

PPGES
Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade



UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO SUL DA BAHIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS –
CFCHS – *Campus* Sosígenes Costa – Porto Seguro – BA

ANGELA LEMOS DE OLIVEIRA

**18 ANOS DA LEI DE LIBRAS: AVANÇOS E RETROCESSOS
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS SURDOS**

PORTO SEGURO - BA

2022

ANGELA LEMOS DE OLIVEIRA

**18 ANOS DA LEI DE LIBRAS: AVANÇOS E RETROCESSOS
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade como exigência para obtenção do título de **Mestre**, sob a **orientação da Professora, Doutora Christianne Benatti Rochebois**. Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Cultura e Ambiente, Projeto de Pesquisa 03: Processos de Subjetivação e Contemporaneidade, do *campus* Sosígenes Costa, Porto Seguro - BA da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

PORTO SEGURO - BA

2022

ANGELA LEMOS DE OLIVEIRA

**18 ANOS DA LEI DE LIBRAS: AVANÇOS E RETROCESSOS
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DOS SURDOS**

Estado e Sociedade como exigência para obtenção do título de **Mestre**, sob a **orientação da Professora, Doutora Christianne Benatti Rochebois**. Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Cultura e Ambiente, Projeto de Pesquisa 03: Processos de Subjetivação e Contemporaneidade, do *campus* Sosígenes Costa, Porto Seguro - BA da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.

Esse trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 29 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Lilian Reichert Coelho
DOUTORA

Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB

Pedro Daniel dos Santos Souza
DOUTOR

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Michelle Nave Valadão
DOUTORA

Universidade Federal de Viçosa – UFV

PORTO SEGURO - BA

2022

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

O48d Oliveira, Angela Lemos de, 1985 -
18 anos da Lei de LIBRAS: avanços e retrocessos nas políticas públicas de
inclusão dos surdos. / Angela Lemos de Oliveira. – Porto Seguro, 2022.
203 f.

Orientadora: Christiane Benatti Rochebois

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de
Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Surdos. 2. LIBRAS. 3. Políticas Públicas Educacionais. 4. Ensino de Surdos.
5. Ações Sociais. I. Rochebois, Christiane Benatti. II. Título.

CDD – 362.42

Aos meus pais, Rute Noemi e Antônio Policarpo.
Aos surdos e ouvintes que respeitam a Libras assim como eu.

AGRADECIMENTOS

Ao meu grandioso CRIADOR, por me propiciar toda minha jornada a acadêmica e me permitiu, estar nesse lugar de fala. Agradeço imensamente, por todo entendimento que tive durante meu processo de pesquisa. Agradeço pelo amparo e conforto que recebi, em especial no momento em que minha mandioca (como eu chamava carinhosamente minha mãe) descansou na morte, já na reta final desse curso. Tenho consciência e profunda gratidão, que sem Sua ajuda e Seu poder, eu jamais teria a disposição necessária para a concluir este trabalho.

Aos meus pais, Antônio Policarpo e Rute Noemi (*in memoriam*), por sempre me darem o incentivo e o acalento necessário, para me manter forte diante das adversidades e não desistir daquilo que eu acredito e me empenho. Na simplicidade deles, me inspiro e me motivo a ser melhor a cada dia. Só lamento que *mamis* não esteja aqui, para celebrar comigo mais essa conquista, mas sei que ela teria muito orgulho de mim.

As minhas irmãs, Angelina, Angelita e Angélica, por me ajudarem a cuidar dos meus pais, em especial nos momentos em que eu estive ocupada em atividades acadêmicas. Agradeço por me amarem e, mesmo com nossas diferenças e minhas ausências, me deram o apoio emocional que precisei nesses últimos meses para concluir essa pós-graduação.

As minhas amigas, Ana Júlia Paulina de Oliveira, Ethienne Loula Hosaki e Lívia Maria Esteves Cassiano, por sempre me motivarem e verem em mim, um potencial que às vezes eu me questiono se o tenho de fato. Sou grata a vocês meninas, pelas conversas, sempre muito positivas e produtivas. Pelas verdades ditas, pelo ombro amigo, pelos conselhos e pela parceria. Vocês são presentes do céu em minha vida, e sou muito feliz por tê-las como amigas.

A minha orientadora, sempre elegante, delicada e compreensível, a professora Christianne Benatti Rochebois. Chris sua linda, muito obrigado por toda sua contribuição durante essa minha conquista. Sem sua orientação, compreensão e empatia, essa alegria eu não estaria vivenciando. Sua orientação foi outro presente que recebi dos céus. Agradeço por suas dicas, sempre muito precisas e coerentes. Por suas pontuações necessárias e, ao mesmo tempo, motivadora. Minha eterna admiração por seu profissionalismo e humanidade. Gratidão por tudo.

Aos participantes dessa pesquisa, que tiraram de seu tempo para me prestigiar com suas experiências e me permitir incluí-las nesse trabalho. O acesso e a cooperação de todos vocês, surdos e ouvintes. Serão sempre lembrados com muito respeito e admiração.

Aos meus professores ao longo de toda minha educação formal, desde a Pró Teresa, na minha alfabetização, até a professora Ana Carneiro, regente do último componente curricular cursado por mim no PPGES. Agradeço pela generosidade de todos vocês em dar o seu melhor, e graças a ele, eu estou onde estou, para agradecer. Meus agradecimentos também se estendem, aqueles docentes que não acreditaram no meu potencial e que de alguma forma, tentaram me fazer desistir. Desistir do cursinho pré-vestibular, da graduação, da pós-

graduação e do mestrado. Graças a esses, também estou aqui em agradecimentos. Meu carinho e gratidão a todos os professores que passaram por minha vida.

Aos meus queridos alunos ouvintes e surdos ao longo de minha carreira docente de mais de 15 anos até o momento. Minha prática em sala de aula e nossas inquietações se materializaram em muitas palavras por mim utilizadas nesse trabalho e, não posso anular a importância de todos vocês em minha constituição profissional.

Aos meus colegas de turma, agora mestres e futuros doutores. Com vocês vivi experiências e aprendi coisas que levarei para além dos muros da UFSB. Foram muito importantes para mim, no tempo em que estivemos juntos.

Aos professores-doutores Lilian Reichert Coelho, Pedro Daniel dos Santos Souza, Michelle Nave Valadão, Márcio José Silveira Lima e Gabriela Rodella de Oliveira, por aceitarem de prontidão ao convite de participar da minha defesa de dissertação. Agradeço pelo aprendizado que tive com a maioria de vocês, em alguns encontros que a vida me proporcionou ao longo do meu caminho acadêmico. Acreditem, já me ensinaram muito e, talvez nem saibam disso. Agora, tenho o privilégio de tê-los novamente, como co-orientadores para a finalização dessa pesquisa, etapa importante para meu trilhar profissional. Gratidão por suas contribuições.

Às atuais coordenadoras do PPGES, as professoras, Ana Carneiro Cerqueira e Maria Aparecida de Oliveira Lopes, pelo excelente trabalho que têm desempenhado na coordenação do programa. Por se mostrarem mulheres fortes e comprometidas com o bem-estar comum. Agradeço pela empatia demonstrada para comigo, por se solidarizarem com a minha perda. Por buscarem meios de me auxiliar para enfim chegar a este momento tão importante para minha carreira docente.

Ao meu colega, futuro Mestre, Fábio Isaac Machado Faria, por sua presteza no apoio administrativo do PPGES. Sempre disposto em nos orientar quanto aos aspectos burocráticos deste programa de pós-graduação. Gratidão por suas orientações, sua amizade e conversas motivadoras.

Ao apoio financeiro recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, durante 6 meses de minha jornada educacional neste programa de pós-graduação.

E, a todos que passaram por minha vida durante o período em que cursei este mestrado. Agradeço por deixarem um pouquinho de si, enquanto eu continuava me constituindo enquanto pesquisadora acadêmica.

