência, quando as pessoas buscam firmar sua identidade, algo mais complicado para um Surdo e, especialmente, um Surdo do campo, a quem não são ofertadas as mesmas condições de ensino e acesso à língua.

Essas reflexões podem ser pontuadas nas sinalizações de Tapete, ao afirmar que abandonou a escola porque a professora era ouvinte, não sabia Libras e só se comunicava com os alunos ouvintes; e de Bogoió que asseverou ter saído da escola pelos mesmos motivos de Tapete, e, ainda, porque sua mãe lhe havia dito para parar de estudar e ir trabalhar (na roça e na trança), que seria melhor.

Conclui-se sobre essa questão que, na verdade, não é como se os Surdos abandonassem a escola, mas como se a escola os expulsasse, haja vista não prover as condições necessárias para o seu sucesso. Um excerto do depoimento de Bogoió deixa esse fato bastante explícito: “minha cabeça é boa... eu consigo aprender, eu tive que abandonar, e hoje eu faço trança”. Desse modo, há um retrocesso ao tempo em que, quase que naturalmente, era dito dos Surdos que eram “úteis manualmente à sociedade” (SOARES, 1999).

A realidade da trajetória educacional dos Surdos de Várzea Queimada é similar às das

outras pessoas a quem a sociedade e a escola, secularmente, vem expulsando. Sejam pessoas com deficiência ou pertencentes às classes mais desfavorecidas da sociedade (LOBO, 2015). Rede relata que parou de estudar, porque era “mais briga” na escola, posto que “mais brigava que estudava”. Esse excerto pode significar tanto as formas como o preconceito era manifestado contra os Surdos na escola; ou como um descaso com a qualidade do ensino, no geral (quando isso se estendia aos ouvintes). Ou, ainda, os dois motivos. Rede acrescenta que tinha em torno de 17 anos quando parou de vez, e que retornou à escola com uns 25 anos. Dados esses comprovados pelo Censo da Educação Básica, (INEP), no período de 2010 a 2016, , pesquisa já referida, sobre a idade em que os estudantes evadem da escola e a ela retornam para estudar na modalidade da EJA (GALASSO; ESDRAS, 2018; IBGE, 2010).

Outro ponto que pode gerar uma reflexão no depoimento de Rede é sobre o tipo de turma em que foi matriculado, à noite, “só com Surdos, separados”. Essa classe especial, criada para os Surdos, na EJA, poderia ser considerada uma conquista, com base nas lutas atuais do Surdos por escolas e classes bilíngues, se esta iniciativa, realmente, cumprisse o que preconiza a Lei da inclusão sobre educação bilíngue. Não se pode negar, como comprovado nos depoimentos dos não surdos, que há um interesse, ainda que inicial, de promover uma educação mais adequada às necessidades educativas do Surdo. No entanto, isso não tem se concretizado na prática educativa, seja por falta de qualificação dos professores, seja por vontade ou desconhecimento político sobre o direito dos Surdos à inclusão social e escolar.

Para construir uma proposta de educação bilingue, faz-se necessário atentar para os depoimentos dos próprios sujeitos surdos a respeito do que se tem promovido para responder às suas necessidades educativas. O que pode ser comprovado quando se discute o perfil do professor, no que se refere às suas necessidades formativas para trabalhar com os Surdos. Palmeira, por exemplo, ratifica que “no passado era ruim. Antigamente, os Surdos só em Cena, e com os ouvintes, comunicação era ruim”. Isso não implica dizer que, atualmente, a conjuntura é diferente. Posto o trecho em que ela afirma que “depois, os Surdos daqui foram chamados, para estudar lá na escola, são poucos os que vão para lá”.

A professora Cena e a mãe (Palha) corroboram, confirmando que os professores não estavam preparados para educá-los; que a turma envolvia Surdos e ouvintes, por isso a maioria dos Surdos abandonou, “porque a atenção voltada para eles era zero. Então, isso fazia com que eles desistissem. Já que não tinham nenhum progresso, desistiam da sala de aula” (professora Cena). A mãe relatou que os Surdos diziam que “ficavam com a cabeça doendo, até que desistiam. Todos desistiam”.

## Eixo 11: Resiliência

A resiliência dos Surdos de Várzea Queimada pode ser verificada, especialmente, em sua permanência na escola, apesar do insucesso atribuído a ela, não somente por eles, mas por professores, gestores e familiares. O que explica tamanha resistência? Vontade de aprender? Desejo de ascensão social? Falta de outras opções de participação na comunidade?

Pelas observações realizadas em sala de aula e do convívio social entre Surdos e ouvintes, foi possível presumir que há um desejo de aprender não somente a Libras e a língua portuguesa, mas, principalmente, a ler e ter acesso aos assuntos que circulam na escola e fora dela. Tanto é que o fracasso provoca grande frustração nos surdos que resistem, bravamente, há décadas, nessa instituição.

Os relatos dos colaboradores Ssurdos e não surdos) ilustra perfeitamente a história desse movimento dos Surdos na escola. Suas idas e vindas retratam a insatisfação pelo insucesso e o desejo de aprender. Por isso, a resiliência. Fica constatada em seus depoimentos. Os motivos pelos quais vão e vem são expostos, de forma explícita ou subliminar, ao contarem sobre sua trajetória nessa instituição. Afinal, não são “somente estudantes”, mas trabalhadores rurais, artesãos, donas de casa, mães de família, que resistem ao cansaço do final de dia, e repetem a caminhada diária para a instituição que lhes inclui no espaço, mas lhes exclui do processo.

### Unidade 11: Surdos fortes como carnaúba

Com 11 anos, eu voltei a estudar de novo. Eu me comunicava em cena. Algumas palavras, eu até sei, mas muitas eu não sei. Tipo bicicleta, quando vejo na atividade, dá para saber. Alguma coisinha, pouquinho, aprendi (**Chapéu**).

Eu ia para a aula, quando voltava, ia trabalhar na roça. Fazia atividade em casa. Na hora do recreio, jogava bola, brincava com os coleguinhas. Com 19, eu voltei de novo a estudar. Já entendia um pouquinho, já tinha um pouquinho de Cena. Então, eu voltei porque já tinha Libras, dava para se comunicar melhor com os colegas (**Tapete**).

Agora, estou estudando à noite. Não vou desistir de estudar (**Roça**).

Depois foi que eu voltei de novo a estudar. Já consegui entender um pouco, já teve mais Cena. Entendia, mais ou menos. Voltei a estudar com 19 anos. Comecei a estudar, novamente, e comecei a aprender um pouquinho (**Rede**).

Depois que eu cresci, voltei a estudar com os Surdos... eu arrumava tudo em casa e ia estudar (**Bogóio**).

Constata-se nas declarações, que a cada retorno, conseguiram intentar pequenas conquistas. Seria este o estímulo para o retorno e a permanência? Não há como fazer uma

análise simplista desse fenômeno, considerando que vários fatores colaboram para esse fato, conforme citado anteriormente. Nos eixos anteriores, são expostos pontos de discussão que também podem explicar essa resiliência dos Surdos em relação à escola.

Roça é a única surda citada pelos colaboradores não surdos como exemplo de “sucesso”. Apesar de, constantemente, fazerem referência ao seu despreparo para continuidade de estudo no ensino médio. Reza revela que “dos mais jovens, só Roça aceitava aula, durante o dia. Enquanto teve a série dela durante o dia, ela veio. Ela terminou o 9º ano. Roça aprendeu a ler, ela é desenrolada”. A professora PC enfatiza que “só Roça nunca parou. Surda no ensino médio só a filha de Palha e, daqui a pouco, Roça, que já era para ter ido”.

Verifica-se nesses relatos um fenômeno que ocorre em todos os registros sobre superação de desigualdades pelas minorias, quando se trata dos exemplos de superação, no âmbito individual. A responsabilidade pelo sucesso recai sobre o indivíduo, restando aos que não conseguem, o ônus pelo fracasso. Diversos autores discutem essa questão ao pesquisarem sobre a história de inclusão/exclusão de pessoas com deficiência, no que se refere à participação nos espaços sociais, políticos, educacionais (VALLE; CONNOR, 2014; DINIZ, 2012; LOPES, 2011; SÁ, 2010; LONGMAN, 2007).

## 5.2 Escolarização na percepção dos professores

Considerou-se importante apresentar as informações produzidas com as professoras que acompanharam os Surdos em sua escolarização para compreender esse processo. Foram realizadas, assim, entrevistas com as 03 (três) primeiras professoras dos Surdos que tinham conhecimento de Libras e começaram o processo de inclusão da língua de sinais em sala de aula. Essa etapa foi relevante, visto que somente recentemente, devido a epidemia de covid, foi possível realizar observação em sala de aula, quando retornaram na modalidade presencial. As professoras eram contratadas pela Secretaria de Educação do Município de Jaicós, responsável pelo povoado de Várzea Queimada.

Na perspectiva das professoras, a rejeição e, conseqüente não aprendizagem dos Surdos, em relação a L2, os transforma em cidadãos aliados do processo de desenvolvimento da sociedade. O que interfere, substancialmente, em sua inclusão educacional e social.

[...] A turma, [...]. Era mista, porque eu tinha um aluno de 70 anos, tinha um aluno de 12 anos, aluno de 20 anos, de 40 anos. Tinha duas alunas jovens que conseguiram aprender a ler. [...] ela disse que aprenderam a ler e escrever quando eu cheguei lá [...] elas faziam parte da turma de Surdo, só que como elas aprenderam a ler e escrever, elas foram levadas para sala regular. [...] na sala dos Surdos, eles não eram matriculados, não tinha uma modalidade (**Professora PL**).

O depoimento da professora PL indica a fragilidade do processo educacional dos Surdos que nem mesmo era oficializado. O fato provocava angústia porque, conforme expressa a docente, não havia planejamento para o atendimento desses alunos. Identifica-se, no depoimento da professora, a existência de uma classe especial, no modelo em que ocorria, há algumas décadas.

