

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIREITOS HUMANOS CIDADANIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

ELAYNE CRISTINA MACHADO DE ARAÚJO SANTANA

A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL

JOÃO PESSOA

2023

ELAYNE CRISTINA MACHADO DE ARAÚJO SANTANA

**A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOSNA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas.

Linha II: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland.

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S232d Santana, Elayne Cristina Machado de Araújo.
A dinâmica cultural na educação de surdos : desafios
e possibilidades através da educação em direitos
humanos na perspectiva intercultural / Elayne Cristina
Machado de Araújo Santana. - João Pessoa, 2023.
186 f.

Orientação: Timothy Denis Ireland.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação de surdos. 2. Dinâmica cultural -
Surdez. 3. Educação - Direitos humanos. 4. Cultura e
identidade surda. 5. Interculturalidade. 6. Movimento
social. I. Ireland, Timothy Denis. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37-056.263(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO(A) MESTRANDO(A)
ELAYNE CRISTINA MACHADO DE ARAÚJO SANTANA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E POLÍTICAS
PÚBLICAS/CCHLA/UFPB

Aos vinte do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas e trinta minutos, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, realizou-se a sessão de defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) **Elayne Cristina Machado De Araújo Santana**, matrícula 20211026700, intitulada: **“A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL”**. Estavam presentes os professores doutores: Timothy Denis Ireland (Orientador(a), Fernando Cezar Bezerra De Andrade (Examinador(a) interno(a) e Munique Massaro (Examinador(a) externo(a). O(A) Professor(a) Timothy Denis Ireland, na qualidade de Orientador(a), declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra a(o) mestrando(a) Elayne Cristina Machado De Araújo Santana, para que no prazo de trinta (30) minutos apresentasse a sua Dissertação. Após exposição oral apresentada pelo(a) mestrando(a), o(a) professor(a) Timothy Denis Ireland concedeu a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem à arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o(a) mestrando(a) Elayne Cristina Machado De Araújo Santana respondeu às perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pelo(a) Orientador(a), que se reuniu secretamente, apenas com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer: A Banca Examinadora considerou a DISSERTAÇÃO: APROVADA - recomendando a necessidade de uma revisão de língua, de cuidados com a coesão textual e de esclarecimento conceitual (poss. de incluir um glossário). A seguir, o(a) Orientador(a) apresentou o parecer da Banca Examinadora o(a) mestrando(a) Elayne Cristina Machado De Araújo Santana, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Herbert Henrique Barros Ribeiro, assistente em administração do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, lavrei a presente Ata. João Pessoa, 20 de novembro de 2023.

Timothy D. Ireland

Fernando C.B. de Andrade

Munique Massaro;

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus! Ele é minha rocha e minha fonte de vida! Aos meus pais, por serem a minha inspiração e meu porto seguro; e ao meu marido, por ser meu incentivador e apoiador em cada momento deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus a oportunidade que Ele me concedeu de fazer este mestrado. Durante estes dois anos, a cada dia pela manhã, eu agradecia a Deus esse presente. Sou muito grata por tamanha benção! Tudo é para Ele e por Ele! Agradeço a sabedoria e a força, o sustento em cada período, e os momentos de dificuldade, em que vi sua mão me guiando e me concedendo a direção.

Aos meus pais, Paulo e Graça, exemplos e inspirações de amor ao conhecimento, por vê-los sempre tão estudiosos e com sede de aprender sempre mais. Gratidão a todo apoio, amor, incentivo, sustento. Além disso, agradeço-lhes, pois são meu porto seguro em todos os momentos, viveram tal sonho como se fosse deles também, e estavam sempre ao meu lado. Vocês são meus maiores referenciais de vida. Muito obrigada por tudo que já fizeram e fazem por mim!

Ao meu marido Diego, obrigada por ser meu incentivador e meu companheiro sempre presente, vivendo comigo a busca pela realização deste sonho. Ademais, por estar ao meu lado desde o momento em que abri o edital para me submeter ao processo de seleção, por compreender os momentos nos quais eu precisava me dedicar à escrita da dissertação, e por muitas vezes estar ao meu lado somente para fazer companhia. Agradeço a você a força diária, o apoio, o amor e o refúgio.

Ao meu sobrinho, Francisco, companheiro da tia, por fazer despertar em mim um amor mais próximo ao de mãe, que se fortalece ao ver um sorriso, carinho e amor. Nesse período, passamos por momentos de dificuldades, quando muito perto da banca de qualificação, tivemos que lidar com sua internação, mas saímos vitoriosos e mais confiantes em Deus! Em nome de Francisco já agradeço aos meus futuros(as) filho(s) e sobrinho(s): é por eles que eu busco ser uma pessoa melhor diariamente.

Ao meu irmão Paulo Filho e à minha cunhada-irmã Alessandra, por serem meus grandes amigos e incentivadores. Por me inspirarem, por serem apoio e presença constante em minha vida.

Aos meus sogros Gerilda e Cláudio, por serem como meus segundos pais. Agradeço-lhes tudo que já fizeram e fazem por mim. E às minhas cunhadas: Rafaela e Geancarla; e aos sobrinhos: Cayo, Cammylla, Raí e Mariana, todo apoio, amor e torcida.

Aos meus avós maternos, Duarte e Josefina (todos *in memoriam*), e paternos, Francisco e Amália (todos *in memoriam*) que os levo no meu coração aonde irei. Agradeço o legado de cada um. Hoje, busco viver seguindo os exemplos desses sertanejos fortes, pois são as minhas

referências de vida, de sabedoria, de determinação, de fé e de amor. Subir mais um degrau na educação só está sendo possível por conta do trabalho e do esforço que eles tiveram, visando o bem-estar de toda sua descendência.

A todos os meus familiares, tios e primos, que são exemplos para mim, e aos amigos, que torceram por esta conquista.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Timothy Denis Ireland, desde que tive acesso ao edital, sabia que iria indicar ele como orientador, e quando tive a certeza da sua aceitação de me orientar nesta pesquisa, foi motivo de muita alegria. Agradeço muito, principalmente, a sua compreensão e paciência em cada momento deste desafio. Sou grata a todas as ricas e consistentes contribuições ao texto, o apoio, a direção e os conselhos em tantos momentos; a disponibilidade de me guiar neste caminho enquanto pesquisadora.

Aos membros da banca de qualificação, Fernando Andrade e Munique Massaro, agradeço-lhes as valiosas contribuições e atenção a essa pesquisa. Especialmente ao professor Fernando, agradeço as contribuições dadas desde a banca de seleção para o mestrado, como também pelo rico conhecimento dispensado na disciplina Educação em Direitos Humanos 1. Agradeço a aceitação do desafio de estarem comigo novamente em uma banca, desta vez, na defesa da dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da UFPB. Neste mestrado, tive a oportunidade de me sentir mais humana e pude refletir e amar ainda mais a Jesus, o maior exemplo de ser humano que se fez na Terra e o maior defensor dos direitos humanos. Aos coordenadores e secretaria do Programa, obrigada por todo suporte e apoio sempre concedidos nestes dois anos. Bem como, a todos os professores pelo conhecimento e convites à reflexão durante as aulas. Ademais a todos os colegas, por todas as vivências, experiências e conhecimentos e apoios compartilhados.

Ao Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – *campus* João Pessoa, agradeço a todos os servidores, desde a portaria até o Diretor Geral, os quais abriram os caminhos para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo nessa instituição. Sou grata aos alunos surdos, aos alunos ouvintes, à professora e aos intérpretes de libras que aceitaram participar da pesquisa por meio da realização de suas entrevistas.

Aos colegas de trabalho da Funad que torceram por mim, obrigada pela convivência diária, e por compreenderem os momentos em que precisava me ausentar para assistir às aulas e para realizar as entrevistas da pesquisa.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que por alguma forma me auxiliaram na concretização deste sonho, meu muito obrigada!

EPÍGRAFE

“Não se amoldem ao padrão deste mundo, mas transformem-se pela renovação da sua mente, para que sejam capazes de experimentar e comprovar a boa, agradável e perfeita vontade de Deus.” (Rm. 12:2)

RESUMO

Há uma diversidade de culturas na sociedade contemporânea, sendo a cultura surda uma delas. Porém, a presença de pessoas surdas em ambientes educacionais não significa que há a valorização e o reconhecimento de sua presença. Nesse sentido, a pesquisa se propõe a investigar a (in)ocorrência da dinâmica cultural entre surdos e ouvintes no ambiente escolar de uma instituição federal. A pesquisa também tem como objetivos: compreender a cultura e identidade surda, para pensar a surdez enquanto uma diferença cultural; identificar o papel da Educação em Direitos Humanos (EDH) para formação de uma sociedade livre de discriminações contra a pessoa surda; verificar os desafios e possibilidades para a educação de surdos através de uma educação intercultural e propor formas para promover ou fortalecer a troca cultural entre surdos e ouvintes, por meio da escuta de alunos surdos, ouvintes, intérpretes de Libras e uma professora do IFPB - *campus* João Pessoa. Para isso, a pesquisa apoiou-se nos trabalhos de Brito (2021), Crespo (2009) e Lanna Júnior (2010) quanto ao movimento social das pessoas surdas. Este trabalho filia-se à visão sociocultural da surdez defendida por Sá (2002) e Gesser (2012). Assim, firma-se nos estudos de Goldfeld (1997) e Skliar (2010) a respeito da situação da educação de surdos no Brasil. Baseia-se ainda nos estudos de Benevides (2000), Carbonari (2010), Viola (2010) e Zenaide (2007) para compreender o sentido de uma Educação em Direitos Humanos, e fundamenta-se nos estudos de interculturalidade de Candau (2012). Sob o ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, classificada como exploratória descritiva, tendo em vista os objetivos definidos na pesquisa, seguindo o método dedutivo e composta pelas seguintes etapas: bibliográfica e de campo. Para investigar a dinâmica cultural dentro de sala de aula, a pesquisa de campo foi realizada por intermédio de entrevistas semiestruturadas com alunos surdos, ouvintes, professor e intérpretes de Libras de cursos técnico e superior do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Os dados foram analisados à luz do método hermenêutico-dialético. A partir dos estudos efetivados, torna-se possível concluir que ainda há muito desconhecimento e desinteresse de aprender sobre a cultura surda e de se relacionar com ela, o que gera o isolamento do aluno surdo. Foi notório perceber a presença do ouvintismo no ambiente escolar, visto que os alunos ouvintes e professores demonstraram distanciamento quanto à cultura surda. Isso tornou-se evidente enquanto os alunos surdos apresentaram um sentimento de invisibilidade, apesar de demonstrarem um sentimento de esperança para que essa situação venha a melhorar. Finalmente, os intérpretes de Libras relataram dificuldades no sentido da incompreensão pelos professores e alunos acerca das funções daquele profissional. Como forma de promover a dinâmica cultural no ambiente educacional, de modo a contribuir para a formação da Educação em Direitos Humanos na perspectiva intercultural, propomos a realização de formações em EDH, mais eventos de valorização da cultura surda, rodas de diálogos e reuniões e a revisão dos conteúdos programáticos dos cursos de Libras oferecidos pela instituição.

Palavras-chave: Cultura e identidade surda; dinâmica cultural; Educação em Direitos Humanos; educação de surdos; interculturalidade; movimento social; surdez.

ABSTRACT

There is a diversity of cultures in contemporary society, and deaf culture is one of them. However, the presence of deaf individuals in educational environments does not necessarily imply the appreciation and recognition of their existence. In this context, the research aims to investigate the occurrence or non-occurrence of cultural dynamics between deaf and hearing individuals in the school environment of a federal institution. The research also seeks to achieve the following objectives: to comprehend deaf culture and identity in order to conceptualize deafness as a cultural difference; to identify the role of Human Rights Education (HRE) in shaping a society free from discrimination against deaf individuals; to examine the challenges and possibilities for the education of the deaf through intercultural education; and to propose methods for promoting or strengthening cultural exchange between deaf and hearing individuals, facilitated by listening to deaf students, hearing students, sign language interpreters, and a teacher from the Federal Institute of Paraíba (IFPB) – João Pessoa campus. To accomplish this, the research draws on the works of Brito (2021), Crespo (2009), and Lanna Júnior (2010) regarding the social movement of deaf individuals. This study aligns with the sociocultural perspective of deafness advocated by Sá (2002) and Gesser (2012). It is also grounded in the research of Goldfeld (1997) and Skliar (2010) concerning the state of education of the deaf in Brazil. Furthermore, it relies on the studies of Benevides (2000), Carbonari (2010), Viola (2010), and Zenaide (2007) to understand the meaning of Human Rights Education and is underpinned by Candau's (2012) intercultural studies. From a methodological standpoint, it is a qualitative research project, classified as exploratory-descriptive, given the defined research objectives, following a deductive method and comprising the following stages: literature review and fieldwork. To investigate cultural dynamics within the classroom, field research was conducted through semi-structured interviews with deaf and hearing students, teachers, and sign language interpreters from technical and higher education courses at the IFPB. The data were analyzed using the hermeneutic-dialectical method. Based on the conducted studies, it is possible to conclude that there is still much ignorance and a lack of interest in learning about deaf culture and engaging with it, leading to the isolation of deaf students. The presence of audism in the school environment was evident, as hearing students and teachers showed detachment from deaf culture. This became apparent as deaf students expressed a sense of invisibility, despite harboring hope for an improvement in their situation. Finally, sign language interpreters reported difficulties due to a lack of understanding by teachers and students regarding the interpreter's role. To promote cultural dynamics in the educational environment and contribute to the development of Human Rights Education from an intercultural perspective, we propose the implementation of HRE training, increased events celebrating deaf culture, dialogue sessions, meetings, and a revision of the curriculum of sign language courses offered by the institution.

Key words: Culture and identity; Cultural dynamics; Human Rights Education; Education of the deaf; Interculturality; Social movement; Deafness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória escolar do surdo.....	120
Quadro 2 – Início do conhecimento da Libras pelo surdo (a).....	123
Quadro 3 – Percepção do surdo quanto à comunicação com o professor.....	123
Quadro 4 – Percepção do surdo quanto à comunicação com os alunos ouvintes.....	126
Quadro 5 – Visão do surdo acerca das amizades construídas com alunos ouvintes	129
Quadro 6 – Compartilhamento da cultura surda pelo aluno surdo.....	131
Quadro 7 – Sentimento do surdo acerca da instituição.....	133
Quadro 8 – Percepção da professora quanto às diferenças entre cultura surda e ouvinte	136
Quadro 9 – Comunicação da professora com o aluno surdo.....	137
Quadro 10 – Percepção da professora acerca das dificuldades do aluno surdo dentro de sala de aula	139
Quadro 11 – Conhecimento da professora acerca de Libras.....	140
Quadro 12 – Entendimento da professora acerca do conceito de surdez	141
Quadro 13 – Contribuições da professora acerca de estratégias para o surdo ter melhores condições na instituição e em outros espaços	142
Quadro 14 – Comunicação do aluno ouvinte com o aluno surdo	144
Quadro 15 – Dificuldades percebidas pelos alunos ouvintes para interação com o aluno surdo	147
Quadro 16 – Importância da vivência entre surdos e ouvintes na visão do aluno ouvinte	149
Quadro 17 – Entendimento do aluno ouvinte sobre surdez	152
Quadro 18 – Conhecimento do aluno ouvinte acerca de educação em direitos humanos	154
Quadro 19– Visão do intérprete de Libras a respeito da relação do aluno surdo com os demais alunos	156
Quadro 20– Visão do intérprete de Libras a respeito da relação do aluno surdo com os professores	158
Quadro 21 – Situações dentro da instituição em que a cultura surda seja considerada ...	161
Quadro 22 – Dificuldades enfrentadas pelos intérpretes em sala de aula	164
Quadro 23 – Visão do intérprete acerca de estratégias para valorização da cultura surda dentro de sala de aula.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFET/SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

COAPE - Coordenação de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas

CAS - Centro de Atendimento ao Surdo

CNS - Conselho Nacional da Saúde

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação em Direitos Humanos

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência

IBC - Instituto Benjamin Constant

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDNEDH - Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

ONU - Organizações das Nações Unidas

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

TAC - Termo de Anuência e Corresponsabilidade

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE - Termo de Anuência Livre e Esclarecida

UFRGS -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	24
2	MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL: CONSTRUINDO A NOÇÃO DO SURDO ENQUANTO PESSOA HUMANA E SUJEITO POLÍTICO E SOCIAL.....	39
2.1	Cultura e identidade surda	39
2.2	As primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência	53
2.3	O movimento político das pessoas com deficiência	63
3	A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	78
3.1	A educação e os direitos humanos	78
3.1.1	Conceito de Educação em Direitos Humanos a partir dos documentos internacionais e nacionais	83
3.2	A educação de surdos no Brasil	89
3.3	A dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula	104
3.4	A Educação em Direitos Humanos para surdos na perspectiva intercultural	112
4	A (IN) EXISTÊNCIA DA DINÂMICA CULTURAL ENTRE SURDOS E OUVINTES EM SALA DE AULA	119
4.1	Entrevistas com os alunos surdos	119
4.2	Entrevista com a professora	136
4.3	Entrevistas com os alunos ouvintes	144
4.4	Entrevistas com os intérpretes de libras	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	188
	APÊNDICE B –MODELO DO TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDA.....	191
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS	194
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS OUVINTES	195
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES	196
	APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM INTÉRPRETES DE LIBRAS	197

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema teve início em 2012, quando a pesquisadora teve o primeiro contato com surdos, ao se inscrever em um curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) oferecido em uma igreja que frequentava em João Pessoa. A motivação para aprender essa língua surgiu da constatação frequente de que os surdos estavam juntos, mas havia pouca interação com os ouvintes.

Apesar de estarem frequentando o mesmo ambiente, não acontecia a verdadeira convivência entre esses dois grupos. Para romper com essas barreiras invisíveis, existentes entre a comunidade surda e os ouvintes, foi observado que a comunicação era o primeiro entrave que precisava ser rompido para a aproximação dessa comunidade. Com o tempo, a investigadora passou a fazer as interpretações das celebrações religiosas, função que exerce até os dias atuais. A incumbência do intérprete, em qualquer área atuante, vai muito além de só interpretar, contribuindo para garantia dos direitos humanos, funcionando como uma ponte entre o surdo e o meio social.

Profissionalmente, com formação em Direito, a pesquisadora passou a atender demandas judiciais das pessoas surdas, período em que se pôde verificar diversas violações aos direitos dessas pessoas. Assim, desde o ano de 2021, atua na chefia da Unidade Planejamento da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), órgão pertencente ao Governo do Estado da Paraíba e responsável pela Política da Pessoa com Deficiência no estado. Nesse órgão, tem a oportunidade de planejar de forma técnica e orçamentária as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência atendidas na Instituição, como também de todo estado da Paraíba. Nessa função, são percebidas as principais dificuldades das pessoas surdas e suas principais demandas.

Então, por conta dessa imersão na comunidade surda, pode-se inferir que a ausência de convívio entre surdos e ouvintes vem da base, desde o seu nascimento, na maioria dos casos, em uma família ouvinte que não sabe se comunicar com o surdo. Esse acaba se isolando, e tal atitude se perpetua nos demais ambientes predominantemente ouvintistas, como é o caso das escolas e demais âmbitos sociais em que o surdo possa frequentar. Assim, percebeu-se que a interação entre surdos e ouvintes é benéfica para ambos os grupos, e, para que ela de fato ocorra, a barreira da comunicação não é o único entrave a ser vencido, há barreiras culturais a serem superadas.

O início da década de 1980 marcou o período de redemocratização no Brasil e o fortalecimento dos movimentos sociais. Para as pessoas com deficiência, esse momento

estabeleceu o fortalecimento e a visibilidade da luta desse movimento político e essa categoria começa a ser pensada como sendo uma condição humana. Assim, tal visão gerou a necessidade de que as políticas de exclusão, de caridade e de assistencialismo dessem espaço ao protagonismo dessas pessoas no campo das políticas públicas. De acordo com esse modelo social, devem ser pensadas as barreiras criadas pela sociedade, que impedem a plena participação das pessoas com deficiência. Então, tal mudança de visão marcou a migração de suas demandas do campo assistencialista para o campo dos direitos humanos.

Ademais, o movimento político das pessoas com deficiência surgiu com o propósito de unir as reivindicações desses indivíduos em busca de afirmação e reconhecimento de sua identidade e de sua autonomia. No início desse processo, encontramos as pessoas surdas, reivindicando, em especial, o reconhecimento e uso de sua língua–Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, reivindicação essa que não se enquadrava na lista de impetrações feitas pelas outras deficiências. Nesse viés, Brito (2021, p. 92) afirma que “o próprio desenvolvimento do movimento surdo brasileiro pode ser descrito como um produto derivado originalmente do movimento das pessoas com deficiência.”.

Trata-se de reivindicações específicas que não podiam ser limitadas às reivindicações trazidas pelo movimento político das pessoas com deficiência. A principal demanda das pessoas surdas concentra-se no reconhecimento da língua de sinais e na luta contra o oralismo e ouvintismo. Barros (2014, p. 2) explica que esse movimento “se constitui a partir de uma agenda política relativa às questões da surdez e em defesa da língua de sinais.”. Essa situação, fez com que essas pessoas formassem seu próprio movimento dentro do movimento maior das pessoas com deficiência, como o fito de buscar o direito à diferença.

Ademais, este trabalho se filia à visão de Sá (2002), de Gesser (2012), de Sousa (2018) e de Whigley (1996) entre outros que se dedicam ao fortalecimento dos estudos surdos, os quais reafirmam a surdez enquanto uma experiência cultural e a presença de língua de sinais como um elemento de afirmação da identidade surda. Sá (2002, p. 64) define os estudos surdos como aqueles que se lançam “na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda como indivíduo deficiente, doente e sofredor, e contra a definição da surdez como experiência de uma falta.”.

Diante disso, o termo surdo pode ser definido como aqueles que fazem parte de uma minoria linguística, que utiliza a língua de sinais como o meio de comunicação, e que faz da experiência visual o elemento crucial de sua identidade e cultura. É interessante notar que a

maioria dos ouvintes reluta em utilizar o termo “surdo” por pensar que está menosprezando a pessoa surda, e assim prefere utilizar outros termos:

A maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo* e *deficiente auditivo* evocam. É facilmente observável que, para muitos ouvintes alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra surdo pareça imprimir mais preconceito, enquanto o termo *deficiente auditivo* parece-lhes ser mais politicamente correto (Gesser, 2009, p. 45).

Consoante o exposto, facilmente se encontram ouvintes com dúvidas acerca do melhor termo para se referir aos surdos e desconhecimento quanto ao avanço dos estudos surdos que preconiza a surdez enquanto uma diferença cultural. Dessa forma:

Notamos ainda que há uma luta pelo modo como as pessoas que não escutam devem ser chamadas, podendo ser observado em algumas pesquisas, campanhas publicitárias, eventos e até mesmo discussões informais o uso de ‘deficiente auditivo’, portador de surdez, pessoa com surdez e surdos-mudos (Souza, 2018, p. 33).

Portanto, ao contrário do que algumas pessoas podem pensar, a nomenclatura “surdo” não apresenta teor pejorativo, mas sim, de valorização e afirmação da sua cultura e identidade. Importante a explicação de Silveira (2002, p. 20), o qual relata:

Aqui no Brasil, pelo direito de decidir como querem ser nomeados é a dos ‘surdos’; tradicionalmente chamados de ‘surdos-mudos’ (terminologia criticada por evocar uma incapacidade identificada do ponto de vista ‘ouvintista’), passaram depois, a partir do crescente prestígio da visão médica, a ser chamados de ‘deficientes auditivos’, denominação também recusadas por fazer referência a uma suposta falta, carência...e por entenderem – os surdos – que tal condição física tem produzido, historicamente, o aparecimento de uma cultura marcada em especial por línguas próprias – Língua de Sinais – numa visão positiva que justificaria a preferência pela denominação de ‘surdos/as’.

Nessa perspectiva, na visão sociocultural da surdez, percebe-se os surdos como aqueles que não se definem como deficientes auditivos, pois o importante não é ter como foco na falta de audição, mas sim que se identificam com a cultura e identidade surda baseada no compartilhamento de valores, nos comportamentos, nas experiências, na história, nos costumes, e, principalmente, na língua. Dessa feita, a língua desenvolve um importante papel na afirmação e reconhecimento da identidade surda. Gesser (2000, p.9) afirma que “na década de 1960, foi conferido à língua de sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e reafirmar essa legitimidade.”.

O movimento surdo ganhou força no período de redemocratização, e suas reivindicações—que tinham o intuito de também ser inseridos no campo da agenda política e

principalmente educacional—começaram a ser atendidas. Dessa forma, percebe-se que a cultura surda é apenas uma das inúmeras que podem conviver na sociedade, e como uma cultura ela passa a conviver com outras nos diversos espaços, inclusive em ambiente escolar. Consoante Sousa (2018, p. 39):

Nesse sentido, fica evidente a pluralidade que envolve a cultura surda e a cultura ouvinte. Ao mesmo tempo em que suas peculiaridades as diferem, suas semelhanças se entrelaçam e formam um cenário multicultural em que diferentes construções culturais se justapõem e convergem para a formação de uma cidadania, na qual não deve existir cultura majoritária e minoritária, mas sim culturas diferentes.

Como fruto da entrada em vigor da Constituição Federal (Brasil, 1988), que trouxe, no art. 205, a previsão da “educação como um direito de todos e dever do Estado e família, que deverá ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, também da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), na qual se reforçou o conceito de educação inclusiva, com a ideia de “educação para todos”, e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) os surdos passaram a ser inseridos em salas de aulas regulares.

O movimento de fortalecimento pela educação inclusiva prenuncia que, em meio à diversidade, cada estudante deve ser enxergado em sua individualidade. Nesse sentido, a escola deveria buscar soluções para que os diversos alunos, a partir de sua condição social, étnica ou linguística possam permanecer em sala de aula e obter as mesmas condições de aprendizagem. Por outro lado, apesar dos benefícios que a educação inclusiva pode trazer, pode-se inferir que essa proposta também tem encontrado problemas, como discorre Lacerda (2006, p. 168): “a fragilidade das propostas de inclusão, residem no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz com a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar.”. A respeito da educação de surdos, Gesser (2012, p. 90) relata:

Os contornos da trajetória dos surdos estão intimamente ligados à educação. Das escolas ouvem-se os lamentos, frustrações e limitações com as quais professores e familiares de surdos lidam todos os dias. No sistema educacional do Brasil de hoje, defende-se uma política de inclusão. *Grosso modo*, o aluno surdo é incluído nas salas regulares de ensino, junto com os ouvintes, acreditando-se que assim estariam resguardando o princípio de igualdade de direitos. Estudiosos e especialistas da área da surdez tecem debates ardorosos em torno da inclusão. De um lado, os que advogam que ao participar da escola regular o surdo se integraria na sociedade, e de outro, os que criticam essa iniciativa enquanto modelo único, e anunciam os possíveis fracassos, pois

entendem que há barreiras e limitações linguísticas nas interações comunicativas entre educadores e alunos surdos.

Sendo assim, podemos inferir que há avanços com a educação inclusiva, no que se refere à possibilidade de valorização da diversidade e ao distanciamento de uma educação segregadora, por outro lado, como afirma Lacerda (2006, p. 541): “os chamados processos de inclusão ainda persistem em incluir sim, mas incluir marginalmente, não permitindo as mesmas oportunidades a todos.”. Diante desse cenário, surgiram impasses em relação ao que seria a melhor proposta de educação para surdos. O ensino bilíngue é a educação que considera que os surdos tenham acesso aos conhecimentos por intermédio da Língua Brasileira de Sinais, como a primeira língua; e o português escrito, como segunda língua. Essa educação poderia ser oferecida em escolas comuns como também em polos de educação bilíngue para surdos. Porém, o presente trabalho não se ocupará em discutir qual seria a melhor estratégia de ensino para os surdos.

A escola pode ser entendida como um local propício para a formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres enquanto sujeitos sociais. Além disso, que valorize a interação e o convívio entre as culturas diferentes, que permita a plena participação de todos os alunos no ensino. É imprescindível, então, refletir a importância de que o direito humano à educação seja garantido a todos, para que tanto surdos como ouvintes se desenvolvam como seres humanos, em toda a integralidade, e possam ter, no futuro, oportunidades iguais dentro da sociedade.

Quando se pensa em uma educação em consonância com os direitos humanos, num ambiente que promova a diversidade, em que os alunos sejam vistos de forma individualizada, de acordo com suas necessidades e condições, podem ser discutidos meios a serem implementados para que os surdos tenham condições de aprendizagem em iguais condições com os ouvintes. Dessa forma, podem crescer juntos, respeitando a identidade cultural de cada um.

A Educação em Direitos Humanos (EDH), por meio dos seus princípios éticos, potencializa um ensino que pode promover a dignidade da pessoa surda e ouvinte. Educar em Direitos Humanos, conforme explica Viola (2010, p. 15), “é um tema recente na história brasileira” e não significa apenas que é suficiente transmitir os conhecimentos sobre essa educação. Essa prática se apresenta como uma afirmação de ser uma educação que deveria respeitar os direitos de todos os seres humanos, pois todos necessitam ter não apenas o acesso, mas também a permanência na educação, e que essa educação respeite a diversidade cultural existente no ambiente escolar. Nesse pensamento, Candau (2012, p. 78) assegura que a

educação em Direitos Humanos: “trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas.”.

Ademais, ela promove a formação de comportamentos e de pensamentos que respeitem as diferenças. É de extrema relevância educar em Direitos Humanos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia do surdo, o respeito à sua língua, à sua história e à sua cultura, bem como a comunicação com professores e demais alunos, incluindo a promoção ao máximo de suas aptidões e talentos. Além disso, essa educação possui papel primordial para que todos os alunos se encontrem preparados para assumir com responsabilidade uma vida em sociedade livre de discriminações e respeitando as diferenças culturais. Então, o ensino intercultural propõe a interação entre culturas diferentes.

Com isso, é importante pensar em uma educação para surdos e ouvintes, baseada em suas diferenças culturais, pela qual os grupos se humanizem a partir do diálogo intercultural. Assim, deve atender aos princípios da interculturalidade que proporciona não apenas que surdos e ouvintes possam interagir e receber benefícios dessa troca cultural na sua formação humana, mas que todas as culturas existentes em sala de aula possam viver o processo de enriquecimento mútuo. Dessa forma, não haverá a anulação de nenhuma cultura em ambiente escolar.

Portanto, é de extrema relevância educar em direitos humanos, favorecendo: o desenvolvimento da autonomia do surdo, o respeito à língua de sinais, a história, a cultura, a comunicação com professores e demais alunos, e a promoção ao máximo de suas aptidões e talentos. Além disso, a educação humana possui papel primordial no desenvolvimento de pessoas que estejam aptas a contribuir para a formação de uma sociedade livre de discriminações e respeitando as diferenças culturais. Somado a isso, a educação intercultural propõe a interação entre culturas diferentes, por isso o trabalho busca investigar a (in) ocorrência da dinâmica cultural entre surdos e ouvintes no ambiente escolar de uma instituição federal.

Para alcançar o objetivo proposto, foram tecidos os seguintes objetivos específicos: compreender a cultura e identidade surda, para pensar a surdez enquanto uma diferença cultural; identificar o papel da Educação em Direitos Humanos para formação de uma sociedade livre de discriminações contra a pessoa surda; verificar os desafios e possibilidades para a educação de surdos através de uma educação intercultural e propor meios para promover ou fortalecer a troca cultural entre surdos e ouvintes, através da escuta de alunos surdos, ouvintes, intérpretes de Libras e uma professora do IFPB - *campus* João Pessoa.

A fim de considerar uma educação que respeite os princípios e objetivos de uma Educação em Direitos Humanos, são necessários o reconhecimento e a valorização de todas as culturas presentes em sala de aula. No caso do aluno surdo, precisa ser considerado que ainda há a diferença linguística entre ele e os demais alunos e professores e o desconhecimento da língua de sinais pela comunidade escolar ouvinte pode dificultar o acesso aos conhecimentos em igualdade de oportunidades e a efetiva interação em sala de aula. Torna-se importante ressaltar que apenas a presença do intérprete em sala de aula não basta para que aconteça uma troca cultural entre surdos e ouvintes, pois, na maioria das vezes, o aluno surdo limita sua interação apenas com o intérprete, por ser o único sujeito dentro da sala de aula que conhece sua língua. Dessa forma, fica prejudicado o principal objeto do enriquecimento mútuo em ambiente escolar, a troca cultural e o convívio entre todos os alunos, os quais propiciam o verdadeiro exercício da cidadania. Sobre isso, Lacerda (2006, p. 176) ainda afirma que:

A presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes.

Há diversos questionamentos envolvendo a educação de surdos, porém, a presente pesquisa se delimitará a fomentar a discussão do seguinte problema: Como ocorre a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em ambiente educacional de uma instituição federal?

Segundo Kerlinger (1980, p. 35), o problema “é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução.”. Torna-se de suma importância ressaltar que toda atividade investigativa, para ser desenvolvida, necessita de que seja traçado um percurso metodológico, o qual facilitará o alcance dos objetivos propostos e a discussão do problema proposto. Nesse viés, a metodologia é entendida por Minayo (2012, p.14) como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, a pesquisa é do tipo qualitativa, pelo fato de possibilitar uma análise mais aprofundada do objeto de estudo, identificando categorias descritoras das relações humanas. De acordo com Diehl e Tatim (2004, p.51), “a técnica qualitativa é própria para descrever a complexidade e a interação das variáveis de determinado problema, além de compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento desses processos.”.

Minayo (2012, p.21) explica que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não

deveria ser quantificado.”. Sendo assim, o método qualitativo apresenta-se como sendo o mais adequado para analisar de forma detalhada o contexto em que se situa o objeto de estudo desta pesquisa, buscando analisar os conceitos, os significados e as demais informações sobre o tema. Então, por ser um tipo de pesquisa que se ocupa dos fenômenos que compõem a realidade social, é a que mais se encaixa ao nosso estudo, ao possibilitar a interpretação do fenômeno social de inclusão da pessoa surda na educação, além de analisar a convivência entre a cultura surda e a cultura ouvinte em recinto escolar.

A pesquisa qualitativa também possibilita um caminho mais amplo, considerando que, por meio dela, é cabível a compreensão dos fenômenos, a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, permitindo o processo de troca de ideias entre pesquisador e os sujeitos, fenômeno que ocorrerá na presente pesquisa, e assim facilitará o entendimento do problema em análise. André (2005, p.47) explica que “as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social.”. Dessa forma, percebe-se a relevância da abordagem qualitativa para investigar os fenômenos que lidam com as experiências e histórias a partir da visão dos autores para construção do conhecimento, consoante as análises discursivas.

De acordo com os objetivos definidos nesta pesquisa, ela é classificada em exploratória descritiva. Para Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema, enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão.”. No mesmo sentido, Gil (2008, p. 27) afirma que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] Elas são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Dessa forma, a utilização desse método foi primordial para um maior entendimento e compreensão do objeto da pesquisa. E quanto à pesquisa descritiva, ela se adequa à investigação realizada nesta pesquisa, por permitir que o pesquisador levante as opiniões e as atitudes de um grupo a respeito do tema em estudo. Segundo Gil (2008, p. 28), a pesquisa descritiva permite a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”. Assim, as pesquisas descritivas possibilitam que os pesquisadores das áreas sociais se atenham mais ao campo prático da pesquisa.

Ainda segundo Gil (2002, p.42), as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população.”. Dessa maneira, a utilização de uma pesquisa exploratória e descritiva possibilitou a exploração e descrição com uma maior exatidão do tema analisado, tendo em vista que a inclusão de surdos em sala de aula é um fenômeno que vem ocorrendo nos últimos anos e gera muitas discussões, sendo a visão dessa inclusão à luz da educação em direitos humanos um tema recente no processo de produção do conhecimento científico.

Quanto ao raciocínio lógico, a pesquisa seguiu o método dedutivo, o qual pressupõe a existência de ideias gerais, afirmadas pela crítica atual da Educação em Direitos Humanos e educação de surdos, que foram premissas para analisar, em específico, de que forma a interculturalidade pode promover uma Educação voltada em Direitos Humanos. Como já afirmado, a pesquisa será do tipo qualitativo, e será composta pelas seguintes etapas: bibliográfica e de campo. Severino (2007, p. 122) traz a seguinte definição acerca de pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Dentre os teóricos acerca do movimento político das pessoas com deficiência, em especial dos surdos, estão: Brito (2021), Crespo (2009), Figueira (2021), Lanna Júnior (2010), Monteiro (2006), Pereira (2017), Oliveira e Silva (2018), Ribeiro (2017), Silva (1987), Santos (2002). Dos teóricos sobre cultura, identidade e educação de surdos, destacam-se: Góes (2002), Gesser (2009), Dorziat (2009), Goldfeld (1997), Miranda e Perlin (2003), Padden e Humphries (1998), Skliar (2010), Sá (2006), Strobel (2008) e Wrigley (1996). Dos teóricos da educação em direitos humanos estão Benevides (2000), Carbonari (2010), Magendzo (2006), Viola (2010), Zenaide (2007), Krumel e Schmitt (2018). Para entender o fenômeno da educação intercultural, pode-se destacar: Cecchet (2015), Candau (2011), Fleuri (2018) e Paulo Freire (2020).

Finalmente, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo, com a finalidade de gerar dados primários para complementar a análise das fontes bibliográficas. O estudo de campo foi realizado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), no campus de João Pessoa. O IFPB é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e o

campus João Pessoa fica localizado no bairro de Jaguaribe. A pesquisa deu-se na referida Instituição, pelo fato de ser referência em João Pessoa na inclusão de alunos surdos. Além disso, o IFPB possui a missão de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. Sendo assim, mostrou-se ser um lugar propício para contribuir com a investigação da pesquisa, visto que, dentre os princípios e objetivos da Educação em Direitos Humanos, está justamente a formação para a vida e convivência. Desse modo, inclui a preparação do indivíduo para encontrar o mercado de trabalho aberto para recebê-los e atuarem no mundo do trabalho de forma inclusiva, com também democrática. Ademais, a pesquisadora conhece um intérprete de Libras da instituição que facilitou a realização dos primeiros contatos com os surdos que participaram das entrevistas.

A pesquisa de campo possibilitou a coleta de informações diretamente dentro da realidade do objeto de pesquisa, que auxiliou na discussão da problemática levantada pela análise. Gil (2002, p. 53) explica que “tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.”.

A pesquisa de campo deu-se a partir da escuta de discentes tanto surdos quanto ouvintes, professores e intérpretes de Libras. Tornou-se pertinente não apenas entrevistar os alunos surdos, mas, para se ter uma melhor visão de como funciona a dinâmica cultural, foi decidido entrevistar também estudantes ouvintes, professores e intérpretes de Libras.

No IFPB, há surdos estudando no ensino médio, técnico e superior. Inicialmente, pensou-se em realizar as entrevistas com alunos matriculados no ensino médio, porém, alguns desses educandos não aceitaram participar da entrevista, e com outros alunos não foi possível pelo fato de que a intérprete de Libras a qual os acompanha colocou diversos empecilhos e adiamentos para que as entrevistas fossem realizadas. Durante as visitas à Instituição, percebemos que os intérpretes e estudantes do ensino técnico e superior estavam mais abertos e entusiasmados para participar da pesquisa. Vimos, assim, um campo fértil para geração de resultados. Por isso, o foco da pesquisa centra-se nos estudantes surdos, ouvintes, professores e intérpretes de Libras dos cursos técnico e superior da Instituição.

As perguntas direcionadas aos sujeitos da pesquisa estão listadas ao final deste trabalho na parte dos apêndices. Todas as indagações foram formuladas com o intuito de coletar indícios para responder à pergunta acerca de como ocorre a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em ambiente educacional de uma instituição federal. Lavillee Dionne (1999, p. 183) afirmam

que o ato de coletar as informações diretamente do depoimento direto das pessoas significa também explorar “as representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, etc.”.

Em relação aos alunos surdos, as perguntas foram sobre os seguintes temas: trajetória escolar do surdo; início do conhecimento da Libras pelo surdo; percepção do surdo quanto à comunicação com o professor; percepção do surdo quanto à comunicação com os alunos ouvintes; visão do surdo acerca das amizades construídas com alunos ouvintes; compartilhamento da cultura surda pelo aluno surdo e sentimento do surdo acerca da instituição. Quanto às temáticas propostas aos alunos ouvintes, geraram em torno da: comunicação do aluno ouvinte com o aluno surdo; dificuldades percebidas pelos alunos ouvintes para interação com o aluno surdo; importância da vivência entre surdos e ouvintes na visão do aluno ouvinte; entendimento do aluno ouvinte sobre surdez e conhecimento do aluno ouvinte acerca de educação em direitos humanos.

No caso da professora, as perguntas foram em torno das seguintes questões: experiências anteriores da professora com alunos surdos; percepção da professora quanto às diferenças entre cultura surda e ouvinte; comunicação da professora com o aluno surdo; percepção da professora acerca das dificuldades do aluno surdo dentro de sala de aula; conhecimento da professora acerca de Libras; entendimento da professora acerca do conceito de surdez e contribuições da professora sobre estratégias para o surdo ter melhores condições na Instituição e em outros espaços. Por fim, quanto aos intérpretes de Libras, foram elaboradas questões relacionadas: à visão do intérprete de libras a respeito da relação do aluno surdo com os demais alunos; à visão do intérprete de libras a respeito da relação do aluno surdo com os professores; às situações dentro da instituição em que a cultura surda seja considerada; às dificuldades enfrentadas pelos intérpretes em sala de aula; à visão do intérprete acerca de estratégias para valorização da cultura surda dentro de sala de aula.

Os sujeitos da pesquisa são alunos surdos, ouvintes, uma professora e intérpretes de Libras que convivem no mesmo ambiente de sala de aula. Foi realizado um roteiro de entrevistas com questões direcionadas a seis alunos surdos. O número de seis entrevistados deu-se pelo fato de que foram os seis alunos da Instituição que aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas com eles ocorriam nos horários de intervalo desses alunos. Isso também ocorreu com os alunos ouvintes, ao todo cinco aceitaram participar da pesquisa. Buscamos também professores que aceitassem participar da pesquisa, porém, infelizmente só tivemos acesso a uma professora que prontamente aceitou dar o seu depoimento no intervalo de uma aula para outra. Também, em relação aos intérpretes de Libras, dos abordados, apenas quatro aceitaram

participar da pesquisa. Sendo assim, a amostragem final foi de 16 participantes. Dentre os alunos ouvintes e surdos, a idade desses estudantes variou de 17 a 24 anos de idade. Apesar do delineamento irregular de grupos, não afetou os resultados e a análise de dados.

Inicialmente, a escola foi informada a respeito da pesquisa, por meio de um pedido de solicitação ao Diretor Geral do Campus, havendo a liberação por sua parte, e assinatura do Termo de Anuência e Corresponsabilidade (TAC) de desenvolvimento do estudo. As entrevistas somente começaram a ser realizadas após a anuência do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pelo fato de envolver seres humanos. Com a autorização do Comitê de Ética em mãos, através do Parecer nº 6.018.671, a pesquisadora dirigiu-se à Coordenação de Assistência às Pessoas com Necessidades Específicas (COAPNE) para informar que iria iniciar as entrevistas. Em seguida, a coordenadora ofertou as salas da coordenação à disposição, caso necessitasse fazer as entrevistas nesse local com mais privacidade. A partir disso, a investigadora passou a se dirigir ao IFPB para realizar as entrevistas nos horários de intervalos, tarefa que foi bastante difícil pelo fato de que o intervalo dura vinte minutos. Com isso, foi preciso fazer diversas visitas à Instituição até finalizar a pesquisa de campo. Dessa forma, o contato com todos os entrevistados foi feito por intermédio de indicações dos intérpretes de Libras e do COAPNE.

As entrevistas ocorreram da seguinte forma: em relação aos surdos, primeiramente foram realizadas algumas visitas na instituição para juntamente com o intérprete de Libras identificar os surdos interessados em participar da pesquisa, e, após, marcados os retornos da investigadora para realizar as entrevistas; em relação aos alunos ouvintes, esses geralmente estavam em grupos em frente à sua sala de aula, assim, a pesquisadora se identificava e perguntava o interesse do aluno em participar; quanto aos professores, era aguardado o término das aulas para os abordar, porém, somente foi possível um professor, visto que os outros estavam com os horários comprometidos, bem como ficavam em sala de aula tirando dúvidas dos alunos, e assim, não havia a possibilidade de diálogo; por fim, em relação aos intérpretes de Libras, ao entrevistar os alunos surdos, já perguntava ao intérprete que o acompanha em sala de aula acerca de seu interesse de também participar da pesquisa.

Os sujeitos que participaram da pesquisa, após essa primeira abordagem, receberam as informações necessárias para decidirem sobre a sua participação ou não na pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre sua participação e do Termo de Anuência Livre e Esclarecida (TALE), no caso de estudantes menores de 18 anos. Quanto a esses estudantes menores de idade, foram encaminhados os Termos pelos alunos

para que fossem assinados pelos seus responsáveis, marcando de retornar à Instituição para coletar esses documentos e realizar as entrevistas. Os entrevistados também foram informados dos possíveis riscos e benefícios de sua participação. Sendo importante ressaltar que esse termo foi devidamente interpretado para Libras, para devido conhecimento dos participantes surdos. Respeitando, assim, os parâmetros definidos pelas Resoluções do Conselho Nacional da Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS), a Resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012, e a Resolução n.º 510 de 7 de abril de 2016.

Para efetivação da coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, seguindo um roteiro pré-definido, mas que pôde ser complementado de acordo com a direção da conversa, permitindo explorar com maior profundidade o tema proposto. A entrevista semiestruturada permite que “o entrevistado fale livremente sobre o assunto, mas, quando esse se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (Gil, 2008, p. 112). Assim, para cada categoria de pessoas a serem entrevistadas foi produzido um roteiro com os temas e as perguntas que guiaram o momento de realização das entrevistas.

As entrevistas com alunos ouvintes, professores e intérpretes foram registradas por aparelho eletrônico de registro de voz, enquanto as entrevistas com os alunos surdos foram realizadas pela pesquisadora com o auxílio de um intérprete de Libras e registradas por gravação de vídeo. Elas foram realizadas no espaço da COAPNE e nas salas de aula. Não existiu nenhum risco de expor os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória, visto que, logo após a realização das entrevistas, as gravações foram armazenadas no Google Drive, servindo apenas para análise de dados realizada pela pesquisadora. Com as entrevistas devidamente armazenadas, partiu-se para a transcrição de todas as entrevistas e análise das falas dos entrevistados.

Para análise dos dados reunidos durante a pesquisa, foi utilizada a análise hermenêutica-dialética, uma técnica indicada para interpretação de dados de pesquisas qualitativas. Segundo Minayo *et al.*, (2002, p. 77):

Nesse método a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem, como ponto de partida, o interior da fala. E como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizantes que produz a fala.

Nesse sentido, esse método de interpretação considera o contexto social e histórico que envolve os sujeitos alvo da pesquisa, sendo possível, considerar os mais variados contextos históricos no interior das falas dos entrevistados.

Segundo Minayo *et al*, (2002, p. 78 e 79), a análise hermenêutica-dialética é dividida em três fases: ordenação de dados, classificação dos elementos e análise final. Primeiramente, faz-se a ordenação dos dados, momento em que os dados obtidos na pesquisa de campo são mapeados. Esse mapeamento é feito com a transcrição das gravações e releitura do material, por exemplo. A segunda fase é a classificação dos dados, momento em que se leva em conta os dados existentes a partir dos questionamentos feitos sobre eles, com base na fundamentação teórica. Assim, a partir dos elementos que se mostraram importantes nas falas dos entrevistados, as categorias analisadas na pesquisa foram definidas. A última fase é a análise final, na qual se buscou estabelecer as articulações entre os dados e referenciais teóricos definidos no início do estudo.

De acordo com as orientações referentes a essa técnica de análise de dados, realizou-se a transcrição de todas as entrevistas gravadas por áudio e vídeo. Posteriormente, as entrevistas foram lidas mais de uma vez, para que fosse possível verificar nas falas dos participantes os elementos que concederam o sentido à problemática da pesquisa. Dessa forma, o caminho metodológico percorrido, possibilitou por intermédio das etapas bibliográfica e de campo, refletir a respeito do processo de interculturalidade entre a cultura surda e ouvinte em sala de aula.