“Os que se dedicaram às ciências foram ou empíricos ou dogmáticos. Os empíricos, à maneira das formigas, acumulam e usam as provisões. Os racionalistas, à maneira das aranhas, de si mesmos extraem o que lhes serve para teia. A abelha representa a posição intermediária: recolhe a matéria-prima das flores do jardim e do campo e com seus próprios recursos a transforma e digere.”

(Francis Bacon, 1620)

RESUMO

A trajetória histórico-social da língua de sinais e da educação dos surdos sempre foi marcada pela forma dialética da concepção de homem e de cidadania ao longo da história. Por muito tempo, os surdos são marginalizados e sem acesso aos seus direitos constitucionais, pois, devido às diferenças culturais e linguísticas, não foram e ainda não são devidamente reconhecidas pela comunidade fonocêntrica. No Brasil, o grande passo a favor dos usuários de língua de sinais, foi o reconhecimento oficial de seu idioma: a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializando a Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS. No entanto, mesmo a Libras tendo o reconhecimento federal como meio legal de comunicação e expressão de seus utentes e, com a ampliação legislativa por decretos e outras leis que corroboram sua obrigatoriedade em espaços públicos, em especial os educativos, ainda assim, essa língua é desconhecida e marginalizada pelos usuários do português oral. Diante da legalidade da Libras a partir de 2002, faz-se necessário evidenciar as ações de políticas públicas escolares e as práticas de participação social a favor das comunidades surdas inseridas no município de Eunápolis – BA desde então. Também, é preciso identificar quais as ações de políticas públicas desenvolvidas em função desta lei, pela prefeitura municipal de Eunápolis; constatar quem são os grupos de atuações sociais a favor das comunidades surdas do município; e descrever as ações e impactos desses empenhos inclusivos para os indivíduos surdos residentes em Eunápolis. Para tanto, a presente pesquisa, reuniu conhecimentos diversos, com o propósito de preencher possíveis lacunas sobre o tema em questão, expondo os fenômenos e as mudanças ocorridas para os sujeitos surdos ao longo de suas relações sociais em vários espaços temporais. Por se tratar de um exame em que expõe as variedades das relações interpessoais e os problemas que delas eclodem nas áreas humanas e sociais, foi escolhida a abordagem qualitativa. Quanto ao tratamento e exame dos dados coletados, esses processos se deram baseado nas técnicas de revisão e análise de dados do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2021). Utilizou-se dos métodos de procedimentos exploratórios e descritivos, com as técnicas de pesquisas bibliográficas, documentais, pesquisas de campo, entrevistas, aplicação de questionários e observações simples. Com postulados de autores como: Brito (2013); Choi *et al* (2011) Góes; Laplane (2013); Mazzotta (2011); Quadros; Karnopp; (2004); Quadros (1997; 2004); Sacks (1998); Silva (2009); Silva (2012); Skiliar (2013); Strobel (2018), entre outros.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Políticas Públicas Educacionais. Ensino de Surdos. Ações Sociais.

ABSTRACT

18 YEARS OF THE LIBRAS LAW: ADVANCES AND SETBACKS IN PUBLIC POLICIES FOR THE INCLUSION OF THE DEAF

The historical-social trajectory of sign language and the education of the deaf has always been marked by the dialectical form of the conception of man and citizenship throughout history. For a long time, the deaf are marginalized and without access to their constitutional rights, because, due to cultural and linguistic differences, they were not and still are not properly recognized by the phonocentric community. In Brazil, the big step in favor of sign language users was the official recognition of their language: Federal Law No. 10,436, of April 24, 2002, making official the Brazilian Sign Language - LIBRAS. However, even though Libras has federal recognition as a legal means of communication and expression of its users and, with the legislative expansion by decrees and other laws that corroborate its obligation in public spaces, especially educational ones, even so, this language is unknown and marginalized by users of oral Portuguese. Given the legality of Libras since 2002, it is necessary to highlight the actions of public school policies and practices of social participation in favor of deaf communities inserted in the municipality of Eunápolis - BA since then. Also, it is necessary to identify which public policy actions are developed according to this law, by the municipal government of Eunápolis; to verify who are the groups of social actions in favor of the deaf communities of the municipality; and describe the actions and impacts of these inclusive efforts for deaf individuals residing in Eunápolis. Therefore, the present research, of a basic nature, gathered diverse knowledge, with the purpose of filling possible gaps on the subject in question, exposing the phenomena and changes that have occurred for deaf subjects throughout their social relationships in various temporal spaces. As it is an examination that exposes the varieties of interpersonal relationships and the problems that arise from them in the human and social areas, the qualitative approach was chosen. As for the treatment and examination of the collected data, these processes were based on the data review and analysis techniques of the content analysis process (BARDIN, 2021). Methods of exploratory and descriptive procedures were used, with the techniques of bibliographic and documentary research, field research, interviews, application of questionnaires and simple observations. With postulates from authors such as: Brito (2013); Choi *et al* (2011) Góes; Laplane (2013); Mazzotta (2011); Quadros; Karnopp; (2004); Quadros (1997; 2004); Sacks (1998); Silva (2009); Silva (2012); Skiliar (2013); Strobel (2018), among others.

Keywords: Deaf. Pounds. Educational Public Policies. Teaching the Deaf. Social Actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Conceitos das Políticas Públicas Educacionais em relação aos surdos, a Libras, cultura e identidade surda.....	115
--	-----

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perspectiva dos textos pesquisados em quantidade.....	113
Gráfico 2 – Menção aos surdos, a Libras e a cultura e identidade surda nas políticas públicas educacionais investigadas exposta em quantidade e porcentagem.....	114

QUADROS

Quadro 1 – Políticas Públicas Educacionais com foco na Educação de surdos.....	64
Quadro 2 – Caracterização Pessoal e Profissional dos Servidores da Educação Participantes em Eunápolis- BA.	117
Quadro 3 – Caracterização Pessoal e Profissional dos Voluntários Ouvintes da Associação Cristã das Testemunhas de Jeová em Eunápolis - BA.....	121
Quadro 4 – Caracterização Pessoal e Profissional dos surdos participantes de Eunápolis - BA.	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AASI – Aparelhos de Amplificação Sonora Individual
- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL – *American Sign Language* (tradução: Língua de Sinais Americana)
- ASMG – Associação dos Surdos de Minas Gerais
- BA – Estado Bahia; Rodovias Baianas (ver contexto)
- BR – Rodovias Federais
- BPC – Benefício de Prestação Continuada
- CAEEDE – Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis
- CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB– Câmara de Educação Básica
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DP – Diretor Participante
- DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial
- FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GP – Grupo de Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
KM – Quilômetro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
LS – Língua de Sinais
MEC – Ministério da Educação
OP – Ouvinte Participante
PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH- 3 – Programa Nacional de Direitos Humanos- 3
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PP – Professor Participante
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS – Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras- Língua Portuguesa
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH – Secretário Especial dos Direitos Humanos
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SP – Surdo Participante
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TJ – Testemunhas Cristãs de Jeová
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
VHS – *Vídeo Home System*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO 1	21
POVO SURDO: CORPO, HISTÓRIA, LÍNGUA E CULTURA	21
1.1 Esforços de contenção do corpo surdo: um breve relato da história dos surdos	25
1.2 As línguas de sinais e as perspectivas educacionais: o modo de ver o sujeito com surdez	42
1.3 Culturas de silêncio ou culturas silenciadas?	46
SEÇÃO 2	55
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O ENSINO DE SURDOS EM FOCO	55
2.1 A Lei da Libras: lampejos de esperança para seus usuários surdos	56
2.2 Km 64: o maior povoado do mundo	59
2.3 Políticas públicas educacionais e linguísticas: em defesa dos surdos, uso e propagação da LIBRAS	63
SEÇÃO 3	97
PERCURSOS METODOLÓGICOS	97
3.1 Os direcionamentos escolhidos	98
3.2 Táticas empregadas na confecção dos artefatos acadêmicos	99
3.3 O desenvolvimento da investigação na busca de campo	105
SEÇÃO 4	112
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES SOCIAIS DE PARA OS SURDOS DE EUNÁPOLIS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
4.1 Sobre os fios condutores da pesquisa documental	112
4.2 Perfil dos nossos colaboradores em campo	116
4.2.1 Profissionais da Educação	116
4.2.2 Ouvintes Voluntários na Associação Cristã das Testemunhas de Jeová	119
4.2.3 Participantes com surdez e voluntários da Associação Cristã das Testemunhas de Jeová	124
4.3 A educação de surdos em de Eunápolis- BA a partir da Lei da Libras	132

