

Do contexto histórico às narrativas de surdos sobre práticas escolares inclusivas no extremo Norte amazônico

From historical context to narratives of deaf people on inclusive school practices in the extreme North Amazon

Del contexto histórico a las narrativas sordas sobre las prácticas escolares inclusivas en el extremo norte de la Amazonía

Dalcides dos Santos Aniceto Júnior¹
Paulo Jeferson Pilar Araújo²
Madiana Valéria de Almeida Rodrigues³

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender os diferentes atravessamentos históricos, sociais e políticos que perpassam a educação e as práticas escolares com os sujeitos surdos. O tema é de relevância para refletir sobre as construções sociais produzidas acerca da surdez, da pessoa surda e as relações e práticas educacionais estabelecidas com esses sujeitos. A pesquisa teve por base a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo para o embasamento teórico acerca do tema; além de análises de dados coletados em pesquisa de campo realizada no ano de 2016 e 2019 com sujeitos surdos na cidade de Boa Vista/RR, por meio de entrevistas com quatro eixos argumentativos: língua; identidade; educação; e cultura. Dentre alguns dos resultados encontrados, as produções bibliográficas científicas que embasaram o referencial teórico evidenciam que, historicamente, esse grupo foi pensado a partir da visão dos não-surdos, o que produziu práticas escolares e sociais em que os surdos são uma minoria social e linguística que precisa ser incluída nos projetos e currículos escolares. Com relação aos depoimentos dos surdos de Boa Vista, temos as narrativas que descrevem a educação bilíngue como um meio de melhorarem suas vidas, assim como uma ferramenta para forjar e construir uma identidade surda referenciada e crítica.

Palavras-chave: Educação; Surdos; Narrativas; Práticas escolares.

Abstract

This work aims to understand the different historical, social and political intersections that permeate education and school practices with deaf subjects. The theme is relevant to reflect on the social constructions produced about deafness, deaf people and the relationships and educational practices established with these subjects. The research was based on qualitative bibliographic research for the theoretical basis on the theme; in addition to analysis of data collected in field research carried out in 2016 and 2019 with deaf subjects in the city of Boa Vista/RR, through interviews with four argumentative axes: language; identity; education;

¹ Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista/RR, Brasil. E-mail: juniorsantos.libras@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0723-368X>

² Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista/RR, Brasil. E-mail: paulo.pilar@ufrr.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9965-3444>

³ Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista/RR, Brasil. E-mail: madiana.almeida@ufrr.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3827-1714>

and culture. Among some of the results found, the scientific bibliographic productions that supported the theoretical framework show that, historically, this group was thought of from the perspective of the non-deaf, which produced school and social practices in which the deaf are a social and linguistic minority that needs to be included in school projects and curricula. Regarding the testimonies of the deaf people of Boa Vista, we have narratives that describe bilingual education as a means of improving their lives, as well as a tool for forging and building a referenced and critical deaf identity.

Keywords: Education; Deaf; Narratives; School practices.

Resumen

Este trabajo pretende comprender los diferentes cruces históricos, sociales y políticos que permean la educación y las prácticas escolares con los sujetos sordos. El tema es relevante para reflexionar sobre las construcciones sociales producidas sobre la sordera, las personas sordas y las relaciones y prácticas educativas que se establecen con estos sujetos. La investigación se basó en una investigación bibliográfica cualitativa para la fundamentación teórica sobre el tema; además del análisis de datos recolectados en investigaciones de campo realizadas en 2016 y 2019 con sujetos sordos en la ciudad de Boa Vista/RR, a través de entrevistas con cuatro ejes argumentativos: lenguaje; identidad; educación; y cultura. Entre algunos de los resultados encontrados, las producciones bibliográficas científicas que sustentaron el marco teórico muestran que, históricamente, este grupo fue pensado desde la perspectiva de las personas no sordas, lo que produjo prácticas escolares y sociales en las que las personas sordas son un actor social y lingüístico. minoría que debe incluirse en los proyectos y planes de estudios escolares. Respecto a los testimonios de las personas sordas de Boa Vista, tenemos narrativas que describen la educación bilingüe como un medio para mejorar sus vidas, así como una herramienta para forjar y construir una identidad sorda referenciada y crítica.

Palabras clave: Educación; Sordo; Narrativas; Prácticas escolares.

Introdução

Ao pensarmos sobre os processos educacionais que envolvem os sujeitos educativos surdos na cidade de Boa Vista-RR, extremo norte amazônico, é necessário contextualizar histórica e socialmente esses sujeitos a partir de cenários que enviesaram as visões acerca da surdez. Consideramos que imagens de pessoas surdas se refletiram nas relações e políticas educacionais que moldaram práticas escolares com os alunos surdos. Assim, o objetivo deste artigo é compreender diferentes atravessamentos históricos que perpassam a educação e as práticas escolares com os sujeitos surdos em um contexto amazônico. A questão problematizadora que conduz este trabalho são as construções sociais e históricas acerca da

surdez e da pessoa surda e como foram sendo produzidas práticas e políticas educacionais para com esses sujeitos.

O objeto da presente investigação se delimita às narrativas dos surdos a respeito das propostas e práticas escolares em que estão implicados. Buscou-se compreender as seguintes questões: como esses atores sociais surdos (des)constroem pelas suas narrativas a noção de “educação”, “inclusão”, “diferença” e de pessoa “surda” nas relações com os seus pares e com a coletividade escolar ouvinte envolvente e como evocam e agenciam a legitimação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nessas relações dentro do ambiente escolar.

A pesquisa teve por base uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa para o embasamento teórico acerca do tema nos Estudos Surdos com os trabalhos de Skliar (2010), Stumpf (2009) e Bergamo e Santana (2005) e pesquisas anteriores (Aniceto Jr., 2016, 2019), realizadas nos anos de 2016 e 2019 com sujeitos surdos na cidade de Boa Vista, por meio de entrevistas com roteiro de questões semi-estruturadas com quatro eixos argumentativos: língua; identidade; educação; e cultura. Em consonância com alguns autores (Alpendre, 2008; Silva; Nembri, 2008; Lopes, 2013; Barberena, 2014; Cardozo; Freitas, 2014), evidencia-se que, historicamente, esse grupo foi pensado a partir da visão dos não-surdos, o que produziu práticas escolares e sociais em que os surdos são um minoria social⁴ e linguística que precisa ser incluída nos projetos e currículos escolares.

Para este trabalho, restringimos nossa atenção para o caso de surdos brasileiros, considerando que durante a pesquisa de campo nos deparamos com a situação educacional de sujeitos surdos de nacionalidade venezuelana, dado o contexto de intenso fluxo migratório em anos recentes vindo da Venezuela para o Brasil, cuja porta de entrada é o estado de Roraima. Esses surdos e surdas, ao se estabelecerem no Brasil, aprendem a Libras, uma vez que sua língua de sinais natal é a *Lengua de Señas Venezolana* (LSV), para se comunicarem com a comunidade surda de Boa Vista (Araújo; Bentes, 2020). Apesar de compartilharem dos mesmos problemas de barreiras linguísticas, acrescido o fato de serem migrantes ou refugiados, sugerimos os trabalhos de Araújo e Bentes (2022) sobre questões educacionais de surdos migrantes venezuelanos em Roraima.