Após a realização da pesquisa de campo, foi o momento de realizar a sistematização do conhecimento adquirido para discutir à luz do que já foi explorado a partir das pesquisas bibliográficas a questão da convivência dos surdos e ouvintes em ambiente escolar. Cada seção foi pensada seguindo um modelo que parte de acontecimentos grandes para pequenos, ou seja, do movimento político das pessoas com deficiência, a luta pelo reconhecimento da identidade e cultura surda, análise da educação de surdos no Brasil nos dias de hoje e o papel da Educação em Direitos Humanos até chegarmos à realidade local.

No capítulo intitulado **MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL: CONSTRUINDO A NOÇÃO DO SURDO ENQUANTO PESSOA HUMANA E SUJEITO POLÍTICO E SOCIAL**, buscou-se refletir sobre o reconhecimento da surdez enquanto identidade e cultura. Ademais, foi possível discutir as primeiras ações concedidas às pessoas com deficiência, bem como a trajetória do movimento político dessas pessoas. Verificou-se que as reivindicações e demandas das pessoas surdas ultrapassaram as apresentadas pelas pessoas com deficiência.

Posteriormente, no capítulo denominado **A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**,

a proposta foi discorrer sobre a educação dos surdos no Brasil hoje a partir dos principais documentos norteadores dessa política e à luz dos principais teóricos da educação de surdos no Brasil. Também pretendeu demonstrar o papel da Educação em Direitos Humanos para a educação de surdos à luz de seus princípios e objetivos, bem como trazer o conceito de interculturalidade como possível estratégia para formar surdos preparados para a vida e convivência. Ainda, refletiu-se acerca da dinâmica cultural na sala de aula em que o surdo está inserido e as principais dificuldades que surgem nessa tentativa de inclusão.

Em seguida, no capítulo intitulado **A (IN) EXISTÊNCIA DA DINÂMICA CULTURAL ENTRE SURDOS E OUVINTES EM SALA DE AULA**, pode ser considerado o achado principal da pesquisa. Isso porque se trata do momento no qual foram sistematizadas as entrevistas realizadas com os surdos e demais sujeitos do ambiente escolar, com o propósito de compreender a (in) ocorrência das trocas de culturas em sala de aula e, assim, contribuir para as reflexões acerca da investigação da prática de uma educação intercultural como um vetor para construir os compromissos necessários para a realização de uma educação para os surdos que de fato respeite os princípios e objetivos de uma educação em direitos humanos.

Por fim, foram elaboradas as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, que demonstraram as impressões acerca da problemática da pesquisa. De acordo com constatado, a partir das escutas dos sujeitos, houve reflexões acerca das principais dificuldades para a existência de uma troca cultural dentro de sala de aula entre surdos e ouvintes, bem como sugestões a respeito da implementação de práticas e atitudes que visem a convivência entre culturas, como meio para promover a autonomia dos sujeitos envolvidos.

2 MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS SURDAS NO BRASIL: CONSTRUINDO A NOÇÃO DO SURDO ENQUANTO PESSOA HUMANA E SUJEITO POLÍTICO E SOCIAL

Nesta seção, apoiamo-nos nos estudos surdos, que entendem a surdez enquanto uma diferença cultural. Verificaremos a visão sociocultural da surdez, que entende as pessoas surdas como não definidas enquanto pessoas com deficiência auditiva, mas como pessoas que se identificam com a cultura e identidade surda, que se diferenciam de outras culturas pelo compartilhamento de história, lutas, costumes e língua.

Em seguida, passaremos a percorrer a trajetória do movimento do surdo e como ele foi sendo articulado diretamente com a cultura surda, sendo a luta pelo reconhecimento e valorização dessa cultura como o eixo central do movimento. Mas para isso, verificamos historicamente as ações direcionadas às pessoas com deficiência, partindo das primeiras ações ocorridas no período colonial até o surgimento dos primeiros centros de reabilitação física, refletindo, também, acerca de como as mudanças nas nomenclaturas utilizadas para se referir a essas pessoas influenciaram no direcionamento das ações a elas concedidas. Passaremos a compreender que, mesmo com os avanços das visões da sociedade e poder público acerca da pessoa com deficiência, as ações desenvolvidas foram insuficientes para atender as reivindicações de um grupo que não se vê enquanto deficiente, mas como um sujeito cultural diferente dos demais, dos ouvintes.

Ao final da seção, abordaremos a respeito da auto-organização das pessoas com deficiência enquanto movimento político e como essa organização possibilitou o início da discussão de sua entrada no campo político e a inserção de suas reivindicações na agenda política no Brasil. Analisaremos o protagonismo dessas pessoas na construção de uma agenda pautada na proteção de direitos humanos e respeito às diferenças e igualdade de oportunidades, situando as lutas travadas pelas pessoas surdas dentro do movimento político das pessoas com deficiência que evidenciaram as reivindicações específicas desse grupo, refletindo como essas lutas foram responsáveis pela inserção do tema educação de surdos como foco da política de direitos humanos.

2.1 Cultura e identidade surda

Inicialmente, é importante entender que a definição da identidade e reconhecimento político se trata de uma luta existente durante toda a trajetória da história surda, “a história dos surdos é marcada pela resistência, união e afirmação sociocultural, que os faz não deficientes em

busca de cura, mas sim, diferentes no desenvolvimento de novas habilidades no fazer.” (Sousa, 2018, p. 28). A pessoa surda possui seu desenvolvimento alicerçado em características específicas baseadas em questões linguísticas, históricas e culturais próprias. Nesse sentido, Santana e Bergamo (2005, p. 566) explicam:

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas ‘virtudes’ cognitivas. Sendo destituídos dessas ‘virtudes’, os surdos eram ‘humanamente inferiores’.

Para compreender a cultura e a identidade surdas é necessário compreender a definição de surdez, de acordo com as diferentes visões acerca dela. Consoante a visão clínica, a surdez é tida enquanto “uma anomalia hereditária ou adquirida e que pode se apresentar em tipos diferentes, bem como gerar sequelas, que é a impossibilidade de falar” (Souza, 2018, p. 29). Nesse sentido, a surdez é percebida como uma falha, como algo que impede o sujeito de viver em igualdade de condições com as outras pessoas, podendo essa perda auditiva ser considerada leve, moderada ou grave. Nessa perspectiva, Souza (2018, p. 29) trata dos conceitos e níveis de perda auditiva, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP):

perda auditiva leve: não tem efeito significativo no desenvolvimento desde que não progrida, geralmente não é necessário uso de aparelho auditivo; **perda auditiva moderada:** pode interferir no desenvolvimento da fala e linguagem, mas não impede que o indivíduo fale; **perda auditiva severa:** interfere no desenvolvimento da fala e linguagem, mas com o uso de aparelho auditivo, o indivíduo poderá receber informações e desenvolver a oralidade; **perda auditiva profunda:** somente com intervenção cirúrgica a fala e a linguagem poderão ocorrer.

A classificação da surdez em níveis de perda auditiva reforça o aspecto clínico dessa condição, passando o sujeito a ser considerado a partir somente de sua deficiência, e que por meio de tratamentos, exercícios da fala, uso de aparelho auditivo ou até mesmo cirurgia, a surdez poderia ser revertida e o sujeito ser curado. A visão da surdez como sendo um problema patológico gera a dificuldade de enxergá-la enquanto uma diferença cultural, pois as pessoas são acostumadas a ver a pessoa surda como um problema que precisa ser corrigido e, assim, dificulta enxergar essas pessoas dentro de um grupo social, o grupo das pessoas surdas.

Sá (2002, p. 109) explica que, “como o problema da surdez está localizado em um corpo individual, a taxonomia médica é reproduzida e assegurada, perpetuando interpretações da surdez como experiência de uma falta ou como incapacidade ou deficiência.”. Dessa forma, esse modelo ressalta a visão do surdo como sendo aquele que precisa de cura e tratamento para

“normalizar” essa surdez. Historicamente, foi fortalecida essa visão de que a surdez deveria ser corrigida e reparada, conforme explica Wrigley (1996, p. 71):

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.

Nessa visão clínica de surdez, o surdo não é enxergado como alguém diferente, mas como um ser deficiente. Não são considerados os seus valores, comportamentos, identidade e cultura, e, dessa forma, “ser surdo, para muitos ouvintes desavisados, é ser deficiente capaz, se submetido a tratamentos apontados como bons e necessários pela medicina, de ser ‘integrado pela fala’ a pessoas ‘normais’” (Lopes, 2010, p. 108). A visão clínica da surdez reforça o conceito do “ouvintismo”. O ouvintismo se percebe como a lógica de imposição da capacidade de ouvir, e assim, aquele que não ouve se depara com ambientes de exclusão, rejeição e invisibilidade. Diante disso, para se adequar aos padrões de normalidade que impõe o ouvir, a pessoa surda deveria passar por esse processo de oralização e se adequar às práticas ouvintistas, negando a cultura, identidade e forma de percepção do mundo própria das pessoas com surdez.

Lanna Júnior (2010, p.30) define o ouvintismo:

O termo é uma analogia a colonialismo e colonialista. As práticas ouvintistas são um conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo – como as próteses auditivas –, quanto subjetivas, como as formas de disciplinar o surdo; as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes que impõem esses sujeitos ao ouvintismo, às práticas de normalização que imprimem uma forma de ser surdo ouvintizado (Lanna Júnior, 2010, p.30).

Dessa forma, para se adequar aos padrões de normalidade que impõem o ouvir, a pessoa surda deveria passar por esse processo de oralização e se adequar às práticas ouvintistas, negando a cultura, a identidade e a forma de percepção do mundo própria das pessoas com surdez. O ouvintismo demonstra a própria visão pela qual o ouvinte enxerga a surdez, e segundo esse discurso “para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver ‘normalmente’. Se não conseguir, é considerado ‘desviante’.” (Strobel, 2008, p.16).

E assim, em decorrência desse isolamento cultural, alguns surdos estavam presos em asilos e instituições que buscavam torná-los oralizados, e nesses lugares passaram a se perceber

enquanto iguais que precisavam se unir e lutar contra aquilo que os oprimia e impedia a afirmação de sua identidade. Oliveira e Silva (2018, p. 22) ressaltam que, “ironicamente, isso não impediu que os surdos asilados começassem a se identificar como pares constituintes de um grupo.”. Assim, para se afastar de práticas cruéis e desumanas de apagamento de sua identidade e cultura, os movimentos dos surdos começaram a se formar em associações, cooperativas e clubes, onde eles podiam se reunir longe dos ouvintes e das práticas ouvintistas. Num ambiente formado apenas com pessoas surdas, elas podiam livremente utilizar a língua de sinais e estar entre seus pares sem receio de opressão. Sá (2010, p. 73) ainda afirma que “ao colocarem os surdos em asilos ou em escolas com atmosfera de lar, aconteceu um fato involuntário e indesejado por alguns: o desenvolvimento da cultura e da língua dos surdos. Em outras palavras: a identidade de surdo foi fortalecida pelo armazenamento físico dessas pessoas.”.

Assim, ao nos filiarmos ao entendimento segundo o qual se considera a surdez de acordo com a visão sociocultural, afastamos- nos da expressão "deficiente auditivo" que é utilizada, em sua grande maioria, no contexto médico-clínico, para reforçar o termo "surdo" que reflete um sujeito o qual não se diferencia dos ouvintes pelo fato de não ouvir, mas por possuir cultura e identidades diferentes, e que desenvolve potenciais diferentes. Afasta-se, também, das investigações presentes historicamente no campo da educação de surdos que se pautava na perspectiva clínico – terapêuticas. A visão da surdez enquanto uma diferença cultural faz perceber os surdos como agentes participantes do campo político, como pessoas diferentes diante das múltiplas formas de ser humano. De acordo com Skliar, ao pensar surdez sob o aspecto da diferença, afasta-se do risco de normalização, o que pode ser gerado caso seja utilizada a visão da deficiência ou diversidade, em que:

[...]estes no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista, e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente, é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de outra interpretação sobre a alteridade e sobre significado dos outros no discurso dominante (Skliar, 1998, p. 06).

Dessa forma, referimo-nos aos "surdos" “enquanto pessoas que, pela impossibilidade de acesso natural à língua da comunidade majoritária, formam uma minoria diferente, com características linguísticas, cognitivas, culturais e comunitárias específicas” (Sá, 2010, p. 105). A autora citada, com a qual compartilhamos o mesmo entendimento acerca do termo “surdo”, traz, ainda, a seguinte definição:

Aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmas e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir de maneira natural, a língua natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (Sá, 2002, p. 48).

A definição do termo "surdo" por este trabalho demonstra a preocupação em considerar esse sujeito a partir de sua diferença, pertencente a um grupo minoritário, para que possa ser respeitada e valorizada essa diversidade e assim serem concedidos os direitos a que fazem jus, tal qual uma educação de qualidade de acordo com a sua diferença. A autoidentificação com esse grupo se dá a partir da partilha de interesses comuns. É fato que dentro desse grupo minoritário há diversas culturas e identidades diferentes, pois:

os surdos constituem grupos sociais que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum, mas, sendo um grupo social, como outro qualquer, dentro de sua própria configuração acontece tensões semelhantemente verificada em outros grupos (...) embora, alguns surdos insistam que todos os surdos compartilham a mesma cultura e normas, pode-se perceber que outras diferenças – de raça, classe, gênero, educação etc.- podem ser mais significantes que o ideal de uma comunidade uniforme, e isso não acontece apenas com a comunidade dos surdos (Sá, 2010, p.113-114).

Assim, podemos afirmar que na realidade, tal qual acontece nos diversos grupos sociais, dentro da cultura surda há diversas outras culturas imbricadas, com raças, gêneros, regionalidade, por vezes nacionalidade, condições físicas, jeito de ser e de enxergar o mundo múltiplos e diferentes. Não podemos assim, determinar um jeito único de ser surdo, pois como todos os agrupamentos humanos, a pluralidade está presente e a identidade é dinâmica.

Dessa forma, podemos afirmar que a utilização do termo "cultura surda" e não “culturas surdas” se dá pelo fato de ser um meio de diferenciar a cultura ouvinte, fortalecendo o reconhecimento político do povo surdo e a conquista de direitos a partir de sua diferença. Segundo Souza (2018, p. 27), a relação estabelecida entre as pessoas surdas é justamente: “a surdez que os liga por meio do uso do espaço-visual, pois é ao afirmar a diferença do surdo a partir da sua língua que se define sua identidade e seu reconhecimento político.”. Assim, o grande ponto que marca a diferença do surdo em relação ao ouvinte é a utilização da língua de sinais, juntamente pelo compartilhamento de uma mesma história e lutas.

A diferenciação atribuída a eles não está atrelada aos graus de surdez, mas sim ao sentimento de pertencimento a esse grupo, por meio da utilização da língua de sinais e identificação com a cultura surda. O sentimento de pertencimento a esse grupo acontece de acordo com a identificação ou não a essas especificidades compartilhadas, “portanto, é a

identidade que este adota na sociedade que o define e o diferencia dos ouvintes, a partir das potencialidades psicoculturais desenvolvidas” (Sousa, 2008, p.41). Porém, Strobel (2008, p.80) adverte as consequências em sua identidade, quando o surdo não se sente parte da cultura surda:

Quando o sujeito surdo não se aceita na cultura surda, ele se percebe como parte da cultura hegemônica, isto é, da cultura da maioria que é ouvinte. E aí estes sujeitos não se reconhecem como cultura diferente, isto é, o jeito de ser surdo, de se perceber diferentes do ouvinte e com isso pode acontecer conflitos ou dificuldades de aceitação de sua identidade surda.

Portanto, mesmo com as diferenças existentes dentro do grupo de pessoas surdas, a autoidentificação com os aspectos em comum que somente essas pessoas partilham, o fazem utilizar o termo cultura surda, não para negar as diferenças e diversas culturas existentes dentro desse grupo, mas para que haja “solidariedade na diferença, para que as conquistas políticas sejam menos sonhadas e mais concretizadas, ainda que se saiba que a luta por poderes sempre existirá” (Sá, 2012, p. 115).

Portanto, é importante ressaltar que os surdos não apresentam identidades iguais, há diversos tipos de identidades e a forma como o surdo se enxerga e segue um modo de viver vai depender da família em que ele foi inserido, o local onde viveu, a escola que estudou, a sociedade com a qual teve trocas e diversas outras questões. Rosa (2012, p. 21-22) explica que “identidades surdas no plural por serem múltiplas. A identidade não é presa a um modelo único, indivisível, pelo contrário, a diversidade dos indivíduos, existentes na esfera social, predispõe a uma variedade de identidades decorrentes dessas trocas sociais e escolhas pessoais.” Nesse sentido, podemos destacar que há diferentes identidades surdas que são formadas a partir de determinados contextos, por exemplo, há surdos filhos de pais surdos e outros, filhos de pais ouvintes; há surdos que, ao longo da vida conviveu mais com pessoas ouvintes do que com surdos, e esses diferentes contextos influenciam a formação da identidade que essas pessoas irão assumir.

Segundo Perlin (2013, p. 61), podemos destacar algumas identidades surdas que são capazes de serem definidas das seguintes maneiras: flutuante, de transição, híbrida, diáspora e intermediária e incompleta.

Há a identidade flutuante, que se trata daquela em que o surdo não se identifica de uma maneira definida nem com a comunidade surda e nem com a ouvinte. Perlin (2013, p. 66) explica que “são muitos casos e muitas histórias de surdos profissionalizados que vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta da comunicação e nem com a comunidade surda por falta da língua de sinais.” Tal grupo, em

muitos casos, se vê com dificuldade em se reconhecer como surdos, principalmente pelo fato de sua convivência no meio social se apresentar mais com as pessoas ouvintes, levando-os a desejar seguir o jeito de ser desse grupo, porém, pela falta de comunicação, essa convivência não é plena, se limitando a leituras labiais, gestos e mímicas. Ele busca se adequar na comunidade ouvinte, porém, em troca recebe preconceitos e estigmatizações.

Há a identidade de transição, que se caracteriza como sendo aquela em que, por algum motivo, o surdo não teve o contato com a identidade surda, e há a transição quando ele tem esse contato e passa a se afastar da identidade ouvinte, passando a se reconhecer e adotar a identidade surda. Segundo Perlin (2013, p. 64), “no momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela ‘desouvintização’ da representação da identidade e passa para um tardio envolvimento com a comunidade ouvinte”. É o caso daqueles que mesmo tardiamente começam a aprender a língua de sinais, e se sentem mais livres pelo fato de poder utilizar uma língua própria e se reconhecer dentro dessa cultura e dessa identidade, não precisando mais se esforçar em se amoldar ao jeito de ser ouvinte. Quanto mais passa a ter contato com a comunidade surda, mais a identificação com a cultura da surdez aumenta. Eles passam a desenvolver melhor a comunicação visual, permitindo-lhes assumir a experiência visual de mundo.

Perlin (2013, p. 64) também destaca a identidade híbrida, que ela define como sendo daquele que se reconhece como tendo mais de um tipo de identidade. Trata-se de sujeitos que nasceram ouvintes, e que, por algum motivo, ao longo da vida, perdem a audição. Nesses casos, essas pessoas já tinham a comunicação oral de forma plena, já conheciam e viviam a fundo o modo de ser ouvinte e não pretendiam se desvincular ao perder a audição, mas com essa perda acabam se reconhecendo também como surdos, ao se identificar com a língua, com a história e a cultura que permeia a identidade surda. Eles continuam utilizando elementos da cultura ouvinte, tais como a escrita e a fala, porém, agora com o acréscimo da língua de sinais.

As identidades surdas de diásporas são aquelas que se apresentam quando o surdo passa de um país para o outro, ou de um estado para outro. O estado ou o país em que vive o surdo influencia o modo que ele assume a sua identidade. Isso acontece porque, da mesma forma com que as línguas orais não se apresentam iguais em todos os lugares, a língua de sinais não é a mesma nos diferentes lugares. Com a mudança de estados, há regionalismos que influenciam na língua, e os diferentes países adotam sua língua de sinais própria. Assim, esses surdos que se deslocam pelos diversos lugares, seja no mesmo país, em grupos de surdos diferentes, ou

entre países diferentes, firmando o contato com surdos de outras origens de sinais diferentes, eles vão assumindo e se apossando de novas experiências culturais.

Podemos destacar também, as identidades surdas intermediárias, que, segundo Perlin, se caracterizam como sendo daqueles que utilizam o aparelho auditivo, e por isso, não assumem a identidade surda que pressupõe a experiência visual na comunicação e acabam levando uma vida de acordo com o modo de ser ouvinte. São aqueles, que, falam e se comunicam através da língua oral e, por isso, socializam bem com os ouvintes, mas também sinalizam através da língua de sinais.

Há ainda, a identidade surda incompleta, que Perlin (2013, p. 64-65) trata como relativa àqueles casos em que diante de:

Uma forte pretensão da comunidade ouvintista de impor aos surdos a reprodução de sua identidade visando, nessa atitude, uma maneira de manter o domínio, com atitudes que buscam conservar uma relação de poder, e, assim, o surdo que acaba aceitando a oralização ou a utilização do aparelho auditivo, acaba negando a sua identidade para se amoldar e socializar no ambiente de ouvintes.

Algumas pessoas que fazem parte desses dois últimos grupos citados, reivindicam seu reconhecimento enquanto ainda pertencentes ao grupo de surdos mesmo com o uso da audição e da língua oral, porém, diante dos estudos surdos, que enxergam a identificação da surdez baseada na utilização da experiência visual, esse grupo não se enquadraria no entendimento da surdez enquanto diferença cultural, visto que, a utilização do aparelho de audição, considerado pelos estudiosos da cultura surda como um meio de “ouvintização”, os afastaria do grupo que se entende pertencendo a identidade surda propriamente dita que luta pelo reconhecimento político e pelo afastamento das práticas que buscam moldar o surdo ao jeito de ser ouvinte.

Assim, finalmente, há a identidade surda. Segundo Perlin (2023, p. 63), “estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita.”. São surdos que reivindicam o seu reconhecimento enquanto sujeito cultural. Trata-se daquela pessoa completamente inserida na comunidade surda e se reconhece como pertencente a ela, e que não aceita ser forçado a se adequar e passar pelo processo da “ouvintização”. Quem se enxerga com essa identidade geralmente são aqueles que possuem a surdez desde o nascimento ou adquiriu no período inicial de vida. Esses sujeitos se caracterizam pela utilização da comunicação principal através da língua de sinais, enxerga o mundo através da experiência visual e defendem e lutam pelo direito de exercer a sua diferença e viver e manifestar a cultura surda, eles resistem em manter a sua identidade, mesmo diante de todas as pressões ouvintistas. Essas pessoas se auto identificam com a cultura surda, partilham suas experiências com outros

surdos e juntos lutam pelo reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural, e são sobre eles que este trabalho de pesquisa se debruça.

Através do olhar para essas identidades surdas apresentadas por Perlin, percebe-se que, quanto maior o aprendizado da língua de sinais e a convivência com seus pares, isso promove a abertura de caminhos para o conhecimento da cultura surda e para assumir a identidade surda. Essa identificação vai sendo construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum e de um mesmo ideal, como a identificação com a história surda e suas lutas, e principalmente pelo partilhamentos de algumas características, principalmente a utilização da língua de sinais, assim afirma Campos e Stumpf (2012, p. 177):

A cultura surda tem na sua língua de sinais a mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em que pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre as muitas culturas surdas por sua modalidade espaço visual.

Para entender essa cultura e identidade surda, bem como seus traços característicos, é necessário compreender a contribuição dos chamados estudos surdos. Esses são inspirados nos estudos culturais, que pesquisam um determinado grupo a partir de sua cultura. Strobel (2008, p.13) explica que:

Nesse campo de Estudos Culturais, a cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz emergir a 'diferença'.

Partimos do campo dos estudos culturais pelo fato, justamente, dele se ocupar em perceber que existem tensões no campo da cultura. O estudo cultural é um campo que inclui não apenas os estudos surdos, mas também as questões que envolvem, por exemplo, gênero e identidade, tratados como matérias centrais nesse campo de estudo. A cultura é construída, modificada e atualizada pelos seus sujeitos:

Nas teorias dos estudos culturais, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo. Hall diz que na ótica dos estudos culturais as sociedades capitalistas são lugares de desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus central* em que são estabelecidas e contestadas tais distinções (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 30).

Os estudos surdos surgem como um impulso para perceber a surdez enquanto uma diferença cultural, lutando contra a visão da surdez enquanto uma deficiência, como algo a ser consertado, fortalecendo, assim, o afastamento da visão da pessoa surda enquanto uma pessoa doente e digna de pena. Sá (2010, p. 63) afirma que os estudos surdos “inscrevem-se como uma das ramificações dos estudos culturais, pois também enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.”

Nas palavras de Carlos Skliar (1998, p. 5):

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Nesse sentido, consideramos importante a contribuição dos estudos surdos para este trabalho de pesquisa. Há uma relação entre os estudos culturais e os estudos surdos, que se leva à percepção de que o movimento surdo é articulado diretamente com a cultura surda, sendo um eixo central do movimento surdo. Os estudos surdos advieram justamente da organização dos movimentos surdos e de pesquisadores, tanto surdos como ouvintes, que lançaram os seus olhares na questão da diferença cultural como base de suas pesquisas. A influência dos estudos culturais dentro do campo da educação de surdos, por meio de pesquisas realizadas por esses pesquisadores, tem contribuído com a visibilidade das lutas no campo social, educacional e político. Nesse sentido, Skliar (1998, p. 5) define os estudos surdos da seguinte forma:

Os estudos surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Assim, por intermédio de intelectuais que iniciaram a busca por novos conhecimentos da surdez, por meio de trabalhos acadêmicos e diversas pesquisas, os estudos surdos representam um marco na trajetória dos surdos, pois mediante eles, inclusive, foi possível entender o significado de comunidade surda e povo surdo. Sobre comunidade surda, Padden e Humphries, conceituam como:

Um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem os seus objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar (1988, p.5).

Dessa forma, pode-se perceber a comunidade surda como sendo aquele grupo formado não apenas por pessoas surdas, mas também por todos que compartilham interesses comuns com essas pessoas, a exemplo dos familiares de surdos, professores e intérpretes de libras.

Miranda e Perlin (2003, p. 220) ressaltam a potencialidade da comunidade surda:

Para os surdos, um aspecto nas relações entre os surdos com outros grupos humanos, é ser surdo. É um processo para a constituição de dinâmicas de poder: identidade, língua de sinais, comunidades surdas, cultura surda, artes surdas. Para esta afirmativa valem os avanços presenciados no ambiente da comunidade surda, ou seja, os avanços nos campos da educação de surdos, bem como os avanços sócio-culturais, lingüísticos que temos alcançado, ou seja, os novos rumos, graças às pesquisas iniciadas em contato com a comunidade surda.

Assim, vê-se a importância da comunidade surda para o avanço dos estudos surdos e, conseqüentemente, o avanço da visão da surdez enquanto uma diferença cultural. Enquanto isso, o povo surdo pode ser considerado como sendo os surdos “com identidades diferentes, ou seja, mesmo que os surdos compartilhem de uma mesma cultura e tenham até características que lhes dão identidade, eles também possuem diferenças entre si [...]” (Sousa, 2010, p. 26). Isso acontece, pois, o povo surdo não pode ser considerado apenas aqueles que fazem parte de uma mesma região geográfica ou que estão sempre juntos, visto que eles podem ter vivências e valores diferentes, como o autor citado acima exemplifica, “[...] por exemplo o surdo oralizado, surdo índio, surdo que vive no interior, surdo que vive na capital, surdo homossexual etc.”.

Sobre isso, é relevante a explicação de Sá (2002, p. 111):

Ao abordar a questão da cultura surda, em nenhum aspecto se quer absolutizar a divisão surdo/ouvinte como se esta, e apenas esta, fosse a única/melhor/principal divisão de categorias possível, ou como se a única característica de uma pessoa surda fosse a surdez, esquecendo-se das demais características que a constituem: como o fato de ser surdo/negro, surda/negra, surdo/branco, surda/branca, surda/mulher, surdo/homem etc. Enfoca-se a cultura surda como uma das múltiplas determinações, sabendo-se que, nos estudos das demais culturas minoritárias, seja a da cultura negra, a da cultura indígena ou a da cultura imigrante, lá está a presença de sujeitos surdos, que também são negros, são indígenas, são imigrantes, etc.

Sendo assim, é importante entender que não é viável limitar o povo surdo pela sua surdez, porém, é necessário entendê-los enquanto seres que partilham uma cultura e história, mas que são multifacetados. Sendo assim, a partir dos estudos surdos, percebe-se que a principal característica compartilhada pelas pessoas surdas é a utilização de uma língua baseada na formação visual, ou seja, “a surdez que os ligam por meio do uso do espaço-visual, pois é ao

firmar a diferença do surdo a partir da sua língua que se define sua identidade e seu reconhecimento político” (Souza, 2018, p. 27). Dessa forma, os sujeitos surdos ao partilharem a mesma experiência visual, costumes, história passam a se identificar por meio de uma cultura. A respeito dessa, Laraia (2006, p. 25) explica que “tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” Assim, podemos compreender a cultura como sendo o conjunto de valores, conhecimentos, costumes, língua de um determinado povo, que não necessariamente partilhem do mesmo espaço geográfico.

Visto isso, podemos entender que os surdos possuem a possibilidade de produzir cultura, e isso se torna peça-chave para começar a entender a surdez enquanto uma diferença cultural. Cuche (2002, p.10) ressalta que “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.”. Sendo assim, podemos inferir que o sujeito ao entrar em contato com um certo ambiente cultural, vai desenvolvendo a sua própria identidade.

A cultura surda, então, é definida por Strobel (2008, p.18) como sendo:

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

A pessoa surda, assim, não se diferencia dos ouvintes pelo fato de não ouvir, mas por possuir cultura e identidades diferentes, e que desenvolve potenciais diferentes. O reconhecimento da surdez enquanto uma identidade cultural gera algumas consequências, como o respeito e o reconhecimento de sua cultura e identidade, principalmente por intermédio da afirmação de sua língua. Wrigley (1996, p.12) afirma que, “no caso das pessoas surdas, a língua é uma importante categoria definidora.”

Segundo Strobel (2008), os surdos possuem diferentes traços culturais, que podem ser chamados de artefatos culturais, dentre os principais, estaria a experiência visual, que, segundo Witkoski (2015, p. 87): “se constitui na primeira característica que identifica os sujeitos surdos, pois é por meio desta que se efetiva o contato com o mundo.”. Gesser (2012, p. 97) afirma que “em todos os grupos, a cultura é determinada e é determinada por nossa forma de ver, explicar, interagir, ser e entender o mundo.”. Dessa forma, a percepção visual tem um papel importante

e determinante para que o surdo possa compreender e se relacionar com o mundo ao seu redor, por isso a surdez entendida como uma experiência visual reforça ainda mais da língua de sinais enquanto um marco importante para a afirmação da identidade surda. Perlin e Miranda ao afirmarem que ser surdo “não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual” (2003, p. 218), explicam:

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Dessa forma, importante traço cultural que distingue o sujeito surdo das demais pessoas é a utilização da língua de sinais, sendo considerada a principal marca de identidade e a forma de comunicação natural dos surdos. A Libras é uma língua não oral, mas gestual-visual, baseada na percepção ocular do surdo dialogar com o mundo. Souza (2018, p. 41) explica que:

O uso da língua de sinais é o marco que define a diferença do surdo, juntamente com a sua história, arte, concepção educacional e comunidades. Portanto, é a identidade que este adota na sociedade que o define e o diferencia dos ouvintes, a partir das potencialidades psicoculturais desenvolvidas.

A Libras é conceituada pela Lei de Libras em seu art. 1º:

[...] Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Há muitas dúvidas em relação à Língua de Sinais, como o pensamento errôneo de que ela é igual em todos os países, que na verdade se trata de um conjunto de mímicas, ou é um português sinalizado. Porém, conforme ressalta Gesser (2012, p. 108), “em termos de legitimidade linguística, é correto afirmar que a Libras não tem nenhuma relação direta com a língua portuguesa: são duas línguas distintas com características e formações linguísticas próprias.”.

Ainda, Wrigley (1996, p. 22) explica que:

São línguas polissintéticas bem desenvolvidas, são estruturalmente autônomas em relação às várias línguas faladas que podem existir na proximidade imediata [...]. Apenas nesta geração alguns pesquisadores que ouvem reconheceram a completa natureza linguística das linguagens de sinais nativas.

Sendo assim, a língua de sinais se destaca enquanto um símbolo da identidade cultural dos surdos e que possibilita a sua interação social não apenas com a comunidade surda, mas também com outras pessoas e culturas, “através dela, os surdos compartilham experiências e a utilizam como repositório de conhecimento cultural: perpetuam e trocam valores, expressões artísticas, costumes, informações” (Gesser, 2012, p.110). É importante ressaltar que pelo fato de ser uma língua natural, com estruturas e aspectos próprios, é importante distinguir de linguagem.

Segundo Ferreira (2003, p. 12), linguagem “é um termo que pode ser usado para denominar sistemas de comunicação entre animais ou sistemas reconhecidos de várias áreas do conhecimento, tais como a artística (linguagem da pintura, da música etc.). Este não é o caso das línguas naturais.” Assim, diante de tantos anos de luta em relação à imposição do oralismo que foi responsável por fortalecer uma visão da surdez enquanto algo anormal, os surdos têm desenvolvido uma trajetória de valorização da língua de sinais.

Strobel (2008, p.53), enaltecendo essa língua, ressalta:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal [...] A língua de sinais é transmitida nas comunidades surdas e, apesar de por muito tempo na história dos surdos ter sofrido a repressão exercida pelo oralismo, não foi extinta e continuou a ser transmitida, de geração em geração, pelo povo surdo com muita força e garra.

Portanto, tratando-se a surdez enquanto uma experiência cultural, e visto que esse conceito não se caracteriza pelo fato de as pessoas surdas se fazerem presentes em um mesmo ambiente geográfico, é necessário ter em vista que as pessoas surdas podem dividir os mesmos ambientes que os ouvintes, e assim compartilhar culturas, hábitos, costumes e língua. Desse modo, “tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência – vinculada às lacunas na cognição e no pensamento – para a concepção da surdez como diferença linguística e cultural” (Gesser, 2009, p. 9). Para avançar nas conquistas almejadas pelo segmento das pessoas surdas, é necessário que haja o reconhecimento da identidade e cultura surda. Por isso, passaremos a refletir acerca da trajetória das lutas por esse reconhecimento, desde o momento em que os surdos eram vistos enquanto pessoas com deficiência, predominando a visão clínico terapêutica, até o surgimento do discurso dos defensores da surdez enquanto uma diferença sociocultural.

2.2 As primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência

O caminho trilhado pelas pessoas com deficiência é caracterizado por um cenário marcado por anos de invisibilidade pela sociedade e pelo Poder Público, um período delimitado pela omissão de direitos e marginalização. Considerando historicamente, saindo de um momento de intensa exclusão, ao longo da Idade Média, fortalecia-se o discurso de que a deficiência era um déficit, e que essas pessoas eram dignas de pena por conta de sua incapacidade, e assim as “crianças que logravam sobreviver cresciam separadas das demais e eram ridicularizadas ou desprezadas” (Pereira; Saraiva, 2017, p. 173).

Na Antiguidade, lembramos que as crianças ao nascerem com algum tipo de deficiência eram abandonadas ou mortas, pois não lhes era concedido o direito à vida, já que eram vistas como sem alma. Por isso, ao nascerem, elas já eram mortas pelos próprios pais, ao perceberem que a criança nascia com deficiência, e em seguida as enterravam em um buraco. E, no caso da criança surda, existia uma peculiaridade, pois, de início, não era possível discernir se a criança tinha surdez, visto que não se trata de uma deficiência visível ao nascer. Conforme a criança crescia, era estimulada a se comunicar, a surdez podia ser percebida e diagnosticada. Souza (2018, p.18) explica que, por exemplo, na China, as crianças surdas “eram arremessadas ao mar e na Grécia atiradas de penhascos pelos espartanos.”. Em outros casos, as crianças eram amarradas em árvores e os pais passavam o sangue de algum animal morto em seus corpos para que outros animais as farejassem e as devorassem.

Na Idade Média, a Igreja Católica, centralizadora do poder, alertava aos pais sobre o quão grave era a matança de seus próprios filhos, visto que a família que recebia uma criança com deficiência era sinal de que os pais estavam cumprindo um castigo divino, por um pecado cometido pelos seus genitores. Dessa forma, esses genitores podiam refletir qual seria o pecado que tinham cometido para receberem essa criança “especial”. Nesse mesmo período, acreditava-se que “os surdos não teriam salvação eterna, pois não podiam rezar, porque não falavam” (Souza, 2018, p. 17). Durante o período renascentista, uma época de distanciamento em relação à visão religiosa impregnada na Idade Média, porém não menos excludente para o surdo, os preconceitos continuaram a aumentar, já que começou a ser difundida a ideia de que a surdez precisava de cura. Souza (2018, p. 19) explica que “se na antiguidade os mesmos eram penalizados com a morte ou excluídos do convívio em sociedade, a partir do Renascimento são tidos como doentes que devem ser curados.”.

Na Era Moderna, a deficiência começa a ser vista como um impedimento físico ou mental. Então, com essa visão, a deficiência é algo que precisa ser tratado ou curado, para que

a pessoa tivesse condições de se adaptar à vida em sociedade. Nesse período, começaram a surgir os estudos a respeito da educação de surdos e o fortalecimento do método oral de ensino, caracterizado por uma prática na qual os surdos eram obrigados a oralizar, pelo fato de que se acreditava que esse método seria mais proveitoso para o desenvolvimento dessa pessoa e assim ela podia ser incluída na sociedade. Dessa forma, o foco era o esforço terapêutico, visando a cura do sujeito.

Conforme Pereira e Saraiva (2017, p. 174), foi a partir do século XIX que a sociedade passou a “reconhecer a sua responsabilidade para com as pessoas com deficiência, principalmente no que se refere a medidas de assistência e proteção voltadas para os grupos minoritários e marginalizados.”. Em decorrência disso, por muito tempo, o sistema era construído de acordo com uma visão assistencialista. A partir de 1980, que começa a ser vivenciado o modelo social, que vem sendo defendido pelo movimento das pessoas com deficiência e avança nos últimos anos. Conforme Bernardes (2012, p. 16):

[...] foi dando lugar à ideia de que a exclusão vivida pelas pessoas com deficiência era, na verdade, provocada pela organização social contemporânea, e a deficiência passou a ser entendida como produto das barreiras físicas, organizacionais e atitudinais presentes na sociedade, e não culpa individual daquele que tem a deficiência.

Sendo assim, a deficiência começa a ser pensada como sendo uma condição humana. Essa visão, então, gerou a necessidade de que as políticas de exclusão, caridade e assistencialistas dessem espaço para o protagonismo das pessoas com deficiência no campo das políticas públicas. Sobre o modelo social de deficiência, Lanna Júnior (2010, p. 14) explica que:

a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.

De acordo com esse modelo social, há de serem pensadas as barreiras criadas pela coletividade, que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Todo esforço que vem sendo empreendido pelas pessoas com deficiência, desde o final da década de 1970, é direcionado à busca da construção de um novo paradigma da deficiência, que enxergue esse sujeito enquanto pessoa humana, sujeito de direitos, que não busca medidas caritativas,

mas sim, que exista equiparação de oportunidades, por intermédio da eliminação de barreiras presentes na sociedade que impedem a sua plena participação.

É necessário ter em vista que a evolução do conceito de pessoa com deficiência foi o definidor da direção que o movimento político desse grupo iria sendo tomado, bem como as ações que iriam sendo dirigidas a esse grupo; isso ocorre porque a construção terminológica desse termo percorreu uma linha de construção histórica, decorrente de um processo de conquistas de direitos e de participação social e política.

Sobre isso, Lanna Júnior (2010, p.14) afirma que:

Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor [...] ao se organizarem enquanto movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía.

Sendo assim, as nomenclaturas utilizadas ao longo da história refletem a forma como a própria sociedade enxergava a pessoa com deficiência, e a busca por uma nova denominação expressa a luta política desse movimento em busca de conquistas de direitos e cidadania. Inicialmente, se buscou a utilização da expressão “pessoas deficientes”, momento em que o movimento passou a receber uma maior visibilidade no final da década de 1970. A utilização desse termo também se deu por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, proclamado pela Organização das Nações Unidas, em 1981. A utilização da expressão “pessoa” contribuiu no sentido de ultrapassar a visão de inferioridade demonstrada por meio de termos pejorativos utilizados até aquele momento (LANNA JÚNIOR, 2010).

Posteriormente, passou a se utilizar a expressão “pessoa portadora de deficiência”, com o objetivo de demonstrar que a deficiência não define e nem tampouco é mais importante que a pessoa, porém ela se trataria de algo que o indivíduo porta. Essa expressão entendida como uma vitória para o movimento passou a ser adotada nos documentos oficiais, leis e políticas inerentes a esse grupo, em especial foi a expressão adotada pela Constituição Federal de 1988. A mudança de conceito refletiu a luta do movimento político na época, coincidindo com o próprio processo de redemocratização no Brasil, em que, os diversos movimentos sociais lutavam pelo fortalecimento de sua identidade, contribuindo assim para o alcance do protagonismo desses grupos. Acerca disso, Lanna Júnior (2010, p. 15) explica:

Eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades especiais”. A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que

não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. Para o movimento, com a luta política não se busca ser “especial”, mas, sim, ser cidadão. A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. Além disso, enfatiza a deficiência em detrimento do ser humano.

No Brasil, para entender historicamente a evolução das iniciativas e ações direcionadas às pessoas com deficiência, faz-se necessário remeter, inicialmente, ao período em que o país era colônia de Portugal. Anteriormente a essa época, as ações direcionadas a essas pessoas eram praticamente inexistentes, sendo responsabilidade da família e instituições a sua guarda e proteção. Como explica Lanna Júnior (2010, p. 20), “as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões.

Sobre o período sem lembrança acerca da pessoa com deficiência, Silva (1987, p. 278) acrescenta:

No campo da assistência à população prejudicada por alguma deficiência em épocas anteriores aos meados do século XIX, não encontramos nada de relevante. A pessoa vítima de alguma paralisia, alguma deformação congênita, algum tipo de amputação ou em consequência de alguma doença mais grave, certamente acabava por se tornar responsabilidade de sua própria família. As condições delas no Brasil do século XIX não era outra. Ou antes, certamente que era outra e bem pior do que hoje - e as pessoas apelidadas de 'aleijadas', 'manetas', 'pernetas', 'cambaias', 'mancas', 'paralíticas', 'ceguinhas', 'loucas', 'bobas', e 'defeituosas', de um modo geral ficavam sendo problema de seu grupo familiar e nunca do Estado ou da sociedade.

No período Imperial, o Brasil passa por algumas mudanças, quando o governo e administração imperial foram transferidos para o Rio de Janeiro. Consequentemente, passando a ser a sede provisória do Império de Portugal, o Rio de Janeiro passa a receber um número alto de pessoas da corte portuguesa, sendo necessário que D. João VI proveesse a cidade do Rio de Janeiro com alguns lugares que facilitariam a vida dos portugueses, recém-chegados na Colônia. Alguns dessas serventias foram, por exemplo, o Banco do Brasil, o Jardim Botânico e a Biblioteca Real (FIGUEIRA, 2021).

Também foi necessário realizar modificações na área da saúde, e para isso foram criados no Rio de Janeiro e em Salvador os primeiros cursos de Medicina do Brasil, no ano de 1808. Figueira (2021, p.73) afirma que nas duas primeiras décadas do Império “pessoas com deficiência foram lembradas pela primeira vez,”. Porém, ainda conforme o autor, essa lembrança foi “de forma negativa em uma citação em nossa primeira Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, primeira Carta Magna do País.”, tendo em vista que

o art. 8º dessa Carta afirmava que o exercício dos direitos políticos seria suspenso em caso de incapacidade física ou moral. Todavia, em virtude da Proclamação da Independência do Brasil em 1822, ocasionou a abertura de busca por novas influências fora de Portugal.

O cenário descrito pelo autor passa a ser modificado à medida que começaram a chegar ao Brasil os estudantes formados em outros países, por conta dessa abertura para novas influências, como também, a chegada de materiais, a exemplo de revistas e livros científicos, publicados em países da Europa. Diante de toda essa inspiração, Figueira (2021, p. 74) afirma que “de toda essa modernização e por iniciativa de Dom Pedro II, nasceram os alicerces do atendimento especializado e a Educação Especial em nosso país”. Por outro lado, ainda na visão do autor, seria necessário esclarecer que apenas quando as pessoas com deficiência “passaram a ser vistas como um problema, é que se iniciou, mesmo de forma modesta, atendimento educacional a eles”. Trata-se de uma época em que a educação era valorizada nos momentos em que se enxergava a sua necessidade para, de alguma forma, favorecer a sociedade dominante na época, não sendo diferente em relação às pessoas com deficiência.

Inicialmente, a surdez e a cegueira foram consideradas como tipos de deficiência em que suas dificuldades poderiam ser superadas. Por isso, surgiram as primeiras ações em relação ao atendimento educacional a essas áreas da deficiência, inspiradas no modelo europeu. Assim, o Brasil se tornou o primeiro país na América Latina a oferecer o atendimento às pessoas com deficiência, especialmente às pessoas cegas e surdas, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A respeito do pioneirismo da criação dos Institutos IBC e INES, o modelo em que ambas estavam estruturadas, Figueira (2021, p.73) esclarece:

Apesar do pioneirismo, ambos os institutos, ofertaram um número restrito de vagas durante todo o Período Imperial. O conceito dessas instituições se baseou na experiência europeia, mas diferentemente de seus pares estrangeiros, normalmente considerados entidades de caridade ou assistência, tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos quanto o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos encontravam-se, na estrutura administrativa do Império, alocados na área de instrução pública.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Imperador D. Pedro II, no dia 12 de setembro de 1854, na cidade do Rio de Janeiro. A criação desse Instituto teve como inspiração o Instituto de Jovens Cegos de Paris, no qual o escritor e poeta José Álvares de Azevedo, uma pessoa com deficiência visual, estudou. Ao retornar ao Brasil, e assim, nas palavras de Figueira (2021, p. 75), reparar o “abandono das pessoas com deficiências visuais

no Brasil, lendo e escrevendo, persuadiu D. Pedro II da necessidade e vantagem de se criar uma instituição voltada ao ensino dessa clientela.”. Assim, o Instituto, recém-criado no Brasil teve a possibilidade de se basear nas avançadas técnicas de ensino encontradas em Paris, com auxílio dos conhecimentos adquiridos pelo entusiasta e empenhado jovem José Álvares.

A criação desse Instituto no Brasil foi um marco para a chegada do Braille no país, um sistema de ensino que possibilita a leitura e a escrita à pessoa cega ou de baixa visão. A criação desse Instituto representou o início do protagonismo das pessoas com deficiência visual, ao possibilitar o acesso à leitura, à escrita e à educação formal. Porém, mais que isso, foi um marco na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, por se apresentar como sendo o primeiro Instituto dedicado à educação especializada a esse segmento (FIGUEIRA, 2021).

Em uma época em que não havia ainda nada relacionado à educação de surdos no Brasil, e a visão da sociedade em relação a essas pessoas era de desprezo, vistas como incapazes de desenvolvimento e aprendizado, foi criado, no dia 26 de setembro de 1857, o Imperial Instituto Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O dia é de tamanha importância na história do movimento político das pessoas com deficiência, especialmente dos surdos, que foi a data escolhida para celebrar o Dia Nacional do Surdo, data oficializada em 2008, por meio do Decreto Lei nº 11.796. O fundador deste Instituto foi Ernest Huet, um jovem surdo, estudante do Instituto Bourges, em Paris. Ele que, recém-chegado ao Brasil, entusiasmado com os métodos aplicados na Europa, deu início a esse projeto no Brasil.