[...] Eu não era considerada uma professora, não era convidada para planejamento, não recebia calendário, [...] não tinha diário. [...] Eles não eram considerados alunos. Eu também não era considerada professora. Eu fiz por conta da minha prática, que eu já trabalho como professora, sei da importância do planejamento, o registro de aula, questão de notas, até para quando chegar o final do ano, a gente saber avaliar. [...] Eu fiz os meus registros. Na semana de prova, eu elaborava a prova, aplicava a prova com eles (**Professora PL**).

Interessante perceber como a negação da existência do aluno surdo se estende à professora desse aluno. A ela, também, é negado o direito a participação na dinâmica da escola, como se não compusesse a equipe de professores. Nesse momento, ela se identifica muito mais com os seus alunos surdos do que com seus pares professores (VIEIRA-MACHADO, 2016).

A professora PL demonstra conhecimento da L2 e de tecnologia assistiva para ensino de Surdos. Manifesta, ainda, uma grande preocupação em desenvolver metodologias que contemplem as necessidades de aprendizagem dos Surdos, especialmente considerando sua condição de plurilíngues e sua cultura e educação surda, basicamente visual.

[...] eu não tinha nada, nenhum tipo de recurso. [...] porque para ensino de Libras, para trabalhar com Surdos, você precisa muito do visual, então os recursos de tecnologia assistiva são imprescindíveis [...] Então, comecei a trabalhar com materiais adquiridos por mim, como cartazes com o alfabeto em Libras, o alfabeto em português. [...] Com três meses que a gente estava trabalhando, felizmente chegou um Datashow lá. Minhas aulas eram feitas com o Datashow. Foi um avanço, foi uma coisa muito boa, porque eu pude trabalhar com vídeos, com imagens, com músicas e foi muito produtivo (**Professora PL**).

O relato da professora estampa o que já vem sendo discutido nessa área, que é a preocupação com a formação dos professores para atuar na Educação Especial. Em um levantamento feito por Fortes-Lustosa e Paixão (2018), foi possível perceber o crescente interesse em investigações sobre essa questão. Esse é um grande passo, pois a partir dos resultados dessas investigações, provavelmente mais investimentos serão feitos com esse fim. A autora acredita que a inclusão trouxe à tona a discussão acerca da formação pela exigência imposta aos professores de formação continuada qualificada para atender as demandas provocadas por esse paradigma.

Apesar da disposição da professora PL e de seu interesse em promover um ensino que

atendesse às necessidades educativas dos Surdos, relata sua insatisfação com os resultados obtidos. Os Surdos não demonstravam desempenho satisfatório, conforme a percepção da professora. Não se apreende na fala da docente nenhuma crítica a respeito dessa predileção dos Surdos por sua LS nativa. Ela denota compreender perfeitamente esse fenômeno, coadunando com Wurzius (2018) quando discorre sobre a questão da relação de afetividade com a língua.

Em relação ao desempenho deles, eu não me senti satisfeita. Não só com meu trabalho, mas pela situação. Porque eles têm uma grande negação à língua de sinais Libras. Então, foi muito difícil, [...] queria primeiro passar a Libras para eles, [...] ensiná-los a língua portuguesa para escrever e tentar ler. Só que eles não entendiam a Libras. Eles entendiam a Cena e eu não conhecia Cena. Então, foi um conflito muito grande. O desempenho deles em relação a Libras foi baixíssimo, fraquíssimo. [...]. Chegava a ser decepcionante. Eu preparava uma aula com sinais, ensinava para eles, no outro dia, quando eu chegava [...] eles não sabiam mais. Era como se eles não tivessem gravado, não prestado atenção (**Professora PL**).

A indignação da professora é visível ao constatar que os Surdos não tinham evoluído em habilidades mínimas de escrita e leitura. Reconhece, no entanto, que um dos fatores se configura na falta de percepção futura ou de conexão e necessidade de uso de outra língua para comunicação, que é o que lhes parece bastar, na concepção dessa profissional. No processo de alfabetização, ela é, realmente, a mais significativa e necessária. Apesar de precisarem da Libras, para comunicação em outros espaços, que não seja o povoado, e do Português, na modalidade escrita, para desenvolver as competências de leitura e escrita, necessárias para o melhor desempenho escolar.

Quando eu cheguei lá que eu soube que eles já tinham aulas há uns três anos. Eu fiquei indignada. Como eles têm aula há 3 anos e não aprenderam nada? Mas, eu acho que a dificuldade foi essa, era essa, eles obtêm o acesso com a cena, com os sinais deles. Se negam a aprender a Libras, porque o que eles precisam é da Cena. Aí, eu enxerguei isso, eu consegui entender isso (**Professora PL**).

A professora atribui esse “desinteresse” ao fato de os Surdos não manifestarem expectativa de progressão acadêmica, social ou profissional. Não há registro de Surdos que conseguiram ascender nessas áreas. A falta de representatividade pode ser um dos fatores que os mantém nesse nível. Parecem considerar a L2, por exemplo, como algo obsoleto, que não vai lhes servir, nem mesmo para a comunicação, pois os moradores não conhecem a L2. Como os Surdos não demonstram desejo de sair do povoado, nem mesmo para o município de Jaicós, a aprendizagem de uma nova língua não apresenta relevância para eles.

A professora PP apresenta informações similares às da Professora PL. Em relação ao uso da L2 pelos Surdos manifesta a mesma insatisfação. Como não entendia a L1, relatou

sempre solicitar que os Surdos se comunicassem com L2. “Na verdade, nas aulas, eu só usava L2. Se eles usavam a L1, eu não entendia, para eu poder compreender sempre pedia o uso da L2” (professora Português).

Atribui, também, à “falta de material adaptado”, o baixo desempenho dos Surdos. Não descreve, no entanto, quais seriam esses materiais e de que forma poderiam contribuir para a melhoria do desempenho escolar dos Surdos. Diz que em suas aulas há “sempre o uso da imagem, sinal, e depois contextualizando com eles o que foi estudado”. A professora não tece mais considerações a respeito da falta de envolvimento dos Surdos em seu processo educacional, nem de sua rejeição a aprendizagem e uso da L2.

Sobre a turma, a professora PP reitera as informações da professora PL, de que a turma era bastante mista, formada por estudantes dos sexos masculino e feminino, com idades diversas. Explica que, além da heterogeneidade de idades, ainda apresentavam níveis de desenvolvimento diferenciados em relação à leitura e à escrita. Havendo, até, quem somente copiasse do quadro, o que caracterizava nível elementar de aprendizagem. Sobre isso, a professora diz: “eles tinham várias idades, alguns tinham um bom desenvolvimento na escrita e leitura, outros já eram ruins, pois só copiavam o que tinha no quadro”.

As dificuldades apresentadas pelas professoras PP e PL foram, também, reforçadas pela professora PC, que acrescenta que a maior dificuldade encontrada por ela era, realmente, compreender como proceder em relação ao uso das três línguas, mesmo na comunicação do surdo com a comunidade.

Vale ressaltar que, como a professora PC é moradora do povoado, diferentemente das outras professoras que são de Jaicós (município ao qual o povoado é vinculado) e Picos, cidades próximas, conhece e usa a L1, o que, de certo modo, facilitava sua comunicação com os Surdos. Isso não amenizava suas dificuldades, em relação ao uso e ensino da L2, no entanto, que era a língua de sinais de referência para a escola.

Quanto às principais dificuldades é a falta de apoio com material didático, com capacitação, que onde eu tinha que estar me virando nos 30. Capacitando a mim mesma a buscar meios para o material para tá dando aula, aplicando em cima. Uma das dificuldades também é que por alguns familiares de Surdos não compreender a língua e importância que tem para eles, muitas vezes, colocavam um empecilho para que eles não pudessem estar aprendendo a Libras e se alfabetizando (**Professora PC**).

Percebe-se, no relato das professoras, uma certa similaridade no que tange às suas concepções a respeito do desempenho escolar dos Surdos, bem como sobre o apoio negado pelas autoridades competentes. Para além dessas dificuldades, referem que a falta de apoio da

família denota um grave impedimento para a melhoria desse desempenho, haja vista que ela poderia ser o dispositivo de convencimento do Surdo a respeito de seu desenvolvimento.

Apesar das impossibilidades apresentadas, identifica-se no relato das professoras a tentativa de realizar um trabalho efetivo de ensino junto aos Surdos. No entanto, em suas falas, não fica claro o processo de ensino que desenvolveram com os Surdos e nem como avaliam, de forma criteriosa e detalhada, a aprendizagem deles. Há, ainda, ausência de informações a respeito da progressão desses discentes.

Constata-se uma certa fragilidade nesse processo, quando não são identificadas informações detalhadas e analíticas dos processos de ensino e de aprendizagem dos Surdos. As informações são fornecidas como um desabafo das professoras a respeito da falta de apoio, bem como do baixo desempenho desses alunos. Os depoimentos das docentes levantaram algumas questões interessantes a respeito do processo desenvolvido com os estudantes surdos. Foi possível constatar que não há um planejamento oficial para o desenvolvimento das aulas, ficando a cargo do professor “criar” estratégias para o ensino.

A principal queixa das professoras se refere ao uso das três línguas (L1, L2 e L3). Atestam que a “rejeição” dos Surdos a L2 e a L3 é o principal fator de dificuldades frente ao processo de aprendizagem. As professoras PL e PP, com maior domínio na L3 e L2, sentem-se despreparadas para trabalhar com a L1. A professora PC não demonstrava dificuldade nas línguas de sinais, mas, também relata que os Surdos não vêem necessidade da L2, o que impede seu melhor desempenho educacional.