⁴ Acerca da categoria *minoria social* compartilhamos do entendimento de Rocha (2019) e Seyferth (2012). Rocha (2019, p. 1), entende *minoria social* como “grupos marginalizados no contexto social, em função de aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos, são aquelas que são deixadas em determinada vulnerabilidade e tem seus direitos negados pelo Poder público”.

Dessa forma, pensar nos processos educacionais que envolvem as pessoas surdas também requer entender o campo de debates em que os discursos são construções históricas, que produzem verdades e repercutem nas “ações das pessoas, constituindo formas de pensar e olhar o sujeito surdo na educação” (Barberena, 2014, p. 13). Assim, a fim de compreender o atual debate sobre as propostas e práticas educacionais para os surdos, traçaremos brevemente o contexto histórico em que os discursos produziram visões e estabeleceram relações em torno da pessoa surda e como isso se refletiu nas práticas educacionais com esses sujeitos (Barberena, 2014; Skliar, 2010).

O surdo e a Educação Bilíngue – da visão ouvintista à nova perspectiva sobre a surdez

As construções sociais acerca do surdo têm passado por um processo constante de lutas e conflitos para o afastamento da ideia de um sujeito inferior em relação à pessoa que fala e escuta. Esse movimento na direção de desvincular da pessoa surda o pensamento da “falta”, da “ausência”, da “deficiência” e da “patologia” – por muito tempo imperou na construção de um imaginário a ideia de incapacidade das pessoas surdas de desenvolver a linguagem e o pensamento, refletindo em relações de exclusão dessas pessoas – ainda é um processo incipiente (Bergamo; Santana, 2005, p. 567; Skliar, 2010, pp. 9-10).

O processo de exclusão social, linguístico e cultural pelos quais os surdos passaram historicamente e ainda passam na contemporaneidade evidencia o quão distante se está de uma compreensão profunda de suas dimensões linguísticas e culturais. Mais do que isso, pouco se sabe ou é conhecido pela maioria ouvinte o sentimento de exclusão, de preconceito e angústia pelos quais os surdos passam diariamente no seu convívio em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

O conceito empregado de exclusão aqui está associado ao “conceito utilizado historicamente para apontar aqueles repelidos ou extraídos do convívio social ou ainda aqueles que não possuem direitos” (Lopes, 2013, p. 62). Por exemplo, a exclusão da pessoa surda dos processos sociais e educacionais, mediante o fracasso escolar pelos quais esses sujeitos têm passado, principalmente pela barreira linguística e pela não compreensão de suas especificidades linguísticas e educacionais são formas históricas de exclusão dessas pessoas. (Alpendre, 2008, p. 3).

Como afirmou Brandão (2002, p. 146 *apud* Lopes, 2013, p. 62), “caberiam na ideia de exclusão as situações como o confinamento em guetos, o banimento, a expulsão, a discriminação jurídica, a restrição de acesso, etc.” A condição do surdo de não-ouvinte e não-falante, por não estar dentro dos padrões de “normalidade” da hegemonia ouvintista, os tornaram assim, em desviantes, anormais, indesejados e um constrangimento nos espaços sociais (Lopes, 2013, p. 47; Skliar, 2010, pp. 15-16).

Essa visão, partindo daqueles que são ouvintes, de que ser surdo significa ser deficiente foi definida por Skliar (2010, p. 15) como “ideologia ouvintista dominante” ou “ouvintismo”, ou seja, “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Na busca pelo ideal ouvintista, ou seja, que o “normal” é ouvir e falar por meio da oralidade, “é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte” (p. 15).

Dessa maneira, essa relação instituída pelas práticas da predominância da visão ouvintista sobre o surdo e a concepção da surdez como uma deficiência a ser reparada dentro dos projetos educacionais e na sociedade ficou conhecida como *filosofia oralista* (Alpendre, 2008, p. 3; Skliar, 2010, pp. 17-18).

A respeito dessa filosofia oralista, Alpendre (2008, p. 3) diz:

[A] postura(...) [da] filosofia do *Oralismo* [tem como] pressuposto básico a normalização dos surdos, via domínio da oralidade, tendo como base a sua integração e convívio com os ouvintes. Com a busca para o surdo de uma equivalência ao ouvinte, o ensino da fala ocupou a centralidade do trabalho pedagógico, ao longo do último século, e a pessoa foi resumida à deficiência auditiva que deveria ser curada, corrigida, recuperada, dentro de uma visão médico-clínica (Alpendre, 2008, p. 3, grifo nosso).

Se fizermos um recorte nos últimos cem anos, quando se passou a considerar uma pedagogia corretiva na educação de surdos dentro do modelo de medicalização da surdez, o ouvintismo foi tão arraigado nos discursos e nas representações sobre o surdo que os próprios surdos se submetiam a um “disciplinamento do comportamento e do corpo para serem aceitáveis para a sociedade” (Skliar, 2010, p. 10).

Diante desse contexto, no Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, realizado em Milão no dia 11 de setembro de 1880, legitimou-se o pensamento hegemônico daquele contexto histórico em que a grande maioria defendia que a educação de surdos deveria privilegiar o aprendizado da oralidade, renegando a língua de sinais no processo

educativo (Skliar, 2010, p. 16; Alpendre, 2008, p. 3). Apenas na década de 1960 é que a língua de sinais voltou a ser discutida como parte constituinte dos processos de educação do surdo. Conforme Silva e Nembri, o linguista americano William Stokoe publicou o artigo *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf* (1960), dando às línguas de sinais o “status de língua, passando a ser consideradas como línguas vivas, autônomas e principalmente, reconhecidas pela linguística” (Silva; Nembri, 2008, p. 33).

Com esse e outros estudos sucessivos sobre as línguas de sinais e o reconhecimento destas para a constituição das identidades surdas, novos modelos e paradigmas educacionais passaram a ser considerados e as questões sobre surdez, as línguas de sinais e o surdo a serem repensadas para além dos pressupostos médico clínico (Skliar, 2010, p. 14). Nesse novo cenário, entendeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral, lançando as bases para o que viria a se tornar a proposta da Educação Bilíngue, sobre o qual aprofundaremos a discussão mais adiante.

Essa nova concepção sobre a condição da pessoa surda, a língua de sinais e sobre a educação de surdos traz um novo contexto de relações e lutas políticas e sociais para esses sujeitos. Conforme Alpendre (2008, p. 3), “diante dessa premissa, as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio devem se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica”.

No entanto, como aponta Skliar (2010, pp. 8-9), apesar das mudanças nas concepções de sujeito surdo, das pesquisas sobre as descrições das línguas de sinais, das definições sobre as políticas educacionais, das análises das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, do abandono progressivo da ideologia clínica dominante e da aproximação aos paradigmas socioculturais, não é possível afirmar a existência de um novo olhar educacional para as pessoas surdas.