4.3 Acolhimento e esperança: a inclusão dos surdos eunapolitanos para um ensino superior	152
SEÇÃO 5	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	191
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	191
Apêndice B – Ofício de Solicitação de Pesquisa de Campo.....	194
Apêndice C – Termo de Anuência.....	195
Apêndice D – Questionário de pesquisa – Diretor de Escola Comum da rede Regular de Ensino com Atendimento Educacional aos alunos surdos de Eunápolis BA.....	196
Apêndice E – Questionário de Pesquisa – Ao Diretor responsável pela Educação Especial de Eunápolis BA.....	198
Apêndice F – Questionário de pesquisa – Docente em atuação no CAEEDE.....	200
Apêndice G – Questionário de pesquisa - Docente em atuação nas Escolas de Ensino Regular	201
Apêndice H – Questionário de Pesquisa – Membros Voluntários Ouvintes das Testemunhas de Jeová.....	202
Apêndice I – Questionário de Pesquisa – Pessoas surdas que se associam com as Testemunhas de Jeová.....	204

INTRODUÇÃO

A trajetória histórico-social da língua de sinais e da educação dos surdos¹ sempre foi marcada pela forma dialética da concepção de homem e de cidadania ao longo da história. A escassez de material de pesquisa sobre a surdez em períodos mais antigos da humanidade constitui-se uma dificuldade para traçar todo o processo histórico com precisão sobre os surdos. Apesar das muitas concepções negativas sobre esses indivíduos, houve diversos personagens que, não se importando com as ideias pessimistas difundidas, atuaram como cientistas na área da surdez e educação, elaborando diversos métodos educativos, de modo a os instruir, permitindo-lhes um espaço na sociedade. (CHOI *et al*, 2011).

Segundo Perlin (2013, p. 59), “em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso e do saber”. Infelizmente, para muitos, os surdos permaneceram nos ‘porões’ das sociedades, marginalizados e sem acesso aos seus direitos constitucionais, sujeitados a uma não-identidade, em que suas diferenças culturais e linguísticas ainda não são em sua plenitude, devidamente reconhecidas pela comunidade ouvinte².

No Brasil, o grande passo a favor dos usuários de Libras foi o reconhecimento oficial desse idioma, com a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002³, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No entanto, mesmo a Libras tendo o reconhecimento federal como meio legal de comunicação e expressão de seus utentes e, com a ampliação legislativa através de decretos e outras leis que corroboram sua obrigatoriedade em espaços públicos, em especial os educativos, ainda assim, essa língua é desconhecida e marginalizada pelo universo ouvintista.

¹ O termo Surdo será usado várias vezes nesse trabalho para se referir a pessoas que possuem perdas sensoriais auditivas. Embora possa parecer ofensivo, é o modo mais aceito e apropriado para fazer referências a esses indivíduos. Segundo CHOI *et al* (2011, p. 97), a pessoa surda é “definida como aquela que, por ter perda auditiva, compreende o mundo e interage com ele por meio de experiências visuais” manifestando sua cultura por meio das línguas de sinais.

² O termo Ouvinte, é um termo usualmente aceito e usado nas comunidades surdas para se referir aos sujeitos não-surdos, ou seja, pessoas que têm sua comunicação e cultura a partir da experiência oral-auditiva. Através desse vocábulo, há outras variações possíveis como: ouvintismo, ouvintizar, ouvintista, entre outras. Quanto a esses termos, representam um conjunto de representações em que o surdo é obrigado a se ver e narra-se como ouvinte, com percepções de si em “ser deficiente e do não ser ouvinte” o que legitimam práticas terapêuticas. (SKLIAR, 2013).

³ Lei aprovada no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Diante da legalidade da Libras a partir de 2002, sentimos a necessidade de investigar as ações de políticas públicas e de participação social a partir desta lei, em especial no que tange ao processo educativo dos surdos inseridos na Educação Básica no município de meu contexto de atuação profissional. Para tanto, será necessário identificar quais as ações de políticas públicas desenvolvidas em função da lei supracitada e detectar se houve avanços e retrocesso no processo de inclusão/exclusão dos surdos.

A escolha do município de Eunápolis – BA, enquanto *lócus* de pesquisa, surgiu a partir do meu despertar pelas Línguas de Sinais, alguns anos antes do meu ingresso aos pátios acadêmicos. Em 1994, aos oito anos, conheci o primeiro sujeito que utilizava das línguas sinalizadas para a comunicação. Naquela ocasião, ainda muito menina, fiquei fascinada com que aquele rapaz, pois não usava seus lábios para se comunicar como todos nós de seu entorno. Por meio de gestos, feitos com as mãos, aliados a expressões faciais e corporais, seus pensamentos eram expressos de um modo totalmente diferente das articulações que eu ouvinte conhecia até então.

Quando me dei conta que nessa diferença linguística era possível estabelecer comunicação, tentei interagir com ele, que retribuiu minha atenção me emprestando por alguns dias, uma grande pasta preta que continha inúmeras imagens e palavras expressas por gestos diferenciados, mas que representavam os mesmos significados intencionais de difusão da língua oral que eu utilizava.

Após o primeiro episódio de interação com um indivíduo surdo, em 2003, encontrei outros indivíduos que utilizavam a Língua Brasileira de Sinais como sua língua materna. Alguns deles estudavam próximo ao colégio onde eu cursava o ensino médio, e, sempre que podia, visitava a sala de apoio pedagógico⁴ que eles frequentavam.

O contato constante com esses sujeitos surdos me fez perceber o quanto são marginalizados pela sociedade que não os compreende. A distinção entre esses sujeitos e os ouvintes acontece no que se refere à modalidade de percepção e produção da linguagem/língua, dado que as línguas de sinais são articuladas na modalidade espaço-visual, produzidas pelas mãos, com as informações captadas pelos olhos, enquanto nas línguas orais, a recepção se dá pelo aparelho auditivo quando proferida pelo aparelho fonador (QUADROS; KARNOPP, 2004).

⁴ A Sala de Apoio Pedagógico, conhecida como SAP, na época era um recurso do Governo do Estado da Bahia visando dar apoio pedagógico aos alunos surdos no desenvolvimento das atividades escolares, focalizando o ensino de língua portuguesa aliada ao ensino de LIBRAS (OLIVEIRA, 2019).

Outro aspecto referente aos surdos que me intrigava era o fato de não haver avanço em seu processo de ensino e aprendizagem mesmo cursando a escola já por décadas, como era o caso da maioria dos surdos que eu conhecia naquela época. Ante a realidade com a qual eu me deparava no contato que tinha com os surdos e com seus professores nas minhas visitas à sala de apoio, estabeleci o alvo pessoal de ampliar meus conhecimentos à medida que cursava a graduação em Letras Vernáculas, no que diz respeito às línguas de sinais e sobre a educação dos surdos.