As queixas das professoras coincidem com a principal queixa dos professores que trabalham com pessoas com deficiência, que se traduz na ausência de formação para atuar na educação inclusiva, o que pode ser constatado em estudos sobre a educação de Surdos (FRANCO, 2014; LOPES, 2007; SCOZ, 2004). Lima (2006) afirma que “[...] um primeiro problema é o professor não saber usar a língua de sinais – e nem poderia fazê-lo o tempo todo, já que ministra a aula para uma turma também de ouvintes”.

Franco (2014, p. 133), ao pesquisar sobre o *bullying* contra discentes surdas, registrou o seguinte desabafo de um professor de matemática de uma escola pública estadual (campo da pesquisa) sobre sua consternação e impotência por não possuir a competência imperativa para colaborar na aprendizagem dos discentes surdos:

Se eu tivesse o curso de Libras, eu poderia fazer alguma coisa. Então, a frustração é no sentido de você se sentir impotente. Eu me sinto impotente. Eu estou explicando aqui uma coisa e eu sei que o aluno não está entendendo. Aquilo me frustra. Eu fico doído por dentro. Aí, eu tiro a vista e vou pra um aluno que é normal, pra tentar me recuperar. Então, é difícil. Imagino que eu estou assistindo uma aula de inglês e eu



não sei nada de inglês. É como se eu estivesse surdo, também. Não entendesse nada. É frustrante por isso (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Na última inserção ao povoado, em 2022, foi possível acompanhar uma aula da professora PC, na qual constatou-se as tentativas da professora em desenvolver um trabalho mais consistente no que se refere a uma educação bilingue. A aula era da disciplina de Geografia, em que a docente apresentava o povoado e seus limites geográficos. Para isso, fez uso de material visual, como mapas e desenhos no quadro branco. A exposição do conteúdo foi realizada em línguas de sinais (Cena e Libras) e a escrita dos nomes dos lugares (povoados, municípios, estados) em língua portuguesa. Apesar de se perceber a dificuldade de alguns Surdos de compreenderem o conteúdo, na íntegra, foi possível observar a participação e interesse de todos, durante a aula.

Torna-se, desse modo, imprescindível, a figura de um professor reflexivo no âmbito da escola, haja vista a necessidade de pensar sobre essa prática, para, assim, modificá-la, de forma a torná-la mais condizente com os anseios e expectativas de professores e alunos. Tem-se, continuamente, questionado sobre a viabilidade de uma inclusão sem a devida qualificação e adaptação da escola e professores para desenvolver esse processo (PAIXÃO, 2018; LIMA, 2006), que seja condizente com as necessidades, tanto do aluno surdo, como do professor, que precisa se qualificar para atender demanda tão diferente e exigente, no sentido de competência para lidar com as dificuldades que se apresentam.

Conclui-se, desse modo, que há lacunas e falhas no processo de inclusão social e educacional dos Surdos, desde sua escolarização, estratégias metodológicas adotadas pelos professores, sua aprendizagem, assim como suas expectativas a respeito de profissionalização, geração de renda e participação política e social na comunidade. Visto que a realidade dos Surdos de Várzea Queimada não difere muito de outras realidades de sujeitos surdos expostos a exclusão social, considerando os pontos de maior discussão em cada um dos eixos temáticos e unidades de análise em que foram expostas as concepções e os sentidos produzidos pelos Surdos sobre sua inserção social na comunidade.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória profissional, sempre vinculada às minorias da sociedade, às classes mais desfavorecidas, forneceu ferramentas para refletir e atuar sobre situações que envolviam manifestações de preconceito e exclusão social e educacional. Desde as situações mais simples, em casos que bastava acionar pessoas ou instituições que podiam solucionar os problemas detectados, ou em situações-limite, como na experiência vivenciada no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Dentre essas experiências, uma das que mais demandou esforços no sentido de dar encaminhamento a questões de difícil solução, foi minha trajetória na educação especial e inclusiva. Desgastante porque, nem sempre, implicava somente em acionar pessoas ou instituições. Por diversas vezes, a solução do problema perpassava pela necessidade de mudança de visão e comportamento em relação ao modo de ver e promover a inclusão de pessoas a quem, por muitos anos, foi negado o acesso às políticas mais básicas.

Nessa perspectiva, foi que chegamos ao doutorado, com a proposição de empreender uma pesquisa, em que fosse possível refletir sobre sérias questões que envolvem o processo de inclusão social dos Surdos. O desejo de pesquisar sobre essas questões resulta do estudo desenvolvido no mestrado, quando constatamos o *bullying* sofrido pelos Surdos e como esse fenômeno afetava o melhor desempenho escolar desses sujeitos.

Nesse contexto, a tese defendida nesse estudo se configura da seguinte forma: o processo de inclusão social de Surdos plurilíngues demanda um nível maior de garantia de políticas públicas, no sentido de prover as condições necessárias para a participação efetiva dos Surdos em todas as áreas do desenvolvimento social. Tese que, em nossa concepção, responderia ao problema inicial desta pesquisa: quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Cena, da Libras e do Português, sobre seu processo de inclusão social, na “cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI)?

Para melhor desenvolver essa investigação, responder a questão da pesquisa e confirmar a referida tese, perseguiu-se os seguintes objetivos: de maneira geral, investigar a inclusão social de Surdos plurilíngues no povoado Várzea Queimada (PI); e de modo específico, conhecer o percurso educacional dos Surdos plurilíngues, considerando a memória e a efetiva inserção na escola; identificar as dificuldades vivenciadas pelos Surdos plurilíngues no processo de inclusão social; e analisar a concepção sobre a pessoa surda, na perspectiva de distintos sujeitos não surdos da comunidade.

Na intenção de atingir os objetivos propostos para a pesquisa, entrevistamos,

inicialmente, três professoras e seis discentes surdas. Durante as várias inserções ao povoado e à rotina dos Surdos, compreendemos que outros sujeitos poderiam se tornar colaboradores da pesquisa. Nesse processo, convidamos mais três discentes surdos, um professor da turma regular, um professor de reforço escolar, o diretor da escola, o coordenador pedagógico, duas mães dos Surdos partícipes da pesquisa e um agente de saúde (irmão de um dos Surdos colaboradores).

Na primeira viagem ao povoado, foi realizada somente observação participante, no sentido de conhecer o povoado e a rotina dos Surdos. Nesse momento, foi possível identificar as primeiras colaboradoras da pesquisa (surdas e não surdas). Entre a primeira e a segunda viagem ao povoado, somente conseguimos realizar entrevistas virtuais com as professoras dos Surdos, devido ao período de pandemia. Na segunda viagem, após o período de maior isolamento, foram realizadas entrevistas iniciais, presenciais, com as seis surdas. Durante as outras inserções, foram feitas mais entrevistas, tanto com as primeiras colaboradoras, quanto com os novos partícipes.

Além das entrevistas, a observação forneceu informações e reflexões valiosas para melhor contextualização do problema da pesquisa, assim como de sua extensão e complexidade. As informações produzidas foram organizadas em 11 (onze) eixos temáticos e 12 (doze) unidades de análise, conforme a categorização dessas informações. Os eixos foram definidos da seguinte forma: Caracterização dos Surdos, Identidade surda, Preconceito, Escolarização tardia, Língua de sinais como forma de comunicação, Importância do professor bilíngue, Metodologia inadequada, Não aprendizagem, Evasão escolar, Resiliência e Inserção social.

A análise das informações produzidas durante a investigação, em relação à caracterização dos Surdos, demonstrou que estes são sujeitos com idades diversas; são aparentados entre si; a maioria é solteiro ou separado; alguns tem filhos, sendo a maioria ouvinte; apresentam domínio diferenciado nas línguas de sinais (a maioria, tem melhor fluência na língua de sinais nativa), a maior parte não tem nenhum domínio da língua portuguesa, nem mesmo na modalidade escrita e não são avaliados para progressão escolar; uma parte deles, recebe benefício do governo federal; são artesãos e agricultores, mas não tem uma associação que os represente.

Ficou evidenciado nas informações reunidas no eixo sobre identidade surda, que os Surdos de Várzea Queimada não demonstram uma identificação consciente com a comunidade surda. Como boa parte do povoado utiliza a língua de sinais nativa, os Surdos afirmam ser iguais aos ouvintes, mesmo percebendo, em alguns momentos, diferença de tratamento entre Surdo e ouvinte. Outro fator de identificação com os ouvintes são as ocupações de trabalho:

boa parte de Surdos e não surdos da comunidade são artesãos e agricultores. Em vários momentos da observação participante e nos depoimentos de Surdos e não surdos, foi possível identificar esse paradoxo.

A análise dos depoimentos dos colaboradores surdos e ouvintes, reconheceu o preconceito velado como um dos principais fatores que impedem esse reconhecimento da diferença e de uma apropriação dos Surdos de uma identidade específica. Ao tempo em que afirmam não haver mais preconceito contra os Surdos, apresentam informações e dados que são contrários a essa afirmação. Seja no modo de se referir ao Surdo (mudo, mudinho) ou de reconhecer suas capacidades (em relação ao desenvolvimento no estudo e trabalho).

Em relação ao desempenho escolar, constatou-se que a negação da língua de sinais como forma de comunicação, no ambiente escolar, foi o principal impeditivo de melhores resultados na aprendizagem. Em se tratando da língua de sinais nativa, sua ausência como língua de instrução na escola, relegou os Surdos a uma situação de exclusão e de insucesso escolar. A estes sujeitos foi destinado tratamento similar ao que é oferecido a pessoas com déficit cognitivo, desse modo não lhe oferecendo oportunidades e condições de melhor desempenho.

A escolarização tardia foi identificada como outra das causas do baixo desempenho escolar dos Surdos. Apesar de, neste ponto, percebermos informações desencontradas entre os colaboradores surdos e não surdos, o que se pode concluir é que o registro dessa inserção à escola, na memória desses sujeitos, está atrelada ao momento em que essa escolarização começou a se tornar um incômodo para os Surdos. Incômodo, no sentido de que o modelo ouvintista ainda predominava na escola.