Sobre ele Monteiro (2006, p. 5) afirma:

[...] em 1856, chegou ao Brasil o *professor Ernest Huet*, surdo francês que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais para o Brasil. Os surdos brasileiros, que deviam usar algum sistema de sinais próprio, em contato com a *Língua de Sinais Francesa (LSF)*, produziram a *Língua de Sinais Brasileira*. No ano seguinte, no dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, e denominado o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Lanna Júnior (2010, p. 22) explica que Huet dirigiu a instituição por aproximadamente cinco anos e “depois de sua retirada, em 1861, o Instituto entrou em processo de desvirtuamento de seus objetivos. O Instituto atendeu apenas três pessoas surdas em 1856. Com o tempo, esse atendimento se expandiu.”. O autor ainda afirma que:

A crise na instituição foi exposta em 1868, quando o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias Rabello Leite, realizou inspeção nas atividades e condições do Instituto. Em seu relatório, apontou o desvio de seus propósitos originais, transformando-se em um verdadeiro asilo de surdos. Tobias Leite

tornou-se diretor da Instituição até 1896 e deu-lhe o impulso definitivo como referência na educação de surdos no Brasil (2010, p. 22).

Assim, apesar de o surgimento desses Institutos caracterizar um avanço na história do movimento, tendo em vista que parte desse grupo poderia começar a sair do confinamento nas famílias e passar a fazer parte de um Instituto e ter acesso a uma educação, ainda predominava a visão assistencialista. Dessa forma, as instituições criadas ainda não eram enxergadas como um meio de inclusão social dessas pessoas.

Por ocasião da Proclamação da República em 1889, houve modificações nesses Institutos, a começar pelas suas denominações. Em 1890, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a se chamar de Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, para Instituto Nacional dos Cegos, e, finalmente, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre diretor, denominação que se mantém até os dias atuais. De acordo com Figueira (2021), o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a ser denominado de Instituto dos Surdos-Mudos, até o ano de 1957, ocasião em que recebeu a denominação atual de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Com o advento do século XX, a partir da década de 1920, foram surgindo novas organizações assumidas pela sociedade civil e direcionadas às pessoas com deficiência. Essas associações se destacaram pelo fato de não apenas se voltarem para a educação, mas também para ações de saúde, caracterizando o início do que seria o modelo médico de deficiência. Essas associações criadas se caracterizam como sendo as primeiras ações voltadas para outros tipos de deficiência que não apenas a visual e auditiva, mas para a deficiência intelectual e física.

Como marco no movimento político das pessoas com deficiência, em especial às pessoas com deficiência intelectual, no campo da assistência e educação, foi criado, em 1926, o primeiro Instituto Pestalozzi no Brasil, com inspiração de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), um grande educador suíço. Esse primeiro Instituto teve sede na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul. Posteriormente, em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, pelo incentivo e contribuição de Helena Antipoff, apresentada por Lanna Júnior (2010, p. 24), como sendo uma “educadora e psicóloga russa que, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, veio trabalhar na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.”. Encantados com esse modelo de trabalho, que buscava desenvolver a área de assistência e educação a pessoas com deficiência intelectual, outros educadores passaram a implantar o Instituto Pestalozzi em outras cidades do país.

O autor citado afirma que “atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.”. A Fenasp foi criada no ano de 1970, e significa Federação Nacional das Sociedades

Pestalozzi. Até a data de sua criação, já tinha sido criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945; a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, em 1948; e a Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952. É importante ressaltar, como Lanna Júnior (2010, p. 24) nos lembra que “foi Helena Antipoff quem introduziu o termo “excepcional”, no lugar das expressões “deficiência mental” e “retardo mental”, usadas na época para designar as crianças com deficiência intelectual.”

Seguindo os avanços na área assistencial e educacional às pessoas com deficiência, o ano de 1954 marcou o surgimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Tanto pais como familiares dessas pessoas com deficiência se reuniram para potencializar com novos métodos as ações na área da educação e assistência. A primeira APAE no Brasil foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, com inspiração no modelo já existente nos Estados Unidos. A norte-americana, chamada Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual, incentivou a criação da primeira APAE no Brasil, com a utilização do modelo adotado nos Estados Unidos (MONTEIRO, 2010).

Em poucos anos, já havia surgido 16 APAEs ao redor do Brasil, o que possibilitou, no ano de 1962, a realização do 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos. Como fruto dessa reunião, foi criada a Federação Nacional das APAEs (Fenapaes). É importante destacar a importância do aparecimento das instituições voltadas às pessoas com deficiência intelectual na história política dessas pessoas, entretanto, cumpre registrar que, o surgimento das associações Pestalozzi e APAEs “não foi acompanhado de um avanço na legislação, que ainda considerava os deficientes intelectuais como ‘loucos’, ‘psicopatas’ ou ‘idiotas’.” (Monteiro, 2010, p. 74).

Na década de 1950, com a vinda de estudantes de medicina e especialistas da Europa e Estados Unidos, deu-se o surgimento dos primeiros centros de reabilitação no Brasil. Essas pessoas recém-chegadas ao Brasil trouxeram os métodos utilizados na reabilitação das vítimas da Segunda Guerra Mundial. Tal procedimento utilizado, proporcionava a essa pessoa o retorno às atividades da vida em sociedade, e serviu de inspiração para diversos países, inclusive o Brasil. Porém, na época do surgimento desses centros, predominava no Brasil a deficiência física em razão do surto de Poliomielite (FIGUEIRA, 2021).

Figueira (2021, p. 146) explica que “essa epidemia de poliomielite no país, especialmente no Rio de Janeiro, deixou milhares de crianças com sequelas durante a década de 50, fez surgir o clamor social diante do quadro.”. Diante desse cenário, surgiram os primeiros centros de reabilitação no Brasil direcionados ao atendimento das pessoas

vítimas pelo surto de poliomielite. O objetivo desses centros era proporcionar que essas vítimas obtivessem a chance de ingressar em tratamento especializado que oportunizasse a reintegração à sociedade. O aparecimento desses centros viabilizou o surgimento do modelo médico de deficiência. O modelo baseia-se na ideia de que o problema se encontra no indivíduo, as dificuldades por ele encontradas justificam-se pela deficiência, e que por intermédio de uma equipe de profissionais de saúde, com um tratamento clínico adequado e a cooperação do paciente, essas dificuldades poderiam ser superadas (FIGUEIRA, 2021).

Com o passar dos anos, novos centros de reabilitação física foram surgindo, como também, os casos de sequelas de poliomielite foram diminuindo, especialmente a partir da década de 1960, e aumentaram os casos de deficiência em decorrência de outras causas, tais como ferimentos de arma de fogo, acidentes automobilísticos, entre outros, sendo esses os novos perfis de pessoas que buscavam atendimento especializado nos centros de reabilitação. O modelo médico predominante nessa época acreditava que o médico tinha como missão superar a deficiência do indivíduo de modo a proporcionar o seu retorno à sociedade, ou seja, à sua reintegração (FIGUEIRA, 2021).

Em outras palavras, pelo modelo médico, cabe à pessoa, e somente a ela, a tarefa de tornar-se apta a participar da sociedade. Para tanto, seu corpo precisa ser ‘consertado’, ‘adaptado’, ‘normalizado’ para poder funcionar a contento no ambiente social tal qual existe (Crespo, 2009, p. 49). Dessa forma, essa pessoa com deficiência poderia retornar a produzir, trabalhar e contribuir para vida em sociedade. Sobre esse modelo médico, é importante trazer essa consideração de Lanna Júnior (2010, p.27):

Embora esse modelo representasse avanço no atendimento às pessoas com deficiência, ele se baseia em uma perspectiva exclusivamente clinicopatológica da deficiência. Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos.

Sendo assim, o médico empenharia todo o seu esforço para contribuir para o retorno daquele indivíduo com o máximo de sua funcionalidade à sociedade, e assim essa pessoa poderia retornar a ter uma vida independente e ao sair dos centros de reabilitação se tornaria responsável pelo seu próprio cuidado. Esse modelo iria de encontro às demandas que viriam à tona por meio do movimento político das pessoas com deficiência, que preconizava a busca pela autonomia dessas pessoas, em consonância, assim, ao modelo social de deficiência que, “com grande apoio das próprias pessoas deficientes, afirma que a sociedade também tem a

responsabilidade de eliminar os obstáculos que impedem a participação desse segmento da população” (Crespo, 2009, p. 49).

Atualmente, a expressão utilizada para se referir a esse grupo social é a de “Pessoa com Deficiência”, termo adotado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que define essas pessoas como sendo aquelas que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. A definição da Organizações das Nações Unidas (ONU) busca demonstrar que as pessoas com deficiência não são merecedoras de assistência, mas são sujeitos sociais e políticos. Além disso, que deficiência não deve ser entendida como uma doença que precisa ser curada, para que assim a pessoa com deficiência possa participar da sociedade em igualdade de condições com as outras pessoas, mas sim, que sejam consideradas as barreiras existentes na sociedade que impedem essa plena participação.

Essa expressão, porém, ainda não está em consonância ao modelo social. Apesar da utilização do termo “pessoa”, com vistas a humanizar o termo e a busca por demonstrar que essas pessoas são sujeitos merecedores de caridade, o conceito foi mantido na negatividade. A utilização do termo “impedimentos” reforça a visão de que as pessoas com deficiência possuem uma limitação a ser superada, demonstra uma responsabilização individual do indivíduo ao considerar que ele possui um impedimento. Para que as pessoas com deficiência sejam consideradas sujeitos sociais e políticos, é necessário que a deficiência seja vista como uma diferença, e não que sejam vistos como pessoas que possuem um impedimento e que, por isso, que as barreiras devem ser retiradas. Ao perceber a pessoa com deficiência com um sujeito com diferença, considera-se que elas necessitam de políticas públicas tão quanto os outros grupos minoritários.

Quando se trata de surdos, a distância existente entre o conceito trazido pela ONU e o conceito de surdez aumenta mais ainda, visto que a surdez tem sido definida enquanto uma experiência cultural, longe de ser vista enquanto impedimento. Para entender as reivindicações levantadas pelo movimento das pessoas surdas, é necessário perpassar pelo movimento político das pessoas com deficiência, visto que se originou deste e depois foi seguindo com suas próprias pernas, pelo fato de vir à tona as complexidades trazidas por esse grupo, que ao pertencerem a um mundo baseado na experiência visual e não pela audição, validam a sua diferença perante o mundo de ouvintes o qual fazem parte também as pessoas com deficiência. Dessa forma, as reivindicações das pessoas surdas, ao lutar pelos seus direitos e seu reconhecimento enquanto

cidadãos, ultrapassaram e se diferenciaram das reivindicações levantadas pelo movimento político das pessoas com deficiência, como será analisado adiante.

2.3 O movimento político das pessoas com deficiência

O movimento político das pessoas com deficiência começou a ganhar maior importância no Brasil no final da década de 1970, no contexto da abertura política no país. Esse movimento repercutiu em ganhos e avanços sociais para essas pessoas, como também visibilidade diante da sociedade e Poder Público brasileiro. Ele surge visando o alcance da autonomia, reconhecimento de cidadania e conquistas de direitos. Com o lema “nada sobre nós, sem nós”, as pessoas com deficiência começaram a ganhar voz na defesa de seus interesses políticos, ampliando o seu espaço no cenário político, e consequente inserção na agenda pública de direitos humanos.

Os vários grupos de pessoas com deficiência passaram a se posicionar na linha de frente das reivindicações políticas, e isso se tornou um marco importante e decisivo na história de luta desse movimento. Lanna Júnior (2010, p. 12) trata sobre a organização desses novos movimentos sociais, surgidos em circunstância do processo de redemocratização, em que as pessoas com deficiência também foram consideradas:

A busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados marcou a emergência de um conjunto variado e rico de atores sociais nas disputas políticas. Assim como as pessoas com deficiência, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros com organizações próprias, reivindicavam espaços de participação e direitos.

Assim, em meados do século XX, especialmente a partir da década de 1970, passaram a surgir diversos associativismos de pessoas com deficiência através da criação de organizações e entidades que seriam administradas por essas próprias pessoas. Lanna Júnior (2010, p. 28) explica que:

A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município –, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal.

Assim, o intuito inicial dessas organizações era, além da ajuda mútua, preencher lacunas deixadas pelas instituições que visavam a reabilitação da pessoa com deficiência.

As pessoas surdas passaram a se fortalecer enquanto movimento mediante associações, cooperativas e clubes, em que eles podiam se reunir longe dos ouvintes e da dominação da língua oral. Num ambiente formado apenas com pessoas surdas, elas podiam livremente utilizar a língua de sinais e estar entre seus pares sem receio de opressão. Sobre o movimento de associação dos surdos, Lanna Júnior (2010, p. 31) esclarece:

Os movimentos dos surdos passaram, então, a constituir-se como uma resistência às práticas “ouvintistas”. Esses movimentos se dão em espaços como as associações, as cooperativas e os clubes – territórios livres do controle ouvinte –, onde os surdos estabeleciam intercâmbio cultural e linguístico e faziam uso da Língua de Sinais. Grande parte das associações de surdos surgiu exatamente nos períodos de maior ênfase à oralidade e à negação da diferença, envolvendo o final do século XIX até aproximadamente as décadas de 1960 e 1970. Ou seja, um dos principais fatores de reunião das pessoas surdas era, e ainda é, o uso e a defesa da Língua de Sinais.

Dessa forma, percebe-se que o propósito inicial desses institutos que seria o isolamento das pessoas surdas, de forma que pudessem ser “normalizados”, por meio do método da oralização, acabou atingindo um propósito não esperado, o fortalecimento e a afirmação da identidade surda, foi então, na realidade, o impulso para a formação do associativismo dos surdos.

Sendo assim, esse processo de associativismo das pessoas com deficiência gerou o cenário ideal para que, reunidas, essas pessoas tivessem a possibilidade de discutir e fortalecer a sua organização no campo político, pois foi o início da construção de um caminho que visava à conquista de direitos no universo político, pois se verificou a insuficiência das políticas de assistência e caridade. O associativismo gerou esse espaço de convivência e debate entre pares, que unidos encontraram forças para se organizarem enquanto movimento.

Ribeiro (2017, p. 26) esclarece:

O movimento político das pessoas com deficiência começou a desenhar o seu alicerce no século XX, quando, de acordo com as necessidades de cada grupo de deficiência e, conforme as peculiaridades de cada uma, o público em questão começou a se reunir, com destaque para os cegos, surdos e deficientes físicos, que foram os primeiros segmentos a se organizarem, em pequenos grupos e de forma regionalizada, mas buscando apoio recíproco em virtude da comunhão de demandas por um mínimo de dignidade.

Sendo assim, essa auto-organização das pessoas com deficiência, por intermédio do associativismo, possibilitou o encontro de interesses comuns entre os diversos grupos de deficiência. No Brasil, na década de 1930, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, formada por surdos ex-estudantes do Instituto Nacional de

Educação de Surdos (INES). O INES é considerado um importante instituto responsável pela difusão da cultura e língua de sinais e formação do movimento, pois ex-alunos retornavam para suas cidades e formavam associações. Monteiro (2006, p. 296) afirma que “de lá partiram os surdos que vêm divulgando durante muitos anos a língua de sinais em todo país.” Por exemplo, em março de 1954, foi fundada a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo, e em 1956, foi criada a Associação de Surdos de Belo Horizonte. Dessa forma, “conclui-se que o INES não foi e não é apenas um espaço responsável pela escolarização, mas tem um papel relevante no desenvolvimento político e cultural do surdo” (Oliveira; Silva, 2018, p. 24).

Além disso, é importante afirmar que a origem da organização de surdos no Brasil, conforme afirma Lanna (2010, p. 31), “também tem fortes ligações com o esporte, daí ter sido fundada, em 1959, a Federação Desportiva de Surdos do Rio de Janeiro, com o nome de Federação Carioca de Surdos-Mudos.”. Esse crescimento da prática desportiva dos surdos, inclusive, ocasionou a convocação de uma assembleia geral, no auditório do INES, em novembro de 1984, momento em que foi fundada a Confederação Brasileira de Desporto para Surdos. É possível perceber, então, que as associações, sendo um local de comunhão, confraternizações, recreações e fortes práticas desportivas, possibilitaram a vivência da identidade surda de uma forma que os fortaleceu para ingressar na luta do movimento político das pessoas com deficiência.

Essas competições esportivas, festas comemorativas e outras atividades lazer permitem aos surdos usuários da Língua de Sinais a possibilidade de encontros frequentes nas associações de Surdos. Esses encontros acabam contribuindo para a preservação da Língua de Sinais da Identidade Cultural Surda e conseqüentemente para o fortalecimento da luta pelos direitos dos Surdos (Monteiro, 2006, p. 297).

Dessa forma, em meados de 1979, sob o clima de fortalecimento gerado pelo movimento de associativismo, passam a surgir as primeiras amostras do que viria a ser o movimento político das pessoas com deficiência. Essa agremiação foi se fortalecendo a partir do momento em que esses sujeitos passaram a se reunir e formar um movimento social pela descoberta de identidade, interesses, reivindicações e histórias semelhantes, nas palavras de Santos (2008, p. 31):

O sujeito coletivo vai surgindo na dinâmica dos movimentos sociais, entre as pessoas que vão se descobrindo umas às outras, a partir de uma identidade própria, de histórias semelhantes, de problemas e esperanças comuns. Pessoas que têm valores semelhantes e um destino comum, o que possibilita a elaboração de um projeto de futuro para mudar a realidade circundante, com base nas práticas desenvolvidas durante a mobilização.

Esse movimento coincide com o contexto de abertura política no Brasil, período em que o país passaria pelo processo de redemocratização, saindo de um período de ditadura, e juntamente com outros grupos minoritários no país, as pessoas com deficiência também passaram a se organizar e reivindicar a inserção de suas demandas no campo político.

No Brasil, embora já existissem, desde 1959, organizações de pessoas deficientes voltadas à defesa dos interesses dos próprios associados, o movimento começou, efetivamente, em 1979/1980, com a criação e mobilização das primeiras organizações, cuja característica era a defesa dos direitos de todo segmento social e não apenas de seus próprios membros [...] as pessoas deficientes – até então, invisíveis para a sociedade – passaram a se organizar em um movimento nacional para reivindicar não apenas direitos e cidadania, mas, também, o reconhecimento de sua existência (Crespo, 2009, p.11).

As pessoas com deficiência passaram a se organizar e a interagir com outros grupos que também buscavam o reconhecimento de sua cidadania. Inicia-se um período em que o movimento, antes tímido e restrito às associações, ganha visibilidade, e as pessoas com deficiência se tornam um grupo ativo em busca de saída do isolamento e de medidas caritativas para o reconhecimento de seus direitos e para reivindicar iguais oportunidades.

Essa aproximação desencadeou um processo de ação política em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Lanna Junior, 2010, p.34).

Entende-se, assim, que não apenas o cenário de abertura política no Brasil possibilitou a organização do movimento político das pessoas com deficiência, como também a declaração da ONU para realização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) para 1981, momento que representou a visibilidade das pautas reivindicadas pelas pessoas com deficiência para todo o mundo. No ano de 1979, foi criada no Brasil a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Ela teve como objetivo a organização do movimento das pessoas com deficiência em nível nacional, tendo em vista que até o momento elas estavam isoladas em associações espalhadas pelo Brasil. Com a criação da Coalizão, as diferentes associações que representavam áreas das diversas deficiências poderiam se comunicar, fortalecendo, assim, a luta e reivindicações desse movimento. Sobre a organização desse movimento político, Lanna Júnior explica (2010, p. 35):

O eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas.

Assim, o surgimento da Coalizão Pró-Federação Nacional se caracteriza como um grande avanço no movimento de luta das pessoas com deficiência por ser um impulso para demonstrar o principal desejo desse movimento que seria “tornarem-se agentes da própria história e poderem falar eles mesmos de seus problemas sem intermediários, nem tutelas” (Lanna Júnior, 2010, p. 36), e com a sua criação as reivindicações passaram a ser unificadas. Para isso, foram realizados três encontros nacionais com o intuito de criar estratégias para a unificação do movimento e discussão acerca das pautas em comum.

A dificuldade na época era a comunicação entre as diversas pessoas com deficiência do Brasil, visto que se tratava de pessoas e associações isoladas pelos diversos lugares do país: “na época, os meios de comunicação eram restritos e precários. A estratégia de convocação dos novos colaboradores foi o relacionamento social, estabelecido por contatos pessoais entre os envolvidos” (Lanna Júnior, 2010, p. 36). Mesmo diante das dificuldades de reunir todas as pessoas interessadas no avanço da escuta de suas reivindicações, todos os esforços foram empenhados em prol da organização nacional desse movimento.

Nesse sentido, Lanna Júnior (2010, p.36) afirma:

A Coalizão afirmava a necessidade de articulação nacional do movimento para o amadurecimento das suas demandas e, sobretudo, para aumentar o potencial de reivindicação. O objetivo era organizar uma federação nacional de entidades de pessoas com deficiência que se ocupasse de articular o movimento nacionalmente.

Assim, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes ocorreu entre o período de 22 a 25 de outubro de 1980, na cidade de Brasília. Esse encontro marcou o início de um novo tempo para esse movimento, marcado pela união dos diversos tipos de deficiência, o conhecimento das reivindicações de cada uma e a união de forças para que o movimento das pessoas com deficiência como um todo viesse a adquirir visibilidade nacional. Houve um importante sentimento surgido a partir desse encontro: de pertencer a uma categoria de grupo social. Essa aproximação foi a força impulsionadora para construir estratégias e diretrizes que iriam nortear a busca pelas conquistas sociais a que almejavam.

O 1º Encontro foi positivo em diversos aspectos, pois marcou a força das pessoas com deficiência no cenário nacional e as aproximou. Antes, a luta era

isolada, depois do Encontro, as pessoas se conheceram, trocaram experiências e descobriram que as dificuldades delas eram comuns. O 1º Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (Lanna Junior, 2010, p. 42-43).

Diante disso, o 1º Encontro realizado em Brasília foi extremamente importante para organização desse movimento político, com a reunião das diversas organizações de pessoas com deficiência. Destacaram-se as organizações de pessoas com deficiência, surgidas a partir do final da década de 1970, que ao contrário das organizações criadas por pessoas sem deficiência “para” pessoas com deficiência, que buscavam oferecer a tutela assistencial e médica a esse grupo, as entidades “de” pessoas com deficiência surgiram com o objetivo de lutar pelo reconhecimento do protagonismo dessas pessoas e no alcance da cidadania.

Como produto desse encontro resultou a formação de uma comissão executiva à qual foram atribuídas duas funções: organizar as atividades da coalizão; e buscar meios para criação da Federação Nacional de Pessoas Deficientes. E, ainda, a elaboração de um documento que continha 20 propostas divididas em diferentes eixos: trabalho, transporte, assistência médico-hospitalar e legislação (Sousa, 2010, p. 64).

Porém, em relação às pessoas surdas, é importante destacar a reduzida presença desse grupo no I Encontro ocorrido em Brasília, no ano de 1980. Então, “é assim que, nos primórdios dos anos 1980, a participação de pessoas surdas no então emergente movimento das pessoas com deficiência resumia-se a poucos ativistas vinculados a associações de surdos de alcance local” (Brito, 2021, p. 92). O pequeno número de ativistas surdos participando do Encontro Nacional se deve ao fato da ausência de intérpretes de Libras na ocasião.

Brito (2021, p. 102) explica que:

De acordo com as entrevistas que realizamos com lideranças surdas, a barreira da comunicação muito provavelmente explica a menor participação de ativistas surdos, particularmente os não oralizados, nos primeiros encontros do movimento das pessoas com deficiência, na comparação com militantes de outras deficiências.

É importante ressaltar o grande avanço na história da pessoa com deficiência quando, pela primeira vez, por ocasião do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, já explanada anteriormente, foi introduzida a palavra “pessoa” para se referir a um integrante desse grupo. Como visto, as nomenclaturas utilizadas ao longo da história refletem a forma como a própria sociedade e o poder público lidam com a situação das pessoas com deficiência. Então, pode-se perceber que a partir desse momento se inicia uma visão mais humanizada de enxergar esse

movimento político, visto que, até então, eram chamadas de “deficientes”, “inválidos”, “incapacitados”, o que reforçava a visão assistencial até então predominante.

Em segundo lugar, a partir do momento em que a ONU decidiu dedicar um ano para as pessoas com deficiência, demonstrou a pretensão dessa Organização em conceder visibilidade e importância na construção de políticas públicas às pessoas com deficiência. A ONU reconhece que essas pessoas também devem ser consideradas como detentoras de dignidade humana, momento, assim, importante não apenas para o Brasil, mas internacionalmente. Em 1980, seguindo a recomendação da ONU, o Brasil criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Ela seria responsável por alavancar e apoiar o Ano Internacional dentro do país. Porém, “não havia na Comissão Nacional do AIPD (Ano Internacional da Pessoa com Deficiência) nenhuma vaga para entidades formadas por pessoas com deficiência, o que foi motivo de grande insatisfação por parte do movimento” (Lanna Júnior, 2010, p.42).

Diante disso, as pessoas com deficiência passaram a reivindicar a presença de seus representantes no Comitê, visto que já tinham formado um movimento político, principalmente após o Encontro realizado em Brasília. A ausência de pessoas com deficiência no Comitê poderia ser vista como uma desconexão ao que o Ano Internacional das Pessoas Deficientes significava, que era justamente a percepção da autonomia e valorização dessas pessoas. Diante das solicitações feitas pelo movimento, foi alterado o Decreto que instituiu a Comissão, sendo nomeado José Gomes Blanco como representante. Porém, as críticas continuaram em relação à falta de representação e participação das pessoas com deficiência nas discussões e reuniões realizadas nas subcomissões estaduais. Essa situação de descaso e exclusão das pessoas com deficiência levou esse grupo a distribuir documentos a toda população e à imprensa.

Sobre esses documentos, Santos (2002, p. 44) relata:

O teor dos documentos é de profunda indignação frente ao desrespeito das autoridades e da Comissão para com as pessoas com deficiência ou representantes das entidades na Comissão e da falta de respeito da presidente da Comissão em não atender, não responder correspondência e não permitir aos deficientes presentes nas reuniões nenhum direito a emitir opinião, apenas ouvir.

Pode-se dizer, então, que todo o trabalho feito em torno da AIPD cooperou para o avanço da luta pelo reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto ator social e na continuidade das ações da ONU em direção a esse grupo.

Pode-se afirmar que o AIPD cumpriu o objetivo desejado pela ONU. No Brasil, as pessoas com deficiência ganharam destaque. Suas reivindicações por direitos e suas mobilizações se fizeram notar como nunca antes havia

acontecido. Essa foi a contribuição do AIPD: a visibilidade. A ONU procurou dar continuidade a esse processo com a promulgação da Carta dos Anos 80, que apontava ações prioritárias e metas para a década de 1980 que possibilitassem às pessoas com deficiência integrar e participar da sociedade, com acesso à educação e ao mercado de trabalho (Lanna Júnior, 2010, p. 44).

Como forma de fortalecer a visibilidade oferecida pelo AIPD, o movimento decidiu realizar o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife, durante os dias de 26 a 30 de outubro de 1981. Em relação à participação das pessoas surdas no II Encontro, a presença de um intérprete de Libras foi suficiente para o número de ativistas surdos participantes aumentar em relação ao primeiro Encontro. Nesse II Encontro, os surdos tiveram a possibilidade de apresentarem suas demandas específicas, que se relacionava, principalmente, ao uso da Língua de Sinais. Porém, trata-se de um período em que esses ativistas ainda não utilizavam o termo Língua de Sinais, mas sim “língua mímica” ou “mímica”, assim “o direito ao uso da linguagem mímica era visto basicamente como um meio de garantir, às pessoas surdas não oralizadas, o acesso à informação, à educação e ao atendimento nas instituições públicas e privadas” (Brito, 2021, p. 108).

Porém, é importante evidenciar o papel da participação das lideranças surdas nesse segundo encontro, que foi o estopim para o envolvimento e protagonismo dessas pessoas em diversas ações de reivindicações, participação em organizações nacionais e internacionais, instituições públicas e privadas, audiências, manifestações, entrevistas, que fortaleceram a sua luta e que propiciaram “vivenciarem um verdadeiro processo de aprendizagem acerca de como as minorias sociais podem se organizar para lutar por direitos, sobretudo aproveitando as estruturas de oportunidades políticas” (Brito, 2021, p. 109). Dessa forma, essa participação dos surdos no movimento político das pessoas com deficiência possibilitou o reconhecimento e a evidência das causas e reivindicações que as pessoas surdas têm em comum e a direcionou a se organizarem enquanto movimento para lutarem com foco em suas necessidades específicas.

Brito (2021, p. 109) ainda afirma que:

No caso dos ativistas surdos, a defesa do uso da língua de sinais nas várias instâncias da vida social, que, como vimos, já emergira como demanda, aos poucos se afirmou como um elemento prioritário e diferenciado em relação à pauta de reivindicações levantadas pelos demais militantes do movimento das pessoas com deficiência.

Dessa forma, os ativistas surdos começaram a organizar a sua luta de forma independente dentro do movimento político das pessoas com deficiência, a partir do momento que entenderam que suas reivindicações e pautas ultrapassavam os pleitos trazidos pelos demais militantes dos outros grupos de deficiência. Inclusive, essas pessoas relatam, por meio de

depoimentos, as dificuldades encontradas dentro do movimento político das pessoas com deficiência, devido ao fato de que esses outros militantes não prestavam a devida importância à reivindicação da língua de sinais, sendo vista com olhar de desprezo. Assim podemos inferir da explicação trazida por Karin Lilian Strobel:

[...] a luta pela língua de sinais é um movimento que os surdos têm sozinhos. Antes, havia o movimento dos deficientes, que lutava por uma lei de acessibilidade, de educação, e a gente tinha de trabalhar junto com os outros movimentos de deficiência. Mas a maioria dos trabalhos é um movimento que os surdos fazem independente. Na época, os surdos tinham muita dificuldade de se comunicar com as pessoas, porque não aceitavam a Língua de Sinais. Por isso, os surdos trabalhavam sozinhos, sem intérprete, sem familiares, eles é que trabalhavam (*apud* Lanna Júnior, 2010, p. 264).

É possível, então, entender que essa percepção que os ativistas surdos tiveram em relação ao isolamento em sua luta, devido às peculiaridades que envolviam a comunicação dessas pessoas, foi importante para que eles iniciassem esse movimento autônomo fortalecido pelo III Encontro Nacional, ocorrido na cidade de São Bernardo do Campo, no ano de 1983. O tema principal nesse evento era “Organização das Pessoas Deficientes”. Os indivíduos representantes por cada área de deficiência passaram a reivindicar e sinalizar as dificuldades enfrentadas, enfatizando assim a personalização de cada tipo de deficiência. Nesse encontro, o número de pessoas surdas participantes e envolvidas aumentou em relação aos dois últimos, porém, conforme Brito (2021, p.110) ressalva, “a participação de militantes surdos continuava baixa, se comparada aos militantes de outros grupos de deficiências, pois apenas 11 dos 124 participantes são identificados nos documentos do evento como DA (deficiência auditiva).”.

Os Encontros realizados foram importantes no sentido de iniciar os debates acerca das especificidades de cada deficiência, e, assim, poderia se iniciar a organização das pautas relativas ao movimento, de forma que cada deficiência tivesse suas reivindicações contempladas. Nesse sentido, “as dificuldades de articular um grupo tão heterogêneo e com demandas diversificadas se impuseram diante do objetivo inicial do movimento de formar uma federação nacional única” (Lanna Júnior, 2010, p. 45).

Para resolver os embates em relação às especificidades de cada deficiência, duas propostas foram levantadas como resultado desse Encontro: “A primeira defendia a criação de uma Federação única de abrangência nacional para representar as pessoas com deficiência; a segunda visava descentralizar as discussões com a criação de federações nacionais para cada tipo de deficiência” (Souza, 2021, p. 64). Essa segunda proposta apresentada, demonstrava que somente com a criação de uma federação nacional para cada tipo de deficiência, de modo a

trabalhar de forma mais independente, as demandas de cada área poderiam ser organizadas, ouvidas e também atendidas. E assim, essa segunda proposta foi escolhida pelo movimento:

Essa decisão, no entanto, não significou uma cisão em vários movimentos, mas uma alteração decorrente da decisão amadurecida nas discussões entre as pessoas com deficiência, reflexo dos conflitos internos ao próprio movimento. A estratégia de separar por área de deficiência visava melhor atender às especificidades de cada uma, sem excluir a ação conjunta para as questões de âmbito geral (Lanna Júnior, 2010, p. 54).

Pela especificidade da reivindicação do reconhecimento da língua de sinais e pelo sentimento de exclusão em relação às outras deficiências, não é de se estranhar que os ativistas surdos tenham sido favoráveis à posição que defendia a organização independente para cada movimento. A partir dessa deliberação, os grupos por tipo de deficiência passaram a criar as suas federações nacionais, e isso indicou “uma meta para os ativistas surdos – a fundação da federação nacional-, que para ser alcançada, dependia da mobilização de recursos humanos e materiais ainda não disponíveis” (Brito, 2021, p. 113). Porém, apesar da dificuldade financeira para criação dessa federação, o movimento surdo tinha se tornado um movimento focado em reivindicar suas pautas, e para isso, as diversas associações criadas no Brasil, a partir dos surdos saídos do INES, passaram a se mobilizar e estreitar relações para o fortalecimento desse movimento e futura criação da Federação Nacional.

Para a organização desse movimento, foi criada a Comissão Nacional de Luta pelos Direitos das Pessoas Surdas. Essa comissão enviava suas ideias para os surdos espalhados pelo país para se engajarem nessa luta. Assim, passou a reivindicar, perante a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), criada em 1977, o envolvimento na empreitada de criação da Federação Nacional. Porém, apesar de a Feneida ser constituída por alguns surdos usuários de Libras, “a presidência e os principais cargos da organização eram ocupados exclusivamente por ouvintes” (Brito, 2021, p. 115), sendo assim, marcada por uma visão oralista.

Dessa forma, os ativistas surdos que lutavam pelo reconhecimento da língua de sinais passaram a escancarar a divergência que estava ocorrendo naquele momento, visto que o propósito da Feneida iria de encontro ao propósito de luta do movimento político das pessoas surdas, que não aceitavam a imposição da língua majoritária, a língua oral, e “a partir dessa tomada de consciência, as divergências com profissionais ouvintes [da Feneida] foram postas às claras” (Souza, 1998, p. 90). Assim, uma surda chamada Ana Regina Campello, ativista do movimento surdo, se candidata à presidência da Feneida, e mesmo com a resistência e preconceito da diretoria majoritariamente ouvinte a favor do modelo médico de deficiência, ela

conseguiu ser eleita como nova presidente. De acordo com Lanna Junior (2010) essa nova presidência foi a responsável por reestruturar o estatuto da Feneida e conceder uma nova denominação, passando a ser denominada como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Ele explica que:

Tal mudança não se referiu apenas a uma simples troca de nomes, mas marcou uma representação discursiva sobre a identidade e a cultura surdas. A terminologia “Deficiente Auditivo” ou DA passou a ser rejeitada porque define o surdo segundo uma concepção clínico-patológica de sua capacidade ou não de ouvir – com uma gradação dessa capacidade – e que, por isso, concebe a surdez como uma situação a ser consertada por meio de treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o implante coclear, etc. Já o termo “surdo” traz embutida uma concepção socioantropológica que concebe a surdez como uma marca de identidade. Assim, a ideia de que os sujeitos surdos deveriam ser ajustados à sociedade ouvintista passou a ser explicitamente combatida na mesma medida em que o status de “minorias linguísticas” passou a ser defendido (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 57).

Por seu turno, Souza (1998, p.91), também reflete acerca do múltiplo significado por trás dessa mudança de nomenclatura:

A apropriação [da Feneida] pelos surdos é repleta de significados. Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem de sinais na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação “deficiente auditivo”, impressa na sigla FENEIDA, para “Surdos”, em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhe conferem, isto é, o de serem “deficientes”.

Dessa forma, pode-se perceber a força que representou para o movimento surdo brasileiro a formação da Feneis. Através da realização de uma Assembleia Geral, essa Federação foi fundada no dia 16 de maio de 1987, momento em que associações de surdos de vários estados se fizeram presentes. Oliveira e Silva (2018, p. 27) ressaltam a finalidade principal da Feneis que é “assumir de maneira decisiva e direta as dificuldades que afetam diretamente a comunidade Surda, relacionadas à comunicação e educação.” A criação dessa Federação demonstra a potência e resistência desse movimento, que, mesmo marcado por diversas dificuldades, se manteve firme no propósito de criar uma organização de âmbito nacional que representasse seus interesses, lutasse contra o oralismo e que liderasse o movimento no país, ainda que as associações nos diversos estados continuassem existindo, “cujo objetivo principal é reunir o grupo de surdos por meio de contatos sociais, linguísticos, culturais e esportivos” (Lanna Júnior, 2010, p. 57).

A Feneis, então, pode ser entendida como sendo a principal representação do movimento político das pessoas surdas. Brito (2021, p. 124) enaltece o movimento político dos surdos, que apesar de todas as barreiras iniciais para o seu desenvolvimento e de todas as dificuldades na comunicação que impediam a sua participação massiva nos primeiros encontros nacionais de pessoas com deficiência, o seu progresso demonstrou a força e resistência desse grupo e eles “conseguiram enfrentar e livrar-se de estereótipos para organizarem comissões em diversos estados brasileiros, as quais mobilizaram e conscientizaram pessoas surdas de diversas localidades, promoveram passeatas e outras ações reivindicativas de direitos.”.

O surgimento de uma nova Constituição marca um período de abertura para a democracia, visto que o Brasil naquele momento era um país recém-saído de um longo período de ditadura militar, entre os anos de 1964 até 1985. Por isso, para potencializar o aspecto democrático dessa nova constituição, foi formada a Assembleia Nacional Constituinte, que possibilitava a participação dos diversos movimentos da sociedade através do envio de sugestões e participação de discussões, garantindo a escuta das diversas reivindicações.

Com uma Constituição cidadã já em vigor no Brasil, se iniciava um momento em que a comunidade surda estava fortalecida na luta pela regulamentação da língua de sinais. Essa luta se direcionava para a conquista de direitos através da inserção de suas demandas na agenda política.

Assim, Brito (2021, p. 121) esclarece:

Já contando com os recursos da Feneis, a força reivindicativa dos ativistas surdos foi progressivamente concentrando-se em uma demanda específica, de forte significado emocional e simbólico: o reconhecimento jurídico pelo Estado brasileiro da língua sinalizada que muitas pessoas surdas utilizavam para se comunicar umas com as outras, expressando e transmitindo suas ações, seus pensamentos e seus sentimentos. Essa bandeira foi oficialmente chamada de oficialização da Libras.

Portanto, o engajamento e interação dos ativistas surdos na luta do movimento político das pessoas com deficiência, trouxeram à tona as demandas específicas desse grupo, que reivindicava o seu protagonismo. Para que esse protagonismo pudesse ser alcançado, deveria ser garantido o direito à acessibilidade comunicacional, que permitisse a equiparação de oportunidade em relação às outras pessoas. Essa igualdade de oportunidades era “vista à época como uma condição *sinequa non* para o exercício pleno da cidadania” (Brito, 2021, p. 239). A luta em torno do alcance da autonomia, mediante a acessibilidade comunicacional, desaguou na luta pela oficialização da Língua de Sinais, instrumento que possibilitaria, por meio do seu uso nas instituições públicas e ambiente escolar, o alcance da cidadania ao surdo. A Revista da

Feneis (1995, p.10) define os movimentos surdos da seguinte forma: “os movimentos surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no reconhecimento de sua língua, de sua cultura.”.

A partir da estruturação da Feneis, seus dirigentes, como já afirmado, passaram a atuar na linha de frente das reivindicações. Passaram-se a ser oferecidos cursos de Libras para formação de tradutores e intérpretes, pessoas que seriam as peças-chaves para a promoção dessa acessibilidade comunicacional e que “afinal, sem a formação de intérpretes e instrutores surdos, os desdobramentos posteriores do movimento social surdo, como as reivindicações relacionadas à Libras, não teriam sido viáveis” (Brito, 2021, p. 241). A campanha de oficialização da Libras ganhou força, quando em 1994, os surdos foram às ruas realizar uma marcha no dia 25 de setembro de 1994, na cidade do Rio de Janeiro, marcha promovida pelo grupo *Surdos Venceremos*. Essa passeata representou o episódio mais marcante da luta pelo reconhecimento da Libras (BRITO, 2021).

No ano de 1999, ocorreu um pré-congresso que antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde foi produzido um documento chamado “Educação que nós Surdos queremos”. Nesse documento pesquisadores surdos puderam reunir as impressões sobre as quais eles gostariam de serem reconhecidos, as suas orientações a respeito da educação de surdos, esclarecimentos acerca da Língua de Sinais e o seu reconhecimento, direito à intérprete de Libras, e outras demandas. Alba (2013, p. 24) explica que a elaboração desse documento “marcou a história surda e contribuiu para a inscrição do movimento surdo entre movimentos sociais em prol do reconhecimento das diferenças culturais.”. Foi então um marco no sentido da visibilidade das pesquisas e reflexões da surdez enquanto uma experiência cultural.

Nesse sentido, Lopes (2007, p.33) afirmou que:

Esses acontecimentos trouxeram para as discussões no campo da educação de surdos outros atravessamentos teóricos que permitiram aos pesquisadores pensar a surdez dentro de novas bases epistemológicas, até então desconhecidas ou divulgadas. Partidários da idéia de que a surdez é uma invenção cultural, eles introduziram em suas pesquisas e produções textuais novas reflexões sobre identidade, diferença, comunidade e diversidade.

O documento, no art. 22, ressalta a necessidade de considerar o prejuízo que a integração/inclusão causa à cultura, língua e identidade surda. Enfatizando, assim, que a política de integração e posteriormente inclusão não respeita o direito humano do surdo ao recebimento de uma educação que considere as especificidades de sua cultura, língua e identidade. Assim,

as lutas assumidas pelo movimento surdo se concentraram especialmente na busca de uma educação que promova a igualdade de oportunidades e que seja justa para surdos e ouvintes.

As pessoas surdas protagonizaram a luta pela oficialização da Libras como forma de garantir a cidadania. Essa bandeira foi levantada e expressa através de ações e mobilizações que se estenderam durante toda a década de 1990 até o ano de 2002. As reivindicações pela utilização de sua língua resultaram na publicação da Lei Federal nº 10.436 (Brasil, 2002), em que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e de expressão dos surdos no Brasil. No ano de 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.696 (Brasil, 2005).

As autoras Thoma e Klein esclarecem:

Os anos 90 do século XX, podem ser lembrados como o tempo de mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área de educação de surdos mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores (Thoma; Klein, 2010, p. 10).

No ano de 2006, o movimento obteve a conquista do surgimento do curso Letras/Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O curso adveio de uma parceria dessa Universidade com a Feneis e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC), que foram responsáveis por elaborar uma proposta de um curso de graduação em Letras/Licenciatura em Libras na modalidade a distância. O decreto 5.626/2005, regulamentador da lei de Libras, determinou a disponibilização da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia (ALBA, 2013).

A implantação do curso Letras/Libras, trouxe, dentre outros avanços, a possibilidade de formação de professores com conhecimento da cultura surda e da gramática da Língua de Sinais, e dessa forma, teria professores com a qualificação necessária para ofertar a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, conforme previsto no decreto citado. Além disso, o surgimento desse curso possibilitou o advento de diversos profissionais com habilidade para trabalhar com Libras e atender aos surdos, e capacitar profissionais para atuar na busca por uma educação de qualidade aos surdos, como professores, sejam surdos ou ouvintes e intérpretes de Libras.

Nesse sentido, a partir do surgimento da Lei de Libras, o foco do movimento político das pessoas surdas muda de direção, pois a língua passa a ser percebida como elemento identificador da cultura surda e o desenrolar desse movimento passa a se apoiar na afirmação

da cultura surda. Com o amparo da lei, o movimento surdo fortalece sua luta em prol da busca pelo respeito a sua cultura e por uma educação de qualidade que valorize o sujeito surdo dentro de sala de aula. Sobre isso, Alba (2013, p. 54) esclarece que: “Temos novas perspectivas, novos objetivos e novos olhares.”.

Em 2011, o movimento surdo se mobilizou em face da política de educação inclusiva oportunizada pelo Ministério de Educação. O grande campo de resistência nos movimentos surdos pode ser visto na educação, reivindicando sua participação nas discussões das decisões educacionais e em face da política da educação especial que busca a uniformização, buscando redefinir alguns discursos afirmados como verdadeiros que na educação especial a pessoa com deficiência precisa de uma adaptação, tais como intérpretes no caso de surdos e rampas para a deficiência física. Sobre o movimento ocorrido em 2011, que trouxe visibilidade a essa luta:

No primeiro dia, a manifestação foi em frente ao MEC, com muita gritaria, garra e lutas dos participantes. Logo depois, todos os participantes do movimento foram ao Senado onde alguns senadores receberam o grupo de militares e deram apoio às reivindicações do movimento, entre as principais delas: respeitar a cultura surda e a institucionalização da escola bilíngue como o lugar da educação dos surdos. Pela noite os manifestantes acenderam velas em frente ao Palácio do Planalto para relembrar um pedaço da história dos surdos. No segundo dia de manifestação houve passeata nas principais ruas de Brasília e um pequeno festival de cultura surda próxima ao Palácio do Planalto (Alba, 2013, p. 38).

O movimento surdo atual passa por outras lutas políticas, talvez não mais aquelas que mobilizaram a militância surda para a oficialização da Libras e do direito das pessoas surdas. Enquanto por anos se reivindicou o reconhecimento da língua de sinais e o direito de estar presente nos mais diversos espaços, na contemporaneidade vê-se a resistência em torno da valorização da surdez enquanto diferença cultural. Como avanço dos estudos surdos, os movimentos surdos enquanto espaços de resistência e lutas passaram a defender uma política de educação baseada na relação entre a língua de sinais e a cultura surda. Por isso, na próxima seção passaremos a tratar sobre a educação de surdos no Brasil, verificando a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula, e o papel da educação em direitos humanos como instrumento para garantir uma educação em que todas as culturas possam alcançar sua autonomia e encontrar iguais oportunidades no ambiente escolar e futuramente acesso ao mercado de trabalho.

3 A DINÂMICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Nesta seção, pretendemos demonstrar o papel da educação como um meio de difundir o respeito e valorização dos direitos humanos de todas as pessoas e de evitar que novas violações aos Direitos Humanos sejam praticadas. Busca-se, também, entender o conceito de Educação em Direitos Humanos (EDH) a partir dos documentos internacionais: Plano de Ação de Viena (ONU, 1993) e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2004), documentos norteadores do que viria a ser adotado pelo Brasil: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006); Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNDH-3 (Brasil, 2009) e Lei de Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012). Analisaremos o papel da educação em direitos humanos na formação de cidadãos qualificados para a vida e convivência, e que respeitem e valorizem a cultura do outro.

Em seguida, passaremos a abordar a educação de surdos no Brasil, a partir dos métodos utilizados nessa educação: o oralismo, comunicação total e bilinguismo, bem como, trataremos os principais documentos brasileiros acerca da educação de surdos, com o objetivo de refletir em qual medida essa educação tem sido prestada em consonância aos princípios e objetivos da EDH. Por fim, refletiremos acerca da dinâmica cultural na sala de aula em que o surdo está inserido e as principais dificuldades que surgem nessa tentativa de inclusão.

3.1 A educação e os direitos humanos

A educação é um direito fundamental, inerente ao ser humano e importante para o seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos. Nas palavras de Andrade (2013, p. 24), temos a “educação como um direito humano fundamental, porque sem ela não poderíamos reflexivamente nos tornar o que somos, tampouco teríamos consciência sobre nossa humanidade e, por isso mesmo, um ser merecedor de todo respeito e dignidade.”. Sendo assim, podemos dizer que a educação é um direito humano, pois por meio dela temos a consciência de que a dignidade é inerente ao ser humano, qualidade que confere ao sujeito a verdadeira humanidade. Assim, “a educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento” (Claude, 2005, p.37). A dignidade da pessoa humana pode ser considerada como a garantia para que todo ser humano tenha uma vida digna e seja respeitado por todos os seus pares e tenha condições de possuir uma participação ativa na sociedade.