Nesse período, busquei referenciais teóricos disponíveis e me debrucei nos estudos. Empenhei-me em apreender muitos sinais e me esforçava em manter contato com os surdos e suas comunidades surdas⁵ tanto da cidade que eu residia, Eunápolis-BA, assim como em outros lugares onde eu tinha acesso na região e em outros Estados como Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, dentre outros.

À medida que meu entendimento sobre os surdos e a língua de sinais se ampliavam, passei a compartilhar meu pouco conhecimento com a comunidade acadêmica a qual eu estava vinculada. Por meio de apresentações de comunicações em seminários locais, trabalhos acadêmicos relacionados e aulas particulares, fiquei conhecida na região como uma estudiosa na área de Libras e Educação dos surdos. Paralelo a essas atividades, em 2007, ingressei em um grupo local de voluntários que se empenham em ensinar a Libras para surdos que, por diversos motivos, não tiveram acesso a sua língua materna, seja por contato com falantes surdos ou por meio de instituições formais de ensino.

Conclui Letras Vernáculas com a feitura de uma pesquisa monográfica *O dilema do sujeito surdo*. Neste trabalho averigui, com mais dois colegas de turma, sobre como estava sendo desenvolvida a Educação dos Surdos em Eunápolis-BA em agosto de 2008 na rede estadual de ensino. Constatei que o processo educativo desses indivíduos tem sido marcado pelo fracasso de práticas educacionais impostas por uma sociedade fonocêntrica. E, durante a especialização *latus senso*, poucos anos depois, aprimorei meu trabalho inicial e direcionei minhas pesquisas sobre *A escrita do sujeito surdo: reflexos da sua oralidade em sinais*.

Por ocasião destas investigações, ficou evidente que no município de Eunápolis-BA havia desconhecimento para com os surdos. Os pais e familiares desses indivíduos, em alguns casos, não compreendem a língua e a condição de seus filhos e parentes com deficiência auditiva; quanto aos seus professores, há muita desinformação, o que os levam atenuar a importância da aquisição da língua de sinais para ensinar eficazmente seus alunos-surdos; e

em relação a comunidade da qual esses sujeitos fazem parte, não lhes são proporcionadas as mesmas oportunidades dadas aos ouvintes, marginalizando-os e sendo considerados como incapazes de desenvolver determinadas atividades.

O contato direto com a comunidade surda e suas particularidades ao longo de minha trajetória de vida, me moveu a usar os saberes e conhecimentos acadêmicos para promover os surdos e a Libras na região. Atualmente, em consequência do exercício da docência superior em Libras em uma instituição privada de ensino na região, entendi que ainda hoje muitos ouvintes desconhecem/desconsideram os surdos, favorecendo a perpetuação da invisibilidade dessas pessoas em seu lugar de existência.

Durante as primeiras inquirições sobre os surdos no município, o entendimento legislativo e os aprofundamentos teóricos sobre os surdos, a Libras e a cultura surda ainda estavam aflorando rumo a inclusão. Agora, ao se aproximar a maioria da Lei 10.436/02, os dezoito anos desde que entrou em vigor, houveram muitas mudanças em relação ao que se compreende sobre os surdos e suas necessidades. Deste modo, retomar as atenções para essa minoria linguística nos permite perceber se os poderes públicos despertaram de modo a ampliar suas ações inclusivas em garantir aos surdos do município seus direitos fundamentais enquanto cidadãos.

A escola, como espaço formal de educação do Estado, tem a função fundamental de fazer cumprir as políticas de inclusão estabelecidas pelos Entes Federados. Entretanto, os discursos democráticos se distanciam de práticas efetivamente inclusivas. Tais ações causam impactos profundos nos indivíduos envolvidos, destinando-os ao isolamento social, sentimento de impotência e inferioridade, apagamento da identidade e inacessibilidade aos direitos mais fundamentais exigidos para o exercício pleno da cidadania. Raramente se observa os surdos dando continuidade aos estudos e/ou atuando no mercado de trabalho em profissões especializadas.

Diante disso, seria a falta de ações inclusivas, fator determinante que levam tais sujeitos a marginalização, ao abismo comunicativo e estratificação social entre surdos e ouvintes? E a sociedade? Quais as medidas sociais desenvolvidas para que a comunidade surda do município de Eunápolis consiga dar conta de equiparar as possíveis lacunas deixadas pelo poder público?

Diante dessas indagações, para essa investigação, optamos por trazer a surdez, os surdos e a cultura surda de Eunápolis tendo como propósito central evidenciar os avanços e

retrocessos das políticas públicas escolares e as ações sociais a favor das comunidades surdas inseridas no município de Eunápolis, a partir da criação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Para tanto, elencamos como objetivos específicos que podem favorecer nosso entendimento: identificar as ações de políticas públicas por parte da prefeitura municipal que favoreçam o processo educativo dos surdos desde a criação da Lei 10.436/ 02; constatar quais grupos sociais que a partir da criação da Lei 10.436/02 que se mobilizaram de modo a incluir os surdos em Eunápolis – BA ao longo dos 18 anos seguintes; e, descrever ações e impactos das atuações inclusivas para os indivíduos surdos por meio das políticas públicas e as ações de participação social em Eunápolis a partir da criação da Lei de Libras.

Infelizmente, mesmo tendo sua importância na esfera legislativa, a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, ainda é desconhecida por muitos como língua natural e por seu reconhecimento legal. Assim, a primeira sessão desse trabalho de pesquisa, irá abordar conceitos teóricos, aspectos históricos, linguísticos e culturais sobre a surdez, os surdos, as línguas de sinais, bem como os percursos metodológicos usados para o ensino de surdos. Demonstrando porque as línguas de sinais se fazem necessárias para seus utentes e para os não-surdos que compartilham os mesmos espaços geográficos e de convivências. Por conhecer os preceitos que envolvem os surdos, será possível questionar a partir da Lei n.º 10.436 de 2002, se as políticas públicas educacionais criadas para atender as pessoas com deficiência, incluem de fato o sujeito com surdez e/ou perdas auditivas em seus planos de ações educativas.

Na segunda sessão, a Lei da Libras será trazida à reflexão para que o leitor compreenda a dimensão e extensão de tal preceito legal para as lutas dos surdos brasileiros em prol de seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos. Além disso, conheceremos um pouco da história de Eunápolis- BA, nosso território de pesquisa e, dessa forma será possível compreender um pouco da dinâmica educacional da rede municipal de ensino.

Em seguida, na mesma sessão dois, será sintetizado como os poderes públicos incluem os sujeitos com deficiência, na esfera educacional, com o foco na educação dos surdos, através de políticas públicas, desenvolvidas a partir de 24 de abril de 2002, data em que a Libras teve seu respaldo legal como língua natural das comunidades surdas do Brasil. À medida que formos explorando os aspectos relevantes desses documentos, será possível perceber se tais projetos têm direcionamentos para a educação e inclusão dos surdos nos espaços formais de ensino ao longo dos dezoito anos desde a Lei Federal n.º 10.436.

Na sessão três, propomos trazer os decursos metodológicos para a feitura desse trabalho de pesquisa, que terá como premissa a pesquisa de caráter qualitativo com base nos métodos de procedimentos exploratórios e descritivos, com coleta de dados através das técnicas de revisões bibliográficas, documentais, pesquisas de campo, entrevistas, aplicação de questionários e observações simples (GIL, 2021).

Optou-se por buscar apenas escolas da educação básica, na esfera municipal. Por meio das investigações exploratórias, foi possível encontrar os agentes atuantes na modalidade da Educação Especial com direcionamento ao ensino de surdos. Também, encontramos, por meio da exploração documental e de campo, o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – CAEEDE, atualmente, referência na comunidade local em capacitar os docentes da rede municipal de ensino, atender, ensinar e incluir todos os discentes que possuam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.