Outro ponto revelado pelo presente estudo e está diretamente vinculado aos que se refere à escolarização dos Surdos, se refere à metodologia utilizada pelos professores, considerada como inadequada, haja vista que não adota estratégias visuais, indispensáveis à cultura surda. Os professores confessam serem despreparados para tal exercício. Manifestam insatisfação pela falta de formação para trabalhar com os Surdos, por meio de uma metodologia mais condizente com suas necessidades educativas. Nesse ponto, também foram detectadas incongruências, visto que, ao tempo em que se dizem despreparados, afirmam que os Surdos não demonstram desejo de aprender.

A não aprendizagem, citada por alguns professores como responsabilidade, ainda, dos surdos, foi percebida como consequência de todos os fatores anteriormente citados, com primazia da ausência da língua de sinais na escola. Os Surdos registraram insatisfação com o modelo de ensino, desde que entraram na instituição escolar. Suas informações trazem dados da primeira inserção na escola. Explicam os motivos da evasão escolar, bem como do seu

retorno a ela. Enfatizaram o oralismo e a metodologia como principais empecilhos para sua continuidade e sucesso educacional.

Sobre a evasão dos Surdos, tanto os colaboradores surdos como os não surdos, consideraram que o fato de os Surdos não aprenderem e o preconceito sofrido foram as principais causas. Alguns excertos ilustram, de forma enfática, essa constatação, quando afirmam não suportar mais o descaso em relação à presença do Surdo na escola. Concluíram que, mesmo quando se formou uma turma somente com Surdos, a língua nativa não foi devidamente respeitada enquanto língua de instrução e a metodologia não foi adequada às necessidades dos Surdos.

A investigação evidenciou, ainda, a importância do professor bilíngue como principal forma de conquistar melhor desempenho escolar dos Surdos. Apesar de não terem citado, bastante, a figura do profissional intérprete, os depoimentos sobre o desconhecimento da língua de sinais pelos professores, deixa implícita a necessidade desse profissional em sala de aula. Os Surdos declaram que gostariam que houvesse na escola, “pelo menos” a Libras, para, assim, poderem participar mais ativamente do processo educativo.

Em relação ao eixo resiliência, o estudo constatou que os Surdos, apesar de todas as insatisfações com a escola, evadiram e à ela retornaram, por considerarem-na importante em seu processo de inclusão social. Esse sentimento é compartilhado, também, pelos colaboradores não surdos, que em seus depoimentos, destacaram sua empatia pelo esforço dos Surdos em continuarem frequentando uma instituição que não tem colaborado o suficiente para seu melhor desempenho.

Um dos eixos que apresentou mais queixas foi o que tratou da inserção social dos Surdos. As queixas se referiram não somente ao descaso em relação à participação comunitária do Surdo, mas, principalmente, em relação ao trabalho e ao direito de recebimento do benefício social (BPC). Sobre o trabalho, referiram-se à sobrecarga e o pouco retorno financeiro. Alegaram ter que trabalhar bastante para poder garantir sua manutenção. O benefício social foi citado por todos. Os que o recebem, afirmaram que colabora bastante para a renda da família, além de lhes garantir mais cidadania. Os que não estão sendo contemplados por esse benefício relataram que isso lhes provoca muita insatisfação, pois se sentem injustiçados e alijados em relação ao direito de cidadania.

Sendo assim, consideramos confirmada a tese inicial sobre a inclusão social dos Surdos. A elaboração e implementação de ações afirmativas para cumprimento dos direitos dos Surdos resultará em sua inclusão nos espaços sociais. Nessa perspectiva, alcançarão melhores resultados no âmbito educacional, profissional e social. O acesso aos bens públicos reverbera

em conquista da cidadania. Isso provoca uma maior autoestima, devido à valorização que lhes é destinada. Cumpre dizer que esse estado de garantia é resultado de conquistas políticas e sociais. Demandando, assim, que essa cultura seja construída pelos Surdos de Várzea Queimada.

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário refletir sobre os pontos apresentados pelos colaboradores surdos e não surdos, no sentido de construir uma proposta de inclusão social dos Surdos, no âmbito da gestão municipal, assim como no espaço educacional. Garantir os direitos dos Surdos ao desenvolvimento social e educacional implica em elaborar políticas que interfiram positivamente nessa realidade exposta. Que aos Surdos sejam oferecidas as condições necessárias para a conquista e vivência de sua cidadania.

A produção do dicionário Cena-Libras pode ser considerada uma das contribuições do grupo de pesquisadores aos Surdos da comunidade. Aos professores e comunidade, o dicionário, também será de grande valia, visto que se sentirão mais competentes na língua de sinais nativa. A intenção é que este material seja uma das ferramentas para a inclusão social dos Surdos e seu melhor desempenho na escola. Tanto os Surdos quanto a comunidade, professores e gestores educacionais demonstraram interesse e ansiedade pela brevidade de recebimento desse produto. Isso pôde ser reforçado pelo envolvimento e boa vontade de todos em participar dessa construção.

Podemos concluir que, no que se refere ao êxito da pesquisa, os objetivos foram alcançados, haja vista que foi possível conhecer o processo de inclusão social dos Surdos de Várzea Queimada, por meio das informações produzidas com os colaboradores surdos e não surdos sobre o percurso educacional dos Surdos plurilíngues, as dificuldades vivenciadas pelos Surdos nesse processo de inclusão social e da concepção dos sujeitos não surdos sobre a pessoa surda.

Esta investigação demandou um envolvimento pessoal, acadêmico e financeiro, de extrema complexidade, considerando a necessidade de tempo e recursos para desenvolver a pesquisa presencial, além de prover todas condições necessárias ao estudo: aprendizagem da língua nativa; várias inserções ao povoado para vivência da realidade do Surdo; realização de oficinas; requisição de licença do trabalho; investimento de recursos financeiros para as despesas provenientes dessas viagens; enfrentamento de luto e desenvolvimento de ansiedade devido aos problemas gerados pela covid; entre outros esforços.

No entanto, apesar de todas as dificuldades enfrentadas para dar curso ao estudo, a satisfação com sua completude é maior que quaisquer desgaste sofrido. Finalizar esse processo, com todos os percalços, provoca uma sensação de dever cumprido, apesar de saber que este é

apenas o começo desse envolvimento com o processo de inclusão social dos Surdos de Várzea Queimada. Conviver com as problemáticas sofridas por esses sujeitos resultou em aprendizado pessoal como pesquisadora e compromisso como cidadã.

Reconhecemos que, apesar dessa pesquisa possibilitar uma constatação já exposta em outros estudos, contribui, de maneira exemplar, para a reflexão sobre a realidade dos Surdos sobre o seu processo de inclusão social, seja no campo ou na cidade. Ousamos acreditar que insistir nessa investigação, estampa à sociedade questões que precisam ser revistas e transformadas. Os direitos das minorias precisam ser respeitados. O direito à participação social e sucesso educacional são conquistas, há muito tempo, preconizadas nos documentos legais. Precisam ser implementadas a todos os cidadãos. Desse modo, sugerimos a continuidade da pesquisa, para que lacunas sejam preenchidas e o debate aprofundado, a fim de surgirem novas e melhores contribuições nessa área.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. de. **Surdos, uma abordagem brasileira historiográfica e cultural**. Monografia apresentada à Universidade Salgado de Oliveira - Pró-reitoria Acadêmica - Curso de História. Belo Horizonte , 2007.
- ALMEIDA, A. O.; FONSECA, M. da C. V. Libras: a inclusão de surdos na escola regular. **Revista Práxis**, ano V, n. 9, junho de 2013.
- ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, A. I. Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, out-dez. 2020. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>
- ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. (2013). Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. In: Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 6. Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. **Anais de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Porto Alegre: UFRGS, p. 19-26.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. . (Org.). **A Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livros Editora, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 4<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 4<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade** [online]. 2013, vol.22, n.40, pp.95-103. ISSN 0104-7043.
- ANTUNES, L. N. **Estudos moleculares na perda auditiva de herança autossômica recessiva**. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. Departamento de Genética e Biologia Evolutiva, 2020.
- ARÊAS, C. F. **Deafspace: a relação dos surdos com o espaço construído**. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Florianópolis, 2020.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- Banco Mundial. **Inclusion matters: the foundation for shared prosperity**. Washington, D.C.:



The World Bank, 2013.

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradutores: Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Pesquisa qualitativa para a educação:** Uma introdução às teorias e métodos (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguem na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2005.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento - coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –

BRASIL. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível online em:

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível online em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução CNE/CEB n. 01/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos** : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / MEC. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il. : v. 3

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 03/2010**. Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: **caderno do coordenador e do formador**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI, G. M.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise** - Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. 2ª ed. - São Paulo: EDUC-PUCSP, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo, EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

CAMPELLO, A. R. e S.; CARVALHO, V. F. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.14, 2022.

CAMPOS, M. L. I. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFCSCar, 2013.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular**. 2008. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, F.; CANAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANEN, A.; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. 26(1), Jan/jul, 2001.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. p. 641- 661.

CHAGAS, A. C. P. As pesquisas em línguas de sinais emergentes no mundo: descrição e análise. **Sigma**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 83-101, jul. - dez. 2022.

COBIGO, V. et al. *Shifting our Conceptualization of Social Inclusion. Stigma Research and Action*, Vol 2, n. 2, 2012.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA FILHO, W. M. O direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência. In: PONTES, R. N.; CRUZ, C. R. R. (Orgs). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, 2010.

COSTA, E. S.; BEZERRA, E. T.; NASCIMENTO, L. R. S. Etnoterminologia de etnias das línguas de sinais das terras indígenas brasileiras. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022006, 2022.