Alpendre (2008, p. 3) concorda com esse raciocínio quando sustenta que as estratégias metodológicas utilizadas na educação de surdos não consideram as especificidades das suas diferenças linguísticas e culturais, “encontrando na língua portuguesa o principal condicionante do seu processo de exclusão/inclusão escolar e social”. Assim, é importante pensar o sujeito surdo dentro dessas “redes de significados”, desses diversos construtos que se ocupam em refletir sobre as especificidades dos surdos, sobretudo no que diz respeito aos modelos e propostas educacionais.

No “Setembro Azul⁵” uma das principais pautas nos movimentos e manifestações em diversas cidades brasileiras é a reivindicação da Escola Bilingue para Surdos. Como já mencionado, a proposta da Educação Bilíngue é uma corrente filosófica para a educação de surdos que ganhou força a partir dos anos 1960, 1970 e 1980 com os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais que as solidificaram e a aferiram o *status* de língua, no pleno sentido da palavra, com elementos e estruturas semelhantes às das línguas orais (Alpendre, 2008, p. 3).

Acerca dessa mudança no *status* da língua de sinais e do que decorre a partir disso, Bérghamo e Santana (2005, p. 567) apontam:

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade (Bergamo; Santana, 2005. p. 567).

Assim, a forma de comunicação entre as pessoas surdas deixou de ser considerada apenas como uma ‘linguagem’, a dos gestos, e passou a ser linguisticamente reconhecida por pesquisadores da área como uma língua viva, completa, a língua natural da criança surda: a língua de sinais (Stumpf, 2009, p. 442). De acordo com essas novas formas de “representar e ressignificar as diferenças” que aparecem os surdos, pessoas geralmente colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas”.

⁵ No dia 26 de setembro, data em que se comemora o dia nacional do surdo, passou também a ser o movimento de conscientização e luta dos surdos por seus direitos, por respeito à sua alteridade e pela escola bilíngue, além de celebração e homenagens à população surda. Em março de 2011, houve uma ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC, pela então Diretora de Políticas Educacionais, do MEC, Martinha Claret. Esse evento resultou em uma grande manifestação nacional organizada pelo movimento surdo, realizada em Brasília em maio de 2011. Esse movimento saiu em defesa das escolas bilíngues de surdos e reivindicando escolas públicas, gratuitas e de qualidade que utilizem a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e língua de instrução. As manifestações e movimentos surdos em prol da educação bilíngue, o Setembro Azul, ocorrem todos os anos, no dia 26 de setembro, em várias cidades brasileiras desde 2011 (CRISTIANO, Almir. **Setembro Azul: o que é Setembro Azul?** 2018. Disponível em: <[Setembro Azul](#)>).

No que tange à educação de surdos nas escolas regulares, a Educação Bilíngue entende que o sujeito surdo deve ser assumido, reconhecido e respeitado pela sua diferença, agora não mais apenas pela condição de surdez, mas principalmente pela sua diferença linguística. A partir dessa visão, o surdo tem o direito pleno de ter acesso e de se apropriar da língua de sinais como sua primeira língua e da língua utilizada em seu país como segunda língua na modalidade escrita (Stumpf, 2009, p. 426).

É necessário refletir sobre a proposta bilíngue e o que ela pode implicar nas práticas escolares. A Educação Bilíngue enquanto possibilidade de transformação nos projetos educacionais para os surdos trouxe reflexões pertinentes como as questões sobre a surdez, a diferença, a língua de sinais e sua importância para as identidades surdas. No entanto, afirmar que a Educação Bilíngue é uma solução pronta para a educação dos surdos e que garantirá ao surdo o acesso a uma educação de qualidade e que atende às suas necessidades e especificidades poderia esgotar a discussão e a reflexão sobre a temática.

Dessa maneira, como afirma Skliar (2010, p. 8), a Educação Bilíngue “e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez” abriram e solidificaram as bases para as reflexões e discussões sobre as identidades e culturas surdas sob outros prismas analíticos além da língua de sinais.

Essas discussões e reflexões acerca da alteridade do “Ser Surdo”, para além apenas da modalidade linguística, aos poucos foram ganhando espaço nos debates acadêmicos e científicos. Nesse novo arcabouço de debates, a questão da cultura, principalmente, assume papel importante para se pensar sobre o sujeito surdo. Dentro dessa discussão sobre cultura aparece a identidade surda (Bergamo; Santana, 2005, pp. 567-568).

Instituídas nesse novo campo de debate, as discussões e as reflexões sobre as identidades surdas perpassam também por questões de lutas sociais e políticas, sociabilidade, compartilhamento e transmissão de conhecimentos de uma emergente “cultura surda⁶”, e não apenas pelo viés linguístico. É um movimento de reivindicação do reconhecimento e da aceitação da diferença do Ser Surdo, ou seja, que o surdo é diferente não porque não escuta, para além do aspecto clínico e patológico, mas que ele, o surdo, é diferente em sua

⁶ Sobre a categoria *Cultura Surda* compartilhamos do entendimento de Sá (2006), que a compreende como referindo-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda, autorreferenciam-se como participantes da cultura surda, mesmo não tendo eles características que sejam marcadores de raça ou de nação.

experiência de sentir e apreender o mundo e as coisas nele e que comunica, diz, fala, se faz expressar também de forma diferente (Bergamo; Santana, 2005; Alpendre, 2008).

Como campos discursivos que produziram/produzem historicamente concepções sobre as pessoas surdas dentro de contextos educacionais, a Educação Bilíngue e o Oralismo têm embasado e influenciado projetos educacionais, com ambos produzindo práticas escolares e relações sociais com esses sujeitos (Barberena, 2014, pp. 13-15; Skliar, 2010, p. 11).

Educação de surdos no extremo norte amazônico – alguns dados históricos

Situando historicamente em breves linhas, os registros sobre a educação de surdos no Brasil datam do início do Segundo Reinado (1840-1889), com a chegada em 1855 do educador francês Hernest Huet. Em 1857, Huet ajudou a fundar o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que inicialmente utilizava a língua de sinais, mas que em 1911 passou a adotar o oralismo puro (Nobre, 2011, pp. 46-47).

Na década de 1970, Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, veio ao Brasil. Em sua visita, a educadora apresentou a filosofia da Comunicação Total, também conhecida como Bimodal, que incorpora a utilização simultânea das modalidades de línguas orais e de sinais (Cardozo; Freitas, 2014, p. 35). Na década seguinte, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira sobre a Língua Brasileira de Sinais e de Eulalia Fernandes sobre a educação dos surdos, a Educação Bilíngue começou a ganhar espaço nos debates acadêmicos e a provocar reflexões para a articulação de políticas no âmbito educacional a fim de atender às especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Nesse contexto, de acordo com Siems (2016, p. 131), na década de 1980, no até então Território Federal do Rio Branco, e início da década de 1990, já constituído como Estado Federativo de Roraima:

essas questões que passam pela discussão quanto à pertinência da oralização dos surdos ou do ensino de comunicação através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), passando pela lógica da Comunicação Total, integrando LIBRAS e português sinalizado como formas admitidas no processo de comunicação dos surdos, terá seus primeiros indícios de existência em Roraima (Siems, 2016, p. 131).