Sarlet (2015, p.70) conceitua dignidade da pessoa humana como:

qualidade intrínseca e distintiva reconhecida a cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres que assegurem a pessoa [...] as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.

A educação se apresenta também, como meio, principalmente, de evitar que novas violações aos Direitos Humanos sejam praticadas. No cenário global, na primeira metade do século XX, mais precisamente entre 1914-1918 e 1939-1945, aconteceram as duas grandes guerras mundiais, marcadas por severas violações aos Direitos Humanos. Como forma de evitar que novos conflitos semelhantes aos ocorridos, como também novas violações viessem a ocorrer, ao final da 2ª Guerra, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, na cidade de São Francisco. Na ocasião, representantes de 50 países se reuniram e após a realização dessa Conferência, no final do ano de 1945, esses representantes assinaram a Carta das Nações Unidas, que visava:

a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla (ONU, 1945, p. 3).

Dessa forma, a criação da Organização das Nações Unidas foi um importante marco para a promoção dos direitos humanos, como também para a manutenção da segurança e da paz mundial através do respeito e da valorização do outro. Uma das primeiras ações da ONU visando a criação de um documento que fomentasse a consciência de todas as pessoas em relação ao respeito pelo outro pela sua condição foi a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 10 de dezembro de 1948. O art. 1º da Declaração já afirma que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DUDH, 1948, p.4).

Ainda, o art. 2º assevera que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião pública ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (DUDH, 1948, p. 5).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos enfatiza a noção dos direitos relativos aos seres humanos como inerentes ao reconhecimento da própria dignidade do indivíduo. Dignidade sendo aquele valor que o indivíduo possui desde o seu nascimento, que independe do seu modo de ser ou viver e até mesmo da sua vontade, ela é inerente ao ser humano.

Nesse sentido, Rabenhorst (2008, p. 16) afirma que direitos humanos, na realidade:

são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos.

Por sua vez, Bobbio (2004, p. 25) enfatiza que “os direitos do homem são históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”. Dessa forma, ao verificar os direitos do homem como uma construção, que emerge das lutas travadas pelo homem em busca da emancipação, podemos refletir que essa construção ainda não finalizou, há então um caminho a se seguir, um futuro adiante, ainda não trilhado, e isso, como, enfatiza Viola (2010, p. 22) “pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se, senão transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para esta transformação.”. Com o objetivo de enfatizar a reflexão de que os direitos do homem estão em construção, Hunt (2021, p. 27) assevera que “a revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua.”

Assim, os Direitos Humanos no Brasil passam a ganhar notoriedade diante das práticas desumanas colocadas em evidência durante o período de ditadura militar, trazendo à tona que educar em Direitos Humanos está intimamente associada à prática de uma cultura de defesa aos direitos humanos. É possível perceber que os Direitos Humanos surgem no Brasil juntamente com a luta dos movimentos sociais contra o regime ditatorial e o retorno da democracia.

Pessoa (2011, p. 51) aduz que:

pode-se asseverar que as primeiras experiências de educação em direitos humanos concretizam-se através de experiências de educação popular, na busca por ações de defesa e denúncia de prisões arbitrárias, torturas, assassinatos, desaparecimentos, censura e cassação, objetivando a construção de um processo democrático.

Desde a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a verificar-se o reconhecimento dos direitos humanos para todas as pessoas, assim, as minorias também estavam contempladas. A Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, foi marcada pela incorporação da ideia de proteção aos direitos humanos, por intermédio, especialmente, da defesa e garantia dos direitos fundamentais do ser humano e “respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações” (Candau, 2012, p. 717).

A autora afirma que a questão da diversidade, e igualmente as questões de natureza, são preocupações advindas na contemporaneidade que tem ganhado relevância na problemática dos direitos humanos. Lembrando que a Declaração Universal de Direitos Humanos preconizou o reconhecimento da igualdade entre todas as pessoas, e anos após a sua promulgação, o principal desafio estaria na valorização das diferenças. Conforme a afirmação de Santos (2006, p.462): “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza, temos que ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”. Dessa forma, não basta considerar todos como iguais, mas, é necessária a valorização das diferenças, para que todos tenham acesso a uma vida digna de acordo com a necessidade de cada um. Para isso, os processos educacionais são importantes para formar cidadãos que respeitem e valorizem os direitos dos outros.

Ao mesmo tempo, também é possível detectar neste cenário a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos. Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (Candau, 2012, p. 717).

Nesse sentido, surge a importância da Educação em Direitos Humanos como forma de promover uma educação em que o sujeito não pense apenas em si, como forma de resistência às violências e opressões, mas que seja capaz de se importar e valorizar o direito do outro. Dessa forma, “a educação em e para Direitos Humanos aparece como uma forma de mediação e cultura de resistência às formas de opressão e violência, mas ao mesmo tempo, de processos subjetivos e culturais que crie uma base para a mudança de mentalidades” (Zenaide, 2018, p.280). Nessa mesma linha de pensamento, McCowan (2015, p. 37) explica que

“Inevitavelmente a EDH envolverá tanto a capacidade para defender e exercer os próprios direitos, como para respeitar e agir em prol do direito dos outros.”.

A EDH, então, inicia o seu processo de enfatizar as diversas questões que necessitam ser observadas, como o fato de que todas as pessoas precisam ser formadas para ser cidadãos e adentrarem também no mercado de trabalho. Nesse sentido:

A educação é um dos eixos fundamentais para o acesso ao conhecimento e, por conseguinte, do legado histórico dos Direitos Humanos. Ensejar uma mudança de paradigma social, com o empoderamento de grupos sociais historicamente reprimidos e negligenciados pelo Estado, seja nas conjunturas democráticas ou ditatoriais, passa pela educação (Silva, 2021, p. 18).

A redemocratização marca um período em que o Brasil passa a se preocupar em oferecer uma educação que de fato esteja de acordo com o projeto universal de Direitos Humanos firmado pela Declaração. Assim, os Direitos Humanos no Brasil passam a ganhar notoriedade diante das práticas desumanas colocadas em evidência durante o período de ditadura militar, trazendo à tona que a Educação em Direitos Humanos está intimamente associada à prática de uma cultura de defesa aos direitos humanos. Com o tempo, as preocupações em torno dos direitos humanos passam a se firmar em relação a outras temáticas, não apenas em relação a prevenir novas violações.

Nesse sentido, Candau explica:

Em geral, a partir dos anos de 1980, as organizações e movimentos de direitos humanos, sem deixar de se dedicar à denúncia das violações realizadas e de promover ações orientadas à proteção e defesa dos direitos, ampliam seu horizonte de preocupações e seus espaços sociais de atuação. Junto aos problemas que podemos considerar tradicionais e básicos, relativos aos direitos civis e políticos, passam a ser enfatizadas questões relacionadas com os direitos sociais, econômicos e culturais, no âmbito pessoal e coletivo. E, neste momento, adquirem especial relevância as atividades de educação em direitos humanos (Candau, 2012, p. 723).

Como prova disso, observa-se a redação do art. 205 da Constituição Federal de 1988 que trata a educação como sendo um: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”. De acordo com o texto constitucional, é possível perceber a preocupação na busca da promoção de uma educação que seja para todos, que tenha a finalidade de promover o desenvolvimento de cada pessoa, o tornando capaz de exercer sua cidadania e ser qualificado para o trabalho. Assim, apesar da Constituição Federal não trazer de forma clara a conceituação de educação em direitos

humanos, ela apresenta os alicerces para compreender o que de fato seria uma educação de qualidade:

Todavia, apesar de não estarem tipificados de forma conceitual e evidente na nova Constituição Federal, princípios essenciais de uma Educação em Direitos Humanos alicerçaram a concepção de educação presente em nossa carta magna, a saber, de uma educação como direito de todos, com a finalidade de assegurar o total desenvolvimento do discente para sua vida cidadã e para o trabalho (Silva, 2021, p.38).

Essas diretrizes foram reforçadas anos depois pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao prevê no art. 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Bem como o art. 22 prevê que: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

3.1.1 Conceito de Educação em Direitos Humanos a partir dos documentos internacionais e nacionais

A partir do final da década de 1980, com uma nova Constituição democrática em vigor, as ações em relação ao desenvolvimento da EDH vêm se desenvolvendo, e sendo implementadas. Inicialmente, pelas organizações não governamentais, passando pelos órgãos municipais e estaduais, sendo sistematizadas, anos depois, a partir da criação dessa política pública pelo governo federal. Por outro lado, os documentos adotados pelo governo brasileiro tiveram como referência os documentos internacionais criados no contexto da universalização dos direitos humanos.

De início, é importante conhecer o conceito de Educação em Direitos Humanos, a partir do Plano de Ação de Viena (ONU, 1993) e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2004), documentos internacionais de referência para a construção dos documentos dessa área no Brasil. No ano de 1993, ocorreu em Viena a 2ª Conferência Mundial de Direitos Humanos, momento em que foi reafirmado a necessidade de que a comunidade internacional trate os direitos humanos de forma global, segundo os propósitos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Assim dispõe o item 5 do Plano de Ação de Viena:

Todos os Direitos Humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados. A comunidade internacional deve considerar os Direitos Humanos, globalmente, de forma justa e eqüitativa, no mesmo pé e com igual ênfase. Embora se deva ter sempre presente o significado das especificidades nacionais e regionais e os diversos antecedentes históricos, culturais e religiosos, compete aos Estados, independentemente dos seus sistemas políticos, econômicos e culturais, promover e proteger todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais (VIENA, 1993, p. 4).

A Declaração e Plano de Ação de Viena também foram importantes no sentido de chamar a atenção dos Estados para que implantem as ações direcionadas à educação em direitos humanos, conforme prevê o item 33 do Plano de Ação:

Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional (VIENA, 1993, p. 9).

Como uma estratégia para que os Estados se comprometam a estimular e orientar as práticas educativas, com o intuito de fomentar a cultura de direitos humanos, foi instituída a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), por meio da Resolução 49/184, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Pessoa (2011, p. 39) ressalta que: “a década reafirma a educação em direitos humanos como parte do direito à educação e, ao mesmo tempo, um direito humano fundamental de toda pessoa em se informar, saber seus direitos e os modos de defendê-los e protegê-los.”.

Assim, a declaração da década contribuiu para fomentar a consciência de todos os governos, organizações internacionais, organizações não governamentais, bem como diversos setores da sociedade civil no sentido de envidar esforços para promover uma educação voltada ao desenvolvimento da dignidade humana e promoção da paz e tolerância. Claude (2005, p. 37) ressalta que, ao instituir a Década das Nações Unidas: “a comunidade internacional identificou a educação para os direitos humanos como uma estratégia única para o 'desenvolvimento de uma cultura universal de direitos humanos'”. Dessa forma, fica clara a busca mundial pelo fortalecimento do entendimento de que todas as pessoas são responsáveis para que os direitos humanos sejam uma realidade.

A Década das Nações Unidas (ONU, 1995, p.11) declara:

a educação em matéria de direitos humanos será definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes, com vista a: Reforçar o respeito

pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; Desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade; Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; Possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre; Promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Ao final do período previsto para a vigência da Década das Nações Unidas para Educação em Direitos Humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 2004, declarou o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2004), um programa dividido em três fases, com o intuito de promover os programas de educação em direitos humanos em todos os setores da sociedade, considerando todos os níveis, desde o internacional até o local. O Programa define a EDH:

A educação em direitos humanos pode ser definida como um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (ONU, 2005, p. 1).

Seguindo esse conceito, Candau (2012, p. 78) assegura que essa educação “trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores sociais e das instituições educativas.”. Dessa forma, ela promove a formação de comportamentos e de pensamentos que respeitem as diferenças. Ainda, Carbonari (2010 p. 102) afirma que “uma sociedade que reconhece e respeita os direitos humanos é certamente aquela que os tornou parte de seu cotidiano, que os transformou em e transformou a cultura de direitos humanos.”.

O Programa preconiza que essas atividades devem transmitir os princípios fundamentais dos direitos dos seres humanos, como também consolidar a sua interdependência, indivisibilidade e universalidade. Ele reforça a ideia de que o objetivo da educação em direitos humanos é “fomentar o entendimento de que cada pessoa compartilha a responsabilidade de conseguir que os direitos humanos sejam uma realidade em cada comunidade e na sociedade em seu conjunto” (ONU, 2006, p. 9).

O Brasil, seguindo as recomendações da ONU, advindas da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, materializa no ano de 1996, o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1). No ano de 2002, é apresentada a 2ª versão do PNDH, enfatizando no texto de abertura que: “ao adotar, em 13 de maio de 1996, o Programa Nacional

de Direitos Humanos, o Brasil se tornou um dos primeiros países do mundo a cumprir recomendação específica da Conferência Mundial de Direitos Humanos.” (Viena, 1993), demonstrando o desejo do Brasil em rapidamente inserir os Direitos Humanos na agenda política do governo, mediante a criação de uma Secretaria específica para tratar da temática. No entanto, Pessoa (2020, p. 81) explica que apenas no ano de 2003, essa Secretaria:

Vinculada à Presidência da República, ganha status ministerial, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) cuja tarefa principal é articular diferentes áreas do governo e da sociedade civil em prol de ações, campanhas e programas voltados para a valorização da dignidade como eixo de todas as políticas públicas.

Avançando na sistematização da Educação em Direitos Humanos no Brasil, no ano de 2006, é lançada versão final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), após um longo processo de trabalho firmado por representantes da sociedade civil e governo para a materialização de uma política pública como forma de contribuir para o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos. O plano reforça a importância da educação no processo de promoção do respeito a valorização dos grupos minoritários e formação da cidadania plena:

esse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (Brasil, 2006, p. 25).

Assim, percebe-se que a consolidação de uma cultura de direitos humanos por intermédio da EDH perpassa pelo processo de tomada de consciência da importância do empoderamento de todos os sujeitos, para que sejam formados sujeitos “capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigirem que, não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos” (Benevides, 2007, p. 250).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos enfatiza o poder da educação como prática transformadora, em que humaniza e sensibiliza para o diálogo e escuta do outro, ocasionando o reconhecimento da identidade cultural de cada, uma educação capaz de “reconhecer seus direitos e respeitar a cultura do outro” (Viola, 2001, p. 35). Portanto, a Educação em Direitos Humanos possibilita pensar o processo educativo como uma forma de

gerar uma transformação apta a criar uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana e à formação da cidadania.

No ano de 2009, é lançada a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), fundamental para o processo de consolidação e promoção dos direitos humanos no Brasil. O PNDH-3 (Brasil, 2009) estabelece as medidas para a efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em direitos humanitários para fortalecer a cultura de direitos humanos e possui como um dos objetivos estratégicos a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no âmbito nacional, estadual e municipal. Assim, passa a ser um meio fundamental para que de fato o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos possa ser colocado em prática.

O eixo prioritário e estratégico da Educação em Direitos Humanos se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência. É esse o caminho para formar pessoas capazes de construir novos valores fundados no respeito integral à dignidade humana, bem como no reconhecimento das diferenças como elemento de construção da justiça. O desenvolvimento de processos educativos permanentes visa a consolidar uma nova cultura dos Direitos Humanos e da paz (Brasil, 2010, p. 18).

O PNDH-3 trata da educação como um de seus eixos condutores, e como o “mais estratégico para transformar o Brasil num país onde, de fato, todos assimilem os sentimentos de solidariedade e respeito à pessoa humana.”. A Educação em Direitos Humanos, assim, se apresenta como uma afirmação de ser uma educação que deveria respeitar os direitos humanos de todos, que todos necessitam ter não apenas o acesso, mas também a permanência na educação, e que essa educação respeite a diversidade cultural existente no ambiente escolar. A educação que se abre para a relação e o respeito e valorização do outro. Assim Carbonari ressalta:

Assim que, educação é mais do que soma de conteúdos ou disponibilização de bons equipamentos – necessários para subsidiar os processos educativos –; é, sobretudo, a construção de tempos e espaços que oportunizem a interação, o reconhecimento, a humanização. Por isso, educação que não humaniza, que não se abre e abre à relação, é qualquer coisa, menos educação (2006, p. 5).

Nesse sentido, Magendzo (2006, p. 23) define a Educação em Direitos Humanos como “[...] a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa e no respeito e promoção dos direitos humanos e que tem por objeto desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos.”. Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos assume grande relevância ao oferecer a todos uma educação capaz de atuar diante

das injustiças e discriminações, o reconhecendo como sujeito autônomo e em igualdade com os demais.

Em 2012, é aprovada a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) pelo Ministério da Educação. As Diretrizes surgem em consonância com os alicerces firmados na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei de Diretrizes Nacionais em Direitos Humanos (2012) estabelece os princípios que devem fundamentar a educação em direitos humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança social e possui, como um dos principais objetivos, a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para garantir a dignidade humana.

A lei traz os seguintes princípios: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade; a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. As diretrizes reforçam a ideia de que a Educação em Direitos Humanos necessita ser implementada por todos para que “assumam as suas responsabilidades enquanto cidadãos, promovendo o respeito entre as pessoas e suas diferenças, fazendo com que reconheçam seus direitos e defendem os direitos dos outros” (Brasil, 2013, p. 4).

O texto das orientações estabelece no art. 5º que “a Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (Brasil, 2013, p. 37). Desta feita, percebemos o objetivo central da Educação em Direitos Humanos é proporcionar uma educação de qualidade para todas as pessoas, de modo com que todos sejam formados como cidadãos e qualificados para entrar no mercado de trabalho. Uma educação em que todos sejam educados para a vida e para convivência, de forma a respeitar e valorizar a cultura do outro:

A educação em direitos humanos se insere em um paradigma: por um lado a dignidade humana é central; por outro, se descentraliza ao intensificar a interculturalidade da sociedade. Ou seja, ao passo que os direitos humanos defendem a dignidade do indivíduo, ela também defende a dignidade da coletividade. Isso é transitar por uma sociedade democrática (Brasil, 2013, p. 38).

Schilling (2008, p. 273) ressalta que educar em direitos humanos significa “não se tratar apenas de ensinar um conteúdo que será usado em algum futuro provável e sim lutar, cotidianamente, pela realização do direito à educação.”. No mesmo sentido, educação em direitos humanos deve ser transformado em uma prática e ser algo contínuo. Benevides (2000, p. 1) afirma que a “educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura

de respeito à dignidade da pessoa humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.”.

Sendo assim, a educação em direitos humanos necessita de fato ser implementada diariamente, e ser transformada em práticas que irão favorecer o desenvolvimento dos alunos como seres humanos. Candau (2012, p. 76) ressalta que, além da dimensão da educação em direitos humanos em formar sujeitos de direitos e de dizer respeito aos processos de construção de sociedades democráticas e humanas, “outro elemento fundamental é favorecer o processo de empoderamento, principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade [...]” Dessa forma, a EDH mostra-se como um instrumento de potencializar a participação ativa na sociedade dos grupos minoritários.

É relevante compreender a importância do respeito e valorização da identidade e cultura surda como uma questão de direitos humanos. Para isso, essa educação possui papel primordial. Ao perceber o surdo enquanto um sujeito que, historicamente, sofreu diversas violações que dificultaram o alcance da vivência da cidadania, enxergamos os Direitos Humanos como o “alicerce para construção de uma sociedade mais justa e digna, que respeite a importância de todos na sociedade” (Silva, 2022, p. 18).

Frente ao exposto, passamos a refletir a respeito da educação de surdos no Brasil. O fortalecimento da educação inclusiva possibilitou o acesso das pessoas surdas nas salas de aula regular, porém, a educação direcionada a essas pessoas têm sido uma educação de qualidade conforme preconiza a Constituição Federal, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional e os documentos adotados pelo Brasil em EDH? Apesar da legislação quanto à educação de surdos ter avançado em relação às conquistas pela visibilidade enquanto sujeitos de direitos e de uma educação humana, Mota (2022, p. 34) assevera que há a “necessidade de pensar em uma prática educativa que favoreça o empoderamento e que reconheça e valorize a diversidade cultural.”.

3.2 A educação de surdos no Brasil

Para compreender a educação de surdos no Brasil, é importante conhecer os métodos de ensino já utilizados e sua implicação na educação hoje. O primeiro utilizado foi o oralismo. Goldfeld (1997, p. 30) explica que “O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O oralismo percebe uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva.”. A visão oralista fortalece a utilização da língua oral em ambiente escolar, em detrimento da utilização

da língua de sinais. Todavia, esse fortalecimento da língua oral não se limitaria ao ambiente escolar, mas também sua utilização é estimulada para a vida cotidiana do surdo.

Potencializando ainda mais o método oralista, no ano de 1880, aconteceu o Congresso de Milão, na Itália, um congresso internacional em que educadores e especialistas se reuniram para discutir as direções que seriam dadas à educação de surdos. Porém, o grupo foi formado, em grande parte, por pessoas que não eram surdas, essas que seriam as responsáveis por decidir os rumos que iriam ser tomados daquele período em diante. Então, esse congresso impactou sobremaneira a trajetória surda e especificamente em relação a sua educação, visto que essas pessoas que participaram dele, em sua maioria, eram favoráveis a utilização da língua oral. Essa formação realizou uma votação em que foi decidido que o oralismo deveria ser o método utilizado na educação de surdos.

Sendo assim, é possível perceber o intuito desses especialistas em promover um congresso visando o afastamento da língua de sinais da vida das pessoas surdas. A partir desse momento, os professores e especialistas em educação se preocupariam em aperfeiçoar métodos que possibilitassem o surdo oralizar. Em decorrência das decisões tomadas durante o congresso, diversos países passaram a proibir oficialmente a utilização da língua de sinais.

Acerca das consequências trazidas pelo Congresso de Milão, Lanna Júnior (2010, p.30) explica:

A Língua de Sinais foi proibida oficialmente em diversos países, sob a alegação de que destruía a habilidade de oralização dos surdos. Tal proibição despertou o que alguns autores chamam de “isolamento cultural do povo surdo”, já que a proibição dessa língua tem por consequência a negação da cultura e da identidade surdas.

Importante destacar as formas desumanas e cruéis utilizadas nesse método de ensino. Para impedir que os alunos surdos utilizassem a língua de sinais, principalmente a partir dessa proibição da utilização da língua de sinais, “foram adotadas medidas extremas tais como: forçar os alunos a manter os braços cruzados, amarrar as mãos, comparar quem usava a língua de sinais com macacos” (Lanna Júnior, 2010, p. 30). No lugar de procurar desenvolver a educação dos surdos, esse método busca de toda forma tornar o surdo usuário da língua oral a todo custo.

A defasagem desse método se deve ao fato de que não se pode esquecer que a pessoa surda aprende os sinais por conta da experiência visual. Por outro lado, o aprendizado da língua oral se torna muito difícil por não ouvirem os sons das palavras, dificultando sua memorização. Nesse sentido, Salles (2004, p. 56-57) constata que: “no Brasil, a grande maioria dos surdos

submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal.”.

No mesmo sentido, Quadros (1997, p. 22) ressalta:

Apesar de não haver um levantamento exaustivo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares).

Nesse sentido, essas constatações demonstram uma discrepância do método oral em relação aos princípios e objetivos de uma educação em direitos humanos, visto que esse método não tem demonstrado êxito no processo de garantir uma educação de qualidade ao surdo e nem a sua preparação para ingresso ao mercado de trabalho, além de não reconhecer e valorizar a diferença cultural, forçando o surdo a seguir o modelo da cultura dominante. A pressão para se adequar ao modelo dominante pode gerar a baixa autoestima no surdo e sentimento de inferioridade ao não conseguir se adequar ao padrão ideal, ou seja, se nivelar aos ouvintes através da utilização da oralização.

Nas palavras de Sá (2010, p. 75):

No caso dos surdos, desde o famoso Congresso de Milão, até os dias atuais, o oralismo consegue manter-se muito presente no território da chamada educação especial, ou seja, no âmbito integracionista, assimilacionista e terapêutico. Foi justamente esse modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva do déficit e na hierarquização de processos cognitivos e de linguagens, que gerou mais de um século de história de fracasso/exclusão dos estudantes surdos – que, na esmagadora maioria, devido a esses erros de interpretação de suas potencialidades, não alcançam os níveis mais altos da escolaridade, antes são condenados a viver sem acesso à língua da comunidade majoritária (nem na modalidade escrita nem na oral), e até mesmo o acesso à língua natural para os surdos.

Diante do fracasso do método oralista, novos métodos de ensino passaram a ser difundidos. Surgiu o método da Comunicação Total, método o qual percebe a surdez enquanto um déficit de atenção. Esse método “considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos” (Damázio, 2007, p. 19). A Comunicação Total utiliza todas as formas que podem ser possíveis

para que a pessoa surda possa se comunicar em ambiente escolar, utilizando as seguintes ferramentas:

o português sinalizado, que são vários modos linguísticos, simultâneos, como gestos caseiros, a língua de sinais, leitura facial e labial, juntamente com a língua oral, alfabeto manual e escrita da língua portuguesa. Porém, o português sinalizado só atende necessidades superficiais, sendo falho na construção de sentenças mais complexas (Souza, 2018, p. 62).

Dessa forma, esse método acaba de não conseguir atingir o seu propósito inicial de promover a comunicação, e que da mesma forma do método oralista, também acaba por “negar a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos, políticos-culturais e na aprendizagem” (Damázio, 2007, p. 19). Sendo assim, o método da comunicação total não tem se mostrado capaz de promover o objetivo central da EDH para formar o sujeito para a vida e convivência, tendo em vista as dificuldades relacionadas à promoção da comunicação e por não promover a valorização da diversidade. Nesse sentido, Wring (1996, p. 15) enfatiza que “a Comunicação Total, é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica.”

Na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, começa a se fortalecer o discurso de educação inclusiva, ao proclamar a educação como direito de todos e um dever do Estado, potencializando a ideia de “educação para todos”. No ano de 1994 foi promulgada a Declaração de Salamanca na Espanha, a qual proclama que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 1994).

A Declaração, então, prevê que todas as crianças possuem o direito fundamental à educação e que as escolas regulares devem receber aqueles que possuem necessidades educacionais e atender de forma individualizada para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades. Esse documento também prevê a necessidade de que as atitudes discriminatórias

dentro da escola sejam combatidas de forma a construir uma sociedade de fato inclusiva. Esse momento foi o marco para que as pessoas surdas fossem inseridas nas escolas regulares. Por outro lado, não basta que os surdos sejam colocados dentro de sala de aula junto com pessoas ouvintes sob a alegação de ser uma educação inclusiva e não receber uma educação de qualidade, uma educação que seja adequada às suas singularidades linguísticas, culturais e educacionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi promulgada, e com ela o objetivo de assegurar que todos os estudantes no Brasil tenham acesso à educação. O art. 59 expressa os deveres dos responsáveis pelos sistemas de ensino no tocante à promoção das condições para os alunos que necessitam de condições especiais de acesso à educação:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2006)

A Lei nº 12.191/2021 acrescentou o inciso XIV ao art. 3º da LDB afirmando que um dos princípios em que o ensino será ministrado é o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva.” (Brasil, 2021) A lei citada ainda incluiu na LDB o 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 (BRASIL, 2021).

Em 2022, surge uma nova lei que modifica a LDB, a Lei nº 14. 407 de 2022, responsável por incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o compromisso com a alfabetização plena e a capacidade gradual para a leitura pela educação básica, sendo a leitura assumida como objetivo na educação básica. Ela acrescenta o inciso XI ao art. 4º da LDB prevendo: da “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (BRASIL, 2022). Esse acréscimo demonstra um elo com a preocupação da educação bilíngue em promover a oportunidade ao surdo de aprender o português como segunda língua, na modalidade escrita, como possibilidade de o surdo desenvolver a leitura.

Após 6 anos da promulgação da LDB, foi publicada a Lei de Libras nº 10.436 de 2002. Conforme o seu art.2º, “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). O reconhecimento da Libras legalmente como um meio de comunicação possibilitou a sua utilização nos diversos ambientes, entre eles, o ambiente escolar. Até então, o método oralista ainda era predominante.

Silva (2018, p.48) explica:

Dessa forma, não é mais proibido seu uso nos processos educativos das pessoas Surdas, inclusive nos espaços escolares, pois, em função do seu não reconhecimento, as pessoas eram levadas a oralizar para fazer uso da língua portuguesa falada e escrita, negligenciando as dificuldades que grande parte das pessoas possuía. Nesse aspecto, a oralização, deixando as condições de aprendizagem dos conteúdos socialmente acumulados para segundo plano. Foi necessário o reconhecimento legal da Libras para diminuição desta situação nos contextos escolares.

Sobre a educação bilíngue é importante trazer as discussões vindas à tona no início do terceiro mandato do governo Lula acerca da manutenção da Diretoria de Políticas de Educação de Surdos (DIPESB) criada por meio do Decreto nº 10.195/2019, responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas de educação bilíngue que considerem a libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda. Ao iniciar o novo governo, em janeiro de 2023, o presidente Lula reativou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), a qual havia sido extinta pelo governo Bolsonaro.

Na estrutura da nova Secretaria, não havia a previsão da Diretoria de Políticas Bilíngues de Surdos, e com isso começou a circular falsas informações de que essa diretoria havia sido

extinta. No entanto, com o diálogo estabelecido entre a comunidade surda, especialmente com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), rapidamente, o Ministério da Educação (MEC) informou a permanência da Diretoria na estruturação da pasta, porém ela passou a funcionar dentro da Secadi, recriada pelo governo Lula no processo de reestruturação do MEC. As discussões em torno da importância de uma diretoria que se ocupe no planejamento das políticas de educação bilíngue reforçam e concederam visibilidade sobre a luta das pessoas surdas no sentido de que desejam ser reconhecidas pela sua língua e cultura, e não pela sua deficiência.

Como uma das maiores garantias para as pessoas com deficiência, foi aprovada a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Ela afirma, no artigo 27, que a educação é um direito da pessoa com deficiência, e no artigo 28, ela prevê que exista um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, por intermédio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras e promover a inclusão plena (Brasil, 2015). Assim, essa lei repercute fortemente na educação de surdos. O inciso IV do art. 28 trata da educação bilíngue ao prever a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.”.

A Lei deixa claro o papel do Estado em acolher a responsabilidade de promover os meios que garantam o direito à educação das pessoas surdas, por meio de investimento na formação de professores bilíngues, na inclusão de Libras na formação de educadores e através das demais condições de acessibilidade. O § 2º do art. 28 trata da formação de tradutores intérpretes para atuar nas salas de aula:

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

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

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

Assim, pode-se perceber que desde a década de 1990, a ideia da educação inclusiva tem predominado, porém é necessário ter em vista que a educação inclusiva não se limita ao acesso à escola, mas é imprescindível que o aluno permaneça, que haja o respeito e a valorização do outro. A realidade tem mostrado que o processo de inclusão não tem sido benéfico para as pessoas surdas.

Nesse sentido, Oliveira e Silva (2018, p. 71) explicam:

Para os alunos surdos, essa política de inclusão escolar transformou-se, na realidade, em uma forma velada de exclusão, considerando o número expressivo de evasão de estudantes, bem como a realidade dos que lá permanecem, mas não são aprovados por não conseguirem aprender sem a existência de condições reais de ensino, sendo assim prejudicados pelas dificuldades comunicativas entre professores e alunos surdos, posto o uso inadequado de práticas pedagógicas, dentre outras questões.

Como exposto, a educação baseada no método oralista não apresentou sucesso e continuou existindo mesmo com advento da educação inclusiva. Por isso, no Brasil, passou a ser fortalecida a difusão de uma educação bilíngue, vista pelos estudiosos como o método que mais atende às necessidades da comunidade surda. A proposta da educação bilíngue tem se fortalecido como um método voltado para garantir com que de fato haja uma educação inclusiva para os surdos, ou seja, uma educação que valorize a individualidade e necessidade de cada aluno, como sendo necessário a adaptação dos ambientes escolares para recebimento de todos os alunos de acordo com suas necessidades e a concessão de uma educação de qualidade para todos.

Segundo Goldfeld essa proposta de ensino segue o “pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos” (1997, p. 38). Assim, diante dos métodos utilizados na educação de surdos, a proposta de ensino bilíngue reconhece a diversidade cultural do surdo, no sentido de reconhecer a Língua de Sinais como sendo sua língua natural, propondo que o ensino dessa língua seja a primeira experiência escolar do surdo, e o português como a segunda língua de instrução. Quadros (1997, p. 27) salienta a eficácia desse método ao afirmar que “os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.”. Dessa forma, a visão que esse método tem em relação ao surdo não é a visão de deficiente, diferentemente das demais propostas, mas como díspares.

O bilinguismo, nas palavras de Salles *et al.*

Preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração aspectos sociais e cultural em que está inserida (2004, p.57).

No mesmo sentido, Fernandes considera a proposta bilíngue como sendo uma forma de promover uma educação mais adequada ao aluno surdo, pois aprender a sua língua natural

facilitaria o acesso a uma segunda língua, no caso a língua portuguesa, que demanda mais esforço por parte do surdo, visto que seja uma língua que não é baseada no aspecto visual: “A aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhes um meio natural de aquisição da linguística, visto que se apresenta como uma língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida” (2003, p. 31). Afirmar ainda que “privar um aluno surdo da aquisição de uma língua, é privá-lo de seu natural desenvolvimento” (2003, p. 149). Assim, verifica-se que o método bilíngue tem demonstrado uma maior preocupação com o sentido multicultural da pessoa surda, que como anteriormente explicado, uma cultura que é perpassada por diversas outras, como a cultura negra, indígena, entre outras, assim como a cultura ouvinte é atravessada por inúmeras culturas. Porém, essa proposta demanda mudanças nas estruturas pedagógicas, de forma que o aluno surdo não tenha que se adaptar ao modelo de ensino focado no aluno ouvinte, mas que as particularidades linguísticas do aluno também possam ser respeitadas, visando garantir uma educação de qualidade ao surdo para que posteriormente ele tenha melhores condições de acessar o mercado de trabalho.

Importante demonstrar que o Decreto nº 5.626/05 estabelece o papel das escolas no sentido de respeitar a particularidade linguística dos surdos, ao se preparar pedagogicamente, com o oferecimento de professores bilíngues de acordo com os critérios de formação trazidos pelo decreto, com intérpretes de libras e com equipamentos e tecnologias de informação que garantam de fato a acessibilidade comunicacional e de informação. Ele ainda explica que a classe bilíngue também seria aberta para ouvintes que desejem serem usuários da língua de sinais.

Sobre isso, Oliveira e Silva traz a seguinte explicação:

É claramente perceptível também que esses espaços não são para uso exclusivo das pessoas Surdas, mas para aqueles usuários da língua de sinais que fazem a opção por compartilhar destes espaços, sejam eles surdos ou ouvintes. Não se trata de uma escola especial, mas de uma escola cuja preocupação seja atender as especificidades de todos. Logo, da população Surda também, oferecendo-lhes as condições basilares para sua escolarização, quais sejam: profissionais bilíngues qualificados, garantia de acessibilidade comunicativa, acesso ao conhecimento por meio da Libras e de recursos visuais. A escola deve ser promotora de condições para o reconhecimento da surdez nos seus aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos (2018, p. 58).

Interessante verificar a explicação de Souza a respeito das vantagens da educação bilíngue para os surdos:

Muitas são as vantagens vividas pelo surdo ao utilizar livremente sua língua natural, pois à medida que a língua de sinais contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do surdo, permite a expansão do conhecimento de mundo, ampliação do vocabulário e a identificação do surdo no mundo, além de favorecer o aprendizado de uma segunda língua. Por outro lado, o conhecimento sobre a língua portuguesa na modalidade escrita, por exemplo, dá oportunidade de o surdo interagir com o ouvinte que não utiliza a língua de sinais e permite aprendizado de novos conhecimentos. Consciente disso, a escola deve alfabetizar os alunos surdos de modo que os capacite não apenas decodificadores, mas sim leitores e escritores sujeitos participantes na sociedade, exercendo verdadeiramente seu papel de cidadão (Souza, 2018, p. 67).

Por meio do ensino bilíngue, o aluno surdo poderia acessar e conviver com a cultura ouvinte, visto que dividem os mesmos espaços na sociedade, sem perder o conhecimento inicial e a utilização de sua língua natural. Souza enfatiza que: “Portanto, o objetivo central do bilinguismo é que o indivíduo bilíngue possa ser capaz de usar duas línguas em contextos diferentes. Assim, se estará preservando o direito do surdo de usar sua língua natural e de conviver com a sociedade ouvinte e com seus pares [...]” (2018, p. 67). Porém, de que forma se dará essa convivência com a sociedade ouvinte? Apesar de ser uma escola aberta para surdos e ouvintes que fizerem a opção de compartilhar esses espaços, esses ouvintes estariam dispostos a estudar em uma escola bilíngue? O ensino bilíngue fornece a possibilidade de o surdo aprender a língua de sinais como primeira língua, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, por conta da autoestima em ter acesso a uma língua, e desenvolvimento cognitivo o que dará a possibilidade de também aprender o português na modalidade escrita, mas de que forma isso seria suficiente para estabelecer uma troca cultural entre ouvintes e surdos?

Nesse sentido, a questão de educação de surdos é preocupante e também complexa, apesar da inclusão desses alunos em salas de aula regulares, continuamos a ver surdos isolados em sala de aula, evadindo o ambiente escolar, a diminuição de número de matrículas de surdos e suas dificuldades em acessar o mercado de trabalho. Com o advento das leis em relação à educação de surdos, o número desses alunos surdos nas salas de aula regulares aumentou, porém, com diminuição nos anos posteriores:

(...) é possível compreender que a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5626/05, que regulamentaram o processo de escolarização dos estudantes surdos, provocaram uma ampliação significativa na quantidade de estudantes surdos matriculados na escola, passada a euforia e diante da realidade que pouco se modificou. Considerando a ausência de profissionais qualificados e a falta de preparo dos profissionais da escola para receber esse público, houve um drástico recuo (Oliveira; Silva, 2018, p. 73).

Apesar do avanço da aceitação da utilização da língua de sinais em diversos ambientes públicos, dentre eles na escola, e, inclusive, com a possibilidade dessa língua ser aprendida como primeira língua do surdo, o bilinguismo ainda pressupõe o fortalecimento das relações de poder através da cultura ouvinte. Mais uma vez, o poderio ouvinte continua em foco, visto que o ensino bilíngue pressupõe ainda o esforço do surdo em se adequar à sociedade. Ele tem acesso a sua língua materna, porém, se esforça a aprender o português na modalidade escrita. Dessa forma, o ouvinte poderá interagir com o surdo por meio de uma mensagem bem escrita no celular ou de uma comunicação escrita em um pedaço de papel. O surdo será parabenizado e bem-visto pelo fato de escrever bem na língua portuguesa, e a convivência se limitaria a essa situação, sem que haja o esforço também da parte ouvinte para conviver e valorizar a diferença.

A política de educação bilíngue pode não ser ainda o suficiente para que o surdo seja considerado na sua diferença, visto que não é o simples acesso ao conhecimento por intermédio da sua língua materna e a possibilidade de escrever o português que gerará uma sociedade livre de preconceitos e discriminações contra a pessoa surda. Ainda, conforme salienta Dorziat (2009, p. 56-57) “o conhecimento escolar é passado pelo crivo do ouvinte que, mesmo sabendo sinalizar, usa na maior parte do tempo a lógica ouvinte para desenvolver conceitos importantes.”.

O ensino continua sendo passado por ouvintes que muitas vezes estão dispostos a repassar o conteúdo a ser ensinado no momento, e pouco se pensa em como diminuir os pensamentos estigmatizantes que a sociedade ouvinte tem em torno dos surdos que impedem de desenvolver uma sociedade aberta para recebê-los e interagir com eles. Além dessas questões, é preciso considerar que, para que haja ouvintes dispostos a estudar em uma escola bilíngue, primeiramente seria necessário romper com esses pensamentos discriminatórios em relação ao surdo e a noção de que ele (o ouvinte) estaria saindo de sua situação de privilégio e hierarquicamente superior na escala social para estudar em uma escola onde o ouvintismo não iria se sobressair.

Nesse ensino, apesar de abrir as possibilidades para a valorização da cultura surda através do fortalecimento da língua de sinais, o modelo ouvinte continua a preponderar na política de educação bilíngue, e não se abre espaços suficientes para que haja troca entre culturas e que o surdo seja valorizado enquanto cidadão que não faz parte de uma cadeia inferior na hierarquia social. Dorziat (2009, p.56) ainda ressalta que

mesmo com a assimilação de discursos de valorização das diferenças pelas políticas públicas, as escolas continuam desenvolvendo trabalhos pedagógicos isentos e imparciais. Essa realidade constitui-se risco para o atendimento de

alunos Surdos que, embora usando a LS em sala de aula, veem-na transformada em apenas recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos que limita o desenvolvimento de processos engajados e transformadores.

Após um longo período de defesa do uso da Língua de Sinais como fator determinante para o desenvolvimento do surdo e para promover a acessibilidade comunicacional, é fulcral pensar para além dessas questões. É preciso que seja considerada a diferença do surdo, de forma a romper com as raízes estigmatizantes e estereótipos que o consideram como sujeito desviante do padrão, alguém com certo tipo de limitação em que seria preservado o seu direito à cidadania a partir do momento em que fosse colocado numa sala de aula regular ou ter acesso a um ensino bilíngue. Seja qual for a modalidade de ensino preponderante, é necessário parar com a perpetuação da exclusão no âmbito educacional e a discriminação social, o que não irá acontecer enquanto o foco seja somente dispensar um ensino de qualidade e não haja a preocupação em promover um ambiente em que a diferença seja enxergada como uma riqueza.

A proposta de uma educação bilíngue entra em vigor com a regulamentação da Lei de Libras em 2005, através do Decreto Lei nº 5.626 de 2005. O art. 22 do decreto prevê que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica necessitam garantir a inclusão de alunos surdos por meio da seguinte organização:

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

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

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

Assim, a regulamentação preconiza que as instituições federais necessitariam promover uma educação para surdos que possibilite a utilização do Português na modalidade escrita e da Libras no mesmo ambiente escolar. Para isso, é preciso que a escola disponha de profissionais com qualificação nas duas línguas, capaz de respeitar a singularidade linguística do surdo. Nessa modalidade de ensino, é importante também a presença do tradutor intérprete de Libras que, segundo o art. 17 desse decreto deve ter a seguinte formação: “A formação do tradutor e

intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005).

O Decreto trata acerca da formação de professores:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

O decreto prevê a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para magistério e nos cursos de fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos de educação superior e educação profissional. Nesse ponto, chega-se diante da problemática em relação a dificuldade de encontrar no âmbito do sistema educacional professores preparados para estar envolvidos no processo de comunicação dentro do cotidiano do aluno surdo em sala de aula.

A política de formação docente, no modelo inclusivo, prevê que docentes de pessoas surdas não trabalhem apenas com elas, mas também com pessoas cegas, surdo-cegas, pessoas com deficiência física, intelectual, enfim, discentes que compõem a diversidade humana na educação. É uma formação, portanto, generalista (Romário; Dorziat; Carvalho; Andrade, 2018, p. 509).

A grande questão diante da formação de professores para atuar na educação de surdos se deve ao fato de que o papel desses professores ultrapassa a mera difusão de conhecimentos, mas sua atuação deve estar comprometida com a responsabilidade de dialogar com as características específicas desses alunos para que se possa formar cidadãos. Gonçalves e Festa (2013, p. 6) explicam da seguinte maneira: “para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desses alunos.”. Diante de uma formação generalista, fica mais difícil de encontrar professores com o desejo de se dedicar a conhecer e valorizar essas características.

Sendo assim, a formação de professores não deveria ser vista como uma saída apenas para promover uma educação de qualidade ao surdo, sendo essa qualidade vista no sentido apenas do surdo ter acesso a uma educação concedida em sua língua materna, por meio de um

professor em sala de aula que antes tenha aprendido Libras mediante uma disciplina curricular no curso superior. Porém, essa disciplina foi suficiente para que o professor saiba explicar o assunto da aula em Libras? Um componente curricular em média dura o período de um semestre, relativo a seis meses, período insuficiente para aprender palavras e expressões relativos às matérias a serem ensinadas ao surdo. Mais do que isso, com uma formação generalista não é possível que o professor se prepare para focar nas necessidades linguísticas, culturais e sociais da pessoa surda.

Como conclusão de sua pesquisa, Silva, Monteiro, Silva e Silva (2018, p. 476) afirmam:

Percebeu-se que há uma lacuna na formação conceitual sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais nos quais estão situados e marginalizados os maiores problemas de ordem pedagógica. Essas lacunas estão diretamente ligadas ao modo como as políticas públicas têm priorizado (ou não) os processos formativos dos professores. Há uma distância entre o que as diretrizes governamentais deliberam e o que acontece na sala de aula.

A formação do docente não pode ser pensada apenas no âmbito do aprendizado da Libras, e aprendizado esse ainda superficial, mas de forma a conhecer e valorizar a cultura surda e a importância de promover um ambiente educacional em que haja a troca entre culturas. A política pública de formação de professores mostra, além de generalista, a posição hierárquica ainda superior que possui a língua utilizada pelos ouvintes somada a sua cultura, que coloca o surdo num ambiente em que o professor, o qual pouco teve contato com sua língua e menos ainda com sua cultura, irá repassar os valores e jeito de ser ouvinte, demonstrando que o bilinguismo ainda supõe o fortalecimento do ouvintismo.

Para se contrapor aos ambientes segregadores do passado, a educação inclusiva pressupõe um ambiente em que todos possam estar presentes, porém, as diferenças podem continuar apagadas, e desse modo, dentro da escola e fora dela, a exclusão continua se fazendo presente. Em relação à surdez, a diferença tem sido entendida apenas em relação a questão linguística, e, por isso, a proposta de bilinguismo vem ganhando espaço nos debates educacionais como a solução para promover uma educação inclusiva ao surdo. Como explica Dorziat (2009, p. 56) “a exclusão, antes denunciada através dos indicadores de repetência e evasão escolares, agora toma outra forma, bem mais sutil.”.

A educação bilíngue foi pensada para que o surdo não apenas seja incluído em salas de aula regulares e “desfrute” de uma educação pensada para os ouvintes imaginando que, com isso, estaria sendo garantida a inclusão, quando na verdade os surdos têm saído dessas aulas de aula com pouco preparo para a vida e para convivência, como objetivos de uma educação em direitos humanos. As adaptações realizadas para receber o surdo em sala de aula que resultariam

em uma maior permanência do aluno em ambiente escolar e possível diminuição da evasão escolar, não têm se mostrado suficientes para que o surdo encontre ambientes fora da escola preparados para recebê-los.

Entretanto, essa vida e convivência não se limita para dentro da escola, é necessário considerar os espaços em que o surdo transita, e que utilizam apenas o oralismo. Esses ambientes são os diversos possíveis, e não são diferentes de espaços frequentados por ouvintes. Esses espaços são ambientes familiares, instituições públicas, bancos, comércios, igrejas, ambientes de trabalho e todos os locais de circulação que é possível imaginar, visto que, como qualquer outra pessoa, o surdo também é cidadão e ser humano, e necessita ter acesso a esses espaços. Sobre o papel valioso da escola, Dorziat ainda explica: “O espaço escolar para os surdos tem importância transcendente. Muito mais que local de estudo, deve-se constituir de espaço de troca, de interação, já que há clara tendência ao isolamento na família e em grupos sociais mais amplos, por razões óbvias” (2009, p.59). É fulcral perceber a escola como espaço de uma potente importância, no sentido de promover o acesso a sua língua e cultura, visto que na maioria das vezes o surdo nasce em um lar de pais ouvintes.

Nesse mesmo sentido, Sá (2009, p. 87) explica:

Geralmente é a escola que atua como ‘doadora’ ou ‘informante’ da linguagem aos surdos, dada a estatística de que cerca de 96% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. A escola, portanto, reveste-se de uma importância crucial, pois é ela que pode compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte.

As pessoas que convivem com o surdo em ambiente escolar podem desenvolver a mentalidade de que o convívio com o diferente pode acarretar enriquecimento, e serem sujeitos que futuramente irão interagir com os outros surdos em outros espaços. Porém, o surdo encontra pessoas que não interagiram com ele em outros ambientes, e muitas vezes, em casa, ele é tratado como o desviante pelo fato de não falar português e não há na rede familiar o empenho de aprender Libras e acabam “interagindo” com o surdo apenas pelo básico. Quando há uma pessoa dentro do seio familiar que saiba se comunicar em Libras, acaba sendo a pessoa que vai fazer a intermediação com o ambiente externo.