A partir das informações fornecidas pela secretaria de educação municipal, com o contato com pessoas entrevistadas e da comunidade local, foi possível chegar as comunidades surdas existentes na cidade, nos permitindo coletar experiências, apreensões e dificuldades encontradas por eles no processo de inclusão/ensino dos surdos. E, a partir dessas informações adquiridas, formamos a quarta sessão.

Nessa sessão, serão apresentados os resultados das informações coletadas por meio dos referenciais consultados, das apreensões percebidas ao longo da investigação e pelos relatos informados pelos colaboradores pertencentes a comunidade surda de Eunápolis- BA, em especial àqueles participantes que atuam como facilitadores de inclusão para os sujeitos surdos em diferentes contextos, analisados a luz do método de análise do discurso de Laurence Bardin (2021).

Ainda nessa sessão de análises e resultados, será exposto o que os grupos sociais têm feito para mudar a realidade de muitos surdos que não são amparados pelas políticas públicas educacionais direcionadas a esse público. Serão considerados neste momento, os relatos e depoimentos dos membros surdos e ouvintes atuantes nessas práticas de participação sociais, de modo a verificar se tais práticas inclusivas são as mesmas almejadas pelo povo surdo ao longo da história, pois, se assim for, a inclusão de fato ocorre também nesses espaços e preenche as lacunas deixadas quando o Estado não consegue suprir e cumprir seus postulados.

Em seguida, nas considerações finais, será explanado uma reflexão sobre o tema proposto nas pesquisas realizadas, o que culminou na produção e conclusão desse trabalho. E, por fim, provocar novos questionamentos sobre os surdos, a cultura surda e a Libras, ou quaisquer outras questões relacionadas aos sujeitos marginalizados e deixados de lado por aqueles que deveriam oportunizar igualdades de acesso e condições numa sociedade dita democrática e de direitos.

SEÇÃO 1

POVO SURDO⁶: CORPO, HISTÓRIA, LÍNGUA E CULTURA

Para as culturas fonocêntricas, a audição é um dos sentidos fundamentais para a mais nobre das tarefas humanas, a comunicação. Por meio dela, seus membros podem compreender o mundo a sua volta, desenvolver a fala e realizar trocas de conhecimentos e experiências com seus pares. O som é tão basilar, que não conseguem imaginar como seria viver sem essa capacidade sensorial. Contudo, nem todas as pessoas possuem a função auditiva em seus níveis de normalidade por diversos motivos. Sendo assim, seriam esses indivíduos condenados ao fracasso? Ficariam à mercê do acaso, sem compreensão das coisas a sua volta, isolados, impedidos de se integrar aos seus familiares e a sociedade que baseiam suas relações sociais a partir do universo sonoro?

A surdez por ser uma deficiência interna pode nos passar despercebido. Por não ser notada visualmente e seu diagnóstico nem sempre ser tão fácil e imediato, à medida que a capacidade de ouvir diminui, produz uma redução da percepção de sons, dificulta a compreensão das palavras foneticamente oralizadas e a distinção dos ruídos que cercam a pessoa com perda auditiva. Embora a limitação em recepcionar os sons a sua volta não impõe barreiras físicas impedindo o sujeito de se locomover, devido à invisibilidade que a perda sonora apresenta, pode interferir nas relações de convivências, gerando drásticas consequências para a vida das pessoas surdas (MONTEIRO; SILVA; RATNER, 2016).

Segundo Soares et al. (2010), o prejuízo auditivo pode ser condutivo, quando há obstruções no ouvido externo até os limites do ouvido interno, causados por excesso de cera, pus ou secreções; neurossensorial, quando sofrem danos coclear ou neurológicos prejudicando as células ciliadas da cóclea; e misto, quando há a presença das duas perdas juntas. Nos tipos citados, o início pode ser súbito ou progressivo, afetando uni ou bilateralmente o aparelho auditivo humano.

Quanto as causas da surdez, podem ser congênitas, causadas por doenças virais ou bacterianas por ocasião da gestação, uso excessivo de medicamentos durante a gravidez, fatores hereditários, complicações no parto, como a anóxia; ou adquiridas por otites de

⁶ Quando usado os termos Povo Surdo “estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (STROBEL, 2018, p. 38).

repetição na infância, ou na idade adulta, mau uso de medicamentos ototóxicos, exposição excessiva e contínua a ruídos muito intensos, idade avançada e acidentes (ALVES, 2013).

O diagnóstico precoce contribui para as intervenções, medidas preventivas e de estímulo sociocognitivo, mas, de acordo com alguns estudos, o reconhecimento dos *déficits* de surdez acontece tardiamente por vários fatores, entre eles a falta de acesso a informações sobre a surdez, medo de que a desconfiança de uma possível anormalidade se concretize, falta ou dificuldade de acesso a profissionais capacitados, entre outros. (LACERDA; SIGOLO, 2011)

Estudos apresentados por Lee (2010), mostram que nos casos de perda auditiva de grau leve, as pessoas apresentam dificuldades de ouvir a fala com a voz num tom suave e não se dão conta que ouvem menos, mas ao se submeterem a um teste de audição, estes podem revelar a ausência da audição. Quando o dano passa a ser moderado, compreendem falas com distâncias próximas, já necessitando do uso de uma prótese auditiva e também terapias para auxiliar a fala dessas pessoas.

Quando os graus de surdez, vão de moderado a grave, nessas circunstâncias, os sons podem ficar distorcidos e na conversação as palavras podem se tornar abafadas e mais difíceis de entender, em especial ao ter várias pessoas conversando em locais com ruídos ambientais ou salas que existem ecos, nesses casos, são bem comuns que o sujeito com essa falta auditiva peça que falem mais alto ou repetirem as palavras.

Já nos casos de surdez grave ou profunda a percepção dos sons é quase imperceptível, tendo dificuldade de distinguir consoantes, embora consigam diferenciar vogais. A voz percebida, precisa ser num tom mais alto e muito próximo a sua articulação. Os sons são notados quando muito intensos, causando vibrações percebidas pelos sujeitos surdos. No estágio de anacusia total, não ocorre percepção sonora em hipótese alguma.

Atualmente, há disponível na medicina moderna uma diversidade de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual – conhecido com as siglas AASI – e de implantes cocleares que visam restabelecer ou equilibrar as perdas auditivas, mas as escolhas de tais ferramentas variam conforme o grau de ausência auditiva examinadas por profissionais competentes, com as indicações específicas para cada pessoa, com as escolhas feitas pelo paciente e/ou por seus familiares. (FERES; PEREIRA, 2005)

É importante ressaltar que geralmente não há como se reverter as perdas auditivas, também, nem todos os usuários de AASI obtém as mesmas respostas aos tratamentos, alguns

não conseguem se adaptar, outros se adéquam com restrições. Além disso, nem todos têm recursos ou acessos para a aquisição destes dispositivos.

Quanto ao processo de reabilitação, este não é instantâneo, exige do paciente esforço em aprender/reaprender muitas habilidades auditivas, o que significa comprometimento a longo prazo, sem garantias concretas de que a tão sonhada ‘normalização’, a não-surdez e a integração ao universo ouvinte acontecerá. (ALMEIDA et al., 2016).

É bem verdade que a perda da capacidade de ouvir inflija ao sujeito algumas limitações sensoriais, mas nada que consiga estagnar a capacidade humana de absorver e ampliar conhecimentos, comunicar e interagir com o outro, compreender e apreender o mundo que o cerca. Antes, a privação de um dos sentidos, provoca no sujeito, estímulo necessário para buscar outros meios de expandir sua *performance* cognitiva, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento da fala e da linguagem expressiva e receptiva, explorando em todo seu potencial nos âmbitos acadêmicos, social e emocional.