Ainda de acordo com Siems (2016, p. 127), em Roraima, o processo de categorização para o atendimento especializado de alunos surdos dá-se no final dos anos 1980, com a “participação de profissionais locais em cursos de capacitação em áreas específicas, realizados em instituições especializadas mais tradicionais como o INES”.

Nesse ponto, trazemos as reflexões de Azevedo *et al*, (2012), que fazem uma análise crítica sobre a trajetória da formação inicial de professores da educação básica no Brasil. Os autores pontuam os debates que buscavam “evidenciar as exigências da formação inicial de professores, os modelos de formação oferecidos e, consequentemente, o papel do professor no contexto da escola” (2012, p. 1003). Nas análises sobre a trajetória da formação de professores, os autores descrevem como foram sendo construídos os papéis e as funções do professor. Abordam primeiramente o professor como o “transmissor de conhecimentos”; depois descrevem o professor “técnico qualificado para a execução de tarefas e aplicação do conhecimento científico”; o professor “educador para a formação política” e compromisso com as camadas populares; o professor “pesquisador” para refletir e pensar sobre seu próprio trabalho docente articulando teoria e prática para a formação desse novo perfil pesquisador; por fim, o professor pesquisador-reflexivo em que é “considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica” (Azevedo *et al*, 2012, p. 1016).

Assim, podemos aferir, a partir desses pressupostos teóricos, que a formação dos professores para atender os alunos surdos em Roraima, no final dos anos 1980, passava pelo viés tecnicista, com saberes e metodologias técnico-científicos. Nesse momento, a educação de surdos era “nitidamente pautada na lógica da Oralização”, e o trabalho que se desenvolvia com esses alunos era focado em “alfabetizar e ensinar a falar” (Siems, 2016, p. 134). Já constituído como Estado Federativo, Siems (2016, p. 128) relata que em Roraima “o número expressivo de alunos surdos e as discussões relativas ao processo pedagógico a ser adotado para o ensino dos D.A” (Deficientes Auditivos), levou “à implantação no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação⁷, instalada inicialmente em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio”. No entanto, apesar de iniciar suas atividades em 1989, apenas três anos depois a Escola de Audiocomunicação é regulamentada pelo Decreto Estadual 232 de 28 de fevereiro de 1992, publicado no Diário Oficial nº 293 de 04 de março de 1992 (2016, p. 214).

⁷ Em seu Regimento Interno do ano de 1999, em seu artigo 2º define que a “Escola é especializada na área da surdez e mantém a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atendendo aos princípios e disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (Siems, 2016, p. 221).

Durante a década de 1990, a escola de Audiocomunicação “introduz o uso da filosofia da Comunicação Total”, ou Bimodal, “com a assessoria dos professores do Centro de Ciências e da realização de cursos de LIBRAS” (Siems, 2016, p. 215). No entanto, essa nova proposta “não é recebida de maneira tranquila pelo conjunto dos professores”, uma vez que esses professores que já atuavam e foram “capacitados no INES em anos anteriores” e, assim, estavam arraigados na tradição do Oralismo como “o caminho mais interessante para o desenvolvimento do alunos” (2016, p. 216). Dessa forma, a escola de Audiocomunicação, durante o período em que atuou no atendimento aos alunos surdos, foi também um espaço de debates e disputas entre os que, de um lado defendiam o Oralismo e aqueles que, de outro, propugnavam pela Comunicação Total enquanto filosofias e estratégias mais adequadas para o ensino de surdos.

Durante o período em que funcionou, “um volume expressivo de alunos passou pela escola de Audiocomunicação”. Esses alunos eram “posteriormente acompanhados nas escolas de ensino regular com o apoio de professores especialistas em regime de intinerância”, que ofereciam “assessoria pedagógica aos profissionais e aos próprios alunos” (Siems, 2016, pp. 221-222).

Em junho de 2009, o Parecer nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação trouxe em seu texto a obrigatoriedade da matrícula de alunos com necessidades especiais em escolas comuns do ensino regular, com a oferta de atendimento educacional especializado para esses alunos. No mesmo ano, “a Secretaria Estadual de Educação de Roraima cessou as atividades desenvolvidas com os surdos na escola de Audiocomunicação” (Brito, 2018, p. 86).

Com o fim da escola de Audiocomunicação e a distribuição dos alunos surdos na rede regular de ensino Estadual e Municipal, o atendimento especializado para esses alunos passou a ser feito por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE⁸, ofertado pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/RR) – órgão ligado à Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED) – implantado desde 2005, mas regulamentado em janeiro de 2008 pelo Decreto Estadual nº 8.622-E (Brito, 2018, p. 85; Aniceto Jr., 2017, p. 52). Nas salas de aula comuns da rede estadual e municipal, os estudantes surdos não tinham o apoio de intérpretes de Libras na mediação dos conteúdos, o que provocou prejuízo no

⁸ De acordo com Brito (2018, p. 86), “o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em tese, é desenvolvido em um ambiente bilíngue”, utilizando para o ensino, “a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, possibilitando a assimilação e a ampliação de conhecimentos de diferentes conteúdos curriculares”.

aproveitamento escolar. Na rede estadual, o primeiro seletivo para contratação de profissionais tradutores intérpretes de Libras aconteceu em 2015. Desde então, todos os anos a Secretaria Estadual de Educação realiza o seletivo.

Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), o curso superior de Letras Libras – Bacharelado, começou a funcionar em agosto de 2014, sendo criado com o propósito de atender à demanda de tradutores e intérpretes de Libras qualificados para atuar nos diversos contextos e segmentos sociais, no suporte às políticas públicas voltadas à inclusão social dos indivíduos surdos. Na rede municipal, em 2022, foi implantado o projeto **Escolas Polo** com o objetivo de ampliar a Educação Bilíngue para alunos surdos. Quatro unidades assumiram a missão de atender com maior eficiência os 30 alunos matriculados: Escola Newton Tavares (Bairro Calungá), Ana Sandra (Bairro Cidade Satélite), Emília Rios (Bairro Cidade Satélite) e Luiz Canará (Bairro Senador Hélio Campos).

Nas quatro escolas do projeto Escolas Polo de Educação Bilíngue para surdos, um professor surdo e professoras ouvintes fluentes em Libras dividem a sala de aula com outro professor titular ouvinte. Esses professores atuam auxiliando os alunos surdos no ensino dos conteúdos, que são ministrados em língua portuguesa pelo professor titular da sala. Há um horário específico para o ensino da Libras para toda a turma. Nesses momentos, o professor bilíngue assume o ensino na sala de aula e todos os alunos, surdos e ouvintes, aprendem sinais da Libras relacionados aos conteúdos. Além de serem polos do ensino bilíngue, essas escolas promovem encontros e formações com profissionais, professores de Libras e familiares dos alunos. Além disso, as interações linguísticas da cultura surda estão presentes na sala de aula e nos demais ambientes das unidades (Chaves, 2022).