O que tem ocorrido para que não tenha acontecido uma educação de surdos baseada nos princípios e objetivos de uma educação em direitos humanos? Podemos perceber a dificuldade com a quebra de preconceitos e discriminações em sala de aula, de forma a não apenas reconhecer a presença do outro diferente, mas também a valorização e quebra de estigmas. Na escola, a cultura surda e cultura ouvinte se encontram, e a prática de uma educação em direitos

humanos pode potencializar o surgimento de bons resultados advindos dessa troca, porém que seja uma prática que não apenas reconheça a presença do sujeito surdo, mas que dessa troca advenha o diálogo e o compromisso com o outro.

Nesse sentido, Krumel e Schmitt afirmam (2018, p. 12):

A prática de uma Educação em Direitos Humanos defendida neste texto segue o princípio da igualdade e propõe uma prática escolar que não apenas reconheça o outro, pois reconhecer não significa que há comunicação entre os sujeitos, não garante o debate nem mesmo o compromisso com o outro.

Se o surdo encontra barreiras para adentrar e permanecer no mercado de trabalho e de acessar os mesmos locais dos ouvintes, sentindo-se sempre sozinho mesmo em meio a muitas pessoas, visto que não há interação nos lugares, é preciso repensar a formação em EDH que a sociedade ouvinte tem recebido, seja dentro das escolas seja em ambientes não formais. As pessoas precisam ser formadas no sentido de respeitar e valorizar todos os sujeitos e suas culturas, e não perpassar os estigmas e preconceitos de inferioridade em relação ao surdo. Somente assim, poderá se abrir espaços para troca, para diminuir o pensamento de que o surdo precisa se adequar ao modo de ser ouvinte para ter acesso a sociedade, visto que todos querem igualdade, desde que não seja você que tenha que ceder um pouco para que todos sejam incluídos. Nesse sentido, passaremos a refletir acerca da dinâmica cultural entre os surdos e os demais sujeitos envolvidos em sua educação.

3.3 A dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula

A pessoa surda necessita ser enxergada não como sendo pior ou melhor que outras pessoas, mas apenas como uma das diversas possibilidades de cultura presentes na sociedade. Pimenta enfatiza que “a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente” (2001, p. 24). Do mesmo modo, é importante que aconteça a interação entre a cultura surda e a cultura ouvinte, entretanto, especialmente em ambiente escolar, essa interação tem encontrado ruídos e tensões.

A diferença linguística entre o aluno surdo e demais alunos e professores, o desconhecimento da identidade e cultura surda tem gerado o distanciamento entre os sujeitos em ambiente escolar, assim, dificultando que aconteça a inclusão escolar de fato. O simples fato de inserir alunos surdos em sala de aula não garante a inclusão, se não gera mudanças culturais, se o sistema permanece o mesmo, se apenas uma cultura dita as formas com que o

ambiente escolar deve ser direcionado, não pode ser considerado inclusão. Pozenato (2003, p. 28) define a dinâmica cultural partindo do pressuposto de que “um sistema nunca é um sistema eterno, permanente, ele se transforma continuamente.”.

A dificuldade de comunicação dentro de sala de aula tende a incentivar a padronização e uniformização de cultura nesse lugar, visto que, por essa dificuldade comunicacional, gera-se o comodismo, no sentido de se pensar que os surdos estão bem atendidos pelo fato de ter um intérprete de Libras os acompanhando, e caso eles queiram se relacionar com outros alunos em sala de aula teriam que se esforçar para isso ou pedir auxílio ao intérprete. Essa dificuldade de lidar com a diversidade do surdo, levando a generalização dentro do ambiente, sem considerar as diferenças culturais e linguísticas da surdez, permitindo uma economia de esforços por parte dos outros sujeitos que permeiam o ambiente escolar, transforma-se em preconceito e discriminação, fatores que impedem a ocorrência de uma dinâmica cultural, pois sem troca, a cultura vai tomando um caminho sem mudanças, sem transformações. Os preconceitos impedem que haja a desconstrução de imagens estereotipadas a respeito do surdo, pelo desconhecimento de sua cultura, o que gera a permanência de situações de homogeneidade cultural.

a dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Esta se confunde muitas vezes com a desigualdade social – que deve ser combatida – e com um universo de preconceitos – que devem ser superados. Há todo um aparato legal e jurídico que promete a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Ela deve ir além da idéia de “suportar” o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de “bondade”, “paciência”, “indulgência”, “aceitação” e “tolerância” de uma suposta inferioridade (Brasil, 2009, p. 34).

Entende-se, assim, que a dinâmica cultural para acontecer se pressupõe muito além da prática de apenas tolerância, é necessário, respeito e valorização à cultura e aos sujeitos pertencentes aos grupos diferentes ao seu, o que proporcionaria uma convivência harmônica. O oposto de dinâmica cultural é justamente a padronização, é a permanência de um viés cultural que predomina no ambiente, no caso em questão, no ambiente escolar. A dinâmica pressupõe mudanças, interações, troca, aprender com a cultura do outro e enriquecer a diversidade. É justamente o ambiente escolar um dos principais locais para se dar conta de que somos diferentes, e de perceber que a troca com o diferente não vai negar a sua identidade, e sim fortalecer essa identidade enquanto ser humano, mas para isso acontecer é necessário que esteja aberto para aprender e dialogar com o diferente.

Quando os surdos foram sendo inseridos dentro de sala de aula, as escolas tinham como objetivo a normalização do surdo, ou seja, a preocupação girava em torno da sua “ouvintização”, por meio do estímulo a sua oralização. Não era sabido que o surdo poderia ter sua própria identidade, e que são detentores de uma cultura e uma língua. Alba (2013, p. 66) afirma que “acredito que no momento em que o surdo se reconhece enquanto sujeito de uma língua e de uma cultura, fortalece sua relação com o meio.”. Por outro lado, não é suficiente que somente o surdo reconheça a si mesmo e a sua identidade, é necessário que dentro da escola ele também seja reconhecido e respeitado de acordo com essa identidade. Hall (2011, p. 11) ressalta que “a identidade é uma interação entre eu e a sociedade”, e por isso é importante que essa identidade seja valorizada para que não mais o surdo seja visto pela sociedade como deficiente que necessita se amoldar ao padrão ouvinte. Só há, assim, interação quando há reconhecimento da identidade e diferença.

A língua de sinais é o grande fator de diferenciação da cultura surda das diversas outras culturas. Por intermédio dela, torna-se possível estabelecer um caminho de diálogo não apenas com seus pares, mas também com a comunidade ouvinte. A partir do momento em que essa língua é valorizada e reconhecida, possibilita a diminuição da pressão ouvinte em cima da oralização do surdo e a expectativa desse grupo, para que o surdo se comunique por meios alternativos, tais como, leitura labial, mímicas ou gestos, que não se apresentam como satisfatórios, além de ser uma comunicação superficial. Assim, é necessário reiterar o empoderamento da língua de sinais como fator de identificação da cultura surda, que também pode possibilitar a existência de uma dinâmica cultural dentro de sala de aula. Nos resultados da pesquisa realizada por Rosa, Torrel, Pasqualini e Freitas (2016, p. 1), demonstrou que o não compartilhamento de uma mesma língua dificulta a dinâmica cultural entre os atores envolvidos na educação de surdos:

Evidenciou-se que o não partilhar de uma mesma língua prejudica ambos os estudantes surdos e ouvintes bem como os professores que atuam nestas classes, em termos de interações interpessoais. Apercebeu-se que nas classes inclusivas desta escola ocorre pouca troca de informações e vivências entre os estudantes surdos e demais ouvintes, acarretando isolamento dos indivíduos surdos e uma aprendizagem compreendida pela maioria dos entrevistados como insatisfatória.

É fato que a sociedade atual tem se mostrado mais receptiva e com maior curiosidade em aprender Libras, como também, tem sido mais difundida a importância dessa língua na comunicação do surdo. Todavia, é necessário afirmar que mesmo com avanços, ainda há muito desconhecimento acerca dessa língua, como também ainda há muita resistência no sentido de

se dispor a aprender pelo menos o básico da língua de sinais, visto que não se propõe que todos que venham a aprender se transformem em intérpretes de Libras, mas que o aprendizado sirva ao menos para manter um diálogo com o surdo, um diálogo que não seja baseado em mímicas, gestos ou leitura labial. O aprendizado desse idioma, por uma parcela da população, já abriria mais espaços para o surdo adentrar em diversos ambientes, exercendo seu direito à cidadania, que muitas vezes não pode ser cumprido pelo fato de não haver a comunicação nos lugares em que o surdo poderia exercer seu direito à educação, ao trabalho, ao lazer e tantos outros.

Ainda existe a errônea ideia de que é o surdo quem deveria se adequar à cultura ouvinte e buscar meios para transitar dentro dessa cultura, mas é necessário afirmar que, para que exista uma dinâmica cultural não é possível que uma cultura se sobreponha à outra, visto que não se trata de relações verticais, em que uma cultura dita as formas de agir e de ser para a outra, mas sim relações horizontais, em que todas as culturas possuem o seu valor e precisam ser consideradas.

Nesse sentido, Bauman explica:

Para falar do ponto de vista axiológico, as relações culturais não são mais verticais, mas horizontais; nenhuma cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, à humilhação ou submissão a qualquer outra simplesmente em decorrência de uma presumida superioridade ou de um “caráter progressivo” (Bauman, 2013, p. 38-39).

Nessa perspectiva, não há dinâmica cultural em relações culturais verticalizadas. Para haver troca é necessário que cada cultura representada ceda de alguma forma para possibilitar que todas as culturas presentes em sala de aula sejam reconhecidas. Pozenato (2003, p. 15) ressalta que “comunicação sem troca é a que se faz apenas numa direção e é, por conseguinte, totalitária, impositiva. Ou seja, é a própria negação do intercâmbio e da comunicação.”. Atualmente, podemos dizer que o aprendizado da língua de sinais está muito mais acessível, visto que há diversas páginas nas redes sociais disponibilizando conteúdos gratuitos, bem como canais no *YouTube* que oferecem, inclusive, aulas inteiras sobre o alfabeto datilológico, cumprimentos, diálogos básicos, verbos e diversos outros assuntos, também de forma gratuita. Há de se questionar se o aprendizado de assuntos pontuais em Libras seria suficiente para manter uma dinâmica cultural em sala de aula. Porém, há que se dizer que a dinâmica cultural se constrói paulatinamente, ao iniciar um diálogo com o surdo, mesmo com conhecimento básico em Libras, outros sinais e expressões vão sendo aprendidos no dia a dia, por meio da convivência social, e a comunicação, aos poucos, vai se tornando mais fluida.

A partir do momento em que o surdo adentra em sala de aula, junto a estudantes ouvintes, os atores envolvidos na educação de surdos deveriam estar atentos a diversas questões, e não apenas pensar que o estudante surdo estar ocupando o mesmo ambiente escolar que ouvintes estaria exercendo o seu direito de frequentar uma escola regular. Mas, ao ficar distanciado do resto da turma pelo desconhecimento da Libras e da cultura surda, gera o isolamento do surdo dentro de sala de aula, o que pode decorrer um prejuízo ao seu próprio desenvolvimento, pelo não compartilhamento de sua língua no ambiente escolar. Nas palavras de Pozenato (2003, p. 15), “nenhum corpo sadio na sua totalidade se os membros são atrofiados em sua vitalidade.”.

O isolamento do surdo pela distância ocasionada pela diferença na comunicação acaba gerando o fortalecimento do oralismo dentro de sala de aula, afirmando a presumida superioridade da Língua Portuguesa, desaguando na padronização, na qual, mesmo diante de todos os avanços do movimento político surdo, o ouvintismo ainda encontra brecha para atuar quando se requer que o surdo utilize esse idioma ou outros meios para que aconteça uma convivência social. Para haver dinâmica cultural, não é possível que se mantenha a busca pela uniformização ou padronização.

Sobre isso Pozenato ainda esclarece:

[...] unidade cultural não se confunde com uniformidade ou padronização. Tal confusão foi, por sinal, promovida deliberadamente em regimes de cunho fascista e totalitário, em período recente da história [...] a unidade cultural do país só será enriquecida com a soma das diversidades regionais e locais. Todos amam o seu semelhante, contanto que esse semelhante não lhes seja absolutamente igual. É na diferença, que não significa divergência, que reside o fascínio da troca, que é o próprio mecanismo da comunicação (Pozenato, 2003, p. 15).

Dessa forma, pode ocorrer essa “perda do fascínio pela troca” quando não há aceitação dentro de sala de aula de que o colega possui algum tipo de diferença, quando falta a valorização de que cada pessoa possui uma história de vida, tem uma cultura com determinadas especificidades. O que desagua no desinteresse dos outros alunos ouvintes pela cooperação em prol do crescimento do surdo em sala de aula, seja pela fala dessa convivência, ou seja, por não dividir as atividades, tais como trabalhos em grupo, atividades extraclasse ou troca de dúvidas de assuntos ministrados em sala de aula. Pode ocorrer o isolamento do surdo em ambiente escolar, também, pela falta de identificação com esse grupo de ouvintes. O desconhecimento da Libras por parte dos outros alunos, acaba ocasionando a busca do surdo por aquele que também fala a sua língua, restringindo, assim, o seu contato com outros surdos e com o

intérprete de Libras, pessoas com quem ele pode manter uma comunicação e assim, a dinâmica cultural não ocorre.

A partir da experiência e vivência das diferenças linguísticas e culturais entre os surdos, estes se constituem como um grupo social, ou seja, um grupo formado como diferente do grupo dominante (majoritário ouvinte e com língua oral). As identidades e cultura desse grupo se constroem a partir de uma língua de modalidade visual e gestual, sendo, portanto, excluídos da maioria ouvinte pela falta de entendimento e compreensão da língua de sinais (linguagem visual) e de sua cultura (Figueiredo, 2009, p.13).

Assim, a escola acaba se apresentando como um ambiente em que os alunos se sentem mais confortáveis estando junto a outros alunos surdos, devido à semelhança em suas identidades, nas dificuldades que precisam lidar, e na língua que compartilham. Rosa; Torrel; Pasqualini e Freitas (2016, p. 8) relatam que, na entrevista feita durante sua pesquisa com uma professora, a percepção foi a de que “os alunos se juntam aos iguais por questão de identidade. Ou seja, preferem estar junto com quem se identificam, com quem possui as mesmas dificuldades e falam a mesma língua.”.

Essa visão é perigosa, visto que se normaliza o fato de que os surdos vivem em grupos fechados e não há interação com pessoas pertencentes a outras culturas, o que acaba distanciando a ocorrência de uma dinâmica cultural em sala de aula. Isso ocasiona o pensamento baseado na premissa de que, se eles se identificam e se sentem bem com os seus “iguais” é melhor que continuem interagindo apenas com esses, assim, evita-se que seja gerado desconforto ou constrangimento na tentativa de uma interação. Dessa feita, os alunos ouvintes acostumam-se com o fato de que não precisam ceder para buscar uma convivência com seus colegas surdos, visto que, para eles, tudo está absolutamente normal, os surdos estão junto com seu grupo que possui a mesma identidade. É o que ocorre quando se encontra surdos sozinhos, interagindo entre si durante o intervalo escolar, enquanto os grupos de alunos ouvintes estão em outros locais.

Mais difícil ainda é a realidade de algumas escolas que possuem sala de aula com apenas um surdo inserido, e assim, o intercâmbio acaba ficando limitada a apenas o intérprete de Libras. Esse profissional é um ouvinte que possui a formação necessária e fluência para mediar a comunicação entre a língua de sinais e a oral, e, para muitos, sua presença em sala de aula já garantia a acessibilidade e inclusão do surdo. De início, esses profissionais foram surgindo entre familiares e amigos de surdos, membros de associações ou comunidades religiosas. Com o tempo, esse trabalho foi se fortalecendo e sendo reconhecido, até o ponto de surgir a Lei nº 12.310 de 2010 que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de

Sinais, trazendo no art. 2º que o “tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

Assim, seu papel em sala de aula é o de mediar os conteúdos passados pelos professores na língua oral para a Libras e vice-versa. Porém, as pessoas possuem a errônea visão de que o seu trabalho vai além de tornar os conteúdos acessíveis, mas que eles possuiriam a missão, também, de acompanhar o surdo, o que não é verídico. Na prática, é o que acaba ocorrendo, visto que é costume da comunidade ouvinte, ao tentar interagir com o surdo, ter a atitude de se dirigir ao intérprete, ao invés de falar diretamente com o surdo. Para isso, eles esperam que o intérprete esteja sempre ao lado do surdo, pois, se ele se ausentar a “interação” não ocorre. Assim, a presença desse profissional dentro de sala de aula não é sinônimo de existência de dinâmica cultural, pois ao mediar um possível diálogo, ele não tem participação ativa na conversa, e as pessoas participantes ativos da conversa fazem o uso de uma terceira para mediar essa conversa.

A dinâmica cultural dentro de sala de aula acontece não apenas entre os alunos, mas também dos alunos com professores, e no caso dos alunos surdos, também destes com o intérprete de Libras. O desenvolvimento no contexto escolar de uma interação apenas com o intérprete de língua de sinais e a dependência dele em tudo que o surdo vier fazer, como se comunicar com outros colegas, com os professores, para mediar as questões relativas ao surdo dentro da escola, para acompanhar em atividades extraclasse e outras demandas do dia a dia na escola, retrata a realidade de escolas que recebem surdos. Lacerda (2006, p. 169) na sua pesquisa percebeu essa realidade: “o aluno surdo estava sempre acompanhado de uma das intérpretes (que se revezavam em dias alternados da semana) e esta se sentava ao seu lado, ou na frente da classe, dependendo do tipo de atividade proposta.”.

Nesse mesmo sentido, Lacerda e Poletti (2009, p. 161) afirmaram:

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, verifica-se que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno[...] atuar em face do comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, agir como educador diante das dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador.

Assim, há a errônea visão de que o intérprete também possui o papel de educar o aluno surdo. Ao se normalizar a ideia de que as dificuldades de aprendizagem precisariam ser resolvidas diretamente com o intérprete, afasta-se o contato com o professor. É importante perceber que a dificuldade em manter uma dinâmica cultural prejudica a própria aprendizagem

do aluno surdo dentro de sala de aula, em virtude da insuficiente participação desses estudantes no processo de aprendizagem desenvolvido em sala de aula, pois “sabe-se que a aprendizagem se faz e se transforma a partir dessa dinâmica, na construção e nas trocas de conhecimento” (Rosa; Torrel; Pasqualini; Freitas, 2016, p. 8). Pelo fato da diferença na estrutura gramatical das duas línguas, por muitas vezes, quando o tradutor repassa o conteúdo ministrado em português, o aluno surdo não tem uma perfeita compreensão do assunto. Isso não significa que possuem um inferior desenvolvimento cognitivo, mas que algumas palavras e expressões em português para eles não fazem sentido, por não ter tido acesso antes, e por isso precisaria de um tempo maior para o intérprete explicar o significado.

Dessa forma, a questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis para o aluno. Nessa experiência, o interpretar e o aprender estão indissolavelmente unidos, e o intérprete educacional assume, inerentemente a seu papel, a função de também educar o aluno (Lacerda; Poletti, 2009, p. 173).

Então, essa missão de também educar o surdo não pode ser imposta ao intérprete, visto que esse possui o papel de interpretar. Além disso, não é possível, durante o tempo de aula, explicar para o surdo as expressões e palavras que ele não conhece, pois o profissional precisa seguir o ritmo do professor. Se atrasar, o educando surdo pode perder algum assunto ou informação importante. Todavia, na realidade, ele não dispõe desse tempo, sendo necessário que o próprio professor estivesse atento a essa realidade e buscasse perceber os momentos em que o surdo está sentindo uma maior dificuldade para entender determinado assunto, para, nesses momentos, conceder uma explicação de uma forma mais pausada, visto que esse é quem tem o papel de educador, e o intérprete repassaria esse assunto de uma forma clara e compreensível ao surdo. Torna-se necessário que haja uma maior parceria entre intérprete e professor, pois não é possível que o segundo e os demais atores envolvidos na educação de surdos achem suficiente a presença do intérprete para gerar a inclusão. O docente necessitaria reconhecer o seu papel enquanto educador de um aluno surdo.

Sobre essa questão, Lacerda e Poletti esclarecem:

O não pertencimento do intérprete ao grupo de professores da escola faz com que as relações professor-intérprete não sejam claras, o que gera a confusão de papéis relatada nas entrevistas. Sente-se, por parte das intérpretes, a necessidade de que o professor assuma seu papel na relação com o aluno surdo. Cabe ao professor corrigir, elogiar, conferir as produções, questionar, não podendo o intérprete assumir este papel; todavia, isto nem sempre é evidente, e o professor parece delegar com frequência a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo à intérprete (Lacerda; Poletti, 2009, p. 164).

Ao se delegar funções essenciais do professor ao intérprete, perde-se a oportunidade de interação e diálogo entre professor e aluno, fortalecendo a premissa de educação bancária combatida por Paulo Freire (1987, p. 58) em que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” O contato do aluno surdo se limita ao intérprete que não tem a mesma função do professor, e não há possibilidade de troca e diálogo entre professor e aluno. Dessa forma, potencializa a homogeneidade da cultura ouvinte em sala de aula, visto que as interações ocorrem apenas entre esse grupo.

Quando a pergunta foi direcionada especificamente sobre as interações com os/a alunos/a surdos/a, houve um consenso nas respostas, todos/as os/as docentes admitiram faltar algo, sendo o entrave comunicacional o elemento central. Mesmo quando Paloma e Paula, no primeiro momento, consideram ter interações, no momento seguinte admitem lacunas, pois precisam de suportes institucionais e/ou profissionais para que Sara e Saulo se desenvolvam (Silva, 2019, p. 85).

De acordo com o relato acima, em sua pesquisa de mestrado, Silva (2019) verificou que os professores admitiram que havia um entrave que dificultava as interações com os alunos surdos, essa trava teria como principal causa a dificuldade comunicacional. Porém, qual seria o meio de destravar esse entrave, apenas o estudo de libras seria suficiente? Acreditamos, que antes de tudo, é necessário a mudança de mentalidade para compreender a importância de manter essa interação. Pozenato (2003, p. 15) afirma que “contra o perigo das ditaduras culturais há, pois, um único caminho: de chamar a atenção para a diferença, o de elogiar a diversidade.”. Com isso, passaremos a seguir a buscar entender o papel da EDH baseada em uma educação intercultural, e de que forma essa educação intercultural pode promover um ensino de fato baseado nos princípios e objetivos da Educação em Direitos Humanos para as pessoas surdas.

3.4 A educação em direitos humanos para surdos na perspectiva intercultural

Para se construir uma sociedade livre de discriminações e com respeito às diferenças, é necessário refletir a respeito de uma educação que não apenas se ocupe em passar as informações e conhecimentos aos alunos, mas que seja possível a difusão de valores que proporcionem a mudança de mentalidades que a educação em direitos humanos busca promover. Uma educação em que não se limite a receber alunos vistos como diferentes, mas que seja capaz de se impor contra as situações de preconceitos, discriminações e violências. Assim, surge a importância de se pensar na educação intercultural.

A escola se apresenta como um território em que diversas culturas estão inseridas, e todas elas devem ser consideradas no meio social. Nesse ambiente, surge uma atmosfera de tensão em que as culturas dominantes acabam sendo o modelo para que todas as outras devem se adequar. Entretanto, para se pensar no direito à educação para todos, é importante questionar o significado de igualdade e diferença, visto que tratar todos os alunos como iguais, recebendo todos sem considerar as suas diferenças não têm se mostrado uma atitude eficaz. É indispensável diferenciar a igualdade e diferença, para que essas culturas dominadas também tenham acesso a uma educação de qualidade, conforme explica Candau (2012, p. 239):

O que estou querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade.

Santiago, Akkari e Marques advertem que a permanência de situações de preconceito, exclusão, discriminação, intolerância “afirma a urgência de se trabalhar questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares, caso estejamos comprometidos em potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva de garantir a todos o direito à educação” (2013, p. 99). A valorização da diversidade abre os caminhos para que os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao direito fundamental à educação. Assim, “a educação intercultural, ao abrir espaços para a manifestação das diferenças e da diversidade cultural, constitui-se em uma proposta humanitária e um caminho para a garantia de direitos humanos básicos” (Candau, 2021, p. 15).

A visão de um ambiente escolar monocultural e etnocêntrico implica na permanência de um viés único de práticas pedagógicas em que todos os alunos devem se adequar, fortalecendo o processo de padronização, em que apenas a cultura dominante é a comum a todos os alunos, e dessa forma todos deveriam a ela se adaptar. Candau explica que na realidade o que se verifica é a escola sendo moldada para trabalhar na perspectiva de silenciamento das culturas que diferem das dominantes:

Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização. Acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica. Caso contrário, continuaremos enfatizando medidas paliativas e cosméticas (Candau, 2016, p. 806-807).

Assim, as minorias existentes dentro de sala de aula acabam sendo discriminadas e excluídas, no caso de não seguir a padronização e homogeneização seguida em ambiente escolar. Essa mesma tensão existente em sala de aula acaba se refletindo na vida social e desaguando na vida dos surdos e outras minorias, quando esses buscam ser inseridos nos mais diversos ambientes da vida social e acabam encontrando barreiras e discriminações pela falta de conhecimento e vivência com as diversas culturas existentes. Nesse sentido, é importante se pensar nos estudos culturais como um meio de difundir o conhecimento acerca das diversas culturas existentes no meio social:

Por esses mesmos estudos, vem-se a entender que toda educação está envolvida em um contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados. No entanto, os grupos culturalmente dominados em geral buscam modificar, por meio de suas ações, posicionamentos e discursos, a lógica pela qual a sociedade produz sentidos e significados sobre si mesma e sobre os grupos que a constituem - daí se pode depreender o valor de se estudar os grupos culturalmente dominados e as propostas educacionais a eles dirigidas (Sá, 2010, p. 94).

Nesse sentido, a perspectiva de uma educação intercultural pode contribuir para atingir resultados relevantes na formação de pessoas conscientes e compromissadas com o fortalecimento das culturas minoritárias. Candau (2011, p.42) conceitua interculturalidade como sendo o “reconhecimento do ‘outro’ e a promoção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Para se pensar em interculturalidade, é necessário entender o multiculturalismo. Fleuri (2003, p. 37) afirma que “o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e cultura própria [...] considera que cada cultura é válida em si mesmo.”. Acerca da interculturalidade, o autor afirma que busca “desenvolver a interação e reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.”.

A educação intercultural se aproxima das práticas da educação libertadora de Paulo Freire, considerando que a educação não deve seguir o método bancário, em que o aluno é apenas um depositário de informações, e não há troca cultural e nem diálogo, de modo a fazer o aluno se adaptar àquele meio em que está inserido. Mantendo essa situação, não lhe é dada a oportunidade de também transformar o meio em que vive, e não ser apenas um sujeito passivo e assistido pelos detentores do poder.

Na verdade, o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’ e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. Para isto se servem da concepção e da prática ‘bancárias’ da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter

paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’. São casos individuais, meros ‘marginalizados’, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. ‘Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos’ (Freire, 1987, p. 34).

Nesse viés, verificamos o papel da educação intercultural como forma de romper estigmas historicamente enraizados na sociedade de que os surdos são pessoas que carecem apenas de assistência, sendo o suficiente inseri-los em sala de aula e que por não seguir o mesmo ritmo dos ouvintes seriam considerados ineptos, preguiçosos e sem capacidade de ser estabelecidos no mercado de trabalho. Torna-se necessário passar pela valorização da pessoa surda, conhecer sua cultura e pensar em práticas que irão favorecer o alcance de direitos humanos básicos por essas pessoas, implicando no alcance de sua autonomia e empoderamento. É relevante conhecer o caráter multifacetado da cultura surda e entender os anseios e lutas desse segmento populacional:

Não se pode pensar na educação para as minorias sem entender como se compõem estes grupos humanos distintos – entre os quais estão os surdos – que não são grupos monolíticos, que não pensam todos iguais, que têm marcas diferentes, marcas culturais constitutivas. Não se pode pensar a educação do ponto de vista de quem planeja sem oferecer escuta para os grupos aos quais a educação supostamente se destina (Sá, 2002, p.82).

Diante dessas considerações, assim como Candau (2016, p. 808) “assumimos a posição que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.”. Dessa forma, pensar em uma educação intercultural significa romper os sentidos da educação inclusiva de reconhecer e acolher todos os alunos, ou até mesmo conceder algumas adaptações para receber esses alunos. Essa educação vai além, buscando “questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; consequentemente, a educação inclusiva pretende desenvolver um processo educacional que contemple as diferenças” (Santiago, Akkari; Marques, 2013, p. 104).

Nesse sentido, Uchôa (2021, p. 13), a respeito da educação intercultural, explica:

A educação intercultural, a qual é marcada pelo diálogo horizontal entre as várias culturas que permeiam o ambiente educacional, tem como ponto de partida, a identificação das causas do não diálogo, ou seja, é necessário problematizar as razões que provocaram a hierarquização, a invisibilidade das populações marginalizadas e os seus papéis sociais.

Sendo assim, interculturalidade não apenas reconhece que cada grupo social possui uma identidade própria, mas propõe uma troca entre essas culturas, de forma a gerar o crescimento de todas as culturas que transitam o mesmo ambiente. Porém, ela ainda vai além, busca identificar e questionar as causas da exclusão e preconceito existentes sobre as populações com cultura inferiorizadas. Pensando na exclusão da cultura surda em sala de aula, demandaria o conhecimento e o questionamento em cima da dominação histórica da cultura ouvinte, refletir sobre as práticas ouvintistas e oralistas e meios de combatê-los. Nesse sentido, surge a perspectiva da interculturalidade crítica, levantada por Candau, que aponta para a necessidade de assumir as diferenças, de forma a produzir mudanças nas relações sociais. A autora assim define a interculturalidade crítica:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2021, p.13).

Pensando em uma educação intercultural, Fleuri ainda afirma que, “em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais.”. Oliveira e Cecchetti (2015, p. 231) afirmam que, a diversidade cultural, se constitui como “um dos mais valiosos bens da humanidade [...] e garantir uma interação positiva entre as diferentes identidades culturais é parte da busca pela promoção da dignidade humana.”. Assim, podemos pensar a educação intercultural dessa forma:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

Assim, a educação intercultural mostra-se como um meio possivelmente eficaz para diminuir as práticas históricas de discriminação às pessoas surdas, vistas como inaptas para assumir os mesmos espaços que os ouvintes pelo fato de não se adequarem aos padrões dessa cultura dominante. A escola mostra-se como um lugar propício para ensinar e praticar atos que

demonstram o respeito e a valorização do outro, e quando isso não ocorre, corre o risco de se distanciar do alcance de uma sociedade mais justa e com menos exclusão.

Nesse sentido, Dorziat avisa que “desconsiderar essa nova ordem social no contexto educacional significa não estar atento às novas exigências sociais, dificultando, assim, o desvendamento e a superação dos problemas existentes, em direção a uma cultura mais justa e menos excludente” (2009, p. 11). A autora ainda adverte que a não valorização da diversidade implica em não reconhecer a própria condição do outro enquanto ser humano:

as dificuldades de aceitar o outro como é, fazem com que o torne igual a mim, atribuindo a ele apenas uma limitação, um desvio. Essa é uma face comum da negação da diferença, da incapacidade de enxergar o outro para além de si mesmo, entendendo que é ilusória a visão de que as pessoas “portam” uma característica desviante, mas que esta característica, como outras, constitui-a como pessoa humana, fazendo-a ser como ela é (Dorziat, 2009, p. 70).

Então, a educação intercultural propõe a interação entre culturas diferentes. Com isso, é importante pensar em uma educação para surdos e ouvintes, baseada em suas diferenças culturais, em que os grupos se humanizam a partir do diálogo intercultural. Uma educação que atenda aos princípios da interculturalidade proporciona que, não apenas surdos e ouvintes possam interagir e receber benefícios dessa troca cultural na sua formação humana, mas que todas as culturas existentes em sala de aula possam viver o processo de enriquecimento mútuo, de forma a não haver a anulação de nenhuma cultura em ambiente escolar.

Construir uma educação intercultural pressupõe entender a educação como sendo um direito de todos, de forma a possibilitar de fato, uma educação inclusiva. Por meio dessa educação, as diferenças culturais podem ser respeitadas e valorizadas de forma igual. Nas palavras de Zenaide (2007, p.2), “A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos, é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos.”. Com uma educação que busque atingir os princípios da interculturalidade, será possível construir os compromissos necessários para a realização de uma educação em direitos humanos.

Portanto, pensamos na educação intercultural como um meio de questionar as práticas excludentes e estigmatizantes em relação à pessoa surda, que propiciaram nos últimos anos a defasagem de matrículas e evasão escolar de alunos surdos mesmo em tempos de educação inclusiva, como meio de valorizar a surdez enquanto diferença sociocultural e empoderar as pessoas surdas para que tenham acesso a uma educação de qualidade e o acesso a uma sociedade livre de preconceitos e discriminação. É necessário combater os discursos contra hegemônicos presentes nos ambientes escolares, de modo a promover processos dialógicos e não excludentes.

Todavia, para tanto, é preciso haver a difusão da EDH na perspectiva intercultural, de forma que os educandos e docentes conheçam e reflitam acerca de seus objetivos e de seus princípios, e assim passar por um processo de mudança de consciência através de um olhar para dentro de sua realidade em sala de aula. Além disso, devem refletir acerca de quais sujeitos dentro desse ambiente vivem em uma situação de exclusão e não valorização enquanto ser humano pertencente a uma diferente cultura. Ademais, principalmente refletir sobre seu papel na mudança dos padrões estabelecidos por um processo histórico de preservação de poder e silenciamento e exclusão dos surdos.

Diante disso, ao invés de perpetuar a normalização da realidade de solidão do surdo no ambiente escolar, torna-se urgente o repasse de conhecimento da EDH de forma a promover mudanças de mentalidades nos sujeitos envolvidos na educação de surdos. Tal educação, na perspectiva intercultural, deve ser considerada no currículo escolar para que inicie uma maior aproximação das pessoas com a política da valorização da diferença em sala de aula, a fim de que os processos de exclusão do surdo dentro do âmbito escolar sejam questionados e sejam buscados meios para que as relações dialógicas sejam existentes. Nesse sentido, na próxima seção, passaremos a tratar sobre os desafios e as possibilidades mediante uma educação intercultural, a partir da escuta de alunos surdos e ouvintes em ambiente escolar, investigando como vem ocorrendo a dinâmica cultural entre eles dentro de sala de aula.

4 A (IN) EXISTÊNCIA DA DINÂMICA CULTURAL ENTRE SURDOS E OUVINTES EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da nossa pesquisa de campo. Ela foi desenvolvida no intuito de responder ao seguinte questionamento: como ocorre a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em ambiente educacional de uma instituição federal?

Para obtermos a resposta para esse questionamento, concentramos os nossos esforços para compreender por meio das falas dos entrevistados como a dinâmica cultural tem ou não ocorrido dentro de sala de aula e buscar pistas para promover ou fortalecer essa interação. O campo de pesquisa foi o Instituto Federal da Paraíba *campus* João Pessoa.

Ao todo foram 16 entrevistados(as), os quais buscamos analisar cuidadosamente os elementos contidos em suas falas, verificando aspectos que dialoguem e possam conferir sentido à problemática da pesquisa. Por questões éticas, mantemos os nomes dos entrevistados em sigilo, sendo substituídos pelas seguintes letras seguidas de números: no caso dos alunos surdos (S1, S2, S3, S4, S5 e S6), professor (P1), alunos ouvintes (O1, O2, O3, O4 e O5) e quanto aos intérpretes de Libras (INT1, INT2, INT3 e INT4). Nesse sentido, após a transcrição das entrevistas, os dados gerados formam agrupados por meio de perfil dos entrevistados, iniciando pelos alunos surdos, passando para a fala da professora, em seguida dos alunos ouvintes e, por fim, dos intérpretes da língua de sinais. As perguntas e suas repostas estão divididas em quadros. Dessa forma, foi possível analisar em separado as falas de cada grupo, identificando os pontos que dialogam e as possíveis tensões. Em seguida, após a análise das falas dos entrevistados, buscamos refletir acerca das possibilidades e desafios por meio da educação intercultural.

4.1 Entrevistas com os alunos surdos

A presença de pessoas surdas que se apresentam como uma diversidade cultural, não significa que há a valorização e o reconhecimento de sua presença na instituição. Não denota que há a existência efetiva de uma educação intercultural em que haja espaço para que esses integrantes dessa cultura não hegemônica também possam ser reconhecidos, valorizados, respeitados e possam ter voz e manifestarem suas opiniões, ideias e considerações. Conforme afirma França (2020, p. 6): “no contexto escolar, constatar que há diversidade cultural não significa, necessariamente, que todas as culturas ou sujeitos tem espaço ou oportunidades de expressão.”. Dessa forma, inicialmente nos debruçamos nas análises das respostas dos alunos surdos, para compreender como ocorre a dinâmica cultural através da ótica desses alunos. No

quadro 1, procuramos conhecer um pouco da trajetória escolar do surdo. Embora a presente pesquisa não se ocupa em refletir acerca de qual seria o melhor tipo de educação a ser concedida ao surdo, é importante perceber os impactos que a trajetória escolar traz para a vida de tal grupo nos ambientes em que hoje ele está inserido.

Quadro 1 – Trajetória escolar do surdo

Entrevistados	Como foi a sua vida escolar até hoje? Sempre estudou em uma escola inclusiva?
S1	Então... Eu já estudei em uma escola parecida com o tipo bilíngue, mais ou menos nos anos de 2012 até 2015. Era mais ou menos no modo bilinguismo, aí, depois disso, e depois disso... Foi até hoje com o intérprete de Libras, do tipo inclusiva, até hoje no ensino superior é a modalidade inclusiva com intérprete de Libras.
S2	Então... Eu estudei a vida toda em escola inclusiva, eu sendo surda sozinha dentro da sala de aula com os ouvintes, me relacionando bem, mas a comunicação era cortada, não era boa, eles só sabiam Libras de forma muito básica, uma coisa ou outra, o intérprete que sempre ficava mediando e só, e hoje estou aqui no IFPB, também inclusiva.
S3	Eu estudei muitos anos, mais de 9 anos em uma escola bilíngue com surdos em São Paulo, estado em que nasci. Eu comecei a estudar lá eu tinha 4 anos, mais ou menos. Eu muito pequenininha estudando nessa escola, estudei até o sexto ano. Aprendi lá Libras, alfabeto, e depois a escola levou muitas vezes para fazer passeios culturais, como museus, tinha lazer, brincadeiras, por exemplo, no Dia do Surdo, Dia de Páscoa, outros dias especiais para os surdos, eles faziam eventos... Depois, eu me formei no sexto ano e mudei para outra escola bilíngue, e fiz até o nono ano, lá era ótimo, eu gostava demais e aprendi muito mais rápido, evolui muito, eles lá me ajudavam muito, eu fazia muito bem as atividades, eu não ficava dependente de ninguém, nada, só eu, o professor e os outros alunos, dentro de sala de aula, me relacionava com todo mundo. Eu era responsável por fazer todas minhas atividades, os trabalhos, eu resolvia o que precisava, tinha palestras, eventos, como no Dia Nacional do Surdo, esportes, festas, como de São

	João. Também íamos conhecer museus, conhecer outros lugares culturais, atividades de ciência, ia para circos, várias coisas, tudo isso através da escola. Então eu aprendia muito mais rápido, porque eu comecei a aprender Libras muito pequena na escola e como eu ganhei mais experiência, eu já ia pra escola no período da tarde para ensinar para crianças surdas. Eu era uma das responsáveis por ajudá-las, e muito rápido as crianças já estavam falando Libras muito fluente, perguntando tudo, curiosas, falando: “qual o sinal disso?” e “e qual o sinal daquilo?”. Me perguntavam muito, e eu tinha que dizer pra elas terem calma, dizia “calma, vocês vão aprender tudo”, então realmente pra mim a escola bilíngue é muito melhor. É ótimo, é muito melhor para o surdo a escola bilíngue. Agora é a minha primeira experiência com escola inclusiva. Aqui no IFPB, eu nunca estudei antes em escola inclusiva, pra mim não é igual não, é muito diferente a escola bilíngue e escola inclusiva. Na escola inclusiva, eu preciso está sempre dependente do intérprete pra resolver as coisas, pra falar com as pessoas, pra se comunicar, mas na escola bilíngue não, a responsabilidade era toda minha, eu quem resolvia tudo, as ideias que eu tinha eu falava para os supervisores, eu era livre, participava de tudo, não ficava dependente do intérprete, nada, eu conseguia tudo sozinha. Mas aqui é diferente, o surdo está sempre dependente do intérprete, ele que tem que ajudar, fazer a mediação com o professor, ele que conversa com o professor, eu não, e ele fica fazendo essa mediação, então é muito difícil. Pra mim, a experiência que eu tive nos dois tipos de educação é muito diferente. Na escola inclusiva, o aluno pode aprender rápido ou demora, mas na bilíngue não, o surdo evolui muito rápido. Eu falo pela minha experiência.
S4	Eu nasci numa casa de ouvintes, eu fui pra escola e na escola que eu estudei não tinha intérprete. Sempre o ouvinte tinha que me ajudar, usava as expressões, gestos, mímicas pra me ajudar, pra ajudar a fazer as atividades... Depois, fui pra uma escola com intérprete. Nessa escola, começou a chegar mais surdos. Eu percebi que era um desafio aprender, eu gostava, mas era muito difícil, porque eu não sabia falar bem Libras. Depois eu comecei a frequentar também a Funad, lá eu comecei a aprender melhor a Libras e ganhei fluência. Também me ajudou a ter mais relacionamento com os

	intérpretes, percebi que iria precisar sempre de intérprete e o ouvinte não precisa de ninguém pra mediar. Na escola inclusiva, eu fui aprendendo os assuntos, fui evoluindo, mas eu percebi que não tinha bilinguismo, tem a inclusão de surdos e ouvintes, era um desafio aprender, era bom, mas muito desafiador, lá aprendi o português que também foi um desafio, daí eu cresci vim aqui pro IFPB e gosto daqui.
S5	Sempre estudei em escola inclusiva, até hoje aqui no IFPB, em todas as turmas eu sempre fui o único surdo e tinha a inclusão dos alunos ouvintes comigo.
S6	Sim, sempre estudei em escola inclusiva, nunca fui a uma escola bilíngue.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Podemos perceber na fala de um dos surdos entrevistados a comparação feita entre o ensino na escola bilíngue e o ensino na escola inclusiva, por meio de seus relatos de experiência. Enquanto os outros surdos estudaram sempre em escola inclusiva, apesar de um deles falar que estudou em uma escola “mais ou menos” do tipo bilíngue. Destaca-se a fala da aluna S2 que estudou maior parte de sua vida em escola bilíngue. Nessa escola, ela passou a falar Libras de forma fluente, ganhou conhecimento da Língua Portuguesa na forma escrita, mantinha contato direto com os professores, além de ganhar autonomia dentro da escola sem dependência de intérpretes e outros profissionais. Verifica-se em seu modo de falar um melhor uso da Libras, com maior habilidade e articulação nas palavras, escrevendo também melhor o português e com uma maior consciência de seu papel como surdo detentor de uma cultura e identidade própria. Por outro lado, de acordo com as experiências dos outros educandos, podemos verificar um caso em que a escola onde estudou não tinha nem intérprete, dificultando sobremaneira o aprendizado, além do fato de alguns relatarem muitos desafios e dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, antes de adentrar nas perguntas relativas à dinâmica cultural em sala de aula, questionamos ainda acerca do início do conhecimento de Libras pelo surdo.

Quadro 2 – Início do conhecimento da Libras pelo surdo(a)

Entrevistados	Você aprendeu Libras com qual idade?
S1	Eu aprendi mais ou menos com 2 anos de idade, hoje eu tenho 24 anos.

S2	Eu comecei primeiro aprendendo a oralizar, falar por gestos, por mímicas porque minha família é ouvinte. Depois, fui pra uma escola da prefeitura e lá eu aprendi Libras já com 7 anos.
S3	Eu aprendi com 3 anos. Antes, eu oralizava, fazia gestos, mímicas, mas quando entrei na escola eu aprendi muito rápido.
S4	Eu aprendi com 4 anos, mas muito pouco. Depois, na FUNAD, eu ganhei fluência.
S5	Eu aprendi Libras com 6 anos de idade mais ou menos, na FUNAD.
S6	Eu tinha apenas 2 anos quando comecei a aprender a Libras.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Pelas falas de alguns entrevistados vê-se a forma de comunicação que ainda utilizavam antes de aprender Libras, por intermédio de gestos, mímicas e oralização. Alguns aprenderam Libras nas escolas, e ainda, a que frequentava escola bilíngue relata a rapidez na aquisição da aprendizagem ao começar a frequentar a escola. É importante destacar as falas de S4 e S5, as quais relatam que, apesar da dificuldade de aprendizagem nas escolas (por meio das falas do Quadro 1), elas conseguiram aprender e adquirir fluência em Libras a partir do momento em que começaram a estudar na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), em João Pessoa, fundada em março de 1991, através do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), lugar responsável pelo ensino de Libras a diversos surdos da capital e interior que não tinham acesso a esse aprendizado nas escolas. O CAS oferece, além da formação em Libras ao surdo, o ensino do português como segunda língua, de forma a tornar o surdo bilíngue. Destaca-se, assim, a importância de políticas públicas que visem o alcance da autonomia e garantia de direitos pelos surdos.

No quadro 3, partimos para os questionamentos acerca da dinâmica cultural propriamente dita, por intermédio da indagação acerca da visão do surdo quanto à comunicação com o professor.

Quadro 3 – Percepção do surdo quanto à comunicação com o professor

Entrevistados	Como os professores(as) se comunicam com você dentro e fora de sala de aula?
---------------	--

S1	Então... O professor... sempre tem que pedir pro tradutor, fica dependendo do tradutor, na prova ele pede pro tradutor adaptar, o professor não sabe Libras, então, fica só o intérprete fazendo a tradução.
S2	Aqui no IFPB, a maioria dos professores não sabem Libras, então eu fico sempre dependente do intérprete. Às vezes, eu mando mensagem pelo <i>WhatsApp</i> pro professor, no particular, e me comunico sem depender do intérprete, mas não é uma boa comunicação, eu não sinto segurança, tem muitas barreiras, o ouvinte não tem o costume de conversar com o surdo, nem pelo <i>WhatsApp</i> . Eles não sabem como agir, e no dia a dia eles também não conversam, não sabem Libras, então há muitas barreiras. A minoria aceita adaptar as atividades pra gente, são poucos que entendem que são línguas diferentes.
S3	Eu percebo que a comunicação com os professores é muito difícil. Diferente de quando eu frequentava uma escola bilíngue, em que eu tinha contato direto com o professor, o surdo podia conversar, tirar as dúvidas diretamente, perguntar e dialogar, ria e se divertia um com o outro. Também, o professor ajudava, corrigia, aconselhava, mas aqui eu vejo que há entraves na comunicação. Quando a gente se aproxima do professor, eu noto que eles ficam um pouco desesperados, já chamam o intérprete pra ajudar. Dependente muito do intérprete, às vezes, ele tem respeito por nós e busca ajudar, outros não. Às vezes, o professor pensa que o surdo é especial e outros sabem que o surdo faz parte de um grupo, que tem uma cultura, mas muitos vêm só como um deficiente. Assim, é muito complicado, é muito confuso. Poucos são os professores que sabem e procuram aprender um pouco de Libras para se comunicar e vêm nos procurar, perguntar se temos dúvidas. Mas a maioria não sabe nada de Libras. Alguns têm a consciência que precisam saber pelo menos um pouco pra interagir conosco, e outros não tem essa consciência, não conhecem o surdo e nem querem conhecer. Na verdade, eles não têm o costume de buscar interagir com o surdo, ficam sempre dependentes de um outro ouvinte que saiba Libras, e o que fala conosco é só alguma coisa muito simples. Bem, é esse meu entendimento, segurança eu não tenho com os professores.