COSTA, M. U. C. L. de M.; BARBOSA, F. V.; A. NEVINS. Linguagem, Surdez e Surdos. In: FRANÇA, A. I. (Org.). **Linguística para fonoaudiologia: interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

CURY, C. R. J. Da Educação Especial. In: MELETTI, S. M. F.; SILVEIRA BUENO, J. G. **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. - 1 ed. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CUSTÓDIO, A. C. C. **A Inserção Do Surdo No Mercado De Trabalho, Frente As Políticas Públicas De Inclusão: As Duas Faces De Uma Mesma Moeda**. 2012.

DENZIN, N. K. e LINCO. LN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESCOSTEGUY, A. C. D. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIAS, F. N. de A. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Ufpi. Teresina, PI, 2017. 147 p.

FERNANDES, E. Língua de Sinais e Educação de Crianças Surdas. **Revista da ANPOLL**, n. 10, p. 121-137, jan/jun. 2001.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos. (Orgs.)**. – 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, A. C. A. X.; LUSTOSA, A. V. M. F. A política de inclusão escolar para o aluno

surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras. **RBPAE** - v. 36, n. 3, set./dez., 2020.

FERREIRA, W. B. **Educação de jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. P. 75-107.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. Teses e dissertações em Educação Especial na região nordeste no período de 1997 a 2012. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 51-64, jan./mar. 2018. Santa Maria.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 97 (247) • Sep-Dec 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 964-978, nov. 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBANEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas em Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, T. **Bullying contra surdos**: A manifestação silenciosa da resiliência. Curitiba: Appris, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALASSO, B; ESDRAS, D. **A escolarização de estudantes surdos no Brasil**: educação básica. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). – Rio de Janeiro: INES, 2018.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, L. F.; GAI, D. N. Escolarização de alunos surdos com deficiência: afirmação da aprendizagem por meio de uma cultura visual bilingue. In: LEBEDEFF et al. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

GODOY, G. **Os Ka'apor, os gestos e os sinais**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

GÓES, M. C. F.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea).

GOETZ; J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid : Ediciones Morata, 1988.

GONÇALVES, T. G. G. L.; SILVA, F. M.; NASCIMENTO, L. P. S. A pessoa com deficiência na educação de jovens e adultos: concepções e desconstruções. In: KASSAR, M.C.M. **O que tem de especial a educação especial?**

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALL, S. Etnicidade: identidade e diferença. **Crítica Cultural**, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul/dez, 2016.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, 2006.

HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HANEWALD, R. Revisão da literatura sobre crianças e jovens “em risco” e resilientes. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2), 2011.

HYDE, M. *Understanding Diversity, Inclusion and Engagement*. In: Mervyn Hyde, Lorelei Carpenter and Shelley Dole. **Diversity, inclusion and engagement**. Oxford University Press, 3ª ed., 2017, p. 3-13.

IDEB. INEP. <https://qedu.org.br/escola/22093494-escola-municipal-manoel-barbosa/ideb>. 2021.

*INCLUSIVENESS INDEX ANNUAL REPORT. Measuring Global Inclusion and Marginality*. December, 2019. Disponível online em: [belonging.berkeley.edu](http://belonging.berkeley.edu)

KARNOPP, L. D. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

KARNOPP, L. D.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES et al. **Surdez e bilinguismo**. – 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

LABORIT, E. **O Grito da Gaiivota**. -2 ed. - Editorial Caminho/SA, Lisboa, 2000.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, v. 26, n. 69, maio/ago. Campinas, 2006.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno Cedex**, ano XX, nº 50, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LACERDA, C. B.; SANTOS, F. L. **Tenho um aluno surdo. E agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFScar, 2013.

LADD, P. **Em busca da surdidade: Colonização dos Surdos**. 1ª ed. Trad. Sintagma. Portugal: Surd'Universo. Livraria especializada, 2013.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, G.; GUIMARÃES, F. F. A inclusão dos surdos no ensino regular: uma revisão de literatura. **Revista de Pós-Graduação Centro Universitário Cidade Verde**. Vol.5, N. 2, 2019.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **Perspectiva**, v. 24, 2006b.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPEl), v. 36, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas, RS: Ulbra, 2011.

LEBEDEFF, T. B. **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEPRI, C. **Viajantes inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência**. Tradutores: Ilse Paschoal Moreira e Fernanda Landucci Ortale. – Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

LEZIROVITZ, K. et al. *Unexpected genetic heterogeneity in a large consanguineous Brazilian pedigree presenting deafness*. **European Journal of Human Genetics**, 16,

2008.

LIMA, E. S.; MELO, K. R. A. (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. - Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos**. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.** 39 (1). Mar/2013.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (org.) **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LONGMAN, L. V. **Memórias de Surdos**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2007.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. – (Temas & Educação 5).

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. – (Temas & Educação 5).

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LUSTOSA, A. V. M. F.; MENDES, E. A formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da teoria da subjetividade. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 54, jul./set, 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa - Formação**. Brasília. Liber

MACHADO, L. M. C. V. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 45-68, maio/ago. 2010.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, A. S. R. Pensar as diferenças. Contributos para a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso** (Online), Maringá, v.4, p.149-171, 2012.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paideia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993.

MARTINOD, E. *Originalité de la langue des signes micro communautaire de l'île du marajó (brésil) par rapport à la langue des signes institutionnelle brésilienne* (Libras). **Sigma**, Macapá, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul. - dez. 2022.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MATOS, C. L. G. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTA, M. J. da S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.2, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Da Clínica**, 5(9), 2000.

MCCLEARY, E. L. Bilinguismo para surdos: brega ou chique? In: (Mesa redonda: 'Os Surdos e o Bilinguismo - da Casa para o Mundo' (29 de setembro de 2006). **V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional**. Surdez: Família, Linguagem, Educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES et al. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras On Line**, Dourados/MS, v.5, n. 14 p.151-168, mai/ago. 2015.

MENDES, E. et al. **Da Teoria à Práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. – Marília: ABPEE, 2020. (Boas Práticas Inclusivas).

MENDES, E. et al. **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. – Marília: ABPEE, 2020. (Boas Práticas Inclusivas).

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDONÇA, E. M.; MOLINA, K. S. M.; VIEIRA, C. R. **Pesquisa do estado da arte sobre a formação de leitores surdos no Brasil**.



MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MICHELS, M. H. **Formação do professor de educação especial no Brasil**. Trabalho encomendado - 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes.

MORAES, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **Alfa**, São Paulo, v.66, e16402, 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2a ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORGADO, J. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, L. M. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está em seu perfeito juízo**. Coleção Educação Especial. Porto/Portugal: Porto Editora, 2003.

MÜLLER, J. I. **Língua Portuguesa na Educação Escolar Bilíngue de Surdos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 24, 2016,

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C. Práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum em diálogo com as salas de recursos multifuncionais: atendimento educacional e aprendizagens aprendizagem com sucesso. **Educação e Fronteiras On Line**, Dourados/MS, v.5, n. 14 p.259-286, mai/ago. 2015.

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [online]. 2007, n.29.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

OLIVEIRA, P. C. F. **A Inclusão da Criança Surda no Contexto Escolar e a Aprendizagem da Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação – 2015. 113 f.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação dos surdos no Brasil: Um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173-196, jul.-dez., 2017.

- O'REILLY, D. *Social Inclusion: A Philosophical Anthropology*. *Politics*, 25(2), 2005, 80-88.
- OYEN, E. *The contradictory concepts of social exclusion and social inclusion*. *International Institute for Labour Studies*, 1997, p. 63-66.
- PAIXÃO, M. do S. S. L. **Práticas Docentes Em Classe Comum De Escolas Regulares de Teresina Para Alunos Com Deficiência Intelectual**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Ufpi. Teresina, PI, 2018. 189 p.
- PASTORE, J. **Oportunidades de Trabalho para Portadores de Deficiência**. São Paulo: LTr, 2000.
- PEREGRINO, G. **Preconceito e educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI**. Curitiba: CRV, 2018.
- PEREGRINO, G. S.; SILVA, A. G. **Interculturalidade em *That deaf guy***. Uso de Tiras Para Problematização de Estereótipos e Preconceitos Contra Sujeitos Surdos e sua Língua de Sinais.
- PEREIRA, E. L. "**Fazendo cena na cidade dos mudos**": Surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Florianópolis, SC, 2013. 380 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.
- PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- PERLIN, G. T. T. História dos Surdos. In: **Caderno pedagógico**. Curso de Pedagogia à distância para surdos. UDESC, 2002.
- PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- PERLIN, G. T. T. Identidades surdas: In: SKLIAR, C. **Um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. Florianópolis: **Ponto de Vista**, n. 5, 2003.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília/SP: ABPEE, 2012.
- PIMENTA, N. Oficina-palestra de cultura e diversidade. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil, INES, 6, 19ª 21 de setembro de 2001. **Anais do VI Seminário Nacional do INES: Surdez– Diversidade Social**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2001.
- PIMENTA, S. G.; GHUEDIN (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – 3. Ed.** – São Paulo: Cortez, 2005.
- POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M. (Orgs.), **Resiliência e psicologia**

**positiva:** interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. A formação inicial de professores para a educação inclusiva. In: MANZINI, E. J.; OLIVEIRA, J. P.; GERMANO, G. D. (Orgs.). **Política de e para educação especial**. – Marília: ABPEE, 2018. 150p.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES et al. **Surdez e bilinguismo**. – 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, R. M. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES et al. **Surdez e bilinguismo**. – 7 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, 05, 2003. 81-111.

QUADROS, R. M.; SILVA, D. S. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, 2019.

RAMOS, D. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Balanço das Dissertações e Teses sobre o Tema Educação de Surdos (2010-2014). **Rev. bras. educ. espec.** 25 (1) • Jan-Mar 2019.