Apesar do projeto Escolas Polo de Educação Bilíngue para surdos fazer a propaganda de implementar a Educação Bilíngue para surdos, na realidade as práticas educacionais nas salas de aula não atingem o objetivo e não satisfazem a proposta da Educação Bilíngue para surdos indicados na Lei 14.191/2021, que “reconhece a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** como língua de instrução e garante a formação de professores especializados para atender essa população”. Nas Escolas Polos, a língua de instrução continua sendo a língua portuguesa e os professores com formação bilíngue em Libras são na maioria ouvintes e atuam como professores auxiliares nas salas bilíngues.

Atualmente no Estado de Roraima, esse é o cenário da educação de surdos: estão matriculados em escolas comuns da rede regular do Estado e do Município, tendo o Centro

de Apoio ao Surdo (CAS/RR) o órgão responsável pelo atendimento educacional especializado para esses sujeitos educativos, além de promover cursos de formação e qualificação para professores da rede de ensino que atuam com os alunos surdos (Brito, 2018; Aniceto Jr., 2017).

Narrativas de surdos sobre as práticas escolares inclusivas: reflexões e análises

Para atender aos objetivos deste trabalho, traremos para as análises os dados coletados em campo que dizem respeito às experiências e representações que os sujeitos surdos narraram acerca dos processos e das práticas escolares pelos quais passaram, relacionando com os debates teóricos suscitados na primeira parte deste texto.

Em 2016 realizamos pesquisa de campo com pessoas surdas por meio de entrevistas com roteiro de questões semi-estruturadas com quatro eixos argumentativos: língua, identidade, educação e cultura. O recorte da pesquisa e das amostras que fizeram parte dos dados para as análises foram surdos fluentes em Libras e que interagem e são reconhecidos pelos seus pares como pertencentes à comunidade surda; surdos maiores de idade, estudantes ou não, sem restrição de cor, etnia, orientação religiosa, política e sexual.

Foram realizadas cerca de 20 entrevistas com alguns surdos, sendo homens e mulheres com idades entre 14 e 65 anos. Os surdos ficaram à vontade para narrarem suas experiências enquanto surdos; falarem de suas vidas desde pequenos; se nasceram ou não surdos; a convivência no âmbito familiar; a descoberta da língua de sinais; seus processos educacionais; suas relações com outros surdos e com os ouvintes. As entrevistas com os surdos foram realizadas e narradas em Libras e gravadas através de câmera filmadora. Assim, optou-se por se fazer uma transcrição já traduzida para o português brasileiro. Dentre as entrevistas, foram selecionadas três para transcrição na íntegra. A seguir, são apresentados três relatos das entrevistas realizadas com os surdos, identificados apenas por número e com nome fictício, a fim de resguardar e garantir o sigilo dos participantes, conforme assegurado no TCLE.

Quadro 1 – Narrativas dos surdos sobre sua trajetória educacional

Nome fictício (idade)	Narrativa do Surdo 1
Gustavo (55 anos)	<i>Boa tarde. Meu nome é Gustavo e meu sinal é esse (faz o sinal que o identifica). Eu nasci ouvinte, mas aos três anos de idade contrái meningite. Fiquei internado no hospital à beira da</i>

	morte, dizia a minha mãe. Recuperei-me, porém, perdi a audição. Toda a minha família era de falantes e eu não conseguia me comunicar com eles. Com o fato de eu ter ficado surdo minha família optou por me oralizar para que eu pudesse conseguir me comunicar. Cresci dentro dessa prática oralista, mas sempre usei gestos para me comunicar. Com a Lei da Libras criada em 2002, pensei: Legal! Vou fazer cursos de Libras, estudar e me formar. Hoje eu sou formado em Pedagogia. Hoje em dia é bem melhor a vida do surdo, mas os surdos precisam entender e incentivar sobre a questão da educação, que eles precisam estudar para terem condições de igualdade com os ouvintes. Eu penso que no futuro a vida será muito melhor para o surdo. Não apenas ficar recebendo aposentadoria do INSS, isso não é bom. Mas que o surdo possa trabalhar em qualquer área. Eu acredito que no futuro as coisas serão bem melhores para esses surdos que estão aí. Eu entendo que cultura é o que as pessoas produzem e criam e identidade é o que a pessoa é enquanto sujeito ativo, comunicativo, livre e que se assume enquanto sujeito surdo e falante da Libras sem ter vergonha disso e usar a Libras na relação com os ouvintes mesmo que não saibam a Libras. O ouvinte tem que aprender a Libras para interagir com os surdos. Mas não são todos os surdos que têm uma identidade surda. Alguns ainda sentem vergonha de sinalizar em lugares que só tenham ouvintes. Mas não precisa ter vergonha. É importante que o surdo tenha o posicionamento firme para usar sua língua em qualquer lugar. Assim a pessoa ouvinte vai ver e saber que é um surdo e que ele tem uma língua. Os surdos já sabem e entendem o sinal de IDENTIDADE e de CULTURA. Cada surdo é diferente um do outro. Alguns são mais comunicativos, outros nem tanto. Alguns gostam de fofocas e outros não. Aqui em Boa Vista a comunidade surda não é tão forte. Ainda está caminhando. Precisa de mais incentivo aos surdos para lutar por uma educação mais igualitária com os ouvintes. Os surdos ficarem acomodados enfraquece os surdos em suas lutas sociais. Os surdos precisam se incentivarem e se unirem deixando suas diferenças de lado, acabando com brigas e fofocas. Isso traz problemas para a continuidade da luta surda. Espero que essas coisas deixem de acontecer. Pois a luta do surdo tem que ser levada pelos surdos e não pelos ouvintes. Às vezes tem ouvintes que querem ajudar, mas a maioria não. Penso que é importante os ouvintes que querem ajudar, isso é bom. Os ouvintes já têm uma comunidade forte os surdos ainda estão começando. Temos que ter paciência é um processo demorado e os surdos precisam estar unidos, não desistirem e continuarem firme para conseguirmos nossas vitórias. Por exemplo, qual a relação da Libras e identidade? Os surdos precisam estudar os sinais e pesquisar os significados das palavras no português junto com os sinais na Libras. Aprender o português é importante porque o surdo pode ler as coisas como anúncios e as legendas na TV, por exemplo. É difícil, mas o surdo tem que estudar muito para aprender. E não pode parar. Para a cultura surda é necessário que os surdos saibam a Libras para lutarem por seus direitos, como por exemplo, futuramente poderem lutar por uma escola bilíngue.
Nome fictício (idade)	Narrativa do Surdo 2
João (38 anos)	Quando eu era criança, lembro-me da minha mãe me levando para a escola para estudar e aprender. Lembro-me da professora me ensinando e eu observava tudo e tentava aprender o máximo possível das coisas que eu olhava. Na época que eu fui para escola não ensinavam Libras. No começo estavam me ensinando a falar as letras do alfabeto com exercícios orais. Eu achava difícil, não entendia muito bem pois era confuso para mim. Não sabia nem um “A” em Libras, mas quando eu vi já queria muito aprender. Depois que comecei a estudar Libras meu aprendizado melhorou e me desenvolvi. Com o tempo fui deixando as práticas de oralização e me concentrei em aprender mais e mais Libras. Todos os dias eu estudava e cresci entendendo melhor as coisas. Isso tudo eu tinha por volta de 11 anos. Minha alfabetização por meio da oralização não deu certo. Eu não conseguia falar direito e era muito difícil aprender. Com a