A linguagem, como uma importante função cognitiva, além de permitir a comunicação, armazenamento e/ou transmissão de toda ordem de artefatos culturais – criados e (re) produzidos, repassados entre nós e para a descendência –, também é parte configurante do sistema cognitivo humano. Em outros termos, é por seu intermédio que somos os animais que somos: seres de linguagem (LANGACKER, 1980)

Abordando sobre a competência linguística que o homem consegue manifestar, o linguista americano Ronald W. Langacker (1980, p.11) afirma que embora haja variedades de conceitos sobre o que venha ser a linguagem e língua, é indiscutível que a língua é “um notável instrumento de comunicação unicamente humano” e, esta, se faz atuante em todas as atividades humanas. Para o mesmo autor, “todos os seres humanos aprendem uma língua, mas nenhum outro animal atinge algo que se compare, nem mesmo os mais inteligentes” (LANGACKER, 1980, p. 23). Assim, podemos concluir que até mesmo àqueles com impossibilidades físicas nos órgãos vocais ou auditivos adquirem uma língua, como é o caso de indivíduos surdos.

Por meio da linguagem, conseguimos externar os pensamentos, o âmago de nossos desejos e emoções, concedendo-nos estabelecer comunicação com nossos pares, desempenhar papel vital no armazenamento de todos os nossos artefatos culturais, bem como na transmissão dos mesmos. Segundo Louis Hjelmslev (1975, p. 1 apud FIORIN, 2018, p. 14),

a linguagem é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-os em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base da última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador.

Além disso, como humanos e seres de linguagem, a habilidade natural de aprender língua independe do grau de escolaridade, das condições auditivas e sociais do sujeito. Para Fiorin, (2018, p. 13), “o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam”. Desde que o homem não tenha limitações que impeça o processo de aquisição linguística, como doenças mentais ou cognitivas, que dificultem a apreensão de signos que dão sentido a um dado idioma, é capaz de desenvolver e aprender língua.

Segundo Franchetto e Leite (2004), Chomsky revolucionou os estudos de linguagem ao defini-la como uma faculdade mental, inata, que possibilita à espécie humana desenvolver e adquirir uma língua natural. Deste modo, por ser uma faculdade típica da espécie humana, não instintiva, mas espontânea, diferente dos animais movidos por instinto; o ser humano é dotado da capacidade de comunicação com traços distintos, tais como a habilidade de produzir novos enunciados e expressar o pensamento por meio de uma língua e para isso, independe de ter ou não o sentido da audição.

Diante da necessidade de expressar o pensamento, por meio da linguagem, os surdos, apreendem a língua de sinais como meio de expor seus pensamentos, desmistificando o fato de as línguas humanas dependerem das expressões oral-auditivas. Segundo Bagno (2014, p. 60), “essa necessidade premente de interação social faz surgir outros sistemas de signos, neste caso, as chamadas línguas de sinais, que se valem das mãos, das outras partes do corpo e das expressões faciais para se realizar”. Por se tratar de uma língua gestual-visual, as línguas de sinais, têm a informação recepcionada pelos olhos e articulada no espaço pelas mãos, pelo movimento do corpo e as expressões faciais (CHOI et al, 2011).

As pesquisas no campo da linguística, corroboraram que as línguas de sinais possuem todos os elementos necessários para serem elencadas entre as línguas naturais, lançando por terra qualquer conceito preconceituoso propagado por aqueles que não toleram as diferenças, em especial quando se trata de grupos minoritários, como é o caso do povo surdo (cf. SACKS, 1990; cf. QUADROS, 1997; cf. QUADROS E KARNOPP, 2004; GESSER, 2009;

cf. DORZIAT, 2009; cf. CHOI et al, 2011). Infelizmente, porém, esses entendimentos e compreensões sobre a surdez, línguas e as línguas de sinais são relativamente recentes em relação à história dos surdos temporalmente, até chegar a tais juízos esses sujeitos tiveram que suportar muitos atritos e sofrimentos ao redor do mundo, conforme veremos na sessão a seguir.

1.1 Esforços de contenção do corpo surdo: um breve relato da história dos surdos

Em linhas gerais, a história dos surdos se inicia desde a Antiguidade, embora sempre tenham havido sujeitos surdos, que em muitos momentos ficaram à margem dos acontecimentos e, em outros, nem eram considerados humanos (STROBEL, 2008). A partir de informações da história geral, pode ser traçado o momento em que os surdos emergem como personagens nessa narrativa de violência e exclusão, com poucos momentos de refrigério. Infelizmente, segundo afirma Lopes (2013, p.11) “a imposição cultural dada por meio da distribuição desigual de poderes faz como que seja dificultada a separação dos parâmetros biológicos/naturais e normais das subjetividades contidas nos discursos produtores de sujeitos surdos” e, como consequência dessas relações tumultuadas, os surdos são invisibilizados pelos discursos de poder e imposição por parte da comunidade majoritariamente ouvinte.

Em algumas civilizações na Antiguidade, como na Grécia antiga, a história dos surdos tem início quando tais sujeitos são desacreditados e descartados por serem lançados em penhascos ou navios em alto-mar. Por estarem constantemente em conflitos de guerra, para os gregos, indivíduos com alguma limitação biológica não eram aproveitados em batalhas e também, devido aos conceitos estéticos apreciados, a deficiência ou barreira que se constituía um desvio não era aceito para o conceito de perfeição e equilíbrio, tão valorizado pela sociedade da época (CHOI et al, 2011).

Alguns filósofos, como Aristóteles, defendiam que a razão só poderia ser concebida através da palavra falada, porém, tal articulação não era possível a todos os surdos, logo, sua existência não era atestada. Graças as ideias equivocadas dele, por anos os surdos ficaram sem receber educação, impedidos de reivindicar quaisquer direitos precisando de um tutor que se responsabilizassem por eles para a realização de negócios, caso necessitassem (LOPES, 2013).

Por outro, as civilizações egípcias e persas, encaravam esses sujeitos como criaturas escolhidas pelos Deuses. Para esses povos, o silêncio e seu comportamento distinto, dava ao sujeito surdo um ar místico, como se estivessem sempre em meditação espiritual. Porém, apesar de toda veneração e respeito para com os surdos, esses sujeitos não recebiam instrução e não tinham vida social (DUARTE, et al., 2013).

Segundo os estudos de Ana Cristina Guarinello (2007), na época do Imperador Justiniano, no século VI, o Código Justiniano proibia ao indivíduo surdo, o direito de receber herança. Caso a pessoa, antes da perda da audição já tivesse recebido educação e/ou aprendido a falar por meio de exercícios exaustivos e muitas vezes agressivos, esse direito lhe era garantido, do contrário, não poderia receber a herança mesmo que esta lhe tivesse sido deixada em testamento.

Nesse documento, há os primeiros relatos de tentativas de classificar a surdez pelos vieses da saúde e do direito, para o registro havia: surdo-mudez natural, surdo-mudez adquirida, surdez natural, surdez adquirida, mudez natural e adquirida. Do mesmo modo como pregava o Código Justiniano, para a igreja católica, o surdo era considerado incapaz de receber sacramento, dado que o sujeito surdo precisaria recitá-la no momento de sua morte, o que seria fisicamente impossível para a maioria deles.

No ano de 637, tem-se registro do trabalho do bispo John of Bervely, que ensinou um surdo a falar oralmente de maneira inteligível. A igreja considerou o acontecimento um milagre, no entanto, as técnicas usadas pelo bispo se perderam no tempo. Após este período, o primeiro registro de fato relacionado à educação dos surdos foi feito por Bartolo della Marca d'Ancona, escritor do século XIV, impulsionando posteriores estudos. Dois séculos mais tarde o médico italiano Girolano Cardano avançou nos estudos sobre a surdez – por ter o filho surdo – elaborou uma categoria de código de ensino para surdos, embora não o tenha posto em prática (GUARINELLO, 2007).