RAMOS, I. Libras e fonoaudiologia. Em: **Revista Linguagem Brasileira de Sinais**. Um desafio para a assistência de enfermagem. V. II. Nº 03. UERJ, Rio de Janeiro, 2003, p. 247-257.

RANAURO, H.; SÁ, N. L. **O discurso bíblico sobre a deficiência**. Rio de Janeiro, Muiraquitã, 1999.

RANGEL, G.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

RAWAL, N. *Social inclusion and exclusion: A review*. *Dhaulagiri Journal*

RIBEIRO, E. A.; NOZU, W. C. S. Educação Especial do/no Campo: ofensivas neoliberais e processos de in/exclusão escolar. **Revista Educação Especial** | v. 35 | 2022 – Santa Maria.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROBERT, M. *La desigualdad y la inclusión social en las Américas: Elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro*. In: **Desigualdad e inclusión social en las Américas: 13 ensayos**. OEA, 2011.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, jul./set., 2016.

RODRIGUES, L. C. **A Inclusão do Profissional Portador de Deficiência e a Lei 8.213 de 24/07/1991**. 2006.

RODRIGUES, M. G. G.; ABDO, A. G. R.; CÁRNIO, M. S. Influência do tipo de estímulo visual na produção escrita de surdos sinalizadores sem queixas de alterações na escrita. **Rev Soc Bras Fonoaudiol**. 2012;17(2):208-15

SÁ, N. R. L de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. - 2 ed. – São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niteroi: EdUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes** – Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Penso. 2013.

SANCEVERINO, A. R. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 455-475, 2016.

SANDÍN ESTEBAN, M. PAZ. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. **Mc Graw and Hill Interamericana**. 2003.

SANDOVAL, B.A. *¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social*. **Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal**, Nº 5, 2016, p. 71-108.

SANTOS et al. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. In: **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. ZAGO; M. P. C.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina. 2ª edição. 2011.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005**.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores: o sentido do aprender e do ensinar**. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado em Educação. PUC, 2004.

SHAH, A. Etnografia? Observação participante, uma práxis potencialmente revolucionária. **R@U**, 12 (1), jan./jun. 2020: 373-392.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, 2016.

SILVA, E. J; LLERENA JR, J. C.; ALMEIDA, M. H. C. C. Estudo seccional descritivo de crianças com deficiência auditiva atendidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23(3):627-636, mar, 2007.

SILVA, J. L. P.; DINIZ, D. Mínimo social e igualdade: deficiência, perícia e benefício assistencial na LOAS. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 262-269, jul./dez. 2012.

SILVA, L. F. et al. Reflexões sobre o bilinguismo na educação de surdos: um enfoque psicanalítico. **The Specialist**, Volume 40, Número 3, 2019.

SILVA, M. P. M. **Identidade e Surdez**: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. – São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWART, K. **Identidade e Diferença**: a Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 1998b.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SKLIAR, C. Abordagens socio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação e Exclusão**: abordagens socio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 1998a.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP. Editora Autores associados, 1999.

STOIANOV, D.; SILVA, D. S.; FREITAS, J. C. N.; ALMEIDA-SILVA, A.; NEVINS, ANDREW. *Comparing Iconicity Trade-Offs in Cena and Libras during a Sign Language Production Task*. **Languages** 2022, 7, 98.

STROBEL, K. **As imagens de outro sobre a cultura surda**. 3 ed. revista. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 176 f. Tese de Doutorado em Educação – UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. Curitiba: Appris, 2017.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

TSUKAMOTO, N.M.S. **Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores** Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

VASCONCELOS, N. A.; LACERDA, C. B. F. **Liderança surda: uma história contada por várias mãos**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2020.

VAZ, K; GARCIA, R. M. C. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política nacional. In: **Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade da UFGD**, v. 5, n. 14 (maio/ago), Dourados (MS): UFGD, 2015.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, R. K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e179339, 2018.

VIEIRA, R.; VIEIRA, A. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. – 1 ed. – Curitiba: Appris, 2016.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina - CCE/UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Visor, 1997.

WINATA, N. A. et al. *Congenital non-syndromal autosomal recessive deafness in Bengkulu, an isolated Balinese village*. **Med Genet**, 1995;32:336-343

WOODWARD, K. identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWART, K. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WÜRZIUS, L. M. **A gestão da aprendizagem plurilíngue dentro e fora dos muros da escola**. Dissertação de Mestrado e Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2018.

XAVIER, G. P. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da

universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, **ProPosições**, V. 19, 9 2008.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

**ANEXOS**





UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA ¸CIDADE DOS SURDOS¸ (VÁRZEA QUEIMADA/PI).

**Pesquisador:** TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42004821.3.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.659.116

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo apresenta a pesquisa O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA ¸CIDADE DOS SURDOS¸ (VÁRZEA QUEIMADA/PI), sob a responsabilidade da pesquisadora TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO, do curso de Doutorado em Educação-UFPI.

#### Desenho:

A inclusão do Surdo na escola regular provocou uma reação dos professores, justificada por certa angústia gerada pela quantidade mínima de eventos de qualificação para o exercício da docência com sujeitos que possuem outra língua e cultura. A questão que traduz o principal interesse da pesquisa é: quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Libras, do Português e da Cena, sobre seu processo de escolarização, na "cidade dos Surdos" (Várzea Queimada/PI)? Os objetivos da pesquisa apresentam-se da seguinte forma configurados: primário: Analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI); secundários: Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilingues, na "Cidade dos Surdos" (Várzea Queimada/PI); Compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização; Conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos; e Identificar

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550

**UF:** PI **Município:** TERESINA

**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista (MODALIDADE PRESENCIAL)****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROCESSO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI).

**OBJETIVO PRIMÁRIO** – Analisar o processo de escolarização na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI).

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:**

- Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilingues, na “Cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI);
- Compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização;
- Conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos.

**Questão norteadora**

Quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Libras, do Português e da Cena, sobre seu processo de escolarização, na “cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI)?

**Entrevista n° 02 – Escolarização do Surdo/a**

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Gosta de estudar?
2. E em relação à escola. O que você gosta mais nela?
3. Me fala sobre a tua experiência com a escola.
4. Foi fácil se alfabetizar?
5. O que você não gosta na escola?
6. De qual professor gosta mais? Por quê?
7. Qual disciplina você tem mais facilidade para aprender? Por quê?
8. Tem algum professor que você não goste? Por quê?
9. Quais as maiores dificuldades que você encontra para aprender? Por que?
10. Como faz para entender as aulas quando a intérprete não está na sala?
11. Gosta de estudar com ouvintes?
12. Gosta da escola?
13. O que não gosta na escola?
14. Você tem mais amigos surdos ou ouvintes?
15. Seus professores sabem Cena e Libras?
16. Como faz para se comunicar com amigos ouvintes que não sabem Cena ou Libras?
17. O que a escola faz para facilitar sua inclusão na escola?
18. Como você acha que conseguiria aprender melhor na escola?
19. Se pudesse, estudaria em uma escola só para Surdos? Por quê?
20. Com quem se sente melhor na escola?
21. Já pensou em desistir de estudar? Por quê?

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (MODALIDADE VIRTUAL)****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROCESSO**

**TÍTULO DA PESQUISA:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI).

**OBJETIVO PRIMÁRIO** – Analisar o processo de escolarização na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI).

**OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:**

- Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilíngues, na “Cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI);
- Compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização;
- Conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos.

**Questão norteadora**

Quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Libras, do Português e da Cena, sobre seu processo de escolarização, na “cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI)?

**Entrevista nº 01 - Perfil do/a entrevistado/a (Surdo/a)**

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Fale-me um pouco de você. Mora onde, com quem?
2. E sua infância, como foi?
3. Conte-me um pouco de sua família.
4. O que você gosta de fazer?
5. Você pode me falar sobre sua rotina?
6. O que você faz durante o dia que mais te agrada?
7. O que você faz pra se divertir?
8. Fale-me de uma experiência que você gostou muito.
9. Teve alguma que você não gostou e te marcou?
10. Tem outros surdos na família?
11. Todos na família sabem usar a Cena?
12. Quem da família sabe Libras?
13. Quando você aprendeu Libras?
14. Sua surdez é de nascimento ou adquirida (ficou surdo depois)?
15. Como você se descreveria?
16. Com que tipo de pessoa se relaciona melhor?

## APÊNDICE C - Roteiro de Observação



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**TÍTULO DA PESQUISA:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI).

**OBJETIVO PRIMÁRIO** – Analisar o processo de escolarização na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI).

#### **OBJETIVOS SECUNDÁRIOS:**

- Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilingues, na “Cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI);
- Compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização;
- Conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos.

#### **Questão norteadora**

Quais as concepções de Surdos que fazem uso simultâneo da Libras, do Português e da Cena, sobre seu processo de escolarização, na “cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI)?

**A observação será realizada levando em consideração os seguintes tópicos:**

1. Estratégias metodológicas utilizadas pelo professor;
2. Línguas utilizadas em sala;
3. Nível de participação e compreensão dos estudantes surdos.

## APÊNDICE D -TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI). Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Telma Cristina Ribeiro Franco, discente do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-graduação em Educação, orientanda da Professora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Tem como objetivos: primário: Analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI); e secundários: Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilingues, na “Cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI); compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização; conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos; e identificar as estratégias de ensino utilizadas com os Surdos plurilíngues.

Esta pesquisa tem por finalidade a produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilingues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento, que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora, em todas as páginas, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, (além de nos comprometer a apresentá-lo em língua de sinais – Libras ou



Cena, conforme sua escolha) e aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas, antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, por meio do seguinte telefone: (86) 99987-7530 (Telma Cristina Ribeiro Franco).