	<i>Libras eu consegui aprender muito mais e era mais fácil. Para mim não importa se o surdo sabe pouco ou sabe muito de Libras, aprender a Libras é importante de qualquer jeito. Eu gosto de Libras. O surdo precisa se posicionar, ter sua opinião e expor sua opinião, isso para mim é ter identidade. O surdo usar a Libras o identifica com a cultura dos surdos. Mas nem todos tem essa cultura. Alguns não se colocam ou não opinam em Libras, cada um tem seu posicionamento. A Libras é importante para a cultura surda. A comunidade surda precisa estar firme, unida, organizada e que todos sejam usuários de Libras para podermos estar em igualdade com os ouvintes na luta pelos nossos direitos e pela nossa inclusão. Na época que eu estudava, do ensino fundamental até o ensino médio, por exemplo, não tinha intérprete e o professor não sabia Libras, só oralizava. Era difícil de entender. Tinha que tentar entender lendo e estudando pelos livros. Já terminei o ensino médio e tenho um emprego. Mas eu quero fazer o vestibular. Estou esperando e vou fazer. Acho importante fazer faculdade. Quero fazer Pedagogia ou Letras Libras para poder ensinar a Libras e as palavras do português para crianças surdas. Acho muito difícil as disciplinas de matemática, biologia e português, por isso quero fazer Pedagogia com o foco no ensino de Libras. Na minha família já ensinei Libras para algumas pessoas. Tenho muito amigos surdos, alguns sabem mais outros sabem menos de Libras. Tenho amigos que são ouvintes também como intérpretes de Libras, professores de Libras. Segundo a minha mãe me contou, eu já nasci surdo devido às complicações na gravidez dela. Eu sou servidor público do Estado. Sou solteiro e não tenho filhos, mas pretendo futuramente me casar.</i>
Nome fictício (idade)	Narrativa do Surdo 3
Henrique (37 anos)	<i>Meu nome é Henrique, meu sinal é esse (fez seu sinal cultural). Sou surdo usuário de Libras. Vou falar um pouco da minha vida. Nasci em Manaus/AM e sou de família ouvinte. Minha mãe me disse que eu nasci ouvinte, mas que com alguns meses de nascido eu contrai meningite e por isso fiquei surdo. Mesmo assim ela cuidou muito bem de mim em tudo. Mas não tínhamos comunicação por meio de língua de sinais. Ela usava sinais caseiros nos tratos comigo. Era a forma com que nos comunicávamos. Hoje meu irmão sabe bem a Libras, minha mãe sabe um pouco e meu pai não sabe nada. Quando eu estava com cerca de seis anos fui para a escola. Era uma escola particular de freira e lá tinha a Libras. Ensinavam frases e palavras. A escola era boa. Mas o foco era a oralização nas aulas e atividades e interações com os outros. Aprendia pouca coisa. Foi assim da primeira à quarta série. Apenas quando eu estava com 12 anos é que comecei a ser alfabetizado em Libras mesmo. Era apenas básico o que eu estava aprendendo, não era perfeito, mas estava aprendendo bem a Libras. Quando eu mudei para fazer o ensino médio em outra escola em que eu fui incluso em sala comum de maioria ouvinte me senti sozinho. Todos apenas falavam e eu era o único surdo. Eu ficava sozinho. Com o passar do tempo algumas pessoas passaram a se comunicar comigo usando alguns sinais que não eram da Libras. Eu me comunicava por meio de escrita. Escrevia as palavras e ensinava o sinal na Libras. Alguns ouvintes foram aprendendo e se tornaram meus amigos de escola. Depois que concluí o ensino médio fui procurar emprego nas fábricas e indústrias na Zona Franca de Manaus. Trabalhava de manhã, tarde e às vezes a noite. Fiz isso durante alguns anos. À noite eu fiz cursos como, por exemplo, cursos de informática básica, intermediário e avançado. Também fiz cursos de Libras dentre outros. Depois que tinha saído do meu trabalho viajei de férias para conhecer Boa Vista, Roraima. Vim visitar alguns amigos meus que conheci lá em Manaus e que eram daqui. Eles me ensinaram alguns sinais que se usavam aqui. Gostei daqui e comecei a pensar que poderia me mudar para cá. Conversei com alguns amigos surdos e ouvintes para saber das oportunidades de trabalho para um surdo aqui, como era a vida na cidade e outras coisas. Hoje eu sou membro da diretoria da Associação dos surdos de Roraima.</i>

	<i>Penso que os surdos são diferentes uns dos outros como indivíduos, pois nasceram e foram criados em famílias diferentes. Na maioria das famílias os surdos crescem num lar que não é bilíngue, ou seja, que a mãe e os membros da família não usam a Libras, apenas a oralização. Assim, o surdo cresce ali, em silêncio, solto. A maioria dos surdos se comunica com a família por meio de sinais caseiros e aprende a Libras de maneira tardia. Mas há famílias em que desde cedo o surdo é ensinado na Libras e os membros da família também aprendem para se comunicar com ele. São poucas que fazem isso. Algumas famílias optam por oralizarem os filhos surdos e esses crescem sabendo muito pouco ou quase nada de Libras. Há diferentes contextos familiares em que o surdo está inserido e isso vai influenciar na sua identidade. Ainda faltam muitas coisas para os surdos conseguirem aqui. Temos lutado pela escola bilíngue, por mais vagas de trabalho, mais cursos de capacitação que sejam acessíveis para os surdos. Os intérpretes de Libras são importantes na comunicação dos surdos. A sociedade precisa conhecer melhor quem são os surdos, que há uma comunidade surda. Acredito que quando isso acontecer a inclusão dos surdos vai começar a acontecer de verdade. A Libras é forte para os surdos assim como as línguas orais são fortes para os ouvintes. Elas são iguais. Por isso é importante os surdos saberem Libras. Eles podem ser professores de Libras para ensinarem as crianças surdas. As crianças vão crescer e ter no adulto surdo um exemplo.</i>
--	--

Como se pode analisar nas narrativas dos surdos, as questões educacionais aparecem como o fio condutor das lutas pelo reconhecimento da pessoa surda e da língua de sinais nos âmbitos sociais, políticos e culturais. As falas e as narrativas dos surdos, quando relatam sobre sua história de vida, destacam os processos educacionais pelos quais passaram ou ainda estão experienciando. Os surdos adultos mais antigos remontam um tempo em que praticamente não se usava a Libras dentro das escolas de Boa Vista.