No mesmo século XVI, surge Pedro Ponce de León em 1555, um monge beneditino espanhol, considerado o primeiro professor de surdos da história. Seus alunos eram ensinados a “falar, escrever, ler, fazer contas, orar e confessar-se pelas palavras, de modo a serem reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família”, um feito bem apreciado e almejado pelas famílias abastadas (GUARINELLO, 2007, p. 21).

Ponce de León utilizava em seu método de ensino o alfabeto manual, destacando-se entre a nobreza espanhola no ensino de surdos. Com o alfabeto desenvolvido por ele, levou

muitos outros espanhóis a aprofundarem os estudos acerca da surdez. Entre eles, o espanhol Juan Pablo Bonet, publicou o livro *Reducción de lãs letras y artes para enseñar a hablar a los surdos*, apresentando a invenção do alfabeto manual. Bonet em seu ensino priorizava a leitura, a escrita e o alfabeto manual para a partir daí, ensinar os surdos a falar; Bonet é considerado um dos precursores do oralismo (CHOI et al, 2011).

Como um feixe de luz nas trevas em que os surdos viviam, sem o seu reconhecimento enquanto sujeito de direito, o escocês George Dalgarno, na segunda metade do século XVII expressou entre os meios acadêmicos que “os surdos tinham o mesmo potencial que os ouvintes para aprender e poderiam alcançar iguais níveis de desenvolvimento se recebessem educação adequada” (GUARINELLO, 2007, p. 23). O conceito que George Dalgarno apresentou em seu tempo se equipara aos dos teóricos da atualidade.

Em fins do século XVIII, na França, um abade francês de nome Charles Michel de L’Epée, foi o primeiro estudioso a considerar a língua de sinais como uma língua. A partir do método de *Sinais Metódicos*, utilizado por ele, combinados à língua de sinais, recorria à gramática da língua oral francesa com o alfabeto digital, obtendo êxito em seu método de ensino. Em 1760 fundou a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris (GUARINELLO, 2007; CHOI et al, 2011). Outro fato importante que traz notoriedade a esse professor, é a coletivização do ensino dos surdos, pois antes dele, assim como na Espanha, apenas famílias abastadas podiam pagar um tutor particular para o ensino de seus filhos surdos, mas, diante da criação da instituição fundada por L’Epée, permitia que surdos de todas as classes sociais pudessem ter a acesso à educação.

Com o professor L’Epée, a educação dos surdos ficou conhecida como a Época de Ouro, de 1780 a 1880, além de democratizar a educação ampliando para surdos de diferentes classes sociais, muitos dos formados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris passaram a ocupar cargos que antes só eram ocupados por ouvintes. Além desse importante fato, muitos dos seus alunos se tornaram multiplicadores do conhecimento, formando escolas para surdos em todo mundo, o que foi importante para dar visibilidade a esses sujeitos, além de lhes oportunizar apreender o mundo por meio dos sinais (CHOI et al, 2011).

Paralelo a L’Epée, Samuel Heinicke em 1755, na Alemanha e, Thomas Braidwood em 1760, na Inglaterra, fundam escolas para surdos, porém os métodos utilizados se baseavam no emprego da modalidade linguística que valoriza a língua oral, marginalizando qualquer manifestação visual-gestual, próprio das línguas de sinais. Embora o professor Braidwood

usasse a escrita e o alfabeto manual, assim que seus alunos aprendessem a escrever palavras, passavam a treinar a articulação das pronúncias desses vocábulos em língua oral. Já o professor alemão Samuel Heinicke, entre seus métodos, usava apenas a língua falada. Para ele, somente se o sujeito tivesse acesso e propriedade em articular as palavras por meio da língua oral, através dos órgãos vocais, seria possível ter seu lugar na sociedade (CHOI et al, 2011; STROBEL, 2009.).

Com esses três professores, o cenário mundial se depara com duas importantes correntes de ensino dos surdos: uma que defendia o método visual-gestual de apreensão e manifestação da língua de sinais entre professores e alunos com o aprendizado da língua escrita, com o professor Charles-Michel de L'Épée; e a outra, o método oralista, em que o surdo era obrigado a aprender a falar e assim se aproximar do modelo ouvinte, por se comunicar apenas usando a fala oral, com os educadores Thomas Braidwood e Samuel Heinicke.

Para Heinicke o oralismo ou método oral, deveria ser o único modo de interação e educação dos surdos, ou seja, os surdos deveriam aprender a fazer leitura labial (orofacial) e em alguns momentos da interação, poderia haver a ampliação do som e a intensificação das expressões por meio da fala. O uso de gestos, do alfabeto e das línguas de sinais eram proibidos, pois, para o professor alemão as sinalizações por meio dos gestos poderiam deixar o sujeito preguiçoso e comprometer o desenvolvimento da língua falada (DUARTE, et al., 2013; CHOI et al, 2011).

As duas tendências de ensino para alunos surdos tomaram diferentes proporções pelo mundo. Os métodos francês e alemão foram amplamente difundidos e aceitos, influenciando diretamente na vida dos mais interessados, os surdos.

Em 1815, o professor americano, Thomas Hopkins Gallaudet, em busca de novos saberes sobre como ensinar os surdos, encontra receptividade no instituto francês, onde aprendeu os sinais franceses e se inteirou dos métodos e orientação deixados pelo professor L'Épée. Ao voltar para os EUA, em 1817, com o surdo francês Laurent Clèrc (1785-1869), fundaram a primeira escola para alunos surdos, a *American School for the Deaf*, que utilizava o francês sinalizado com adaptações para o inglês. Diante do encontro das duas línguas Gallaudet e Clèrc são considerados os pais da *American Sign Language (ASL)*, Língua de Sinais Americana (DUARTE, 2013).

Os surdos ensinados na escola fundada por Gallaudet tiveram bons desempenhos na aquisição de novos saberes, pois, podiam aprender por meio da língua de sinais americana. Devido ao grande sucesso do uso de métodos visuais por meio dos sinais, dos gestos e do alfabeto manual para a aquisição da língua oral na modalidade escrita, em 1821, as escolas públicas americanas já aceitavam as ASL. Esses precursores também inspiraram a criação da Universidade Gallaudet exclusivamente voltada para os surdos em Washington no ano de 1864 (MORI; SANDER, 2015).

No Brasil, a educação de surdos surge em seu contexto histórico a partir de 1855, com a chegada do professor surdo e sua esposa, o francês Ernest Huet, a convite de Dom Pedro II. Os surdos têm a atenção do Imperador e sua primeira política pública voltada para seu ensino através da Lei Federal n.º 839, de 26 de setembro de 1857. Segundo esse documento, na cidade do Rio de Janeiro, é autorizada a fundação do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) denominação recebida por meio da Lei Federal n.º 3.198, de 6 de julho de 1957.

Por ocasião de sua criação, “a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para ‘a educação literária e o ensino profissionalizante’ de ‘meninos surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos” (MAZZOTTA, 2011, p. 29). Após a inauguração, essa unidade escolar se dedicou a ensinar ofícios de sapataria, encadernação, pautação e douração aos meninos com surdez. Atualmente, o INES é a única instituição de nível federal que atende prioritariamente alunos surdos.

Apesar dos passos significativos com a criação do Instituto Imperial para surdos, a realidade das pessoas com qualquer tipo de deficiência um pouco antes desse período e nos anos posteriores a criação do instituto em nosso país não eram das melhores. Essas pessoas eram acolhidas em instituições públicas, porém, passavam por uma seleção nada convencional, pois, segundo Goergen (1985),

A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se através do exercício de sua função de transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “normalidade”. Por meio desse e de outros procedimentos acontece a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”, “retardados”, “atrasados”, etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. (apud JANNUZZI, 2012, p. 10).

Os poderes públicos se empenhavam em manter esses todos esses sujeitos “anormais”, dentre eles as pessoas com perdas auditivas, segregados, o que seria economia significativa para os cofres públicos e para os seus benfeitores, pois, assim, não seriam necessários a criação e manutenção de manicômios, asilos e penitenciárias, locais onde eram internadas as pessoas com qualquer tipo de disfunção, seja ela física, cognitiva ou sensorial.