Se, mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí - UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos, mais uma vez, que sua participação é voluntária. Caso decida não participar ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa o desejo de contribuir para uma discussão, e possível mudança, sobre o processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada/PI, tendo em vista nossa pesquisa do Mestrado em Educação (Ufpi), em que discentes surdos relataram sobre suas dificuldades de aprendizagem, devido ao não uso de sua língua nativa, bem como metodologias visuais, adequadas à cultura surda; além de que, no percurso dessa investigação, por diversas vezes, foi percebida a insatisfação dos professores, devido ao despreparo para lidar com os discentes surdos, por não conhecerem a língua nem a cultura do Surdo, dificultando um processo educativo de qualidade.

Para sua realização, serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: entrevista em processo (virtual, devido ao atual momento de pandemia; e de forma presencial, no momento possível e autorizado, tanto pela escola, como pelos participantes). As entrevistas deverão ser gravadas, devido a necessidade de transcrição dos sinais, haja vista que serão realizadas em Libras e Cena (com apoio das intérpretes locais). No entanto, garantimos que nenhuma imagem ou vídeo serão divulgados, sendo utilizados somente para fins de transcrição da entrevista. As entrevistas virtuais serão realizadas com o apoio da Coordenadora da Associação de Mulheres de Várzea Queimada, na sede da Associação (Toca), com uso de equipamentos eletrônicos da referida Associação, por meio de link disponibilizado pela Pesquisadora, em data e horário combinados com a Coordenadora e os sujeitos surdos partícipes da pesquisa, bem como das intérpretes locais (em Cena e Libras) e, presencial, também ocorrerá na sede da Associação (caso seja possível). Os pontos a serem discutidos tratarão,

especificamente, do processo educacional dos Surdos, com questionamentos envolvendo, desde as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, até a compreensão dos Surdos, da língua de comunicação; e observação (que será um outro instrumento a ser utilizado, caso as aulas retornem no regime presencial, quando for iniciada a pesquisa de campo). Os pontos a serem discutidos tratarão, especificamente, do processo educacional dos Surdos, com questionamentos envolvendo desde as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, até a compreensão dos Surdos da língua de comunicação; e observação (que será um outro instrumento a ser utilizado, caso as aulas retornem no regime presencial, quando for iniciada a pesquisa de campo). A observação, caso possa ocorrer, será realizada na escola, durante as aulas, para verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, a língua que utiliza em sala e, especialmente, o nível de participação e compreensão dos estudantes surdos.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: devido ao momento de pandemia, riscos de contaminação pelo Corona vírus, ou até mesmo, algum tipo de abalo emocional ou psicológico, por causa das informações produzidas. No entanto, todo o cuidado será despendido, conforme as normas de protocolo da OMS, sendo garantido, pela pesquisadora, todo o material necessário (EPIs) para que os encontros (caso sejam autorizados), com, no máximo, 8 (oito) pessoas, sejam realizados com o máximo de segurança para pesquisadora, intérpretes e pesquisados. Porém os riscos serão, imediatamente, contornados pela Pesquisadora, caso ocorram. Serão providenciados, inclusive, acompanhamento clínico e psicológico, em caso de necessidade. Além do mais, os partícipes estarão livres para desistir, a qualquer momento, de prosseguir como sujeito da pesquisa. Será garantido aos participantes acesso às informações em todas etapas da pesquisa, por meio do trabalho de uma intérprete de Cena e de Libras. Os benefícios se configuram na produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilingues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço, ainda, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de

pagamento por sua participação, que deve ser voluntária. Caso ocorra algum dano, comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente, de acordo com o que me foi exposto, eu, \_\_\_\_\_, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE E – TCLE para o/a responsável pela participante adolescente**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA O/A RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE ADOLESCENTE)**

O/A adolescente \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa “O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA ‘CIDADE DOS SURDOS’ (VÁRZEA QUEIMADA/PI)”. Nesta pesquisa, pretendemos “analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI).

Para participar desta pesquisa, o/a adolescente sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele/a tem assegurado o direito à indenização. Ele/a será esclarecido/a em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

O/A Sr./a, como responsável pelo/a estudante, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/a, a qualquer momento. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a. A pesquisadora irá tratar a identidade do/a estudante com padrões profissionais de sigilo. Ele/a não será identificado/a em nenhuma publicação.

Esta pesquisa tem por finalidade a produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilíngues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo,

autorizando seu/sua filho/a a participar da pesquisa, caso seja de interesse dele/a.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar os direitos de seu/sua filho/a como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento, que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora, em todas as páginas, ficando uma via com você, responsável pelo/a estudante, e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma (além de nos comprometer a apresentá-lo em língua de sinais – Libras ou Cena, conforme sua escolha) e aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas, antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora responsável pela pesquisa, por meio do seguinte telefone: (86)99987-7530 (Telma Cristina Ribeiro Franco). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí - UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00.

Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir pela participação do/a adolescente. Esclarecemos, mais uma vez, que a participação do/a estudante é voluntária. Caso ele/a decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e a pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa o desejo de contribuir para uma discussão, e possível mudança, sobre o processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada/PI, tendo em vista nossa pesquisa do Mestrado em Educação (Ufpi), em que discentes surdos relataram sobre suas dificuldades de aprendizagem, devido ao não uso de sua língua nativa, bem como metodologias visuais, adequadas à cultura surda; além de que, no percurso dessa investigação, por diversas vezes, foi percebida a insatisfação dos professores, devido ao despreparo para lidar com os discentes surdos, por não conhecerem a língua nem a cultura do Surdo, dificultando um processo educativo de qualidade.

Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: entrevista em processo, na modalidade virtual (devido ao atual momento de pandemia); e de

forma presencial (no momento possível e autorizado, tanto pela escola, como pelos participantes). As entrevistas deverão ser gravadas, devido a necessidade de transcrição dos sinais, haja vista que serão realizadas em Libras e Cena (com apoio das intérpretes locais). No entanto, garantimos que nenhuma imagem ou vídeo serão divulgados, sendo utilizados somente para fins de transcrição da entrevista. As entrevistas virtuais serão realizadas com o apoio da Coordenadora da Associação de Mulheres de Várzea Queimada, na sede da Associação (Toca), com uso de equipamentos eletrônicos da referida Associação, por meio de link disponibilizado pela Pesquisadora, em data e horário combinados com a Coordenadora e os sujeitos surdos partícipes da pesquisa, bem como das intérpretes locais (em Cena e Libras) e, presencial, também ocorrerá na sede da Associação (caso seja possível). Os pontos a serem discutidos tratarão, especificamente, do processo educacional dos Surdos, com questionamentos envolvendo desde as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, até a compreensão dos Surdos da língua de comunicação; e observação (que será um outro instrumento a ser utilizado, caso as aulas retornem no regime presencial, quando for iniciada a pesquisa de campo). A observação, caso possa ocorrer, será realizada na escola, durante as aulas, para verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, a língua que utiliza em sala e, especialmente, o nível de participação e compreensão dos estudantes surdos.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes **riscos**: devido ao momento de pandemia, riscos de contaminação pelo Corona vírus, ou até mesmo, algum tipo de abalo emocional ou psicológico, por causa das informações produzidas. No entanto, todo o cuidado será despendido, conforme as normas de protocolo da OMS, sendo garantido, pela pesquisadora, todo o material necessário (EPIs) para que os encontros (caso autorizados), com, no máximo, 8 (oito) pessoas, sejam realizados com o máximo de segurança para pesquisadora, intérpretes e pesquisados. Porém os riscos serão, imediatamente, contornados pela Pesquisadora, caso ocorram. Serão providenciados, inclusive, acompanhamento clínico e psicológico, em caso de necessidade. Além do mais, os partícipes estarão livres para desistir, a qualquer momento, de prosseguir como sujeito da pesquisa. Será garantido aos participantes acesso às informações em todas etapas da pesquisa, por meio do trabalho de um intérprete de Cena e de Libras. Os **benefícios** se configuram na produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilingues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos

(divulgação em revistas e em eventos científicos) e a pesquisadora se compromete a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que o/a adolescente e o/a Senhor/a serão devidamente ressarcidos. Não haverá nenhum tipo de pagamento pela participação do/a adolescente, que deve ser voluntária. Caso ocorra algum dano, comprovadamente decorrente da participação do/a adolescente neste estudo, vocês poderão ser indenizados, conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhes será garantida assistência integral.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O nome ou o material que indique a participação do/a adolescente não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 12 (doze) meses, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na Universidade Federal do Piauí e a outra será fornecida ao Sr. (a). Todas as páginas deste Termo de consentimento serão rubricadas pela pesquisadora responsável pelo estudo. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador/a do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo/a estudante \_\_\_\_\_, fui informado/a dos objetivos do presente estudo, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do/a adolescente, sob minha responsabilidade, de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Preencher quando necessário**

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- ( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- ( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Data: \_\_/\_\_\_\_/

---

Assinatura do/a Responsável

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Ininga – Pró-Reitoria de Pesquisa – CEP: 64049-550 – Teresina – PI. Telefone: (86)3237-2332 – [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep). E-mail: [CEP.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:CEP.ufpi@ufpi.edu.br)



## APÊNDICE F – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI). Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Telma Cristina Ribeiro Franco, discente do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-graduação em Educação, orientada da Professora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Tem como objetivos: primário: Analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI; e secundários: Conhecer o processo de escolarização dos Surdos plurilingues, na “Cidade dos Surdos” (Várzea Queimada/PI); compreender, na perspectiva dos Surdos, as dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização; conhecer os aspectos facilitadores no processo de escolarização dos Surdos, na perspectiva desses sujeitos; e identificar as estratégias de ensino utilizadas com os Surdos plurilíngues.