Como já considerado na primeira parte deste texto, o que imperava era a prática da filosofia oralista na educação de surdos que utilizava técnicas de oralização e ensino de leitura labial. Isso ficou evidente nas narrativas dos surdos, quando narram sobre suas experiências escolares: “com o fato de eu ter ficado surdo minha família optou por me oralizar para que eu pudesse conseguir me comunicar. Cresci dentro dessa prática oralista, mas sempre usei gestos para me comunicar” (**Surdo 1**); “na época que eu fui para escola não ensinavam Libras. No começo estavam me ensinando a falar as letras do alfabeto com exercícios orais. Eu achava difícil, não entendia muito bem pois era confuso para mim” (**Surdo 2**). Alpendre (2008, p. 3) chamou a atenção para essa prática quando indicou que “o ensino da fala ocupou a centralidade do trabalho pedagógico, ao longo do último século, e a pessoa foi resumida à deficiência auditiva que deveria ser curada, corrigida, recuperada, dentro de uma visão médico-clínica”. Assim, reabilitar a fala daqueles que nasceram ouvintes, mas que depois ficaram surdos e ensinar os surdos de nascença a falarem e a lerem lábios era o objetivo

educacional para essas pessoas. Nas histórias desses surdos, ao lembrarem-se de suas experiências educacionais dessa época, os sentimentos expressos e transparecidos são negativos. Sinais como DIFÍCIL, NÃO^ENTENDER⁹ e SOFRER acompanhados por uma carga de expressões faciais e/ou corporais negativas e até mesmo de dor compõem a construção dos discursos sobre os métodos de oralização e leitura labial.

Observa-se também, nas narrativas dos surdos mais antigos, que já havia um movimento por uma escola que respeitasse a sua alteridade na condição linguística, como narrou o **Surdo 2**: “a Libras é importante para a cultura surda. A comunidade surda precisa estar firme, unida, organizada e que todos sejam usuários de Libras para podermos estar em igualdade com os ouvintes na luta pelos nossos direitos e pela nossa inclusão”. Lutar para que a Libras fosse aceita como a língua do surdo e que esse fosse alfabetizado na sua língua foi o primeiro espaço de luta social, conforme assinalado por Stumpf (2009, p. 426), quando defendeu que o surdo tem o direito pleno de ter acesso e de se apropriar da língua de sinais como sua primeira língua e da língua falada em seu país como segunda língua na modalidade escrita. O direito de escolha entre querer a Libras como sua língua e ser oralizado em português também estão presentes nos discursos dos surdos. Os surdos mais jovens também evidenciam nas suas falas a importância da escola como um espaço importante para as lutas e as conquistas dos surdos. Para esses, o discurso é para um reconhecimento da Libras enquanto primeira língua dos surdos.

Como revelam as narrativas dos surdos, o movimento atual de luta em prol da educação de surdos diz respeito à escola bilíngue para surdos. Isso é evidenciado na narrativa do **Surdo 3** quando diz que: “temos lutado pela escola bilíngue, por mais vagas de trabalho, mais cursos de capacitação que sejam acessíveis para os surdos”. Nas falas dos surdos mais jovens, mesmo aqueles que já terminaram a educação básica, a escola bilíngue é o cerne dos discursos de lutas e reivindicações no âmbito educacional tanto a nível nacional como local. Como já abordado sobre a escola bilíngue, “as propostas educacionais, culturais e sociais que assumem esse princípio devem se ocupar de sistematizar novas representações sobre a surdez e os surdos, o que acarreta mudanças na práxis pedagógica” (Alpendre, 2008, p. 3).

No entanto, percebe-se nos discursos sobre as experiências vividas por eles enquanto alunos surdos inclusos em salas comuns de maioria ouvinte uma insatisfação acerca do acesso e aprendizado dos conteúdos curriculares escolares, ou porque o professor não era fluente na

⁹ O sinal de “^” aqui é utilizado para representar um sinal composto por duas palavras na língua portuguesa.

Libras dificultando a comunicação e a mediação com os conteúdos, ou devido à ausência de um intérprete de Libras para mediar o processo de ensino-aprendizagem. O **Surdo 2** narrou: “minha alfabetização por meio da oralização não deu certo. Eu não conseguia falar direito e era muito difícil aprender”. Já o **Surdo 3** detalhou: “quando eu mudei para fazer o ensino médio em outra escola em que eu fui incluso em sala comum de maioria ouvinte me senti sozinho. Todos apenas falavam e eu era o único surdo. Eu ficava sozinho”. De toda forma, segundo os relatos de surdos que passaram ou estão passando pelo sistema de ensino, o modelo atual de educação para surdos não está sendo suficientemente eficaz para o aproveitamento esperado ao final da educação básica.

Outro ponto em relação à luta do surdo no espaço educacional é a conquista de vagas em Instituições de Ensino Superior pública e privada. O desejo de ingressarem em um curso superior aparece na fala do **Surdo 2**: “acho importante fazer faculdade. Quero fazer Pedagogia ou Letras Libras para poder ensinar a Libras e as palavras do português para crianças surdas”. As chances de ingresso no ensino superior foram potencializadas pelas políticas de cotas para pessoas com deficiência e pela obrigatoriedade de um intérprete nos processos seletivos de instituições de ensino superior para traduzirem a prova para a Libras¹⁰.

Com esses avanços, muitos surdos externalizam a vontade de fazer um curso superior. “Eu vou passar no vestibular e fazer uma faculdade”, dizem muitos deles. Mas apesar de disporem de intérpretes de Libras em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), muitos não conseguem passar por sentirem muitas dificuldades nos conteúdos. Na fala da maioria dos surdos, o discurso que indica a justificativa para o fracasso do sistema escolar em não oferecer condições de equidade para o ingresso ao ensino superior é: “PORTUGUÊS MUITO DIFÍCIL!”. Essa justificativa impõe para o surdo uma dificuldade não só para o aprendizado da língua portuguesa, mas também para todas as outras disciplinas, pois estas são ministradas em língua portuguesa.

O movimento surdo em prol da escola bilíngue também contempla que os surdos tenham as provas dos vestibulares e de processos seletivos formulados diretamente na língua de sinais. Nos discursos surdos, o ensino superior assume um papel importante no fortalecimento da comunidade surda, das lutas e dos movimentos por espaços mais democráticos. Os surdos que já têm o ensino superior e aqueles que estão cursando são vistos

¹⁰ A Universidade Federal de Roraima nos anos de 2022 e 2023 teve o edital do vestibular disponibilizado em Libras, no entanto, a prova continua sendo em português.

como exemplos a serem seguidos. E os que já são formados assumem um papel de liderança dentro da comunidade surda. Como o **Surdo 3** relatou: “eles podem ser professores de Libras para ensinarem as crianças surdas. As crianças vão crescer e ter no adulto surdo um exemplo”. Para um ambiente educativo bilíngue para pessoas surdas, é fundamental esse encontro do professor surdo com o aluno surdo. De acordo com De Paula (2009), a linguagem é o fator de extrema importância na construção de uma identidade surda no processo educacional dessas pessoas, pois é no contexto escolar que a pessoa surda encontra possibilidades de construção de seu espaço a partir das interações com outras pessoas surdas e professores(as) especializados, principalmente surdos(as). A autora salienta: “Assim, para que a construção da identidade surda aconteça é essencial o encontro surdo-surdo, pois se têm observado, nesses anos de interação professor ouvinte-professor surdo, que o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo” (De Paula, 2009 p. 413).