S4	Eu percebo que os professores ficam meio assustados se o intérprete não está perto. Por exemplo, quando o intérprete falta o professor fica desesperado sem saber como agir conosco. O professor às vezes vem até a gente sem saber como agir, tenta conversar alguma coisa, tenta digitar pelo celular ou escrever no quadro, às vezes alguns alunos ouvintes sabem algum sinal aí o professor pede para eles ajudarem. Eu percebo que falta os professores considerarem a presença do surdo, quando o intérprete está presente tem alguns professores que perguntam tudo ao intérprete, como o surdo tá se sentindo, se precisa de alguma coisa, se precisa de ajuda nas atividades, mas não pergunta direto ao surdo, não interage pra ouvir nossas ideias, pensamentos... Como faz com os alunos ouvintes, os professores escutam as opiniões deles, há troca, e com os surdos deveria ser igual, mas não só depender do intérprete, só ter a troca com o intérprete, porque assim a gente não evolui e não aprende bem, eu quero o contato direto com o professor, eu gosto disso, entendeu?
S5	Com os professores, a comunicação é mais por gestos, eu solicito a presença do intérprete para poder fazer essa intermediação, então eu fico na dependência dos intérpretes.
S6	Através de mensagens de celular, ou por gestos, mas na maioria das vezes é por mensagem, a maioria dos professores mandam mensagens no celular.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

É possível perceber na fala de todos os entrevistados a falta de interesse e de preparo da maioria dos professores em interagir com os alunos surdos. Uma pequena parte desses professores se mostra aberta para interagir de alguma forma, através da busca em aprender algum sinal em Libras. Porém, a grande parte não se preocupa em, por exemplo, adaptar as atividades para o surdo ou já planejar atividades diversas e acessíveis. Visto que a cultura surda se baseia fortemente no aspecto visual, a adaptação das atividades, buscando torná-las mais visuais e consequentemente mais acessível, demonstra a consideração pela presença do surdo em sala de aula e a valorização de sua cultura. A falta de interesse em realizar essas adaptações nas aulas e nas atividades reflete o insuficiente reconhecimento da cultura surda em sala de aula.

Por meio da análise de dados, verificamos, ainda, a forma como os professores lidam com os alunos surdos que demonstra o receio de se comunicar com eles por não saber como se comportar e interagir. Diante da diferença cultural, percebemos que há certo desconhecimento acerca da cultura do outro e como dialogar com a diferença. Pelos relatos dos alunos, percebemos que há medo dos docentes em não conseguirem se comunicar da maneira correta, restando como opção transmitir o conhecimento sem o diálogo direto com o surdo. Os professores repassam os assuntos, e esses ainda são intermediados pelos intérpretes, sem contato aluno-professor. Dessa forma, não há espaço para o surdo expressar suas opiniões, ideias, considerações e nem para tirar as suas dúvidas. Em contrapartida, os pensamentos e opiniões dos ouvintes são consideradas. É dura a fala de S4 ao dizer que percebe que falta os professores “considerarem a presença do surdo”.

Nas falas dos entrevistados, percebe-se que até mesmo quando alguns professores buscam saber como o aluno surdo está se sentindo, se está com dúvidas nos assuntos ou se precisam de algum tipo de ajuda, eles se dirigem ao intérprete ao não ao surdo, limitando a interação apenas com esse profissional. Revela-se também, nas falas de quase todos os alunos, a percepção que eles têm quanto à situação que o professor se encontra de dependência do intérprete. Quando o intérprete não está presente, o professor demonstra não saber como agir e se comportar com o surdo. Além disso, para ter o “contato direto” com o professor, sem o auxílio do intérprete, somente por intermédio de mensagens de celular, que se revela uma forma de comunicação muito frágil, a qual demonstra a preponderância da cultura ouvinte no ambiente por meio do uso do português escrito para comunicação, desconsiderando o surdo enquanto detentor de uma língua própria. Ademais, relatam que, em alguns casos, os professores usam gestos para se comunicar, revelando, assim, que esses docentes, de certa forma, buscam alguma maneira de se comunicar com o estudante surdo, mas, pelas barreiras culturais, não sabem como proceder.

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto à comunicação com os alunos ouvintes, a maioria respondeu que, da mesma forma que ocorre com os professores, os alunos ouvintes também se limitam a sinais básicos, gestos e mensagens de texto, conforme mostra o quadro:

Quadro 4 – Percepção do surdo quanto à comunicação com os alunos ouvintes

Entrevistados	Como os alunos(as) se comunicam com você dentro e fora sala de aula?
---------------	--

S1	A maioria não sabe Libras, são poucos os que sabem, poucos que se relacionam, e os poucos que sabem não são fluentes. Então, eu tenho que sempre estar dependendo do intérprete para fazer essa mediação com os outros alunos.
S2	Então... Alguns sabem coisas muito básicas, tipo “oi” e sinais do alfabeto. Alguns sinais assim simples, alguns sabem e conseguem se comunicar com o básico. Às vezes, o intérprete não está perto, e alguns alunos tentam nos ajudar através de expressões e gestos, e tentam resumir o que está sendo dito, se não conseguir de jeito nenhum, eles tentam através de escrita no celular e é só isso.
S3	Já tive uma experiência antes de vir para o IFPB que foi muito difícil. Fiz um curso em que os alunos ouvintes não queriam ter nenhuma relação comigo, não davam nenhum tipo de apoio, foi uma experiência muito difícil, eu fiquei sozinha, me esforçando em tudo e sem nenhum apoio. Aqui, o que acontece é que às vezes o ouvinte quer ajudar e às vezes não. Eles ficam desconfiados, dizem, por exemplo “ahh, mas é porque eu não sei Libras.”. Mas não é difícil aprender o básico, sei que não é fácil, mas o básico dá pra aprender. Mas na minha experiência, hoje aqui no IFPB, na nossa sala, ainda é bom. Eu agradeço a Deus, porque tem algumas pessoas que nos ajudam, nos incentivam, se preocupam conosco. Alguns professores e alunos nos procuram, perguntam se está tudo bem, às vezes, mandam mensagens com informações. É muito importante que haja a troca entre ouvintes e surdos, aqui a maioria às vezes riem de nós, não quer nenhum contato, nos desprezam mesmo, mas tem uma minoria de ouvintes que se importam conosco, então, são grupos diferentes, depende do perfil de cada um.
S4	Hoje aqui no IFPB é muito difícil. Eu percebo que alguns alunos querem ter essa experiência de nos incentivar mais, apoiar, nos ajudar a evoluir, exemplo, o português. Eles querem nos explicar o significado de algumas palavras, mas há barreiras. Às vezes, alguns escrevem alguma coisa para nós, para nos ajudar, e nos dão um apoio. Mas têm alguns que não querem nos dar nenhum tipo de apoio, não querer aprender nem o básico, então há muitas barreiras. Às vezes, mandamos mensagens por celular, mas eles

	demoram pra responder, não entendem o que escrevemos também, então há muitas barreiras, então há diferenças entre os alunos na forma de nos tratar.
S5	Essa é uma pergunta muito interessante, muito boa. Eu me comunico através da escrita, por mensagens de texto no <i>WhatsApp</i> , através de gestos também eles conseguem se comunicar. Alguns professores ouvintes sabem um pouco de Libras e eu consigo ter essa comunicação.
S6	Eles se comunicam na maioria das vezes por mensagem de celular, a maioria não sabe Libras, infelizmente.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Nas falas de todos os entrevistados, vê-se também a percepção que os alunos surdos possuem a respeito da falta de interesse dos ouvintes em se comunicar com eles. A comunicação se mostra por meio da ajuda do intérprete, demonstrando que a função dele tem ultrapassado sua verdadeira responsabilidade que é de mediar os assuntos passados em sala de aula. Ele ainda precisa fazer a intermediação dos contatos fora sala de aula entre o aluno surdo com os professores e com os alunos ouvintes. É impactante a fala de S3 ao dizer que “Aqui, a maioria às vezes riem de nós, não quer nenhum contato, nos desprezam mesmo, mas tem uma minoria de ouvintes que se importam conosco, então são grupos diferentes, depende do perfil de cada um.”.

O sentimento de desprezo e de ser motivo de chacota por alguns alunos é algo que vai muito além do preconceito e exclusão dentro de sala de aula. A atitude de alguns educandos, ao simplesmente negar a presença do surdo no mesmo ambiente, demonstra uma educação que fere os princípios da EDH relativos à dignidade da pessoa humana e ao reconhecimento e à valorização das diferenças e diversidade. Todavia, os surdos se mostram interessados em ter essa troca com os ouvintes, afirmação presente também na fala de S3 ao afirmar que “é muito importante que haja a troca entre ouvintes e surdos.”.

Além disso, importante verificar, na fala de S4, o papel que essa troca pode contribuir não apenas para o crescimento das relações sociais do surdo, mas também para sua evolução em sala de aula, ao dizer que “eu percebo que alguns alunos querem ter essa experiência de nos incentivar mais, apoiar, nos ajudar a evoluir, exemplo o português, eles querem nos explicar o

significado de algumas palavras, mas há barreiras.”. O sentimento de empatia que poderia advir dos alunos ouvintes ao verificar as dificuldades que os surdos passam em sala poderia levá-los a serem parceiros também no aprendizado do surdo, ajudando-o a entender algum assunto dado em sala de aula, o significado de algumas palavras. Como ouvintes se juntam para estudar juntos, poderia haver esse grupo de tira dúvidas com os surdos também. Porém, as barreiras de comunicação impedem que isso aconteça e muitos não levam à frente esse apoio por alegar desconhecimento da Libras.

De acordo com os alunos entrevistados, muitos não querem saber nem o básico de Libras. Porém, como bem falou S3, aprender Libras não é fácil, porém ao menos o básico não seria dificuldade para quem tem o contato diário com surdos. Hoje, há diversas plataformas que ensinam Libras de forma gratuita, e o relacionamento construído com o colega surdo que encontra todos os dias desencadearia diálogos mais aprofundados. Contudo, é possível perceber na análise de dados que esses alunos ouvintes se firmam no discurso de que não sabem Libras e ponto final. Isso acaba sendo perpetuado a situação da falta de interação entre culturas em sala de aula. Ainda, segundo os entrevistados, os ouvintes que sabem alguns sinais de Libras, ficam limitados apenas a utilização de sinais básicos. Assim, não avançam na busca por mais conhecimento e nem aproveitam o fato de que podem aprender muito mais por meio da troca com os surdos.

Podemos perceber na análise de dados que o fato de o aluno ouvinte ter o conhecimento básico em Libras não garante que haverá a articulação de diálogos com o surdo e avanços no aprendizado da língua de sinais. O fato de os ouvintes não demonstrarem interesse em manter a dinâmica cultural com os surdos gera como consequência a submissão do surdo em utilizar o português escrito para se comunicar por mensagens de texto ou, da mesma forma que acontece com os professores, por gestos. Cientes de tais considerações, é interessante questionar os alunos surdos sobre a existência de amizades com alunos ouvintes. As principais respostas foram:

Quadro 5 – Visão do surdo acerca das amizades construídas com alunos ouvintes

Entrevistados	Você tem algum colega ouvinte que você considera seu amigo(a)?
S1	Pra falar a verdade, é difícil ter amigo, por exemplo, só quando tem um projeto ou outro que eu não tenho com quem fazer, aí precisa o intérprete perguntar a um aluno ouvinte se ele aceita fazer o trabalho com o surdo, então a comunicação é só pra fazer um projeto ou outro, mas conversa e

	bate-papo não existe: só sobre o tema do projeto com a ajuda do intérprete. Na sala, só tem eu e outro aluno surdo, tudo que eu faço é sempre com esse amigo surdo, em todos os projetos é sempre só eu e ele, sempre nós dois juntos, só ele de amigo, mas amigo ouvinte é muito difícil porque eles não sabem se comunicar.
S2	Aqui na escola eu não considero nenhum ouvinte como meu amigo, não tenho intimidade com nenhum, só “oi”, coisas muito básicas, só.
S3	Amigo ouvinte de verdade não tem. É sempre só nós três (três surdas que estudam na mesma sala), sempre. Intimidade mesmo eu só tenho com elas. Com alguns ouvintes, só conversas rápidas, pra nos ajudar em alguma coisa ou por mensagem de celular, para nos dar alguma informação, um apoio, uma ajuda e só, mas amigo de verdade não tem.
S4	Amigo ouvinte aqui eu não tenho. Só nós três mesmo.
S5	Sim, tenho sim, tenho vários amigos ouvintes. Eu tenho mais contato com os ouvintes porque na sala sou o único surdo, fico sozinho.
S6	Sim, tenho vários amigos ouvintes, porque antes eu era o único surdo na sala de aula, então acabei fazendo amizade com alguns ouvintes.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Os entrevistados S1, S2, S3 e S4 descreveram o distanciamento que existe entre os estudantes surdos em relação aos ouvintes. É pertinente compreender, mediante a análise de dados, o motivo dessa situação se perpetuar. Pelo fato de os ouvintes não possuírem conhecimento de Libras e não demonstrarem o interesse em aprender, sendo uma comunicação limitada a sinais básicos, o diálogo não ocorre, e sem diálogo não se constrói uma relação de amizade. De acordo com a primeira fala citada acima, há “comunicação” somente quando é necessário que o ouvinte divida algum trabalho com o surdo, limitando-se, então, a questões de dentro de sala de aula, mas sem nenhum bate papo ou conversa. Mesmo assim, esse encontro em sala de aula só ocorre quando o outro aluno surdo da mesma sala que o entrevistado não está presente.

A fala de S1 revela que tudo o que ele faz dentro de sala de aula é junto com o outro colega surdo. Realidade revelada também na fala de S3, ao relatar que o contato com os ouvintes é apenas para trocar alguma informação, algo da aula, mensagens de texto, mas a intimidade é somente com as outras duas surdas que estudam na mesma sala, e sempre estão as três juntas, realidade essa percebida pela pesquisadora nas visitas à instituição e revelada também na fala

de S4. Pode-se entender que os surdos se sentem melhor estando com seus iguais, visto que com eles se sentem protegidos e conseguem se comunicar. No entanto, pelas respostas dos surdos, percebe-se que a vontade deles é que essa não seja a realidade perpetuada, mas que os ouvintes possam ter interesse de se comunicar com eles.

Em contrapartida, os entrevistados S5 e S6 surpreendem ao revelar que possuem muitos amigos ouvintes. S5 fala que por ser o único surdo na sala fez muitas amizades com ouvintes, porém, contraditoriamente, fala que fica sozinho. S6 fala que por muito tempo tem sido o único surdo na sala acabou fazendo muitas amizades com ouvintes, porém, neste ano, ele divide a sala com outro surdo (S1), sendo que este, como vimos mais acima, revelou que não tem nenhuma amizade com ouvintes e fica somente com seu amigo surdo. Dessa maneira, percebe-se que, de alguma forma, os ouvintes buscaram algum jeito de “incluir” o colega surdo que não tem ou não tinha nenhum dos seus iguais na mesma sala de aula e para não o deixar somente com o intérprete. Todavia, analisando as falas desses mesmos surdos que falaram ter muitos amigos ouvintes, no Quadro 4, eles afirmam que os ouvintes se comunicam com eles apenas por gestos ou por mensagem de texto.

Assim, dificilmente uma amizade se constrói com a comunicação de forma tão superficial e sem o respeito à sua língua, segundo eles então, a maioria desses considerados amigos não buscam aprender sinais para manter uma comunicação. A partir das reflexões, verificamos que o ambiente escolar pode ser um lugar para que amizades sejam construídas, porém, as barreiras culturais dificultam que essas amizades surjam, por isso, indagamos aos surdos se em algum momento ele já teve a oportunidade de compartilhar de sua cultura dentro da instituição.

Quadro 6 – Compartilhamento da cultura surda pelo aluno surdo

Entrevistados	Você já conversou com alguém da instituição sobre a cultura surda? Com quem? Como foi?
S1	Não, nunca conversei, mas aqui na instituição às vezes têm uns projetos juntos com ouvintes sobre bilinguismo, sobre cultura surda, mas conversar sobre isso não, mas já participei de alguns eventos.
S2	Não, nunca conversei, a cultura surda é diferente da cultura ouvinte, mas é preciso que os ouvintes tenham contato com o surdo para entender que nossa identidade e cultura são diferentes. Já aconteceu de me perguntarem coisa muito simples, onde eu aprendi Libras... Coisas simples, são os contatos

	básicos que eles têm com o surdo e só, mas não me perguntam sobre esse tema nada e eu também não falo.
S3	É importante que a cultura e a identidade surda sejam conhecidas. Em dia especial, como no dia 26 de setembro, é importante que possamos falar sobre a cultura surda, incentivar para que as pessoas tenham curiosidade em conhecer essa cultura. Aqui no IFPB, algumas pessoas já me perguntaram sobre a cultura surda, alguns já entenderam que nossa língua é diferente, é visual, e que temos identidade diferente, iguais não, cada um tem sua identidade, e nós surdos somos um grupo com identidade própria, os costumes são diferentes, as aulas precisam ser adaptadas utilizando mais recursos visuais. Para falar conosco, não precisa gritar, é só acenar ou nos chamar tocando nos nossos ombros.
S4	Já aconteceu de me perguntarem se de fato eu não escuto nada, qual a diferença de quem usa o implante coclear, eu respondi que o surdo não escuta, nós sentimos os movimentos, buzina de carro mais forte, nós sentimos a vibração de um barulho mais intenso, mas foi só isso que já me perguntaram.
S5	Infelizmente as pessoas não conhecem a cultura surda e eu explico, dou dicas, às vezes, algumas pessoas me perguntam algumas dúvidas e eu acabo esclarecendo a elas.
S6	Poucas vezes. Às vezes, algumas pessoas me perguntam como é a cultura surda, sobre a cultura surda dentro do trabalho de TI.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

De acordo com as falas dos entrevistados, nota-se que há pouco interesse dos ouvintes em conhecer a cultura surda. Essa realidade já pode ser vista inclusive nas perguntas anteriores, ao responderem que os contatos se limitam à utilização de sinais básicos, por mensagens de celular ou gestos. Sendo assim, dificilmente haveria oportunidades de o aluno surdo explicar a respeito da sua cultura pela falta de abertura de diálogo ocasionada pela falta de interesse dos alunos ouvintes em desenvolver o aprendizado da Libras, por meio do convívio com o surdo, sendo essa língua a grande expressão da cultura surda.

O primeiro entrevistado relata que apesar de nunca ter falado com alguém sobre a cultura surda, o Instituto dispõe de alguns projetos e eventos em que é possível tratar sobre a temática, porém, por intermédio da análise de dados, percebe-se que tais eventos não são

suficientes para que haja uma disseminação de conhecimento na instituição acerca dessa cultura e a importância da convivência com ela, tendo em vista o relato dos estudantes surdos que expressa o desejo de serem mais considerados. O restante dos entrevistados expressou poucas situações de curiosidade dos alunos ouvintes em relação à cultura surda e que eles puderam responder e falar sobre isso, pelo fato de já terem expressado que o conhecimento em Libras dos alunos ouvintes é muito pequeno, provavelmente essas conversas se deram com o intermediário do intérprete.

Um dos entrevistados relatou a importância de haver dentro da Instituição datas, como o Dia Nacional do Surdo (26 de setembro) para que a cultura surda seja apresentada e conhecida. Esses eventos podem ser interessantes como um meio de “incentivar para que as pessoas tenham curiosidade em conhecer essa cultura”, como foi expresso nas falas da terceira entrevistada. E, a partir desses eventos, despertar o interesse dos ouvintes em ter o “contato com o surdo para entender que nossa identidade e cultura são diferentes”, como bem falou S2. Diante de todas as respostas dos alunos surdos acerca de suas percepções quanto à dinâmica cultural em sala de aula, consideramos importante saber qual o sentimento do surdo como um estudante da instituição, e as respostas encontradas foram as seguintes:

Quadro 7 – Sentimento do surdo acerca da instituição

Entrevistados	Você gosta de frequentar a instituição? Por quê?
S1	Sim, eu gosto daqui do IFPB, porque aqui tem acessibilidade, tem intérprete de Libras, os professores são atenciosos, alguns são preocupados em adaptar provas, projetos, então eu gosto sim.
S2	Sim, eu gosto do IFPB, tem alguns ouvintes que se relacionam conosco, antes eu nunca tive uma experiência com acessibilidade, mas aqui tem acessibilidade, tem intérprete de Libras, aqui já é avançado em muita coisa, mas ainda tem muitas barreiras. Por isso eu tenho esperança de que no futuro vai melhorar mais, é isso.
S3	Eu nunca tive experiência em uma escola inclusiva, já tinha estudado em escola bilíngue por muitos anos, mas não tinha o costume de conviver com os ouvintes. Eu não imaginava como seria, era acostumada com a escola bilíngue, então foi muito confuso pra mim quando cheguei aqui no IFPB, porque eu não tinha o costume. Com o tempo, eu fui entendendo mais, vendo que temos culturas diferentes, que é um desafio conviver com essas

	diferenças, vejo que muitos ouvintes aqui se preocupam em nos ajudar, tenho aprendido muito com a experiência aqui, estou adquirindo conhecimentos com os alunos, com os professores, com os intérpretes, que nos auxiliam nas atividades, em tudo, e isso tem me ajudado a desenvolver e crescer. Eu agradeço muito a todos aqui que têm empatia como o surdo, que nos ajuda. Porém, é difícil porque tem muitos que não tem empatia, não há professores bilíngues, então, eu vejo que é uma luta diária para nós surdos, nós também sofremos. Mas eu tenho muita esperança de que o futuro vai ser melhor. Eu desejo que nas escolas inclusivas tenham mais professores bilíngues, isso é muito importante, é urgente. Eu tenho esperança de no futuro conseguir e melhorar. Eu creio que no futuro, não sei se a gente vai estar já adultas, ou até velhas, eu não sei quando, mas um dia eu espero conseguir melhorar a situação do surdo. Pra isso, precisamos lutar, precisamos do apoio dos surdos, dos ouvintes, precisamos também do apoio do governo, por exemplo, da presidência. É preciso que as pessoas sejam conscientes e esse grupo esteja engajado na luta pela melhoria da vida dos surdos. Eu tenho essa esperança. Eu gosto aqui do IFPB, é bom, eu agradeço a todos que me auxiliam aqui na minha primeira experiência numa escola inclusiva. Eu gosto, e nós seguimos sempre lutando para aprender melhor, sei que aqui não é perfeito, é um desafio, mas eu agradeço muito às pessoas que têm empatia por nós, agradeço aos intérpretes, aos professores, aos alunos, agradeço muito a cada um que me auxilia para que eu possa me desenvolver mais. Então eu gosto daqui, mas segurança mesmo não tenho ainda, mas eu espero, tenho esperança de que vai melhorar, nós vamos conseguir melhorar, vai melhorar no futuro, eu creio.
S4	Eu gosto aqui do IFPB, é bom, tem intérpretes, tem acessibilidade, às vezes têm muitas barreiras, não é cem por cento, talvez seja cinquenta por cento, mas eu tenho esperança de que vai melhorar no futuro, eu espero isso.
S5	Sim, eu gosto sim. Porque é muito importante pra mim, para que eu possa me formar.
S6	Na verdade, depende, porque às vezes o professor não adapta nada, não adapta a metodologia, muitas vezes o professor não sabe como lidar com

	o surdo, e quando ele me dá essa atenção, aí sim, consigo evoluir, então depende muito do professor e da disciplina.
--	--

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Apesar dos relatos dos surdos a respeito da difícil convivência com os alunos ouvintes e professores, praticamente todos os entrevistados responderam que gostam de frequentar a Instituição. Isso se deve ao fato deles perceberem a instituição como um lugar que vai lhes proporcionar uma formação, conforme dito por S5 e, principalmente, pela presença do intérprete de Libras, promovendo a acessibilidade dentro de sala de aula, tendo em vista o fato de que alguns deles, durante sua trajetória escolar, terem passado por escolas em que não havia intérprete, e assim, a situação era ainda mais difícil. S2 afirma que “aqui já é avançado em muita coisa, mas ainda tem muitas barreiras”, demonstrando que não é o fato de haver intérprete dentro de sala de aula que haverá inclusão, pois, as barreiras continuarão, se não houver mudança de mentalidade dos professores e alunos, no sentido de considerar e valorizar a presença do surdo em sala de aula.

Os estudantes surdos demonstram um sentimento de satisfação pela minoria de professores que se preocupam em lhes auxiliar no desenvolvimento na instituição e que buscam adaptar as atividades, e pelos alunos ouvintes que mostram ter uma maior consideração por eles. O apoio e relacionamento desenvolvido pelo professor com o aluno surdo mostra-se extremamente necessário para a evolução social e escolar desse aluno, tal qual falado pelo sexto entrevistado que “quando ele me dá essa atenção, aí sim, consigo evoluir”. Pela análise de dados, percebe-se que na visão dos surdos entrevistados, caso mais professores tivessem a formação em Libras, se preocupassem mais em se enxergar como sujeito ativo e responsável pela aprendizagem de todos os alunos, buscassem ouvir as ideias e opiniões dos surdos, falando diretamente com eles, os surdos dariam uma avaliação muito melhor para a Instituição.

Os entrevistados demonstram um sentimento de agradecimento e reconhecimento pelos alunos ouvintes e professores que falam pelo menos o básico de Libras ou por mensagem de texto, que buscam uma maior aproximação com o aluno surdo. Como falou a terceira entrevistada, há a responsabilidade do governo na melhoria da educação do surdo, porém, também há o papel da Instituição em promover uma política de inclusão. Como bem falou S3, “é preciso que as pessoas sejam conscientes e esse grupo (de ouvintes) esteja engajado na luta pela melhoria da vida dos surdos.”. Pelas falas dos entrevistados, nota-se que pequenas atitudes implementadas gerariam grandes avanços na percepção que os alunos surdos têm da instituição, já que no momento, para a aluna S4 o IFPB “não é cem por cento, talvez seja cinquenta por

cento”, demonstrando que já há muitos avanços, mas seria necessário muito mais para que o surdo tenha acesso a uma educação que promova os valores e princípios da educação em direitos humanos. Entretanto, a grande parte dos educandos demonstraram sentimento de esperança em relação a um futuro de melhoria na inclusão do surdo dentro da Instituição.

4.2 Entrevista com a professora

A igualdade tem sido vista como um processo que busca uniformizar, padronizar e homogeneizar, sem considerar as diferenças. Por conta disso, os alunos surdos relataram que sentem falta de que as atividades sejam adaptadas para eles, pois na visão ouvintista, o importante é que os surdos estejam fazendo parte da sala de aula com o auxílio de intérpretes, assim a igualdade estaria atingida. Como Candau (2011, p. 241) enfatiza sobre igualdade: “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal.”. Ao pensar na formação de uma educação intercultural, deduz-se que não adianta afirmar a existência e reconhecimento da diferença, é necessário que haja uma dinâmica cultural que favoreça a inter-relação entre os sujeitos pertencentes a grupos socioculturais distintos. A falta de consideração da diferença cultural entre surdos e ouvintes pode propiciar que os surdos se sentem excluídos e invisibilizados. Por conta disso, abaixo segue a resposta da professora acerca de como ela enxerga a diferença entre a cultura surda e a cultura ouvinte:

Quadro 8 – Percepção da professora quanto às diferenças entre cultura surda e ouvinte

Entrevistada	Na sua opinião, quais as diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte?
P1	Na minha opinião, eu vejo que, não sei se essa seria a palavra, mas eu vejo eles muito reclusos, no mundo deles. Eles interagem muito mais entre eles, talvez pela dificuldade da comunicação com os alunos ouvintes, então eles ficam muito reclusos entre eles, no mundo deles. Com algumas exceções, mas nessas experiências que já tive eu observo muito isso, tanto que eu procuro usar essa dinâmica de inseri-los nas atividades aqui em laboratório, inseri-los em grupos que tenham alunos ouvintes, alguns que já saibam um pouco da língua de sinais para que eles interajam com alunos fora do universo do surdo.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas da entrevistada (2023)

Percebe-se, na fala da professora, que ela enxerga como fato caracterizador da cultura surda a reclusão, através da limitação de interação entre seus pares. Essa visão demonstra o ouvintismo da professora, pelo fato de não atribuir o isolamento do surdo à falta de comunicação dos ouvintes. Em sua pesquisa, Silva (2019, p. 124) conclui que “de fato, o processo de isolamento comunicacional vivenciado pelas pessoas surdas caracteriza-se como o principal elemento para a fragilidade das relações interpessoais entre as pessoas surdas e ouvintes.”. A falta de interação dos alunos surdos com os ouvintes advém da falta de conhecimento e interesse em desenvolver diálogos com os alunos surdos, visto que a construção de relações não se limita a sinais básicos, como sinais de cumprimentos, conforme apontado pelos alunos surdos e ouvintes.

Diante das diferenças e das barreiras comunicacionais, o aluno surdo acaba se isolando em seu grupo pelo fato dos demais alunos e professores não conseguirem estabelecer com eles uma comunicação através de libras. Pela análise de dados, nota-se que os alunos surdos preferem e se sentem melhor junto a outros surdos, considerados seus iguais, e com os intérpretes, pois, com eles, conseguem se expressar e manter um diálogo. Interessante a atitude da professora de tentar “inserir-los (os surdos) em grupos que tenham alunos ouvintes, alguns que já saibam um pouco da língua de sinais para que eles interajam com alunos fora do universo do surdo.”. É importante o incentivo do educador em mesclar os grupos nas atividades para que haja interação entre os estudantes surdos e ouvintes nas atividades e fortalecer o convívio dentro de sala de aula. Tal atitude demonstra a preocupação da docente entrevistada em buscar meios de promover a inclusão dentro de sala de aula. Porém, seria importante ela compreender que a falta de interação não se deve ao fato de que o isolamento seria uma característica de sua cultura. Nesse sentido, partimos para a pergunta acerca de como a professora busca se comunicar com os alunos surdos, tendo a seguinte resposta:

Quadro 9 – Comunicação da professora com o aluno surdo

Entrevistada	Você se comunica com seus alunos surdos? Se a resposta for sim, de qual forma?
P1	Eu não sei a língua de sinais, não domino, embora eu tenha muita vontade em aprender, mas assim, por conta do tempo eu acabo deixando pra depois, mas procuro me comunicar com eles, né? Como é uma disciplina de laboratório, eu procuro perguntar ao intérprete alguns sinais de algumas vidrarias para tentar quando for explicar o assunto já fazer o sinal pra eles

	entenderem melhor, ou até mesmo, como eu sou muito de falar gesticulando, eu fico criando uns gestos que às vezes até pergunto ao intérprete se isso é bom ou não, e alguns intérpretes já me disseram que é interessante fazer isso. Uma coisa também que, como eu não domino a língua, uma forma que eu busquei me aproximar deles foi ano passado, quando tive outros dois alunos surdos na turma, foi minha segunda experiência, eu pedi pra eles criarem um sinal pra mim, do meu nome, então já é uma forma assim quando eu pergunto o nome deles e o sinal deles, eu também já digo qual é o meu, então assim, o mínimo de comunicação eu procuro ter, embora não saiba Libras, mas eu procuro me comunicar um pouco com eles.
--	---

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas da entrevistada (2023)

A fala da professora entrevistada de certo modo revela algumas estratégias interessantes para buscar um maior contato e aproximação com os alunos surdos. Uma atitude interessante para melhorar a explicação do assunto para o surdo e para eles se sentirem mais considerados dentro de sala de aula é o fato de ela buscar saber junto aos intérpretes os sinais de algumas materiais específicos de sua disciplina. Apesar de dizer que os intérpretes já responderam que é interessante fazer o uso de alguns gestos para melhorar a explicação, acreditamos que, como forma de fortalecer a Libras dentro de sala de aula, ela poderia buscar saber mais sinais específicos de sua disciplina, como ela relatou já fazer, ao invés da utilização de gestos. No entanto, de toda forma, sua atitude já demonstra um anseio em fazer com que os alunos surdos se sintam mais incluídos e que de alguma forma entendam melhor o assunto.

Outra atitude interessante da professora entrevista foi a iniciativa de pedir para os seus alunos surdos criarem um sinal para ela. O ato de “dar um sinal” a uma pessoa trata-se de uma forma de receber um nome de batismo, baseado em alguma característica física, um comportamento ou apelido. Esse sinal é sempre dado por um surdo, pois esse ato batismal é próprio da comunidade surda. A pessoa que recebe um sinal próprio, ao ser apresentada a um surdo, primeiramente soletrará seu nome através da datilologia, que representa a utilização do alfabeto manual, e logo após, apresentará o seu sinal pessoal. Interessante estratégia, pois é uma forma de aproximação da comunidade surda, e a cada ano em que essa professora receber novos alunos surdos e se apresentar, os alunos de certa forma, sentirão uma maior acolhida.

Ao ser questionada acerca de quais seriam as maiores dificuldades do aluno surdo dentro de sala de aula, a docente não citou as dificuldades para firmar relacionamentos e comunicação,

mas sim as dificuldades acerca da transmissão dos assuntos em sala de aula, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 10 – Percepção da professora acerca das dificuldades do aluno surdo dentro de sala de aula

Entrevistada	Quais as maiores dificuldades que você percebe que esses alunos passam dentro de sala de aula?
P1	Falando da realidade aqui, como é uma disciplina técnica, de laboratório, tem muitos nomes específicos de equipamentos, nomes técnicos de equipamentos e vidrarias, que são nomes que fogem da vivência diárias deles, do cotidiano deles, acho que isso dificulta, falando dessa realidade que eu vivo. Então, é tentar fazer essa conexão entre a teoria e a prática, porque eles são muito visuais, então mostrar o que eu estou falando na teoria tentar e demonstrar de forma prática pra eles, pra ver se supera essa dificuldade deles, mas mesmo assim eles continuam com essas dificuldades, porque às vezes são coisas muito técnicas, muito específicas, e às vezes não tem nem o sinal ainda, não existe o sinal, às vezes até o próprio intérprete tem a dificuldade de traduzir pra eles, porque não existe o sinal para aquela coisa específica que eu estou repassando pra eles. Então, referente à minha realidade, essa vivência na minha disciplina específica, eu acho que é isso, é transcrever um conteúdo que é muito técnico e aproximar para a realidade deles.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas da entrevistada (2023)

É possível notar na fala da professora entrevistada que as dificuldades nas quais ela repara não se encontram na falta de comunicação, mas a dificuldade na forma de repassar o conteúdo, tendo em vista que o assunto ministrado por ela é muito técnico e por isso muitos sinais referentes à sua disciplina não haveria um específico. Interessante reparar essa preocupação que a professora entrevistada expressa de “mostrar o que eu estou falando na teoria tentar e demonstrar de forma prática pra eles.”. Essa atitude demonstra que ela entende que os surdos possuem a característica visual, apesar de não ter considerado como parte da cultura surda em sua resposta anterior. Porém, para que haja uma dinâmica cultural efetiva entre alunos surdos e professores seria necessário um maior aprofundamento na comunicação entre esses

grupos. Por isso, questionamos quais seriam os sinais em Libras que a professora conhece e utiliza na comunicação com seus alunos, e sua resposta foi a seguinte:

Quadro 11 – Conhecimento da professora acerca de Libras

Entrevistada	Você conhece algum sinal em Libras? Qual? Você acha importante aprender?
P1	Eu sei o meu nome (risos), que é o sinal do meu nome que eu aprendi, e sinais básicos, assim de “oi”, “bom dia”, “boa tarde”, sinais de cumprimentos, né? Para sempre que eles chegarem, ou quando eu cruzo com algum deles que é meu aluno, ou que foi meu aluno, eu pelo menos cumprimentar com um “oi”, “bom dia”, “boa tarde”, dar um tchauzinho, embora não seja talvez um sinal, mas é algo universal. E a importância é justamente isso, eu fico me colocando muito no lugar deles, de chegar em um país de língua estrangeira, com uma língua que eu não domine, e está sozinha e não conseguir me comunicar com ninguém, como é que eu me sentiria, né? Então acho que é mais ou menos isso o que eles sentem. A importância é justamente de inserir essas pessoas na sociedade, aqui dentro da escola de uma forma mais efetiva para que eles não fiquem restritos ao núcleo de surdos ou se comunicando só com os intérpretes, é realmente a verdadeira inserção deles na escola e na sociedade.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas da entrevistada (2023)

Mais uma vez, por meio da fala da professora entrevistada, vê-se que se trata de um tipo de professor relatado pelos alunos surdos que buscam trocar alguns sinais básicos com os surdos. Porém, pelo fato de a maioria dos alunos surdos não terem acesso, anteriormente, a uma educação em que haja diálogo com os professores, esses alunos percebem a situação atual satisfatória, mas que precisa avançar. A professora revela que ao estar diante de um aluno surdo, pelo menos o cumprimenta para que ele se sinta como qualquer outra pessoa. Relata, também, o sentimento de empatia em relação ao surdo, em razão de ele se sentir como um estrangeiro em um estranho lugar, por conta de preponderar uma língua que não domina. Porém, P1 não considera suas próprias ideias e práticas ouvintistas.

A professora vê que a importância em aprender Libras, em relação à instituição, é para que “eles não fiquem restritos ao núcleo de surdos ou se comunicando só com os intérpretes, é realmente a verdadeira inserção deles na escola e na sociedade.”. Todavia, é preciso romper

com ideia de que os alunos surdos estão restritos ao núcleo de surdos e intérpretes não porque gostam assim, mas, pela análise de dados, verificou-se que eles se sentem bem com esse núcleo justamente pelo fato de não haver interesse dos ouvintes em avançar no aprendizado de Libras, mas que eles não desejam que essa situação se perpetue, porém, que avance para a inclusão verdadeira e efetiva a qual a professora também relatou que deseja. Para haver uma valorização e reconhecimento da cultura surda é importante primeiramente compreender como a surdez é entendida pelos ouvintes, e a resposta da professora foi no sentido de enxergar a surdez ainda sob o ponto de vista tradicional e não como uma diferença sociocultural, como podemos analisar no quadro abaixo:

Quadro 12 – Entendimento da professora acerca do conceito de surdez

Entrevistada	O que você entende por surdez?
P1	Eu acho que não seria uma deficiência, mas sim uma limitação, assim como eu tenho as minhas, eu ouço e falo normalmente, mas tenho outras limitações. Acho que eles são pessoas comuns como qualquer outras que têm as suas limitações, a limitação específica deles é essa de não ouvir e consequentemente não conseguir falar por não ouvir, mas que há toda essa dificuldade para eles, no meio deles e com as outras pessoas, por conta dessa falta da verdadeira inserção que precisa ser feita. Fala-se muito em inclusão, mas não é simplesmente abrir o espaço para que ele entre na escola, acho que incluir vai além disso. Então, assim, surdo é uma pessoa como eu, mas que tem essa limitação assim como eu tenho a limitação visual, tenho que usar óculos em determinados momentos, às vezes tenho uma limitação de aprender uma língua estrangeira, eles têm essa limitação de não poder ouvir.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistada (2023)

Apesar da professora responder que não entende a surdez como deficiência, paradoxalmente, ela diz entender enquanto uma limitação. Para ela, e provavelmente, como na visão de muitos outros ouvintes, todas as pessoas podem vir a ter algum tipo de limitação ao longo da vida e, e no caso dos surdos, “a limitação específica deles é essa de não ouvir e consequentemente não conseguir falar por não ouvir”. O termo limitação remete ao fato de não poder fazer determinadas coisas pela falta de algo específico, vendo dessa forma, o surdo não poderia ter acesso aos mesmo direitos que os ouvintes pelo fato de lhe “faltar” a audição.

Esse entendimento da surdez como uma limitação é um indício de que continua enrustido no pensamento das pessoas de que a surdez é algo a ser “corrigido” ou “consertado”, e a partir do momento em que essa limitação é vencida, seja a partir da implantação de implantes cocleares ou auditivos, o sujeito está pronto para ser inserido na sociedade. Assim, não faz sentido a alegação de que “tenho que usar óculos em determinados momentos, às vezes tenho uma limitação de aprender uma língua estrangeira, eles têm essa limitação de não poder ouvir”, visto que as limitações próprias do ser humano como dificuldades em aprender uma língua estrangeira são normais ao ser humano e podem ser vencidas com a ajuda de cursos específicos, por exemplo, e o fato de usar óculos é uma forma de corrigir algum problema refrativo que afete a saúde dos olhos, mas no caso da surdez não se trata de algo que necessite ser corrigido ou superado. Nessa perspectiva, Gesser (2008, p. 230) aduz: “Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato.”.

Dessa maneira, perpetuam-se os preconceitos e estigmas contra à pessoa surda, apesar das pessoas demonstrarem o anseio por uma inclusão efetiva, como notado no discurso da professora entrevista, “Fala-se muito em inclusão, mas não é simplesmente abrir o espaço para que ele entre na escola, acho que incluir vai além disso.”. Sendo assim, como a professora respondeu, a inclusão vai muito além de abrir espaços para que o surdo entre na escola, questionamos sobre quais seriam estratégias para que o surdo tenha melhores condições dentro de sala de aula e em outros espaços.

Quadro 13 – Contribuições da professora acerca de estratégias para o surdo ter melhores condições na instituição e em outros espaços

Entrevistada	Em sua opinião, quais seriam estratégias para que o surdo consiga melhores condições dentro da sala de aula e de outros espaços?
P1	Acho que essa questão da inclusão ser realmente verdadeira, não é simplesmente abrir vaga porque tem uma lei que exige que você dê acesso a essas pessoas, mas que seja uma inclusão de verdade. Aqui, no IFPB, é oferecido cursos de Libras para qualquer pessoa, para outros alunos ouvintes, para docentes, para técnicos administrativos, qualquer pessoa pode fazer, como tem outras instituições como a FUNAD. Mas tem essa questão de divulgar esses cursos, tornar eles mais acessíveis a essas pessoas, e também a questão das pessoas se sentirem abertas, querer fazer, por exemplo, eu quero fazer, só falta tempo, talvez se eu procurasse o tempo, o

	tempo existe, eu faria o tempo acontecer. Então acho que é isso, a inclusão ser efetiva, ela acontecer, não ser só por conta de uma lei, de um papel, mas ser algo de forma mais efetiva. Eu sei que a realidade aqui no IFPB é muito diferente de outras escolas, aqui tem a assistência de muitos intérpretes, isso é bom, tem escolas que às vezes não tem nem intérprete. E não apenas no meio educativo, muitas vezes você vai num local de assistência básica, por exemplo num posto de saúde, chega uma pessoa surda lá e não tem intérprete para ajudá-la. Então assim, desde a inclusão no ambiente educacional, na escola, mas a inclusão na sociedade de verdade, chega numa loja, numa lanchonete, num restaurante, num posto de saúde, a pessoa tá passando mal e como é que ela vai se comunicar? Imagina a pessoa passando mal e não tem intérprete, e além de tudo não ter ninguém que se comunique com ela, pra ela dizer o que tá sentindo. Então essa inclusão realmente precisa acontecer de forma efetiva, precisa ser implementada na prática, de forma verdadeira.
--	---

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Mais uma vez percebemos na fala da professora uma preocupação para a inclusão efetiva, porém, suas palavras revelam um entendimento incompleto sobre a inclusão. Quando ela expressa que “eu sei que a realidade aqui no IFPB é muito diferente de outras escolas, aqui tem a assistência de muitos intérpretes, isso é bom, tem escolas que às vezes não tem nem intérprete”, e ainda fala da realidade de outros espaços fora escola sem a presença de intérprete, sugerindo que a presença do intérprete de Libras é um indício de que há inclusão. Porém, conforme ressaltam Bisol *et al.* (2010, p. 24): “a presença do intérprete de língua de sinais, embora essencial, não é suficiente. A inclusão requer uma profunda reflexão sobre as responsabilidades e o papel do professor e da instituição formadora como um todo.”.

Em nenhum momento a professora entrevistada fala entre as estratégias meios para mudança de consciência das pessoas para conviver com o diferente, inclusive de incentivar maior abertura para fazer um curso de Libras como ela bem frisou. Verificamos que a instituição oferece cursos de libras para alunos, professores e quaisquer servidores da instituição que desejem aprender. Porém, em uma conversa informal com um dos intérpretes entrevistados, foi revelado que o último curso aberto foi finalizado pela falta de procura.

Vemos que, como no caso da professora, muitos deixam para depois, alega falta de tempo, porém, sem o verdadeiro entendimento e conscientização do motivo pelo qual deseja

aprender Libras, de nada adianta abrir turmas, pois a demanda continuará sendo pequena, visto que prepondera o entendimento de que, pelo fato de já haver uma instituição aberta para receber os surdos com o acompanhamento de intérpretes os surdos já estariam bem assistidos, não havendo a necessidade de “perder tempo” aprendendo essa língua. Ou até mesmo achar importante aprender, porém por não ter a consciência de que para haver inclusão é necessário o diálogo, sempre vai adiando esse desejo de aprender.

Considerando o fortalecimento de uma educação intercultural, não deveria ficar na responsabilidade de apenas um dos lados buscar uma aproximação, e, caso não procure, seja visto como um grupo recluso e fechado, percepção trazida nas falas da professora. Ponderando a Instituição como um espaço de formação de cidadãos, é importante analisar também a visão dos alunos ouvintes, sendo a primeira pergunta direcionada a esse grupo como se dá a comunicação com os alunos surdos, obteve-se as respostas apresentadas a seguir:

4.3 Entrevistas com os alunos ouvintes

Quadro 14 – Comunicação do aluno ouvinte com o aluno surdo

Entrevistados	Você conhece algum sinal em libras? Qual? Você acha importante aprender?
O1	Eu não falo muito com as alunas surdas da minha sala, o máximo que eu falo é um “oi” com o sinal em Libras, mas é o máximo que eu chego a falar, é o máximo que eu sei falar em Libras. Eu acho sim importante, porque a comunicação com as pessoas é importante para ter uma boa convivência, e até para você construir laços de amizade. Então, na nossa turma, eu acho importante você aprender a língua de sinais não só para você se comunicar, mas para você aprender mesmo, já que é uma segunda língua, é importante você saber mais de uma língua para você se comunicar com as pessoas.
O2	Eu conheço alguns sinais, mas não que eu consiga ter um diálogo direto com elas, então, no máximo um “oi”, “boa tarde”, ou quando eu vou elogiar elas, eu digo que elas estão bonitas, então eu sei alguns sinais, mas pouquíssimos. E eu acho importante sim aprender, até por uma questão de respeito com as meninas, para conseguir se comunicar com a turma, e por ser a segunda língua oficial do Brasil, acho que é importante sim a gente saber para que a gente tanto consiga aprender, e consiga transmitir conhecimento.

O3	Eu conheço alguns sinais sim, eu conheço o “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “olá”, “desculpa”, “obrigado”, só o básico mesmo. E acho extremamente importante aprender porque Libras é uma língua brasileira, é tão importante quanto a língua portuguesa, então, na minha opinião, devia ser uma língua que devia ser difundida nas escolas públicas e privadas para que a inclusão fosse algo geral no nosso país, não específico. Porque infelizmente no nosso país são pouquíssimas escolas que dispõem de intérpretes, ou de pessoas que possuem o conhecimento de Libras para incluir as pessoas surdas. Então, se Libras fosse uma língua difundida a nível nacional, então a inclusão dessas pessoas seria muito maior no campo social. Eu me comunico mais com S3, porque também ela consegue ouvir um pouco, e consegue se comunicar com a gente, ela é oralizada. Eu, infelizmente, não disponho dos conhecimentos de Libras, mas tenho alguns colegas na minha sala que sabem algumas coisas, daí é um conhecimento que eu tenho vontade de adquirir, principalmente no mercado de trabalho, eu acho que é importante ter esse conhecimento de um idioma como Libras, que é uma língua que é brasileira e infelizmente não é tão difundida nas escolas.
O4	Eu tento me comunicar com uma que tem um pouco de audição, e quando eu não consigo me comunicar com as outras eu peço ajuda aos intérpretes. Eu conheço “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “com licença”, “por favor”, “desculpa” e “parabéns”. E eu acho superimportante aprender até para ampliar a diversidade e a inclusão social aqui no campus e também fora.
O5	No primeiro e segundo ano aqui no IFPB, eu cursei a disciplina optativa de Libras, foi uma carga horária que a gente consegue desenvolver algumas conversas, não tanto porque a gente não tem esse convívio, mas de toda maneira eu tento recordar aquilo que eu aprendi no curso e pratico com elas ou faço o alfabeto manual mesmo. Na verdade, eu aprendi vários sinais, a gente acaba esquecendo porque não utiliza, mas o que utilizo mais é a conversação inicial, cumprimentos, alguns sinais de comida, são os sinais que lembro mais.