Esta pesquisa tem por finalidade a produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilingues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura deste termo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pela pesquisadora, em todas as páginas, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma (além de nos comprometer a apresentá-lo em língua de sinais – Libras ou Cena, conforme sua escolha) e aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver

perguntas, antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com a pesquisador responsável pela pesquisa por meio do seguinte telefone: (86) 99987-7530 (Telma Cristina Ribeiro Franco).

A pesquisa tem como justificativa o desejo de contribuir para uma discussão, e possível mudança, sobre o processo de escolarização dos Surdos de Várzea Queimada/PI, tendo em vista nossa pesquisa do Mestrado em Educação (Ufpi), em que discentes surdos relataram sobre suas dificuldades de aprendizagem, devido ao não uso de sua língua nativa, bem como metodologias visuais, adequadas à cultura surda; além de que, no percurso dessa investigação, por diversas vezes, foi percebida a insatisfação dos professores, devido ao despreparo para lidar com os discentes surdos, por não conhecerem a língua nem a cultura do Surdo, dificultando um processo educativo de qualidade.

Para sua realização, serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: entrevista em processo (virtual, devido ao atual momento de pandemia; e de forma presencial, no momento possível e autorizado, tanto pela escola, como pelos participantes). As entrevistas deverão ser gravadas, devido a necessidade de transcrição dos sinais, haja vista que serão realizadas em Libras e Cena (com apoio das intérpretes locais). No entanto, garantimos que nenhuma imagem ou vídeo serão divulgados, sendo utilizados somente para fins de transcrição da entrevista. As entrevistas virtuais serão realizadas com o apoio da Coordenadora da Associação de Mulheres de Várzea Queimada, na sede da Associação (Toca), com uso de equipamentos eletrônicos da referida Associação, por meio de link disponibilizado pela Pesquisadora, em data e horário combinados com a Coordenadora e os sujeitos surdos partícipes da pesquisa, bem como das intérpretes locais (em Cena e Libras) e, presencial, também ocorrerá na sede da Associação (caso seja possível). Os pontos a serem discutidos tratarão, especificamente, do processo educacional dos Surdos, com questionamentos envolvendo desde as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, até a compreensão dos Surdos da língua de comunicação; e observação (que será um outro instrumento a ser utilizado, caso as aulas retornem no regime presencial, quando for iniciada a pesquisa de campo). A observação, caso possa ocorrer, será realizada na escola, durante as aulas, para verificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, a língua que utiliza em sala e, especialmente, o nível de participação e compreensão dos estudantes surdos.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: devido ao momento de pandemia, riscos de contaminação pelo Corona vírus, ou até mesmo, algum tipo de abalo emocional ou psicológico, por causa das informações produzidas. No entanto, todo o cuidado será despendido, conforme as normas de protocolo da OMS, sendo garantido, pela pesquisadora,

tudo o material necessário (EPIs) para que os encontros (caso sejam autorizados), com, no máximo, 8 (oito) pessoas, sejam realizados com o máximo de segurança para pesquisadora, intérpretes e pesquisados. Porém os riscos serão, imediatamente, contornados pela Pesquisadora, caso ocorram. Serão providenciados, inclusive, acompanhamento clínico e psicológico, em caso de necessidade. Além do mais, os partícipes estarão livres para desistir, a qualquer momento, de prosseguir como sujeito da pesquisa. Será garantido aos participantes acesso às informações em todas etapas da pesquisa, por meio do trabalho de um intérprete de Cena e de Libras. Os benefícios se configuram na produção de conhecimentos bastante valiosos sobre a escolarização de Surdos plurilíngues, sobre sua cultura, identidade e língua, além de apresentar possibilidade de melhor desenvolvimento do processo de escolarização dos Surdos. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida assistência integral.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos da pesquisa “O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI)”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Preencher quando necessário

- ( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;  
( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.  
( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante (adolescente)

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Ininga – Pró-Reitoria de Pesquisa – CEP: 64049-550 – Teresina – PI. Telefone: (86)3237-2332 – [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep). E-mail: [CEP.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:CEP.ufpi@ufpi.edu.br)

**APÊNDICE G – Carta de encaminhamento**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, 07 de Janeiro de 2021.

Prof. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado **“O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI)”**, para a apreciação por este comitê.

Confirmando a leitura e ciência do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

que esta pesquisa ainda não foi iniciada,

que não há participação estrangeira nesta pesquisa,

que comunicarei ao CEP-UFPI eventos adversos ocorridos com o voluntário,

que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,

que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Assinatura:

Nome: TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO (Doutoranda)

CPF: 274.833.633-04

Instituição: Universidade Federal do Piauí-UFPI Área: Ciências Humanas

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí

## APÊNDICE H – Declaração da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP Universidade Federal do Piauí

Eu, Telma Cristina Ribeiro Franco, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI), declaro que:

Assumo o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções Nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora (Telma Cristina Ribeiro Franco), Doutoranda do PPGED/UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, ao final do prazo de 01 (um) ano.

Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, 08 de Janeiro de 2021.

Telma Cristina Ribeiro Franco  
274.833.633-04

**APÊNDICE J – Termo de confidencialidade**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI).

**Pesquisador responsável:** Telma Cristina Ribeiro Franco

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** XXXXXXXXXX

**Local da coleta de dados:** Povoado Várzea Queimada/PI.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados serão coletados por meio da realização de entrevistas, que pretendem analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI).

Concorda, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas com a Pesquisadora, por um período de 12 meses. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 07 de Janeiro de 2021.

Telma Cristina Ribeiro Franco

Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE K - Responsabilidade de entrega de documento pós-pandemia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**DOCUMENTO DE RESPONSABILIDADE DE ENTREGA DE DOCUMENTO FÍSICO  
PÓS-PANDEMIA**

Teresina, 11 de Janeiro de 2021.

Prof. Dr. Raimundo Nonato do Nascimento

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI  
Caro Prof,

Eu, Telma Cristina Ribeiro Franco, CPF XXXXXXXXXX, RG XXXXXXXXXX, aluna regular vinculada à Universidade Federal do Piauí, sob o número de matrícula 20191006249, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, submeti o projeto de pesquisa intitulado “**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA “CIDADE DOS SURDOS” (VÁRZEA QUEIMADA/PI)**”, para apreciação deste comitê.

Venho, muito respeitosamente, por meio deste documento, comunicá-lo e assumir o compromisso que tão logo as atividades sejam regularizadas, apresentar a documentação que, por ventura, a assinatura tenha sido colada, devidamente assinada, digitalizada e encaminhada ao CEP/UFPI.

Atenciosamente, Pesquisadora Responsável

Telma Cristina Ribeiro Franco

**CPF:** XXXXXXXXXXXXX

**Instituição:** Universidade Federal do Piauí

**Área:** Educação

**Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPI)



## APÊNDICE L - Autorização Institucional AMVQ

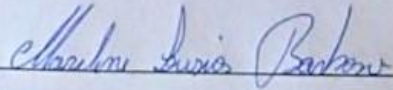
**AMVQ**  
ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES DE VÁRZEA QUEIMADA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Várzea Queimada/PI, 01 de março de 2021.

A Sra. MARCILENE LUSIA BARBOSA, líder comunitária e Coordenadora da AMVQ (Associação das Mulheres de Várzea Queimada), está de acordo em colaborar com a realização da pesquisa intitulada "O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA 'CIDADE DOS SURDOS' (VÁRZEA QUEIMADA/PI)", de responsabilidade da pesquisadora: TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO (doutoranda), da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob orientação da Dra. ANA VALÉRIA MARQUES FORTES LUSTOSA, cujo objetivo é "analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI", após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI.

O estudo envolve como instrumentos de investigação a observação e entrevistas em processo, no sentido de melhor compreender o fenômeno, sob a ótica de seus principais protagonistas (Surdas, com idade entre 20 e 50 anos, do feminino, da referida Associação).



MARCILENE LUSIA BARBOSA

Associação das Mulheres de Várzea Queimada  
CNPJ: 18184142/0001-23  
CEP: 84375-000  
FONE: (88) 984224826  
arte@palhaborrachas@hotmail.com

**AMVQ**  
ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES DE VÁRZEA QUEIMADA

**APÊNDICE M - Autorização Institucional Escola**

Página 1 de 1



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE JAICÓS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEME  
AVE. FRUTUOSO JUSSELYNO S/Nº - NOVA OLINDA  
CEP. 64.575.000 – JAICÓS-PI  
CNPJ: 30.559.839/0001-25 – FONE: (89) 3457-1301

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Várzea Queimada/PI, 01 de março de 2021.

O Sr. **JOÃO DAMASCENO SILVA CARVALHO**, Diretor da Escola Municipal Manoel Barbosa, está de acordo em colaborar com a realização da pesquisa intitulada “**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE SURDOS PLURILÍNGUES (CENA/LIBRAS/PORTUGUÊS), NA ‘CIDADE DOS SURDOS’ (VÁRZEA QUEIMADA/PI)**”, de responsabilidade da pesquisadora: TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO (doutoranda), da Universidade Federal do Piauí - UFPI, orientada pela Professora Dra. ANA VALÉRIA MARQUES FORTES LUSTOSA, cujo objetivo é “analisar o processo de escolarização, na perspectiva de Surdos plurilíngues (Cena/Libras/Português), na Cidade de Várzea Queimada/PI”, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI.

O estudo envolve como instrumentos de investigação a observação e entrevistas em processo, no sentido de melhor compreender o fenômeno, sob a ótica de seus principais protagonistas (05 Surdos, estudantes, com idade entre 15 e 50 anos, do sexo masculino e do sexo feminino, da referida escola).

**JOÃO DAMASCENO SILVA CARVALHO**

João Damasceno Silva Carvalho  
Diretor da Escola Municipal  
Manoel Barbosa  
CPF: 769.251.453-49  
Port. Nº 54/2019