Dessa forma, a educação bilíngue é descrita nos discursos surdos como o campo de possibilidades de transformação para a comunidade surda. A educação bilíngue é vista como um meio de melhorarem suas vidas, de se sentirem mais iguais em relação aos ouvintes e mais importante ainda, é percebida como uma ferramenta para forjar e construir uma identidade surda referenciada e crítica, assim como sinalizou um surdo ao falar sobre a relação surdo e educação: SURDO IDENTIDADE FIRME CONSEGUIR! Em tradução livre: “O surdo com sua identidade firme pode conseguir”, reafirmando como a educação é importante para a constituição das identidades surdas.

Assim sendo, afim de alcançar uma Educação Bilíngue realmente eficaz para as pessoas surdas, Campello (2008, p. 112), postula “o direito à pedagogia surda ou pedagogia visual, [...] compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. Nesse sentido, a autora indica em sua pesquisa sugestões e parâmetros para a implementação de propostas pedagógicas pautadas na visualidade e voltadas à educação de surdos¹¹. Dentre algumas estão: considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão; considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade; reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da(s) cultura(s) surda(s) - Língua e cultura não estão indissociadas; utilizar a língua de sinais dentro do

¹¹ Todas as sugestões e parâmetros estão em Campello (2008, pp. 140-144).

currículo como meio de comunicação; reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade; buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua; lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda (Campello, 2008, pp. 140-143).

Considerações finais

De modo geral, essa pesquisa teve êxito nos seus objetivos propostos de compreender os diferentes atravessamentos sociais e políticos que perpassam a educação e as práticas escolares com os sujeitos surdos. Assim como também as construções sociais e simbólicas das pessoas surdas acerca dos processos educacionais às quais foram ou estão inseridas, partindo de suas narrativas. Outro ponto alcançado foi entender o contexto de emergência da Libras como um ponto de ancoragem para as lutas no âmbito das políticas de Estado que envolvem a educação das pessoas surdas e para a construção e a negociação de fronteiras que constituem suas diferenças.

Conforme foi considerado nessa pesquisa, o surdo também é uma parte dentro de um todo complexo constituído de relações de poder, de lutas e de agências de “discursos e saberes que produziram e produzem práticas escolares” (Barberena, 2014, pp. 13-14). Dentro desse emaranhado de trama e relações sociais suas narrativas, teve atenção especial para as análises na construção daquilo que constituiu e constitui sua(s) experiência(s) surda(s) nos processos e práticas escolares.

Depois de muito tempo em que a tradição oralista negou aos surdos o direito de *Ser Surdo* nas instituições de educação básica e superior, a valorização da língua de sinais nesses espaços têm tomado grandes proporções pelos movimentos surdos. As narrativas dos surdos revelam a importância da Libras em suas lutas sociais e políticas, além de colocá-la em evidência para se pensar a alteridade surda.

A emergência pela ampliação das Escolas Bilingües, presente nas narrativas dos surdos, mostra a necessidade de entender e aceitar a alteridade do surdo enquanto uma pessoa que se relaciona com o mundo de uma maneira diferente dos ouvintes. E que é urgente uma

escola que contemple sua diferença nos âmbitos pedagógicos, curriculares, linguísticos, identitários e culturais.

Referências

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

ANICETO JR, Dalcides dos S. **Por uma etnografia de pessoas surdas na cidade de Boa Vista: construção social de identidade nos discursos surdos**. Monografia – Instituto de Antropologia da Universidade Federal de Roraima, 2017. 104p.

_____. **Teatro no corpo: ritual, drama e arte verbal nas performances de surdos na língua brasileira de sinais**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Roraima, 2019. 137p.

ARAÚJO, Paulo J. P; BENTES, Thaisy. Línguas de Sinais de Fronteiras: o caso da LSV no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.26, pp. 125-135.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, set./dez. 2012. pp. 997-1026.

BARBERENA, Cinara Franco R. A educação de surdos e os diferentes atravessamentos sociais, educacionais e políticos. In: FREITAS, Déborah de B. A. P; CARDOZO, Sandra M. da S. (Org.). **Inclusão e diferenças**: ressignificando conceitos e práticas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014. pp. 13-30.

BERGAMO, Alexandre; SANTANA, Ana Paula. Cultura e Identidade Surda: Encruzilhada de Lutas Sociais e Teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005. pp. 565-582.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 14.191/2021**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Secretaria-Geral, 2021.

BRITO, Marinalva da S. **O Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Surdez Princesa Izabel em Boa Vista Roraima**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, 2018. 131p.

CAMPELLO, Ana Regina S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC. 2008. 169p.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.9, n.1, e-993, 2025.

CARDOZO, S. M. da S; FREITAS, de B. A. P. Identidade Surda e as Representações Construídas no Ensino Superior. In: FREITAS, Déborah de B. A. P; CARDOZO, Sandra M. da S. (Org.). **Inclusão e diferenças**: ressignificando conceitos e práticas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014. pp. 31-53.

CHAVES, Ceíça. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE** - Alunos com surdez passam a ser atendidos em quatro escolas polo de Boa Vista. **Prefeitura de Boa Vista**, Boa Vista, 15/08/2022. Notícias. Disponível em: <[Prefeitura Municipal de Boa Vista](#)>. Acesso em: 20/09/2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especial**: Pessoa com Surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília, DF, 2007.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.3, Set./Dez. 2009. pp.407-416.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. ed. 8. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp. 75-92.

LOPES, Maura Corcini. As políticas de inclusão: movimentos da educação especial à educação inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. pp. 77-114.

NOBRE, Rundesth S. **Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fonomorfológica da escrita em signwriting**. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 203p.

ROCHA, Damião. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-curriculo das diferenças. **Anais da 39ª Anped Nacional**, UFF, Niterói – RJ, 2019.

SÁ, Nídia L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. 388p.

SEYFERTH, Giralda. Minoria. In: LIMA, Antônio Carlos de S. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Brasília, Rio de Janeiro, Blumenau: Associação Brasileira de Antropologia, LACED, Nova Letra, 576 p. 2012.

SIEMS, Maria E. R. **Educação Especial em Roraima 1970 a 2001**: a proposta do regime militar e seus efeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 273p.

SILVA, A.C.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o Silêncio**: Surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. pp. 7-32.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiência e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. pp. 425-450.

Recebido: outubro/2024.
Solicitação de correções: março/2025.
Publicado: junho/2025.