Logo com o primeiro aluno ouvinte, que participa das entrevistas, já nos defrontamos com um relato surpreendente, quando ele diz que o máximo que fala com as colegas surdas em sua sala de aula é um “oi”. Provavelmente, trata-se daquele aluno relatado nas entrevistas com os surdos, que age com um maior distanciamento e de fato os desprezam. Porém, o caso dele não é muito distante daqueles que relataram conhecer mais sinais em Libras. Conforme um dos entrevistados, relatou que conhece alguns sinais, mas não o suficiente para manter um diálogo com as surdas que estudam em sua sala, esses que afirmaram conhecer mais sinais, limitam-se aos de cumprimento. Essas respostas nos levam a perceber que não há interesse dos alunos em aumentar o conhecimento em Libras, visto que para eles já está satisfatório utilizar os poucos sinais que já conhecem e não aprofundam a comunicação para aprender mais sinais e poder manter um diálogo. Interessante a reflexão de O3 a respeito da necessidade de a Libras ser difundida a nível nacional, assim, mais pessoas teriam acesso a essa língua e a inclusão dos surdos seria mais efetiva.

Como podemos observar na resposta de O5, o fato de já ter feito um curso de Libras não é garantia para que haja comunicação com o aluno surdo. O aluno afirmou ter feito o curso por duas vezes como matéria optativa no primeiro e segundo ano do ensino médio na Instituição, e, apesar disso, ele não lembra mais dos sinais aprendidos, e como os outros alunos que nunca chegaram a fazer um curso, limita-se a sinais de cumprimentos, alfabeto manual e alguns de comida. Tal situação demonstra que não há utilização desses sinais aprendidos com o surdo que ele encontra todos os dias em sua sala de aula. Caso utilizasse esses sinais, ele não esqueceria com tanta facilidade, pois estaria sempre aplicando a Libras e estaria aprendendo novos sinais a partir da comunicação diária. Em sua fala, ele mesmo admite que não consegue desenvolver conversas pelo fato de não haver convívio. Contraditória a sua resposta, visto que não teria convívio aquele que não encontra surdos no seu cotidiano, o que não é o caso do aluno que todos os dias, pelo menos de segunda a sexta, está no mesmo ambiente de pessoas surdas.

Deparamo-nos também com o fato de que O3 e O4 afirmaram que conseguem se comunicar com uma das alunas surdas de suas salas, pelo fato de que “ela consegue ouvir um pouco, e consegue se comunicar com a gente, ela é oralizada.”. Outro fato analisado é que a surda a qual os alunos ouvintes citam, trata-se da anteriormente entrevistada que relatou ter estudado por muitos anos em uma escola bilíngue, e por isso teve um maior aprendizado também do português. Essa situação nos leva a fortalecer as reflexões feitas na seção anterior a respeito de que o fato de o bilinguismo supõe ainda o fortalecimento do ouvintismo, pois a cultura ouvintista ainda é preponderante. Tendo em vista que, mesmo que o aluno surdo tenha

acesso a uma educação em que os assuntos são ministrados em Libras e aprenda o português como uma segunda língua, quando esse surdo vai adentrar nos ambientes onde há pessoas ouvintes, os ouvintes irão continuar utilizando o português para se comunicar por mensagens de texto ou forçando a oralização com esse surdo que tem um maior conhecimento do português, assim, as relações de poder conservam a maioria linguística.

Nota-se que a questão da diferença tem sido vista como um problema a ser superado. Para os ouvintes, a dessemelhança apresentada pelos surdos não é uma diferença cultural, mas estaria encontrada no fato de não ouvir, por isso, o ouvintismo ainda é preponderante, pois delegam ao surdo e ao intérprete a tarefa de buscar a convivência com os ouvintes. Isso ocorre seja de que forma for (por meio da escrita, por gestos ou por oralização), mas não por Libras, visto que nenhum ouvinte entrevistado demonstrou saber um pouco mais do que uns poucos sinais básicos. Diante disso, questionamos os alunos ouvintes acerca de quais seriam as dificuldades sentidas por eles para interagir com o colega surdo, sendo apresentadas as seguintes respostas:

Quadro 15 – Dificuldades percebidas pelos alunos ouvintes para interação com o aluno surdo

Entrevistados	Sente dificuldade de interagir com o seu colega surdo? Se sim, quais seriam?
O1	Eu acho que justamente por não saber a Libras, eu acho que deveria ser até uma matéria em nossa grade curricular e ser uma matéria obrigatória pra gente aprender para conseguir se comunicar com essas pessoas. Então, acho que minha maior dificuldade é não saber mesmo nada de Libras.
O2	Eu acho que justamente é não ter uma matéria obrigatória, aqui nós temos a oportunidade de fazer o curso de Libras, mas ele é em um horário de contraturno, então, às vezes, por causa de núcleos, de aulas extras, a gente não consegue ter acesso a esses cursos, então acho que a dificuldade é essa, a gente não saber tanto e ter um vocabulário limitado pra falar com elas.
O3	A principal dificuldade que eu sinto em interagir com minhas colegas surdas é justamente por eu não conhecer Libras, porque se eu conhecesse eu poderia ter uma conversa mais livre, e como eu não conheço a gente utiliza os intérpretes, a gente pede para o intérprete traduzir o que a gente quer perguntar ou conversar alguma coisa, ou no caso de S3, que é oralizada, ela

	consegue entender o que eu digo, mesmo eu não sabendo Libras. Mas é aquilo que já disse anteriormente, Libras deveria ser algo mais difundido, porque se eu soubesse Libras eu poderia conversar melhor com elas.
O4	Então, como eu ainda não sei tanto de Libras, eu sinto um pouco de dificuldade, mas eu tento pedir ajuda aos intérpretes para justamente facilitar essa comunicação. Acho que é isso, acho que você tendo a Libras como dominante é sempre importante para poder se comunicar com elas.
O5	Acho que a maior dificuldade é a questão dos relacionamentos interpessoais, como eu não tenho muito o contexto para interagir, pois a comunidade surda acaba sendo fechada entre eles e para algo externo necessitaria de algo mais complexo então acaba não tendo essa interação.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Sobre as respostas trazidas pelos alunos ouvintes a respeito das dificuldades para interagir com os alunos surdos, percebe-se que o problema da maioria dos entrevistados está no fato de não dominar Libras, além disso, alegam que não sabem falar em Libras pelo motivo de não ser uma matéria obrigatória no currículo escolar, e por isso eles teriam um vocabulário limitado para falar com os surdos. Também, mesmo a Instituição oferecendo cursos de Libras, continua não sendo possível para esses alunos participarem desses cursos em virtude da falta de tempo, como alegado pela professora entrevistada, por isso eles não teriam acesso a essas aulas. Mais uma vez, percebemos os ouvintes colocando como condição para se comunicar com os surdos o aprendizado de Libras através de cursos. Porém, conforme já analisado, entendemos que a existência mesmo que da obrigatoriedade de curso de Libras na grade curricular, não iria modificar a situação existente se não houver uma transformação de mentalidade dessas pessoas. Podemos reparar isso, tendo em vista o relato de O5, que anteriormente relatou que já fez curso de Libras por dois anos seguidos, mesmo assim, continua tendo dificuldades de interagir com os alunos surdos. A dificuldade trazida por esse educando é a de que “não tenho muito o contexto para interagir, pois a comunidade surda acaba sendo fechada entre eles.”.

Interessante reparar que no dia da entrevista com esse aluno, eu o abordei junto a um grupo de ouvintes que estavam em próximo à sala de aula e somente ele aceitou participar da pesquisa. Esse grupo estava imediatamente de frente às três alunas surdas que estudam na mesma sala. Essas por sua vez, estavam solitárias, enquanto o grupo de ouvintes conversava e se divertia no horário de intervalo, ignorando por completo a presença delas que estavam tão

próximas. Demonstrando o fato que os surdos ficam com seus pares pelo motivo de que os ouvintes não buscam interação com a minoria surda, agem como se os surdos fossem invisíveis e se perpetua a normalização de que os surdos estão bem entre eles e que não precisa da convivência com os ouvintes. O3 também relatou que consegue se comunicar com a surda que anteriormente estudou numa escola bilíngue, já que “é oralizada, ela consegue entender o que eu digo, mesmo eu não sabendo Libras.”. Assim, infelizmente, percebe-se que, para os ouvintes entrevistados, é possível a convivência desde que seja com surdos que passaram por oralização.

A sala de aula não deve ser um lugar em que a cultura surda se mantenha isolada, mas deve estar numa constante dinâmica com as outras culturas para o enriquecimento de todos os participantes desse ambiente escolar. Nesse sentido, Garcia e Moreira (2003, p. 13) afirma que “a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo.”. Acerca da visão dos ouvintes a respeito da importância da vivência entre surdos e ouvintes, tivemos as seguintes respostas:

Quadro 16 – Importância da vivência entre surdos e ouvintes na visão do aluno ouvinte

Entrevistados	O que você acha da vivência entre alunos surdos e ouvintes na instituição?
O1	Eu acho importante, porque independente de deficiência ou não eles são pessoas, seres humanos, então eu acho importante, basicamente isso, acho que é importante ter essa convivência sim.
O2	Eu acho importante, e acho bom que o IFPB conceda essa oportunidade para os surdos, porque em todas as escolas que eu estudei nunca teve essa oportunidade de intérpretes. E até porque a gente aprende muito com as meninas, digo por mim, de ver o quanto que elas se esforçam, especialmente nessas matérias técnicas elas mesmo que não consigam verbalizar elas passam muito conhecimento pra gente. Por não ter muito conhecimento sobre Libras, eu não sei se isso é correto, mas existe algumas matérias que não existe sinais, tanto que na nossa sala tem um projeto chamado “Química Verde”, que é justamente para criar sinais para ensinar química para as meninas e pra turma também. O projeto é tanto escrito como em sinais para que as meninas venham a aprender o conteúdo. E é importante também pela diversidade, não é porque elas têm essa deficiência que elas não são capazes de estudar ou de desenvolver junto com os outros.

O3	Eu acho fundamental existir essa convivência, porque é uma interação social, né? As pessoas precisam interagir umas com as outras, independente das condições, e é um conhecimento, um aprendizado, né? A gente aprende que existem pessoas diferentes, que nós não somos todos iguais, e também nós abraçamos, nós incluímos essas pessoas na nossa sociedade e aprendemos bastante com elas, aprendemos até um idioma novo que é libras, eu acho isso muito interessante.
O4	Eu acho bem interessante porque você aprende a como se comunicar com as pessoas de outra forma, e também a incluir elas nos grupos de pesquisa e trabalhos que a gente vem desenvolvendo.
O5	Vai da parte social, porque tem a cultura da comunidade surda, que tem um grupo específico, ele que pode lhe dar um sinal, mas vai depender muito do surdo e do ouvinte também, porque cada ouvinte tem seu modo de agir, então eu acredito que vai muito da personalidade de cada indivíduo. Acredito que elas passam por dificuldades no contexto educacional, por conta da questão da tradução dos assuntos, porque não existem sinais específicos como na Língua Portuguesa. No contexto interação, eu acredito que como todo mundo tem as suas necessidades específicas, mas eu acho que elas têm um contexto bem dos mais confortáveis possíveis aqui dentro da Instituição.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Infelizmente, chama a atenção a presença da força do ouvintismo nas falas dos entrevistados. O primeiro aluno ouvinte entrevistado já afirma que entende ser importante a vivência entre surdos e ouvintes “porque independente de deficiência ou não eles são pessoas”, ou “não é porque elas têm essa deficiência que elas não são capazes de estudar ou de desenvolver junto com os outros”, ou como nas palavras de outro entrevistado, “as pessoas precisam interagir umas com as outras, independente das condições.”. Assim, utilizam ainda uma visão depreciativa em relação ao surdo, se responde que é importante existir essa vivência, pois apesar de tudo, eles (os surdos) também são pessoas. Essa visão pejorativa a qual os alunos ouvintes lançam sobre os surdos ajuda a perpetuar a noção de comodismo dos ouvintes em achar que já está de bom tamanho a presença deles na instituição com o auxílio de intérpretes de Libras.

Possível perceber isso nas falas de um dos entrevistados ao dizer que “acho bom que o IFPB conceda essa oportunidade para os surdos, porque em todas as escolas que eu estudei nunca teve essa oportunidade de intérpretes”, ou como na fala de outro entrevistado “eu acho que elas têm um contexto bem dos mais confortáveis possíveis aqui dentro da Instituição”, como se a Instituição já estivesse cumprindo o seu papel “concedendo” uma oportunidade aos surdos. Conforme Sá (2010, p. 166) relata na análise dos enunciados em sua pesquisa: “na sociedade, os surdos continuam a ser definidos primordialmente pela incapacidade ou pelo infortúnio peculiar, o que serve para a benevolência dos ditos normais.”.

O que também chama atenção para a forte presença do ouvintismo está nos discursos de enaltecimento da superação dos surdos dentro de sala de aula, como podemos ver na seguinte fala: “a gente aprende muito com as meninas, digo por mim, de ver o quanto que elas se esforçam, especialmente nessas matérias técnicas elas mesmo que não consigam verbalizar elas passam muito conhecimento pra gente.”. Mais uma vez, notamos nas falas dos entrevistados a noção de que para o surdo ter melhores condições e uma melhor convivência com os outros dentro da instituição, é necessário que ele se esforce para isso, e caso tivessem a oralização teriam melhores oportunidades.

Mediante a análise desses depoimentos, percebemos que para os ouvintes, a participação dos surdos junto a esse grupo é como uma oportunidade de tornar-se mais parecido com o padrão ideal, o padrão ouvinte. Ademais, o quinto entrevistado ainda remete ao fato de que os surdos formam um grupo específico e por isso a depender da personalidade de cada surdo e da personalidade de cada ouvinte vai haver ou não essa vivência, fazendo entender que se determinada pessoa, seja surdo ou ouvinte, for mais fechada essa vivência não irá acontecer. Em nenhum momento se falou sobre a importância da vivência com a diversidade como forma de enriquecimento para ambos os lados. Contudo, é interessante trazer a iniciativa da turma para a criação do projeto “Química Verde”, lembrado por um dos entrevistados, em que são criados sinais específicos para a matéria de Química, no qual também há a participação dos ouvintes, porém, não deve ser visto apenas como uma oportunidade de aperfeiçoar a educação do surdo, mas como oportunidade de convivência e trocas entre surdos e ouvintes. Tendo em vista essas considerações, importante compreender como o aluno ouvinte enxerga a surdez, porém, a maioria respondeu que a enxerga como uma deficiência, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 17 – Entendimento do aluno ouvinte sobre surdez

Entrevistados	O que você entende sobre surdez?
O1	Eu acho que a surdez é somente uma deficiência. As pessoas surdas, na minha visão, têm a capacidade de fazer qualquer coisa, assim como o ouvinte, têm a capacidade de fazer qualquer outra coisa, de estudar, de trabalhar, de ter seu tempo de lazer, então eu acho que a única dificuldade mesmo seria de não ouvir, essa é a única dificuldade, então, pra mim, é isso.
O2	Acredito que a surdez é uma deficiência e que há certas coisas muito peculiares aos surdos, por exemplo, a gente estava na sala uma vez e a gente viu uma intérprete fazendo uma piada que só o surdo entenderia, ela explicou pra gente que era uma piada de surdos. Então eu acho que existe coisas específicas entre eles, por exemplo, você ver uma série que tem surdos, é algo que mais representativo pra eles, que representa eles, que eles se sentem incluídos ali, mas mesmo que seja uma deficiência, ter incapacidade para fazer algo, de forma alguma.
O3	Então... A surdez é algo que infelizmente ainda é muito estigmatizado, são pessoas que sofrem muito preconceito na nossa sociedade e que, quando a gente adquire conhecimento sobre isso a gente aprende que muitos dos preconceitos que são disseminados são todos falsos, e que só ajudam a perpetuar a exclusão dessas pessoas. E o que eu entendo sobre surdez é uma condição que inicialmente ela prejudica a comunicação dessas pessoas, mas com a Libras, elas se comunicam da mesma forma que um ouvinte se comunica só que diferentemente de nós, ouvintes que nos comunicamos através da fala, as pessoas surdas se comunicam através de sinais. E também, as pessoas surdas não são mudas, existe muito esse conceito de que “ah, essa pessoa é muda”, não existem pessoas mudas, as pessoas surdas não falam porque justamente elas não puderam ouvir, então, elas não podem reproduzir os sons, mas através de fonoaudiologia elas podem conseguir se comunicar oralmente. Então, tem todo um estigma que é criado em nossa sociedade que deve ser combatido.
O4	Então... Eu acho que a pessoa surda é alguém que tem uma perda auditiva, mas sinto que elas devem ser incluídas nos espaços de convívio social, de forma que tenha alguém que saiba Libras de forma a incluí-las nas

	atividades que a gente vem desenvolvendo. Eu acho que a surdez não limita a pessoa, não incapacita a pessoa, muito pelo contrário, vai trazer ela para um ambiente muito mais diversificado e em todas as estruturas e ambientes educacionais deve haver intérpretes que ajudem elas a se sentirem acolhidas no ambiente de estudo.
O5	A surdez é uma questão de saúde, digamos que na formação do feto sofreu alguma modificação e isso gerou esse déficit na questão da formação do indivíduo. Eu acredito que não seja nenhum prejuízo ou uma bonificação, mas sim uma questão da natureza, digamos, algo natural.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Os depoimentos dos alunos ouvintes a respeito do que entendem sobre surdez revelam que ainda prepondera o entendimento da surdez como uma deficiência, fato que já foi percebido nas respostas anteriores, porém, nessa pergunta eles responderam de forma mais direta, afirmando que “acho que a surdez é somente uma deficiência”, “acredito que a surdez é uma deficiência”, “o que eu entendo sobre surdez é uma condição”, “eu acho que a pessoa surda é alguém que tem uma perda auditiva” ou “a surdez é uma questão de saúde.” Assim, todos os entrevistados enxergam a surdez como algo que prejudica a vida da pessoa, como uma doença que precisaria ser curada, uma deficiência que causa prejuízos pelo fato de não ouvir, porém com determinadas adaptações essa pessoa poderia ser incluída na sociedade.

Apesar de O2 falar sobre algumas questões específicas do surdo, na verdade, adentrando um pouco na questão cultural, quando fala sobre o exemplo das piadas e sobre filmes que expressam questões representativas dos surdos, porém, logo em seguida, retorna para o fato de que “mesmo que seja uma deficiência” não teriam incapacidade para fazer alguma coisa, demonstrando que apenas trouxe exemplos de questões específicas dos surdos, mas não considera a surdez como uma cultura, mas sim enquanto deficiência. Nas falas dos alunos, percebemos que eles acreditam que para haver a inclusão dos surdos na sociedade bastaria acontecer a acessibilidade comunicacional mediante a presença do intérprete, ideia levantada também pela professora ouvinte entrevistada, e assim eles poderiam ser acolhidos em qualquer lugar. Assim, essas percepções da surdez, ainda ligadas à visão clínica, podem gerar um ambiente de padronização, em que seja estimulada a ouvintização.

Candau (2002, p. 128-129) defende a respeito da não padronização:

Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade.

Assim, o ambiente escolar pode ser um local propício para ressignificar pensamentos historicamente estigmatizadores a respeito do surdo, pensamentos que impedem a aproximação e diálogo, perpetuando a visão da normalidade. Dessa maneira, a permanência da visão de homogeneidade e padronização inviabiliza a visão da surdez enquanto diferença e reforça a superioridade ouvinte. Romper com esses processos ouvintistas é uma exigência para que os surdos tenham suas diferenças reconhecidas e se sintam não apenas presentes. Por outro lado, devem ser considerados dentro de sala de aula, favorecendo o fortalecimento de sua identidade cultural e a troca e inter-relação com todos os sujeitos dentro de sala de aula. Nesse sentido, questionamos os alunos ouvintes sobre o conhecimento acerca da Educação em Direitos Humanos.

Quadro 18 – Conhecimento do aluno ouvinte acerca de educação em direitos humanos

Entrevistados	Você já ouviu falar em educação em direitos humanos? Se sim, para você o que seria?
O1	Não, tenho o conhecimento.
O2	Não, não sei o que seria.
O3	Infelizmente não tive essa disciplina em minha grade curricular, mas a gente acaba falando um pouquinho sobre isso em sociologia, sobre educação cidadã, então, de certa forma eu tive de forma implícita, mas ter uma disciplina exclusivamente para tal conteúdo eu não tive acesso.
O4	Não, nunca tive essa matéria.
O5	Eu estou em um projeto de extensão, eu sou pesquisador em educação e diversidade, e já participei de projetos a respeito de Síndrome de Down, TDH (Transtorno de Déficit de Atenção) e com surdos também. Dentro do IFPB, não tem nenhuma cadeira específica, mas como pesquisador eu tenho um conhecimento, digamos, minimamente aprofundado. Acredito que seja a educação cidadã que vai estudar a sociologia aplicada dentro do contexto social e a gente vai ver como a cidade se organiza o porquê das questões dos direitos que são aplicados, o conhecimento da legislação. Às vezes, a gente diz que a teoria é diferente da prática, mas por qual motivo é diferente?

	Geralmente, a gente não tem o conhecimento da teoria, a gente tem no máximo uma ideia do que seria mas não tem o conhecimento técnico aprofundado de como seria aplicado, o motivo dele não ser aplicado, de ser negligenciado e vai a partir daí.
--	--

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2018)

Diante da análise das respostas concedidas pelos alunos ouvintes, percebe-se a falta de conhecimento acerca do que seria Educação em Direitos Humanos. Somente dois entrevistados relataram conhecer um pouco sobre o assunto, por meio da disciplina de Sociologia e do desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de educação e diversidade. Entretanto, verificamos que o conhecimento que eles revelam ter não é aprofundado, apenas se limitando a dizer que se trata de uma educação cidadã. Conforme previsto nas Diretrizes Nacionais Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013), educar em direitos humanos “é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer.”. Assim, um contexto escolar em que os princípios e valores da educação em direitos humanos são disseminados pode vir a promover um ambiente em que os laços de solidariedade e respeito uns pelos outros podem ser fortalecidos.

Portanto, diante desse desafio, acreditamos que é possível disseminar a noção de que “a diferença é inerente ao ser humano e a igualdade na educação se traduz em respeito, valorização e reconhecimento do diverso, do heterogêneo, das singularidades individuais” (França, 2020, p. 8). Desse modo, torna-se possível trabalhar dentro da Instituição para a construção de práticas que promovam a educação intercultural, que não fomenta a ideia de igualdade como busca pela padronização e uniformização que gera como consequência o conformismo e comodismo. Ademais, a diferença deve ser reconhecida como riqueza e a diversidade trabalhada não como algo a ser tolerada, negada ou isolada, nem uma dificuldade ou empecilho, mas seja fortalecida no sentido de abrir caminhos para o diálogo e interação. Nesse viés, a perspectiva da educação intercultural “aparece, portanto, como uma estratégia possível para potencializar as ações desencadeadas pelos conflitos, mediante o encontro e o diálogo, sendo a escola espaço potencial para a produção de identidades fluidas marcado pela interação das diferenças” (Santiago; Akkari; Marques, 2013, p.189). Com base nessas reflexões, passamos para as perguntas aos intérpretes de Libras, tendo como primeira pergunta qual seria a visão desse profissional a respeito da relação do aluno surdo com os demais alunos, tendo as seguintes respostas:

4.4 Entrevistas com os intérpretes de Libras

Quadro 19 - Visão do intérprete de Libras a respeito da relação do aluno surdo com os demais alunos

Entrevistados	Como você enxerga a relação entre o aluno(a) surdo(a) a qual você acompanha com os demais alunos?
INT1	Eu enxergo de forma bem...Como eu posso dizer?... Há uma lacuna bem grande na relação entre o aluno surdo e os demais alunos da sala, e isso se dá pelo simples motivo dos alunos não terem essa questão da comunicação mais fluente com o aluno surdo, por eles não adquirirem ou não terem o interesse de saber Libras para se comunicar, nem de forma mais básica. Eu acompanho aluna do ensino superior e, muitas vezes, a aluna se sente de certa forma ilhada, por não ter contato com os alunos da sala para fazer trabalhos, pesquisas, e muitas vezes os alunos ouvintes por não terem essa afinidade, por não conhecerem a cultura surda, eles preferem não estar mais próximos da aluna.
INT2	Eu enxergo a relação do aluno surdo, com os demais alunos, bastante difícil. Na minha opinião, devido à barreira linguística, visto que a maioria dos alunos, 99% não dominam a Libras, e quando sabem é muito pouco, então, eles conversam apenas conversas rápidas, tipo “oi”, “bom dia”, “tudo bom”, “boa tarde”, então eu entendo que os alunos surdos sentem bastante falta dessa relação com os alunos ouvintes dentro de sala de aula.
INT3	É... Assim... Essa turma particularmente que elas (alunas surdas) estudam, que é a turma de Controle Ambiental, eles são muito empáticos com elas, assim, em comparação com outras turmas que eu já vi, né? Realmente é um diferencial, os alunos interagem bem com elas na medida do possível e toda atividade que tem elas já se preocupam se a atividade está adaptada pra elas, trabalho em grupo e tal ..., Mas assim, tem aqueles alunos que realmente é como se elas não fizessem parte da turma, não interagem nada, não se aproximam, não se interessam em aprender o mínimo de comunicação. Mas assim, não é a realidade que eu vejo nas outras turmas, essa turma realmente tem um diferencial, alguns alunos desde o começo tiveram um interesse em

	aprender Libras e se comunicar com elas, mas no geral não, no geral, elas e os outros alunos surdos, ficam sempre solitários em sala de aula.
INT4	Depende da relação e da sala, eu percebo que a maioria dos alunos ainda não têm esse contato tanto com o aluno surdo, então acaba deixando ele de lado, às vezes, como eu tenho alguns alunos, que interagem mais. Então, depende muito do aluno, alguns acabam tendo uma relação maior, um contato maior com a comunidade surda.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Pelas entrevistas com os intérpretes de Libras, observamos que a realidade enxergada por estes profissionais que fazem a interpretação para os alunos surdos dos assuntos transmitidos pelos professores em sala de aula está em conformidade com as declarações dos alunos surdos, anteriormente verificado. Os intérpretes são profissionais que lidam diretamente com o surdo, seja dentro de sala de aula e por vezes nos momentos de intervalo. Em uma das declarações, percebe-se que ainda há falta de interesse dos alunos ouvintes em aprender a se comunicar em libras para ter convivência com seus colegas surdos, ao dizer que “a maioria dos alunos, 99% não dominam a libras, e quando sabem é muito pouco.”.

Os intérpretes notam que aqueles alunos que sabem alguma coisa se limitam a sinais e “conversas” básicas, porém não podemos considerar como diálogos, mas sim, apenas cumprimentos, como “oi”, “bom dia”, “tudo bom”, “boa tarde”. Em síntese, percebe-se que o fato de alguns alunos saberem alguns sinais de Libras não está acompanhado com o estímulo para aprofundarem o conhecimento e, conseqüentemente, os diálogos com esses surdos. Percebe-se ainda mais difícil a situação apresentada pelo INT1 ao relatar o caso da aluna, a qual tem acompanhamento, do ensino superior, que por ser a única surda dentro de sala de aula, ela se sente, nas palavras do intérprete “ilhada”, situando-se em lugar onde os ouvintes não a procuram para dividir trabalhos e manter algum tipo de contato. Situação diferente da relatada pelos surdos S5 e S6, os quais afirmaram que, durante o período em que um deles ficou sozinho como surdo em sala de aula e o que ainda se encontra como único surdo em sala de aula, eles “construíram” várias amizades com os ouvintes.

Essa diferença no modo de os ouvintes agirem em relação ao surdo a depender de cada turma em que o aluno surdo está inserido foi percebido por INT3 e INT4. Na visão de INT3, a turma na qual ela trabalha (a turma em que estão inseridas 3 surdas entrevistadas) interagem com as educandas, preocupam-se em saber se estão com alguma dificuldade. Segundo ela, “são

muito empáticos com elas, assim, em comparação com outras turmas que eu já vi”, pois, em regra eles “ficam sempre solitários em sala de aula.”. Da mesma forma que S2, S3 e S4 relataram anteriormente, há aqueles alunos que não se aproximam e nem buscam construir um mínimo de comunicação. Esses se mostram como o grande desafio na construção de uma educação intercultural, visto que não apresentam um mínimo de conhecimento acerca da importância da vivência com o diferente dentro de sala de aula. Então, conforme expressou INT4, “depende muito do aluno”, depende, especialmente, das vivências e experiências que esses estudantes tiveram antes de adentrar numa sala de aula com surdos e o conhecimento adquirido a respeito da valorização da diversidade. Questionamos também os intérpretes acerca de como enxerga a relação do aluno surdo com os professores, e as respostas foram as seguintes:

Quadro 20 - Visão do intérprete de Libras a respeito da relação do aluno surdo com os professores

Entrevistados	E com os professores? Como funciona essa relação?
INT1	Olhe, é uma coisa bem relativa e bem peculiar, tem professores que se sentem na obrigação de ter o interesse de ter um contato maior com o aluno, apesar não dominarem a Libras ou não saberem nada em Libras, tem o interesse, a gente percebe que eles sentem essa necessidade de ter esse contato com a aluna. E, já tem professores que em alguns momentos eles têm o sentimento de que, o aluno estando na sala com o intérprete de Libras o trabalho já está sendo feito e que ele não precisa de forma alguma estar tendo outros trabalhos com o aluno, o que ele passa de forma bem sucinta, bem singela, já é o suficiente, o aluno surdo já compreende, só que o aluno precisa do contato com o professor, né, e eles deixam bastante a desejar. Então, assim, é bem relativo, vai de professor pra professor, a gente percebe que professor, por exemplo, com formação mais recente ele tem essa preocupação com as pessoas com deficiência, ele quer tá junto, ele quer entender, e já professores mais antigos na área já dizem assim: “Não, eu não tive essa experiência na academia então não tem por que ou como eu fazer”, ou “Eu não sei o que fazer”, e mesmo dando essa desculpa de que não sabe o que fazer, não vai atrás pra aprender, então é bem relativo mesmo.
INT2	Eu percebo que a relação com os professores é positiva, mas tem as mesmas barreiras que tem com os alunos ouvintes, que é a barreira linguística, né? O professor a todo momento tem que ficar dependente do intérprete de

	Libras, porque ele não domina a primeira língua do aluno surdo, e quando ele fica dependente perde a relação de afinidade com o aluno surdo. Porque percebo que os professores possuem maior afinidade com os alunos ouvintes do que os alunos surdos devido ao fato deles poderem conversar com mais liberdade com os alunos ouvintes do que com os alunos surdos.
INT3	Tem alguns professores que têm alguma aproximação, né, usando a acessibilidade do intérprete, e tem alguns professores que realmente se dispersam, quando dão aula ou fazem os momentos de tira dúvidas, os olhares deles estão sempre focados nos alunos ouvintes, esquecem que os surdos têm opinião, que eles têm dúvidas pra tirar. Então, assim, a gente vê diferenciais entre alguns professores e outros professores, mas assim, não tem nenhum professor que a gente veja assim que tenha um grande interesse em aprender Libras, mas alguns, os que já sabem falam, “bom dia”, “boa tarde”, pergunta “isso aqui eu falo como?”. Então, varia muito de professor pra professor, mas, no geral mesmo são bem distantes, assim eu vejo, eu vejo que eles poderiam se aproximar mais assim, realmente parece que falta de entendimento de que o aluno surdo é aluno deles, é como se o aluno surdo fosse nosso aluno, né? Então ficam jogando mais pro intérprete a responsabilidade. Mas é o que falei, não é generalizando, tem alguns, mas poucos, a minoria realmente se aproxima e se preocupa, e vê o aluno como sendo “meu aluno”, ele não é aluno do intérprete, ele é “meu aluno”. Então, tem essa diferença, assim como acontece com os alunos, acontece com o professor, alguns se aproximam bem dos alunos e outros são bem distantes, e tem uns que são muito distantes mesmo.
INT4	Eu consigo perceber que existe alguns professores que são muito tradicionais, então a metodologia deles é sempre tradicional, eles ainda não sabem como fazer adaptação de material, e isso acaba dificultando a vida do surdo e consequentemente a vida do intérprete também.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Em síntese, de acordo com os intérpretes entrevistados, da mesma forma que ocorre a diferenciação nas atitudes em relação ao surdo entre os alunos ouvintes, há também entre os professores. Observamos nas falas dos entrevistados que há aqueles professores que sentem uma certa obrigação de ter um contato maior com o aluno surdo. Conforme relatado por INT1,

mesmo não sabendo Libras, eles se sentem incomodados pelo fato de ter alunos surdos dentro de sala de aula, e assim, buscam formas de fazer com que eles se sintam mais acolhidos no ambiente. A INT3 relata que até mesmo alguns perguntam como dizer tal palavra em Libras para repassar para o surdo ou falam sinais básicos, apenas de cumprimentos, como alguns alunos ouvintes. Podem ser esses professores que os surdos relataram anteriormente no Quadro 8, em que se sentem agradecidos pelo fato de alguma forma considerá-los, algumas vezes, adaptar as atividades, ajudar no seu desenvolvimento e ter o mínimo de comunicação por meio de sinais básicos ou mensagens de texto.

Isso demonstra que esses docentes são passíveis de adquirir um maior estímulo para aprofundar esse superficial relacionamento com o aluno surdo. O principal sentimento encontra-se no incômodo a respeito da situação do surdo dentro de sala de aula, e de alguma forma ter uma certa obrigação de aprimorar esse contato, mas não saber como fazer, e, assim, transformar esse sentimento de obrigação em um sentimento de amor por um mundo mais aberto e atento às diferenças. Esse estímulo pode ser advindo através do conhecimento dos princípios e objetivos da EDH, para que os professores considerem todos os alunos como seus alunos e valorize as diferenças dentro de sala de aula.

As formações e eventos para difusão dessa educação na Instituição poderiam também ser vetores para mudança de mentalidade daqueles professores, expostos nas falas dos intérpretes, que não buscam ter nenhuma comunicação com os alunos surdos, e que até mesmo falam não saber como agir em relação ao surdo, ou não ter tido nenhuma experiência antes, considerados pelos intérpretes como aqueles professores mais antigos e tradicionais. Como relatado nas falas dos alunos ouvintes, os intérpretes também expressaram a situação de dependência de que os professores têm em relação aos intérpretes de Libras, o sentimento de que “o aluno estando na sala com o intérprete de Libras o trabalho já está sendo feito e que ele não precisa de forma alguma estar tendo outros trabalhos com o aluno”, como falado por INT1.

Pela análise de dados, verificamos que a maioria dos professores lançam a responsabilidade do ensino para o intérprete, como relatado por S3 “jogando mais pro intérprete a responsabilidade”. Porém, essa atitude dos professores em relação aos alunos surdos, considerando o intérprete como responsável pelo aluno, é uma grande barreira para que aconteça a educação intercultural. Visto que essa atitude distancia o professor do aluno surdo, impede que haja a consideração pela sua presença, e, como bem falado por INT2, “quando ele fica dependente (do intérprete) perde a relação de afinidade com o aluno surdo”. Tal quais os professores dialogam com os alunos ouvintes, consideram suas dúvidas, suas ideias e opiniões,

os alunos surdos sentem o desejo de que os professores busquem ter esse mesmo contato com eles, que considerem a sua presença e não perpetuem uma relação de dependência com o intérprete. Visto que conforme os surdos relataram anteriormente em suas respostas, a atenção do professor em relação a eles é primordial para o seu desenvolvimento em sala de aula, enquanto aluno e enquanto ser humano. Diante dessa realidade apresentada pelos intérpretes, questionamos se esses profissionais já vivenciaram alguma situação dentro da instituição em que a cultura surda foi considerada, e as respostas foram as seguintes:

Quadro 21 – Situações dentro da instituição em que a cultura surda seja considerada

Entrevistados	Você já vivenciou alguma situação na instituição que tinha uma perspectiva intercultural? Como foi?
INT1	Sim, mas assim, são situações bem pontuais, em datas comemorativas, Dia do Surdo, Dia da Pessoa com Deficiência, por exemplo. Como a gente trabalha em um setor que abrange outras pessoas com outras necessidades específicas, Dia das Pessoas com Autismo, por exemplo, já que temos alunos surdos com surdez e atrelada a outras deficiências, então são coisas bem pontuais. Falta mais políticas inclusivas, falta mais acesso, falta mais noção do que realmente é educação inclusiva, que não é simplesmente colocar aquele profissional para dar o apoio. Então, são coisas bem pontuais e mínimas, que pra eles já acham que está sendo o máximo, que já está atingindo. Mas existem, e quando existem, assim, Dia do Surdo, por exemplo, eles fazem palestras voltadas para o público, eles tentam trazer pessoas com surdez para tá falando experiências. Já houve momentos em que a própria Instituição contratou uma professora surda que fez um trabalho bem relevante. Atualmente, nós temos duas professoras surdas, mas como eu falei, são coisas bem pontuais, não se tornam rotina.
INT2	Sim, aqui no Instituto o pessoal da Coordenação de Apoio à Pessoa com Deficiência realiza eventos como o Dia do Surdo, Semana da Pessoa com Deficiência, e nesses eventos procuram colocar o surdo como protagonista, o próprio surdo realizando palestras, ensinando, por exemplo, temos estudantes fazendo licenciatura em Química. Então, eles fazem oficina de química com participação de alunos ouvintes, sendo o professor surdo, fazem postagem nas redes sociais acerca da cultura surda... Então, aqui apesar de ser pouco, sempre tenta-se, principalmente nesses dias, que acho

	que é muito pouco, não deveríamos nos atrelar a dias e a semanas né, mas em dias e semanas principalmente em setembro, o pessoal procura realizar eventos para valorização da cultura surda.
INT3	Sim, aqui tem a semana da acessibilidade, que é para todo tipo de acessibilidade, com outras deficiências, necessidades especiais. Mas aqui tem alguns trabalhos que os professores fazem em sala de aula, que eles colocam e dão a liberdade pra eles trazerem alguma coisa da cultura surda, da história, da história da Libras, da inclusão, artes... Teve uma arte que as meninas (alunas surdas) fizeram que adaptaram todo o cenário do Nordeste, das casas, da seca, com mãozinhas em todos os lugares da arte que elas fizeram, trazendo a realidade que o surdo é totalmente visual. Então, assim... Tem... Não é algo assim constante, mas, esporadicamente acontece alguma coisa que elas têm a oportunidade de expressar a cultura surda.
INT4	Infelizmente, são poucos os momentos. Hoje eu trabalho num setor que se valoriza mais a inclusão e a diversidade. Mas infelizmente, em relação à Instituição em si, ainda é muito pouco. O que há é apenas uma semana em um ano todo, quando se pensa que o ano tem 365 dias, só é lembrado 7 dias, se faz essa valorização apenas 7 dias ao ano, então eu considero ainda muito pouco para o que a gente pode fazer.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Diante da análise de dados, observamos que a Instituição já realiza alguns momentos em que a cultura surda é valorizada, momentos que são portas para que esses trabalhos já efetivados possam ser fortalecidos e ocorram com maior frequência. Por meio da fala de INT1, percebe-se que a Instituição acredita que os eventos que já são realizados são suficientes para valorizar a cultura surda e fazer as pessoas perceberem a importância da convivência com o diferente e que a inclusão estaria acontecendo, porém não é o que acontece na prática. Mediante a presente pesquisa, defrontamo-nos com situações de exclusão e falta de conhecimento dos ouvintes e professores acerca da cultura da comunidade surda. Sendo assim, as atividades desenvolvidas dentro do IFPB não são suficientes para gerar um ambiente em que a educação intercultural de fato aconteça. As falas dos intérpretes também demonstram que essas atividades desenvolvidas precisariam acontecer com maior regularidade, pois, conforme o primeiro intérprete entrevistado falou, “são coisas bem pontuais, não se tornam rotina”, ao passo que se

a Instituição passasse a considerar os estudantes surdos e a importância de valorizar e difundir a sua cultura, essas atividades poderiam tornar mais habituais.

Consoante as falas dos entrevistados, percebemos que as atividades desenvolvidas pela Instituição, apesar de poucas, são bastante interessantes no sentido de fortalecimento da cultura surda. Eles relataram o fato de que nesses eventos pessoas surdas falam sobre as suas experiências, professoras surdas participam desses eventos. Então, em geral, o próprio surdo atua “como protagonista” nesses acontecimentos, realizando palestras, e projetos, como o exemplo citado dos alunos de licenciatura em Química, em que os educandos surdos atuam como professores nas oficinas, com a participação de alunos ouvintes. Então, são atividades muito interessantes e propulsoras da valorização da identidade e da cultura surda, porém, não devem se limitar ao mês de setembro, em que se comemora o Dia Nacional do Surdo. Como bem falado pelo segundo entrevistado, o que acontece na instituição como meio de valorizar a cultura surda “é muito pouco, não deveríamos nos atrelar a dias e semanas”. E, considerando a quantidade de semanas existentes em um ano inteiro, separar somente uma semana ao ano é completamente desproporcional, conforme levantado por INT4, “o ano tem 365 dias, só é lembrado 7 dias, se faz essa valorização apenas 7 dias ao ano, então eu considero ainda muito pouco para o que a gente pode fazer.”. Além disso, o mês de setembro é escolhido para a realização desses eventos pelo fato de que também é o mês considerado de luta da pessoa com deficiência, e por isso, a Instituição separa uma semana em prol das pessoas com deficiência, em que também coincide o Dia Nacional do Surdo. Considerando a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência, é necessário que os eventos realizados sejam em datas específicas para essa finalidade e não atrelados a deficiências.

Ademais, para se tornar algo habitual, torna-se necessário que a cultura seja valorizada, especialmente dentro de sala de aula, não apenas em eventos maiores para toda instituição. Isso acontece quando, por exemplo, a situação a seguir, relatada por um dos entrevistados acontece mais frequentemente, “teve uma arte que as meninas (alunas surdas) fizeram que adaptaram todo o cenário do nordeste, das casas, da seca, com mãozinhas em todos os lugares da arte que elas fizeram, trazendo a realidade que o surdo é totalmente visual”. Porém, essas adaptações das atividades as tornando mais visuais não deveriam ficar na responsabilidade do aluno surdo, mas sim que seja uma responsabilidade dos professores, conforme os estudantes surdos anteriormente expressaram esse desejo. Como também, esses trabalhos adaptados, poderiam ser compartilhados com os alunos ouvintes, a fim de que possam auxiliar na elaboração dessas adaptações visuais dos conteúdos dados em sala de aula, conforme já defendido na presente

pesquisa, gerando convívio e troca de conhecimentos entre os alunos. Tendo em vista as reflexões trazidas pelos intérpretes, perguntamos quais seriam as principais dificuldades que esses profissionais enfrentam em sala de aula, sendo a maioria das respostas concentradas na falta de conhecimentos dos professores acerca das funções dos intérpretes, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 22 – Dificuldades enfrentadas pelos intérpretes em sala de aula

Entrevistados	Quais as maiores dificuldades que você como intérprete enfrenta em sala de aula?
INT1	É o desconhecimento por parte do docente, dessa questão do papel do intérprete de Libras, muitas vezes eles têm esse sentimento de que o aluno nos pertence, não é aluno dele, ele está na disciplina dele, porém o intérprete vai assumir o papel de intérprete, de professor, de monitor... Então, em certos momentos até para marcar monitorias quando precisa com o professor, muitas vezes o professor diz “Ah não, o intérprete resolve.”. Então, é esse desconhecimento da profissão, do papel do intérprete. A importância também do professor se apropriar de forma cultural, da língua, de conhecer o seu aluno, de ter o contato direto com esse aluno, em determinados momentos poder dizer por exemplo um “bom dia”, “boa tarde”, “como é que você tá?”, “você entendeu?” ou “você não entendeu?”, ter essa atenção mínima, que falta né, na verdade.
INT2	O desconhecimento do docente acerca das atribuições do intérprete de Libras, né? Às vezes, o professor acha que nós intérpretes somos os responsáveis unicamente pela educação daquele estudante surdo, quando na verdade, o aluno não deixa de sair da responsabilidade do professor, né? A gente tá ali pra intermediar, claro que o intérprete educacional possui sim papel relevante na educação daquele surdo, mas não se pode tirar a autoridade e responsabilidade do professor, e o que a gente percebe é que isso acontece porque ele acha que já tem um profissional ali para aquele aluno então ele acaba colocando só o intérprete e o aluno de lado e focando só nos estudantes ouvintes.

INT3	É... A desinformação, né? Tanto dos professores como dos alunos, e também essa conscientização de que o aluno surdo é aluno do professor, né? E também de tentar sempre trazer essa verdadeira inclusão dos alunos com os alunos com os alunos surdos. Assim....a gente sempre tá se esforçando pra mostrar pros alunos ouvintes que os alunos surdos querem participar, querem ficar próximos, querem interagir, querem participar do cotidiano e nos tempos vagos. Aqui nessa sala que eu trabalho com as três (surdas), elas ainda têm uma interação entre elas porque são três alunas, mas quando a gente tá em outras salas que têm alunos surdos que são solitários, só têm eles de surdos na sala no meio dos ouvintes, a gente assim, fica naquela tentativa de dizer “pode chamar, que a gente ajuda, a gente ajuda a interagir”, então é essa tentativa de realmente incluir o aluno, e o professor também, o professor também incluir o aluno em tudo o que eles fazem com os alunos ouvintes, tem horas que a gente tem que tá lembrando, “professor, esse aluno, professor, como é que vai ficar com ele?”. E, por exemplo, em atividades que muitas vezes é muito pesado no português, aí tem que lembrar a ele “Professor, traz algo mais visual, traz algo mais adaptado aos alunos surdos.” Então é assim: é uma luta interminável.
INT4	Isso também vai variar muito de acordo com a sala que ele está inserido, depende da metodologia do professor, porque muitas vezes ele pensa que o intérprete é o professor do aluno surdo, então isso acaba atrapalhando, às vezes, as responsabilidades que são do professor eles colocam pra gente, então são essas dificuldades que enfrentamos todos os dias, todos os dias precisamos estar falando a mesma coisa, que somos somente intérpretes, que a responsabilidade no ensino é do professor, a gente só vai fazer essa intermediação entre aluno e professor, mas eles acabam pensando que nós que somos os responsáveis, então pra mim essa é a maior dificuldade.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

Os depoimentos revelam a luta diária do intérprete em agir estritamente nessa função de intermediar os assuntos passados em sala de aula, visto que a maior dificuldade relatada por todos os intérpretes entrevistados é o desconhecimento do professor acerca das funções do

intérprete de Libras, fazendo com que esses profissionais realizem tarefas próprias dos professores, ultrapassando as funções para as quais os docentes foram contratados pela instituição. Os relatos apresentados pelos intérpretes de Libras demonstram profissionais esgotados pelo fato de fazer muito mais do que está nos limites da sua atuação. O intérprete além de explicar os assuntos ministrados, fica responsável em incluir os alunos dentro e fora de sala de aula, muitas vezes, conforme visto em uma das falas, precisando até clamar aos alunos ouvintes para que chamem os alunos surdos para participarem de alguma atividade, se comprometendo a ajudar nessa interação. Além disso tudo, há todo o desgaste do mediador em repetir diariamente os limites de sua função, conforme dito pelo quarto entrevistado: “todos os dias precisamos estar falando a mesma coisa, que somos somente intérpretes, que a responsabilidade no ensino é do professor, a gente só vai fazer essa intermediação entre aluno e professor, mas eles acabam pensando que nós que somos os responsáveis.”.

É preciso desmistificar a ideia de que o ensino desenvolvido para o aluno surdo está resolvido com a presença do intérprete de Libras. Considerando o fato de que o professor é responsável por preparar e explanar os conteúdos, é de suma importância que o docente não apenas tenha a informação de que há um aluno surdo em sua sala de aula, mas que ele se sinta diretamente responsável pelo desenvolvimento intelectual e social desse aluno, através de metodologias específicas de ensino ao surdo, utilizando mais recursos visuais e considerando esse educando como pessoa humana, tendo em vista que, de acordo com a análise de dados, vê-se que, na realidade, há invisibilidade do surdo dentro de sala de aula, o desconsiderando enquanto ser humano. Podemos perceber isso por meio de falas, como a de INT2, ao falar que “isso acontece porque ele acha que já tem um profissional ali para aquele aluno então ele acaba colocando o intérprete e o aluno de lado e focando só nos estudantes ouvintes”, relato que demonstra a invisibilidade do surdo dentro de sala de aula.

Esse desconhecimento advém da reprodução da ideia de que para haver inclusão basta que o aluno surdo seja inserido em sala de aula e tenha um intérprete de Libras para lhe acompanhar. Dessa forma, ele já estaria bem assistido, ideia essa difundida em virtude da perpetuação da hegemonia ouvinte, que desenvolve o pensamento de que acultura ouvinte deve sobressair, e que, basta os surdos estejam ocupando o mesmo ambiente, pouco importando de qual modo isso acontece, contanto que tenha intérprete para acompanhá-lo. O fato de o professor focar sua atenção apenas no aluno ouvinte torna-se a maior queixa apresentada pelos alunos surdos, como já analisado.

Com a análise de dados, percebemos que o educando surdo não deseja permanecer solitário e limitar sua comunicação apenas com o intérprete de Libras, ele almeja ter convivência e troca de cultura com os professores e alunos ouvintes. Não deve ficar, também, sob responsabilidade do intérprete a difusão da informação básica de que o surdo também é ser humano e que ele quer ter convivência com todos que estão dentro de sala de aula, conforme falado por INT3: “a gente sempre está se esforçando pra mostrar pros alunos ouvintes que os alunos surdos querem participar, querem ficar próximos, querem interagir, querem participar do cotidiano e nos tempos vagos”. Considerando os relatos acerca da falta de conhecimento dos professores sobre as funções do intérprete, nota-se que esse desconhecimento gera o distanciamento do professor em relação ao aluno, causando a invisibilidade do aluno surdo dentro de sala de aula.

Nesse sentido, promover um ambiente intercultural não é uma tarefa fácil, tendo em vista todos os pensamentos estigmatizantes a respeito dos surdos que preponderam entre os ouvintes, como podemos perceber nas falas dos entrevistados. Todavia, mesmo não sendo uma tarefa fácil diante da realidade encontrada, não é um desafio impossível. É preciso criar caminhos para que a pessoa surda dentro do IFPB também seja vista e valorizada. Dessa forma, no quadro a seguir questionamos aos intérpretes quais seriam possíveis estratégias para que a cultura surda seja mais considerada dentro de sala de aula.

Quadro 23 – Visão do intérprete acerca de estratégias para valorização da cultura surda dentro de sala de aula

Entrevistados	Quais estratégias você acredita que seriam importantes para que o aluno surdo possua uma educação que respeite e valorize sua identidade e cultura?
INT1	Antes de mais nada, seria a capacitação dos professores no sentido de que eles dominassem pelo menos o básico para se comunicar com o aluno surdo, para fazer com que o aluno se sinta realmente incluído naquela sala de aula. Uma outra estratégia seria a instituição promover rodas de conversas, de diálogos para fazer com que os outros alunos entendam que aquele aluno que está ali presente porque ele tem méritos, ele tem capacidades. E os alunos dentro de sala de aula possam realmente incluir, não seja uma inclusão segregadora, seja uma inclusão realmente efetiva. Uma outra estratégia é que também os professores tenham essa noção de organização do material didático, pensando realmente nas necessidades específicas de

	todos os alunos, inclusive dos alunos surdos, trazer matérias adaptadas, trazer materiais mais visuais pro aluno, falar de forma mais pausada para que ele possa auxiliar mais o intérprete, a partir do momento que ele traga palavras técnicas relacionadas àquela área, que ele possa dar uma explanação melhor, mais clara, para que o profissional que está traduzindo possa ter essa interação, ter mais propriedade para traduzir de forma mais coesa para esse aluno. Acho que são estratégias bem básicas mesmo que fariam muita diferença.
INT2	Primeiramente, criando estratégias de valorização, na formação de professores mesmo, né? Para os professores serem bilíngues, imagina se um professor de Química já soubesse Libras, ele já daria aquela aula em Libras em um outro horário para o aluno surdo, né? Ou até mesmo dentro dos horários. Então essa questão da estratégia bilíngue, como também o intérprete estará orientando o professor, orientando a turma, a escola tá realizando curso de libras, palestras explicando como é a cultura surda, as suas peculiaridades... Acho que isso aí já seria um ótimo começo.
INT3	Eu acredito que seja colocar mais recursos visuais para os alunos, os professores sempre que trazerem algo que tenha muito português, colocar mais imagens. E também dar mais incentivo aos professores aprenderem Libras. E eu acredito também que se fizessem, pelo menos a cada semestre, principalmente quando tem renovação, fizessem uma reunião com os professores e mostrassem as dificuldades aos professores, deixasse o surdo falar também, eu acredito que se tivesse a oportunidade de fazer a reunião com os professores, chamar os alunos surdos para eles dizerem como eles se sentem, como eles se sentem como aluno surdo, todas essas coisas que eles sempre falam né, barreiras, barreiras... Deixar o surdo ter mais voz, porque, às vezes, os professores por realmente ignorar o surdo, às vezes, eles pensam “ah, o surdo já tem ali o português, já tem Libras, já tá bom.” E a gente vê que o surdo tem essa necessidade de ter mais voz, e muitas vezes os professores desconhecem mesmo. Então se tivessem mais reuniões, e principalmente, trazer um surdo. Aqui, inclusive, tem professoras surdas, então trazer as professoras surdas para poder trazer essa conscientização, esse despertar, até porque a instituição já é bem evoluída na inclusão,

	então, para melhorar são coisas simples que já podem trazer grandes resultados.
INT4	Eu acredito que seja a promoção dos valores da igualdade, eu acredito que mostrar mais, desenvolver projetos para que esses alunos sejam os protagonistas, e mostrar mesmo para a sociedade que esses alunos surdos existem, estão aqui presentes e a contribuição deles é extremamente necessária para sociedade e para a evolução.

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nas falas dos entrevistados (2023)

As falas dos intérpretes de Libras refletem a visão daqueles que acompanham diariamente a situação dos surdos dentro da Instituição e percebem as diversas dificuldades as quais estes vivenciam. Nas falas de três dos entrevistados, foi visto que para que haja uma maior valorização da cultura surda dentro de sala de aula, acredita-se que seria necessária a capacitação dos professores para que eles possam adquirir conhecimento da Língua de Sinais. Nota-se que uma das barreiras que impedem que o professor se aproxime do aluno surdo é a barreira comunicacional, e pela análise das entrevistas dos surdos e intérpretes, percebeu-se que os docentes possuem desconhecimento acerca da surdez, e, conseqüentemente, da Libras, fazendo com que o professor mantenha a sua atenção no aluno ouvinte, desconsiderando a presença do surdo. O aprendizado desse idioma pode favorecer para que o educador passe a construir diálogos com o surdo, iniciando por meio de sinais básicos e aprofundando esses diálogos aos poucos a partir da convivência. Como também, com o conhecimento de Libras, o professor passaria a tirar as dúvidas diretamente com o surdo e a explicar o conteúdo, mesmo que de início precise da ajuda do intérprete, mas com vontade e interação, o domínio dessa língua aumentaria de forma gradativa e essa troca passaria a acontecer com mais facilidade.

Porém, as falas dos intérpretes revelam que, primeiramente, é necessário que haja a conscientização dos professores, visto que não adiantaria que a Instituição promova a capacitação dos docentes em Libras, se alguns deles não compreendem o motivo de estarem passando por essa habilitação. A fala de INT3, ao expressar o real pensamento de muitos professores quanto à presença de surdos dentro de sala de aula, a qual é a de que se o surdo já está dentro de sala de aula, tendo acesso à Língua Portuguesa, à Libras e ao intérprete já seria suficiente. Demonstra também que, se não houver uma mudança de consciência acerca do real sentido de inclusão, não seria suficiente somente promover a capacitação, tendo em vista que

poucos seriam aqueles que procurariam se submeter a esse aprendizado, pelo pensamento de que não seria necessário.

INT3 acredita que seria importante promover momentos em que os próprios surdos pudessem falar o que sentem, da mesma forma que os surdos sentiram liberdade em responder às perguntas da entrevista desta presente pesquisa, desabafando suas dificuldades e revelando seus principais anseios dentro da instituição. Esses momentos poderiam ser promovidos mediante reuniões com os professores e alunos, em que os educandos surdos possam ter voz para expressar aquilo que sentem, as principais barreiras, dificuldades e anseios, pois, conforme INT3 mesmo expressou: “a gente vê que o surdo tem essa necessidade de ter mais voz.”.

Para esses alunos que revelaram em seus depoimentos o sentimento de invisibilidade, promover momentos como esse contribuiriam para seu empoderamento dentro da Instituição, mas para isso, esses períodos não deveriam somente ocorrer, mas as falas também devem ser consideradas. Diante desses momentos realizados com os professores em que os alunos surdos e também os intérpretes possam apontar as condições necessárias, de acordo com suas visões, para ocorrer a inclusão, o professor também pode ouvir a respeito da importância de organizar os materiais didáticos, pensando na necessidade também do surdo, adaptar as matérias e atividades, utilizar mais os recursos visuais, perceber quando é necessário falar de forma mais pausada para tal educando entender melhor o assunto, e, principalmente, estar atento para as necessidades não apenas dos alunos ouvintes, mas dos surdos. Além de ser um ótimo momento para entender as funções do intérprete, é uma dificuldade fortemente trazida nas falas desses.

Importante, também, a fala de um dos tradutores, ao trazer a estima de a Instituição promover rodas de conversas com os alunos ouvintes, para que os surdos também tenham oportunidade de fala, para “fazer com que os outros alunos entendam que aquele aluno que está ali presente porque ele tem méritos, ele tem capacidades”, “mostrar mesmo para a sociedade que esses alunos surdos existem, estão aqui presentes e a contribuição deles é extremamente necessária para sociedade e para a evolução”, conforme dito pelos intérpretes. Conforme já visto nas falas desses profissionais, os eventos ocorridos em apenas uma semana do ano não são suficientes para valorizar a cultura surda, além de acontecer numa semana em que as deficiências são consideradas, devendo haver momentos específicos de conscientização e valorização quanto a cultura surda. Essas seriam estratégias potentes para fortalecer tal cultura dentro da Instituição, para que seja uma inclusão não segregadora, consoante dito pelos entrevistados, mas uma inclusão efetiva.

De acordo com um dos entrevistados, “a instituição já é bem evoluída na inclusão, então, para melhorar são coisas simples que já podem trazer grandes resultados.”. Isso demonstra que há possibilidades para que a inclusão seja efetiva dentro do Instituto, mas demanda ainda muitos ajustes, porém, todos os ajustes dependem de uma mudança de consciência de todos os envolvidos na educação do surdo. INT4 discorre que uma estratégia importante seria a “promoção dos valores da igualdade” dentro do IFPB. A igualdade é justamente um dos princípios que norteiam a EDH, por intermédio da difusão do princípio da igualdade, em que as pessoas compreendam o verdadeiro sentido desse preceito, podem ser criados caminhos para promover uma educação em que as mesmas oportunidades e privilégios concedidos aos alunos ouvintes de se comunicar com todas as pessoas, de ser visto e de ser considerado, também sejam proporcionados ao surdo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o intuito de investigar como ocorre a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes no ambiente educacional de um instituto federal na Paraíba. A partir da pesquisa bibliográfica em que foi possível nos debruçar em torno da educação de surdos, do conceito de Educação em Direitos Humanos, educação intercultural e dinâmica cultural, bem como por meio das falas dos entrevistados, chegamos à conclusão de que não há o desenvolvimento de uma dinâmica cultural entre surdos e ouvintes dentro da Instituição, visto não haver diálogo entre esses grupos. Isso impede a formação da educação intercultural, e, conseqüentemente, não há implementação diária do respeito aos direitos humanos da pessoa surda de forma a haver práticas que favoreçam o desenvolvimento desses alunos como seres humanos.

Em primeiro plano, tratamos da visão, à qual nos filiamos, acerca do entendimento da surdez enquanto diferença cultural, entendimento apoiado nos estudos surdos. Analisamos a visão sociocultural da surdez que a entende não como deficiência ou limitação, mas sim enquanto diferença cultural, e que, assim, se denominam aqueles que se identificam com a cultura e identidade surda, por meio do reconhecimento dos costumes, lutas, história e língua. Também, verificamos o percurso histórico do movimento surdo e como a luta em torno da valorização e reconhecimento da surdez no seu aspecto cultural se tornou o eixo principal das lutas desse movimento. Foi possível analisar desde o momento em que os surdos eram reconhecidos enquanto pessoas com deficiência, predominando a visão clínico terapêutica, até o surgimento do discurso dos defensores da surdez enquanto uma diferença sociocultural. Viu-se que, inicialmente, as pessoas surdas lutaram dentro do movimento político das pessoas com deficiência, porém, aos poucos, foram fortalecendo a sua organização no campo político, pois se verificou a insuficiência das políticas de assistência e caridade e até mesmo as políticas dirigidas às pessoas com deficiência também no período de preponderância do modelo social.

Ademais, tratamos da Educação em Direitos Humanos (EDH) e sua importância para a formação de uma educação em que os discentes sejam educados para a vida e para a convivência com o diferente, que sejam pessoas que respeitem e que valorizem a cultura do outro. Nessa perspectiva, tratamos dos desafios e avanços na educação de surdos e os aspectos que giram em torno da formação da dinâmica cultural nessa educação. Verificou-se que em detrimento das políticas públicas já direcionadas à educação de surdos, continua a preponderar o ouvintismo, por intermédio do fortalecimento da homogeneidade, uniformidade e padronização. Verificamos ainda a importância da formação da cultura de EDH na perspectiva intercultural

como forma de promover ambientes de diálogos dentro das escolas, para que as culturas presentes dentro de sala de aula sejam consideradas e valorizadas.

Em continuidade à sequência, passamos para a análise das entrevistas com os alunos surdos, também com os demais atores presentes no cotidiano do surdo dentro de sala de aula, que são os ouvintes, professores e intérpretes, a fim de verificar por intermédio de seus discursos como vem ocorrendo a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes dentro da Instituição. Em relação aos relatos dos alunos surdos, observamos um sentimento de invisibilidade dentro do ambiente escolar, visto que a maioria expressou o fato de que não são enxergados pelos professores e que esses profissionais não abrem oportunidades para o surdo expressar suas opiniões, ideias e considerações, como ocorre com os alunos ouvintes. Impedindo, assim, que haja dinâmica cultural entre os surdos e professores, visto que estão sempre na dependência de uma terceira pessoa (o intérprete), para fazer a mediação não apenas dos assuntos dados em sala de aula, mas também, de possíveis conversas e tira dúvidas fora de sala. Tornou-se notório que o sentimento de invisibilidade está presente também diante dos alunos ouvintes, visto que a maioria afirmou não ter amigo ouvinte dentro da Instituição, e os que sabem se “comunicar” limitam-se a sinais básicos de cumprimentos. Os alunos que expressaram satisfação ao afirmarem que haveria diversos amigos ouvintes admitiram que as conversas com essas pessoas seriam somente por meio de gestos ou mensagens de texto, demonstrando a hegemonia ouvinte.

Em relação aos discursos dos alunos ouvintes, percebemos um distanciamento desses em relação aos surdos que fazem parte de sua sala de aula. Os primeiros assumiram o fato de não saber Libras, delimitando o seu conhecimento apenas a sinais de cumprimentos. Um deles relatou que, mesmo estando diariamente no mesmo ambiente de pessoas surdas, o único sinal que sabe é o de “oi”, mostrando assim que não há dinâmica cultural em virtude da ausência de diálogos. Como forma de demonstrar mais uma vez a hegemonia ouvinte presente dentro de sala de aula, alguns dos entrevistados afirmaram que, para eles é mais fácil se comunicar com um dos surdos que possui um pouco de audição e que oraliza. Além disso, foi possível perceber o comodismo desses alunos em relação à situação dos surdos em sala de aula, ao relatarem que os surdos já se encontram numa situação confortável dentro da instituição pelo fato de ter a oportunidade de estarem presentes e haver o auxílio do intérprete de Libras.

Fica clara, portanto, a falta de conscientização acerca da importância da consideração dos direitos humanos de todos dentro de sala de aula. Foi enxergado também que os alunos ouvintes possuem uma visão médica em relação à surdez, nenhum reconhecendo como uma diferença cultural, e por isso não percebem a importância da valorização da diversidade, ao

contrário, eles vêm a surdez como uma deficiência, uma doença a ser curada e limitação que precisa ser vencida. Além de perceberem os surdos como pessoas reclusas e fechadas, visão que promove uma barreira para eles se aproximarem, pois na visão desses ouvintes, os surdos sentem-se melhor junto aos seus iguais.

No que concerne às entrevistas dos professores, foi possível com apenas uma professora, a qual se enquadrou no perfil daqueles profissionais que, apesar de não saber Libras, desenvolvem alguns sinais de cumprimentos e não desconsidera por completo a presença dos surdos como ocorre com a maioria dos professores, segundo relato dos alunos surdos e intérpretes. Da mesma forma que os alunos ouvintes, a professora entrevistada acredita que a surdez seja uma limitação, a pessoa seria limitada pelo fato de não ouvir, palavra que denota a necessidade de alguma ajuda ou auxílio para superar essa limitação. Também, a docente os enxerga como um grupo muito fechado, e que, muitas vezes, ela busca inseri-los em um grupo com ouvintes, justamente para fazer com que os surdos se abram para outras relações.

As entrevistas com os intérpretes de Libras demonstraram a realidade pelos olhos daqueles que estão diariamente ao lado surdos e percebem mais atentamente como ocorre a dinâmica cultural dentro de sala de aula. Esses profissionais revelaram a situação já demonstrada pelos surdos a respeito da invisibilidade dentro de sala. Outro fator presente na fala de todos os intérpretes entrevistados é a dificuldade a respeito da relação com o professor, visto que esse desconhece as funções do intérprete. Os tradutores relataram que os docentes depositam a responsabilidade de ensinar e se preocupar que os assuntos estão sendo bem entendidos pelo surdo ao intérprete. O fato do desconhecimento gera uma situação que influi na qualidade da educação oferecida ao surdo, visto que, caso o professor estivesse atento para as necessidades dos surdos, percebendo os momentos em que está falando rápido demais ou o surdo não está entendendo determinado assunto, poderia falar de forma mais pausada e explicada para o intérprete repassasse de uma melhor forma o assunto, e estaria mais disponível para ajudar o surdo nos momentos de dúvidas, além de não deixar para o intérprete resolver. Caso o professor agisse assim, com um olhar mais atencioso para esse público, como foi falado pelos próprios surdos, estes teriam muito mais avanços. Tal desconhecimento das funções do intérprete além de gerar prejuízos para a qualidade do ensino para a pessoa surda, também influi diretamente para a ausência de dinâmica cultural entre surdos e professores em sala de aula.

Como bem foi dito por um dos tradutores, o professor desenvolve relações de afinidade com os ouvintes, mas não com os surdos, pelo fato de depositar essas responsabilidades ao intérprete. A partir do momento em que a maioria dos professores lançam seu olhar apenas para

o ouvinte, com o pensamento que os surdos não precisam desses olhares já que estão bem assistidos, não se abrem oportunidades para o surdo expressar suas opiniões, pensamentos, dúvidas e considerações. Por meio da análise de dados, observou-se que, para a maioria dos ouvintes, o importante é que o surdo esteja presente, o que não quer dizer participando da dinâmica, assim, não haveria espaços para diálogos entre surdos e professores.

Apesar do contexto encontrado na instituição, por meio da análise de dados, vemos que os estudantes surdos expressam o desejo de que a situação dentro da Instituição venha a melhorar. Eles acreditam no fato de que pode vir a ocorrer dentro de sala de aula a dinâmica cultural, em que eles não se sintam isolados. Eles demonstram o interesse na formação de diálogos e interações com todos, não apenas com seus iguais.

Assim, mesmo diante do contexto apresentado, nas falas da maioria dos surdos entrevistados, foi visto anseios que expressaram sentimentos de esperança, tais como: “tenho esperança que no futuro vai melhorar”, “eu tenho esperança que vai melhorar no futuro, eu espero isso”. Isso deduz que a realidade encontrada na Instituição não é motivo para desesperança e nem para aceitar a situação da maneira em que se encontra, é preciso esperar, porém, não adianta apenas aguardar, é preciso avançar. Nessa perspectiva, seguem as palavras de Paulo Freire (1992, p.5):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

A luta para a dinâmica cultural acontecer dentro de sala de aula não deve ficar na responsabilidade do surdo ou do intérprete, que na entrevista relatou que, por muitas vezes tem que pedir para os ouvintes inserirem o surdo em alguma atividade e ele se compromete a fazer a ponte, é necessário o engajamento de todos os envolvidos. Como foi discorrido no discurso de um dos surdos entrevistados: “pra isso precisamos lutar, precisamos do apoio dos surdos, dos ouvintes, precisamos também do apoio do governo, por exemplo da presidência, é preciso que as pessoas sejam conscientes e esse grupo esteja engajado na luta pela melhoria da vida dos surdos”.

Torna-se relevante haver o estímulo para que os ouvintes possam identificar as representações que constroem acerca dos surdos, aqueles diferentes que ocupam sua sala de aula, para aprofundar o questionamento acerca das razões do isolamento desse grupo que foi

tanto levantado. Como dito pelos próprios alunos surdos e intérpretes, o IFPB já se apresenta como sendo um espaço com muitos avanços, porém, é necessário avançar e aprofundar e aperfeiçoar as iniciativas que já existem dentro da instituição, visto que o campo educacional é um espaço favorável para que a diversidade cultural seja valorizada, reconhecida e seja uma realidade.

Ao longo do trabalho foi possível perceber o quanto as pessoas surdas ainda precisam lidar com o desconhecimento dos ouvintes acerca de sua cultura, o que leva a estigmatizações, preconceitos e exclusões. Com a pesquisa de campo, foi visto que essa situação está presente no IFPB e a dinâmica cultural não ocorre de forma efetiva, e pelo fato dela não ocorrer, tendo em vista todos os dados analisados, não há a presença de uma cultura de direitos humanos. Pois, sem comportamentos e pensamentos que respeitem as diferenças, que promova o diálogo, não há a presença da Educação em Direitos Humanos. Verificamos que ainda há desconhecimento em relação à cultura surda, situação que gera o medo ao desconhecido e o medo em lidar com as diferenças. De fato, não fomos ensinados a conviver com a diferença, e nos acostumamos e normalizamos o fato de viver e socializar com aqueles que nos identificamos.

Enquanto não houver um entendimento das pessoas da surdez enquanto uma diferença sociocultural, vai continuar havendo uma tentativa de inclusão frustrada, pois como também expresso por Gesser (2008, p. 230): “os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sócio-historicamente”, necessitando fortemente que esses discursos sejam mudados, e as escolas e universidades mostram como lugares de grande possibilidade para que os discursos de fortalecimento da surdez enquanto diferença sejam disseminados.

Com base nos dados analisados, sugerimos que a Instituição promova mais momentos em que seja dada a oportunidade de haver conscientização e conhecimento das pessoas ouvintes, alunos e professores, a respeito da cultura surda. É necessário que essas pessoas tenham o entendimento do motivo pelo qual deve haver o diálogo e a valorização do surdo em sala de aula. Acreditamos que para haver essa conscientização é muito importante o conhecimento da EDH na perspectiva intercultural. Esse conhecimento poderia se dar por meio da capacitação em Educação em Direitos Humanos para estudantes e professores, seja por intermédio de cursos de formação, de forma transversal, de disciplina curricular obrigatória, ou na promoção de eventos em datas específicas, tais como nas datas de publicação dos principais documentos norteadores da EDH no Brasil. Dessa forma, conforme afirma Mc Cowan (2015, p. 34):

Em primeiro lugar, podemos ver a educação em direitos humanos como tendo tanto benefícios sociais como individuais. A EDH pode ser vista como um meio de levar as pessoas a mudar suas atitudes e comportamentos de uma forma que será benéfica para toda a sociedade.

Sugerimos também que haja no IFPB mais eventos durante o ano para o conhecimento e valorização da cultura surda, e não apenas uma vez ao ano. Considerando a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência, torna-se necessário que esses eventos sejam realizados em datas específicas para essa finalidade e não atrelados a deficiências. Para diminuir o desconhecimento acerca da cultura surda sugerimos, esperamos que aconteçam mais reuniões e rodas de conversas com os alunos surdos, intérpretes, alunos ouvintes e professores. Essas ações devem propiciar momentos em que os intérpretes possam explicar suas atribuições e os surdos expressarem seus anseios e dificuldades.

Dessas reuniões e rodas de conversas, poderiam surgir projetos para a criação de sinais específicos para determinadas matérias, um material que poderia ser utilizado nas próximas turmas e até mesmo por outras instituições de ensino. Dos encontros, poderiam, também, aparecer ouvintes que se sensibilizem e se disponham a auxiliar, até mesmo na adaptação de alguns assuntos dados em sala de aula, ser um companheiro de estudos, atuando, por exemplo, na elaboração de imagens e desenhos que tornem os assuntos mais visuais para o surdo. Tal atitude auxiliaria até mesmo o próprio ouvinte a fixar melhor os conteúdos dados em sala de aula, além de promover convivência e interação. Mesmo que de início utilizem sinais básicos, com a convivência, o conhecimento de Libras pode vir a aumentar.

Ademais, é preciso que haja o interesse das pessoas em fazer o curso, e isso só acontecerá quando houver uma conscientização acerca da valorização da diversidade cultural como gerador da cidadania e inclusão. No entanto, esses espaços de conscientização não se fazem apenas uma vez ao ano, como foi relatado pelos intérpretes. É necessário haver mais rodas de conversas e reuniões com os surdos e professores e alunos ouvintes, haver mais eventos, e mais projetos de pesquisas sobre o tema. Com os já existentes, como o projeto acerca de diversidade e educação, apontado por um dos alunos, haja profundas reflexões sobre a precisão de romper com os discursos de padronização e homogeneidade.

No que concerne aos cursos de Libras, os quais já acontecem na Instituição, sugerimos que o conteúdo programático pode ser revisto para que não sejam focados apenas no ensino da língua de sinais, mas que seja um meio para que a cultura surda seja manifestada e para que os ouvintes que concluírem a formação sintam o desejo de continuar praticando o idioma e aprofundando o seu conhecimento por intermédio da convivência diária com o surdo. Não

obstante seja um avanço para a instituição a oferta de curso de Libras, tanto como matéria optativa quanto como curso livre para alunos, professores e servidores, é preciso a revisão dos conteúdos desses cursos. É importante que o curso não ofereça apenas o ensino de Libras, contudo, que haja também a inserção no curso de reflexões acerca do reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural e da importância da valorização do surdo enquanto ser humano. Não adianta o oferecimento dessas competências apenas com o ensino da língua, é necessário que haja ensino da história, da cultura surda, reflexões acerca de certos valores como o da igualdade, e principalmente que haja reflexões acerca de direitos humanos, para que compreendam o real motivo para estarem aprendendo Libras, como forma de contribuir para a criação de uma sociedade livre de preconceitos e barreiras.

Por fim, a realização deste estudo, por si só, não é suficiente para analisar todas as complexas questões que envolvem a educação intercultural do surdo. Com isso, defendemos a necessidade de continuarem as investigações nessa área de produção de conhecimento. A partir do resultado deste estudo, percebemos que futuras pesquisas podem se desdobrar, por exemplo, para verificar as Políticas Institucionais de Inclusão do Surdo no IFPB, ou até mesmo na análise de como vem sendo desenvolvida a educação em direitos humanos dentro da instituição e de que forma o surdo pode vir a ser enxergado dentro dessa disciplina. Numa pesquisa anterior no IFPB - *campus* Campina Grande, foi visto que as disciplinas as quais trazem EDH de forma transversal “tendem a estar localizadas no último semestre podendo dificultar uma melhor apreensão dos conteúdos por parte dos estudantes assim como também a sistematização do trabalho docente com questões vinculadas a direitos humanos”, conforme Hermida (2019, p. 125). Durante a presente pesquisa, tivemos o conhecimento, por intermédio das falas de alunos ouvintes, que há a presença de Educação em Direitos Humanos em projeto de pesquisa na área de educação e diversidade, de forma transversal na disciplina de sociologia. Dessa forma, futuras observações poderiam se dedicar a analisar a forma como vem sendo disseminado a EDH dentro da Instituição e como o surdo é considerado por meio dessa disciplina. Outra possibilidade de desdobramento de futuras pesquisas está na verificação da (in)existência da interculturalidade entre surdos e ouvintes dentro da educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, v. 36, n. 1, jan./abr. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BASOMBRI, I. **Educación y ciudadanía**: la educación para los derechos humanos en América Latina. Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENEVIDES, Maria Victória. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em: 2 de jun. de 2021.

BERNARDES, Liliâne Cristina Gonçalves. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência**: uma análise a partir das conferências nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2012.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz; SIMIONI, Janaína Lazzaroto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988.

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. Casa Civil, 2005. Casa Civil, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Casa Civil, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

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. Brasília: Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: 10set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.

BRITO, Fábio Bezerra de. **Movimento social surdo e luta pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais.** v. 3. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne. **Cultura Surda:** um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas.** Curitiba: CRV, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais e educação:** construindo caminhos. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., v. 33, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Somos todos/as iguais?** Escola. Discriminação e educação em direitos humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012;

CARBONARI, Paulo César. **Educação em Direitos Humanos:** Esboço de reflexão Conceitual. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, ESTUDOS E PESQUISAS (ANDHEP), 2., 2006. Anais [...]: 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/046_congresso_paulo_cesar_carbonari.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

CARBONARI, Paulo César. Educação popular em Direitos Humanos: aproximações e comentários ao PNEDH. In: SILVA, Maria Monteiro Silva; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTELLS, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 1. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2. N. 2. p. 37-63, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COSTA, Maria Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 23. Maio/junho/julho/agosto, 2023.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**: os obstáculos, as estratégias e as conquistas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 158f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DALL'ALBA, Carlissa. **Movimentos Surdos e Educação**: negociação da cultura surda. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

DENARI, F. E. Autonomia Escolar na Diversidade das (d)eficiências e inclusão. **Revista Ambiente Educação**, v. 4, n. 1, jan./jun., 2011.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Prentice Hall, 2004.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade, Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). **Desenvolvimento Integral do surdo “enquanto pessoa”**. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FERNANDES, Eulália *et al.* (Orgs.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FERREIRA, Lucinda. **Legislação e a língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2021.

FIGUEIREDO, Marta Maria Oliveira. **Auto isolamento ou exclusão?** As diferentes visões sobre os surdos. 2009. 68f. Monografia (Título de Especialista de Educação Especial) – Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural e Formação de Educadores**. 1. ed. João Pessoa: Editora do CCTA – Universidade Federal da Paraíba, 2018.

FRANÇA, Neuda Batista Mendes. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/60/53>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

GESSER, Audrei. Do Patológico ao cultural na surdez: Para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 47, jan./jun., 2008.

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

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 1. ed. São Paulo: Editores Associados, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Pleux, 1997.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, dez. 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.

HERMIDA, Claudiene Fátima de Souza. **A inserção da educação em direitos humanos no ensino superior no Brasil**: o caso do IFPB – *Campus Campina Grande*. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1980.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador**: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalhador. 1999. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KRUMEL, Ana Paula; SCHMITT, Michele. Educação em Direitos Humanos em tempos de caos sistêmico. **RIDH**, v. 6, n. 1, jan./jun., 2018.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de línguas de sinais. In: FÁVERO, Osmar, FERREIRA, Windys; IRELAND Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. Cad. Cedes, v. 26, n. 69, maio/ago, 2006.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 19. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. 1. ed. Santiago: LOM, 2006.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3.ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, jan./mar. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História do movimento dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, jun. 2006.

MOTA, Carla da Silva. Interculturalidade e Educação de Surdos: um olhar sobre a construção de uma didática cultural para valorização do Surdo. In: BRASILEIRO, Margareth *et al.* (org.). **(Re) Descobrimos Epistemologias Outras: Saberes Decoloniais na Amazônia**. Belém: UEPA, 2020.

OLIVEIRA, Lílían Blank; CECCHETTI, Elcio. Aprendendo a conviver: diversidade religiosa e direitos humanos no cotidiano escolar. In: CECCHETTI, Elcio; PIOVEZANA, Leonel (Orgs.). **Interculturalidade e Educação: saberes, práticas e desafios**. 1. ed. Blumenau: Edifurb, 2015.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; SILVA, Lázara Cristina da. **Movimento surdo e suas repercussões: tramas nas/das políticas educacionais brasileiras**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Década das Nações Unidas em matéria de Direitos Humanos 1995-2004**: lições para a vida. n. 1. Série Década das Nações Unidas para educação em matéria de direitos humanos. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh_.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso: 04 jun. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Viena**: Conferência mundial sobre direitos humanos. Viena, 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente**: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, v. 19, n. 40, jan.-jun., 2017.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos**: o narrar e a política. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PESSOA, Ana Carolina Pedrosa Ribeiro. **O direito à educação e à educação em/para direitos humanos no PNDH-3**. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – UFPB, João Pessoa, 2011.

PIMENTA, Nelson. **Oficina-palestra de cultura e diversidade**. In: SEMINÁRIO DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2001, Rio de Janeiro. Anais [...] Rio de Janeiro: 2001.

POZENATO, José Clemente. **Processos Culturais**: reflexões sobre a dinâmica cultural. 1 ed. Caxias do Sul: Educus, 2003.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. 1ª edição. São Paulo: Artmed Editográfica, 1997.

RABENHORST, Eduardo R. O que são Direitos Humanos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. v. 1. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

RIBEIRO, Thiago Helton Miranda. A construção de um conceito e noções históricas do movimento político das pessoas com deficiência. In: SANTOS, Bruna Lais Resende *et al.* **Direitos da pessoa com deficiência**: Estudos em homenagem ao Professor Daniel Augusto dos Reis. 1ª ed. Contagem: Virtual Books Editora, 2017.

ROMÁRIO, Lucas; DORZIAT, Ana; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. “**Desafios para a formação de surdos no Brasil**” sob a ótica de **participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2017)**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 99, n. 253, p. 501-519, set./dez. 2018.

ROSA, Patrícia de; TORRES, Evelin Helena; PASQUALINI, Luíza Zilmer; FREITAS, Cristiane Davina Redin. **Sobre interações entre estudantes surdos e ouvintes em classes inclusivas**: o que dizem os professores? In: JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA, 1., 2016, Santa Cruz. **Anais [...]** Santa Cruz: Universidade de Santa Cruz, 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17645. Acesso em: 08 jun. 2021.

SÁ, Nídia de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nídia de. **Surdos**: qual escola? 1.ed. Manaus: Editora Valer, 2011.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Cultura e identidade surdas**: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc., v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. 1. Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade (da pessoa) Humana e os Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015a.

SCHILLING, Flávia. **O direito à educação: um longo caminho**. Estudo e metodologia para os direitos humanos. 1. ed. São Paulo: Editora Quater Latim, 2008.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso: 09 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carine Mendes da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Danielle Sousa da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, jul./set. 2018.

SILVA, Cyntia França Cavalcanti de Andrade. Língua Brasileira de Sinais/ Libras e Educação de Surdos: um caminho possível a uma educação intercultural. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACEDO, Silvia Sabrina de Castro (Orgs.). **Epistemologia e Educação: Diferentes Contextos e Abordagens**. 1. ed. Belém: CCSE-UEPA, 2014.

SILVA, Eliakin Ramos Moura da. **O “lugar” da educação em direitos humanos nos manuais didáticos de história pós – BNCC**. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Walquíria do Nascimento. **Estranhos no ninho: isolamento comunicacional de discentes Surdos/Surda em escolas de Mamanguape à luz dos estudos culturais**. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Danilo Pessoa Ferreira. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade**. 1 ed. Manaus: Clube de Autores, 2018.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. Experiências educativas, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade pra uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 36, n. 19, mai.-ago. 2010.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Educação em Direitos Humanos e Educação Intercultural**: apontamentos e aproximações freirianas. *Educação Revista*, v. 46, 2021.

VEIGA, Lima Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 1998.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. *In*: SILVA, Maria Monteiro Silva; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Introdução à LIBRAS**: língua, história e cultura. Curitiba: UTFPR Editora, 2015.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teóricos metodológicos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia Marinho do Monte Silva; SILVA, Alexandre M. Tavares da. Educando em e para Direitos Humanos no Espaço Escolar. *In*: NADER, A. A. G.; FERREIRA, L. F.G.; FRANÇA, M. H. O. **Diversidade e cidadania**: a educação em direitos humanos na escola. João Pessoa: CCTA, 2018.

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Baseado nas diretrizes estabelecidas na Resolução CNSnº 466/2012,MS.

O senhor(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada de: Educação em Direitos Humanos e a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula: desafios e possibilidades através de uma educação intercultural, desenvolvida por Elayne Cristina Machado de Araújo Santana, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Ireland.

A pesquisa se propõe a investigar a (in) ocorrência da dinâmica cultural entre surdos e ouvintes no ambiente escolar de uma instituição federal. A pesquisa também tem como objetivos: compreender a cultura e identidade surda, para pensar a surdez enquanto uma diferença cultural; identificar o papel da Educação em Direitos Humanos para formação de uma sociedade livre de discriminações contra a pessoa surda; verificar os desafios e possibilidades para a educação de surdos através de uma educação intercultural e propor meios para promover ou fortalecer a troca cultural entre surdos e ouvintes, através da escuta de alunos surdos, ouvintes, intérpretes de Libras e uma professora do IFPB - *campus* João Pessoa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir para investigar de que forma seria relevante que surdos e ouvintes tenham acesso a uma educação que esteja em consonância com a finalidade e objetivos da educação em direitos humanos, que no ambiente escolar possam desenvolver suas personalidades e aptidões, que esse ambiente possa ser caracterizado como um lugar em que haja respeito à identidade, cultura, língua e valores, em que sejam valorizadas todas as culturas e que prepare os sujeitos a viverem em uma sociedade onde exista compreensão, tolerância e igualdade. Os achados encontrados poderão servir de base para o fortalecimento de Políticas Públicas, visando o respeito à promoção de uma Educação em Direitos Humanos.

A sua participação na referida pesquisa será de grande importância para entender como vem ocorrendo o processo de troca cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula, e como essa troca pode influenciar o acesso da pessoa surda nos diversos âmbitos da sociedade. Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro pré-definido, mas que poderá ser complementado de

acordo com a direção da conversa, permitindo explorar com maior profundidade o tema proposto. A entrevista levará em média 20 min (vinte minutos) de duração. Solicitamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados obtidos pela pesquisa em eventos e publicações sem revistas científicas nacionais e/ou internacionais.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Deixamos claro, ainda, que, conforme a resolutiva 466/12, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variado. Mas, informamos, que esse estudo oferece riscos mínimos para os participantes, não existindo risco de expor os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória. Porém, há a possibilidade de haver a recordação de alguma situação desagradável já vivida pelos participantes da pesquisa, como também tristeza ao lembrar algum momento de discriminação que sofreu ou que praticou. Todavia, caso seja percebido algum desconforto e algum participante da pesquisa, a entrevista poderá ser interrompida para retorno em outro momento, caso seja necessário.

As entrevistas com alunos ouvintes, intérpretes e professores serão registradas por aparelho eletrônico de registro de voz, enquanto as entrevistas com os alunos surdos serão realizadas pela pesquisadora com o auxílio de um intérprete de Libras, e serão registradas por gravação de vídeo, não existindo risco de expor os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória. Visto que, em nenhuma hipótese, as gravações serão disponibilizadas para qualquer outro fim que não seja a realização da pesquisa. Dessa forma, apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos dados obtidos através das entrevistas. É importante afirmar também, que, o seu nome, participante da pesquisa, não será divulgado, mantendo todas as suas informações em sigilo.

Deixamos claro, ainda, que a participação no estudo é voluntária, e, portanto, o senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer todas as informações e/ou colaborar com as entrevistas a serem realizadas. Caso decida não participar do estudo, ou desistir a qualquer momento, não haverá nenhum dano. A pesquisadora e seu orientador estão à disposição para prestar todas as informações, esclarecimentos adicionais e assistência antes e/ou depois da pesquisa que forem necessárias.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Tendo em vista que fui devidamente informado(a) dos objetivos, justificativa e da relevância da pesquisa proposta, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar do estudo, como também concordo que os dados obtidos nessa investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

JoãoPessoa,_____de_____de_____.

Assinatura do participante

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Elayne Cristina Machado de Araújo Santana ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - Endereço: Centro de Ciências da Saúde – CCS 1º andar. Campus I. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco– João Pessoa - PB. CEP:58051-900. E-mail: eticaccufpb@hotmail.com.CampusI– Fone: 32167791.

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDA

TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Baseado nas diretrizes estabelecidas na Resolução CNS nº 466/2012, MS.

O senhor(a) está sendo convidado(a), como responsável pelo(a) seu(sua) filho(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada de: Educação em Direitos Humanos e a dinâmica cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula: desafios e possibilidades através de uma educação intercultural, desenvolvida por Elayne Cristina Machado de Araújo Santana, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Timothy Ireland.

A pesquisa se propõe a investigar a (in) ocorrência da dinâmica cultural entre surdos e ouvintes no ambiente escolar de uma instituição federal. A pesquisa também tem como objetivos: compreender a cultura e identidade surda, para pensar a surdez enquanto uma diferença cultural; identificar o papel da Educação em Direitos Humanos para formação de uma sociedade livre de discriminações contra a pessoa surda; verificar os desafios e possibilidades para a educação de surdos através de uma educação intercultural e propor meios para promover ou fortalecer a troca cultural entre surdos e ouvintes, através da escuta de alunos surdos, ouvintes, intérpretes de Libras e uma professora do IFPB - *campus* João Pessoa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que irá contribuir para investigar de que forma seria relevante que surdos e ouvintes tenham acesso a uma educação que esteja em consonância com a finalidade e objetivos da educação em direitos humanos, que no ambiente escolar possam desenvolver suas personalidades e aptidões, que esse ambiente possa ser caracterizado como um lugar em que haja respeito à identidade, cultura, língua e valores, em que sejam valorizadas todas as culturas e que prepare os sujeitos a viverem em uma sociedade onde exista compreensão, tolerância e igualdade. Os achados encontrados poderão servir de base para o fortalecimento de Políticas Públicas, visando o respeito à promoção de uma Educação em Direitos Humanos.

A participação do seu filho(a) na referida pesquisa será de grande importância para entender como vem ocorrendo o processo de troca cultural entre surdos e ouvintes em sala de aula, e como essa troca pode influenciar o acesso da pessoa surda nos diversos âmbitos da sociedade. Solicitamos, assim, a sua colaboração no sentido de participar autorizar a participação de seu filho(a) para participar de uma entrevista semiestruturada, seguindo um

roteiro pré-definido, mas que poderá ser complementado de acordo com a direção da conversa, permitindo explorar com maior profundidade o tema proposto. A entrevista levará em média 20 min (vinte minutos) de duração. Solicitamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados obtidos pela pesquisa em eventos e publicações em revistas científicas nacionais e/ou internacionais.

Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho(a) será mantido em sigilo absoluto. Deixamos claro, ainda, que, conforme a resolutiva 466/12, toda pesquisa com seres vivos envolve risco em tipos e gradações variados. Mas, informamos, que esse estudo oferece riscos mínimos para os participantes, não existindo risco de expor os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória. Porém, há a possibilidade de haver a recordação de alguma situação desagradável já vivida pelos participantes da pesquisa, como também tristeza ao relembrar algum momento de discriminação que sofreu ou que praticou. Todavia, caso seja percebido algum desconforto em algum participante da pesquisa, a entrevista poderá ser interrompida para retorno em outro momento, caso seja necessário.

As entrevistas com alunos ouvintes, intérpretes e professores serão registradas por aparelho eletrônico de registro de voz, enquanto as entrevistas com os alunos surdos serão realizadas pela pesquisadora com o auxílio de um intérprete de Libras, e serão registradas por gravação de vídeo, não existindo risco de expor os participantes a nenhum constrangimento ou situação vexatória. Visto que, em nenhuma hipótese, as gravações serão disponibilizadas para qualquer outro fim que não seja a realização da pesquisa. Dessa forma, apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso aos dados obtidos através das entrevistas. É importante afirmar também, que, o nome do seu (sua) filho (a), participante da pesquisa, não será divulgado, mantendo todas as suas informações em sigilo.

Deixamos claro, ainda, que a participação de seu filho(a) no estudo é voluntária, e, portanto, não é obrigado(a) a fornecer todas as informações e/ou colaborar com as entrevistas a serem realizadas. Caso decida não participar do estudo, ou desistir a qualquer momento, não haverá nenhum dano. Também, esse direito é extensivo ao(à) Senhor(a), ou seja, poderá retirar a autorização para seu filho(a) participar da pesquisa. A pesquisadora e seu orientador estão à disposição para prestar todas as informações, esclarecimentos adicionais e assistência antes e/ou depois da pesquisa que forem necessárias.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Tendo em vista que fui devidamente informado (a) dos objetivos, justificativa e da relevância da pesquisa proposta, de como será a participação do meu filho(a), declaro o meu consentimento na participação do estudo, como também concordo que os dados obtidos nessa investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com a pesquisadora responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora Elayne Cristina Machado de Araújo Santana ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - Endereço: Centro de Ciências da Saúde – CCS 1º andar. Campus I. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58051-900. E-mail: eticaccufpb@hotmail.com. Campus I – Fone: (83) 32167791.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS

Roteiro para entrevista semiestruturada com os(as) estudantes com surdez do Instituto Federal da Paraíba

- Como foi sua vida escolar até hoje? Sempre estudou em uma escola inclusiva?
- Você aprendeu Libras com qual idade?
- Como os professores(as) se comunicam com você dentro e fora de sala de aula?
- Como os alunos(as) se comunicam com você dentro e fora sala de aula?
- Você tem algum colega ouvinte que você considera seu amigo(a)?
- Você já conversou com alguém da instituição sobre a cultura surda? Com quem? Como foi?
- Você gosta de frequentar a instituição? Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ALUNOS OUVINTES

Roteiro para entrevista semiestruturada com os(as) estudantes ouvintes do Instituto Federal da Paraíba

- Você conhece algum sinal em Libras? Qual? Você acha importante aprender?
- Sente dificuldades de interagir com o seu colega surdo(a)? Se sim, quais seriam?
- O que você acha da vivência entre alunos surdos e ouvintes na instituição?
- O que você entende por surdez?
- Você já ouviu falar em educação em direitos humanos? Se sim, para você o que seria?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Roteiro para entrevista semiestruturada com uma professora do Instituto Federal da Paraíba

- Na sua opinião, quais as diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte?
- Você se comunica com seus alunos surdos? Se a resposta for sim, de qual forma?
- Quais as maiores dificuldades que você percebe que esses alunos passam dentro de sala de aula?
- Você conhece algum sinal em libras? Qual? Você acha importante aprender?
- O que você entende por surdez?
- Em sua opinião, quais seriam estratégias para que o surdo consiga melhores condições dentro da sala de aula e de outros espaços?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM INTÉRPRETES DE LIBRAS

Roteiro para entrevista semiestruturada com os(as) intérpretes de Libras do Instituto Federal da Paraíba

- Como você enxerga a relação entre o aluno surdo a qual você acompanha com os demais alunos?
- E com os professores? Como funciona essa relação?
- Você já vivenciou alguma situação na instituição que tinha uma perspectiva intercultural? Como foi?
- Quais as maiores dificuldades que você como intérprete enfrenta em sala de aula?
- Quais estratégias você acredita que seriam importantes para que o aluno surdo possuía uma educação que respeite e valorize sua identidade e cultura?