A apatia com os diferentes era tão acentuada que em nossa Constituição Federal de 1824, no título II, no capítulo oito, era determinado que todos os considerados incapazes perdiam seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Apesar do desprezo a esses sujeitos por parte dos líderes governamentais, foram criados em algumas províncias brasileiras as famosas rodas de expostos, uma espécie de caixa dupla em formato cilíndrico, instalada nos muros ou portas das instituições de caridade, asilos, hospitais e igrejas. Nessas caixas eram abandonadas todas as crianças indesejadas por suas famílias, independentemente de serem deficientes ou não.

Segundo Jannuzzi (2012, p. 8), por meio dessas rodas “poderiam ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam, ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos”. Com a janela aberta para fora, as crianças eram colocadas na caixa e ao rolar o cilindro, a criança era colocada para dentro do estabelecimento e recolhida pelos seus funcionários, assim, ninguém ficava sabendo quem as abandonavam ali.

Em tais instituições os indivíduos diferenciados tinham além de sua subsistência algum tipo de educação, pois, à medida que cresciam, em alguns desses estabelecimentos, essas pessoas eram enviadas a seminários religiosos onde aprendiam ofícios. Porém, tal prática nem sempre era a mais esperada para a época, segundo consta na história, era comum que as “mais prejudicadas permanecessem com adultos em locais que essas Santas Casas mantinham doentes e alienados, embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital” (JANNUZZI, 2012, p. 9).

A elite brasileira que estudava na Europa teve importante influência para que os surdos tivessem conquistas no campo educacional numa época tão desfavorável a esses indivíduos. Após a criação do instituto, outras escolas para surdos foram formadas ao redor do país, porém, como em todas as esferas da educação especial, no Brasil e no mundo, “o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. ‘As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos

criadores” (MAZZOTTA, 2011, p. 14). A educação para surdos, no Brasil, por muito tempo se limitou a práticas assistencialistas e não a educacionais, valorizando o emprego de métodos, técnicas e usos de materiais didáticos não usuais.

A educação básica, em geral, não era prioridade dos poderes públicos, embora a Constituição de 1824 já ditasse que a educação seria ‘direito de todos’. Os poucos investimentos na educação especial, como foi o caso do ensino de surdos, se deu “pelo trabalho promovido por algumas pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram apoio governamental – precário, é verdade –, mas num momento em que a elite intelectual estava preocupada em elevar o Brasil ao nível do século” (JANNUZZI, 2012, p. 17). Com maioria da população era agrária, desescolarizada e não tinham poder de voto por não terem renda anual que lhe permitissem esse direito, aplicações nesse setor quase não aconteciam.

Enquanto isso, na Europa, apesar da popularidade do método francês para o ensino de surdos, gradualmente o oralismo e suas teorias passam a dominar o cenário da educação dessas pessoas com mais força, contribuindo para que suas influências atingissem os surdos para além dos muros acadêmicos. Tal fato se deu, por ocasião do II Congresso Internacional de Educação do Surdo, ocorrido em Milão, na Itália, no dia 11 de setembro de 1880. Os países participantes aceitaram as sugestões dadas ali referentes a educação direcionada aos surdos e seu convívio social. Sobre essa ocasião, o escritor Sérgio Andres Lulkin (2013, p. 37) relata que,

nesse evento internacional, em que se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De todos os congressistas, somente um é surdo! Com exceção de Edward Gallaudet, delegado norte-americano, o Congresso celebra a vitória do oralismo sobre a inferioridade da língua gestual. As manifestações em favor da supremacia da língua oral, em favor da pureza da língua falada, traduzem o espírito da época, marcado pela racionalidade em oposição a emoção.

Com o intuito de salvar a humanidade, qualquer tipo de contato entre surdos não era visto com bons olhos. As relações sociais, para os apoiadores do oralismo, poderiam estimular o uso dos sinais e assim dificultar o aprendizado da fala e a integração ao mundo ouvintista. Desse modo, os surdos foram impedidos de se casarem com seus pares, acreditando que a maldição seria perpassada para seus descendentes⁷.

⁷ “A figura do adepto convicto do oralismo, Alexandre Graham Bell, por exemplo, ganhou força durante o movimento eugênico e, especialmente, no famoso Congresso de Milão em 1880, durante o qual ele pregava que

No contexto da surdez, no Brasil e em muitas partes do mundo, após o Congresso em Milão de 1880, com o surgimento de tecnologias eletroacústicas e com a difusão de que a deficiência estava diretamente ligada a problemas básicos de saúde, responsáveis por nossas degenerescências, dando prioridade aos discursos médicos, os aparelhos auditivos eram a esperança da ‘cura’ para os sujeitos com perdas auditivas. E, em virtude da difusão do oralismo,

a proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequências baixo rendimento escolar e a impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior. As expectativas de normalização do surdo, por meio de treinamento de audição e fala, transformou o espaço escolar em terapêutico, descaracterizando a escola como espaço de ensino, troca e ampliação de conhecimento. O ensino da fala tirava da escola para surdos um tempo precioso que deveria ser gasto com conhecimento de mundo e conteúdos escolares, entre outros. (CHOI et al, 2011, p.11).

As determinações após o II Congresso Internacional de Educação do Surdo de Milão, se estenderam por uns 100 anos à frente, embora tenham surgido novas filosofias e métodos para o ensino e educação dos surdos, os respingos do oralismo se fez presente em algumas delas, como veremos mais adiante, interferindo diretamente sobre como a sociedade encarou os surdos e conduziu-os no processo de integração à coletividade nas mais variadas esferas da vida social. O oralismo e todas as suas concepções distorcidas sobre os surdos, vistos sob a óptica patológica da busca de normalização e cura, com seus corpos sob controle do opressor, amordaçados, impedidos de usar plenamente sua língua materna e natural.

Diante das muitas imposições para com esses indivíduos, percebemos os primeiros vestígios visíveis de luta na história dos surdos brasileiros. Em 1913, houve a primeira tentativa de formar uma associação de surdos, em 24 de maio, na cidade do Rio de Janeiro. Formou-se a Associação Brasileira de Surdos-Mudos. Após sua formação, temos relatos da Associação de surdos de São Paulo, em 1954; a Associação de Surdos do Rio de Janeiro e a Associação de surdos de Minas Gerais, em 1956 (GESSER, 2012). Essas primeiras associações foram apenas uma centelha para manter acesa suas raízes e preservar viva sua língua e sua cultura visual por meio dos seus pares, até que a sociedade estivesse pronta para aceitar as disparidades culturais que envolvem os surdos.

Apesar dos processos sofridos que os surdos enfrentaram em todo o mundo, no Brasil, mesmo que lentamente, a educação dos surdos teve alguns avanços e, com eles, retoma sua

a surdez era uma aberração para a humanidade, pois perpetuava características genéticas negativas. Nesse cenário, internatos surdos, casamentos entre eles e qualquer tipo de contato eram proibidos, e tal proibição foi entendida como uma medida preventiva, capaz de “salvar” a raça humana” (GESSER, 2009, p.50).

visibilidade nas legislações criadas. Pautada na Lei Orgânica do Ensino Normal, número 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1951, “ofereceu em 27 de fevereiro o primeiro curso normal de professores surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração” (JANNUZZI, 2012, p.70). Para a época, tal curso significou uma importante assistência de ensino emendativos⁸ a favor do aprendizado dos surdos e, posteriormente, em 1956, o Decreto de Lei n.º 38. 738, de 30 de janeiro, estabelecia em um de seus incisos a habilitação de profissionais para o ensino dos surdos-mudos, como eram chamados os surdos na época.

É importante salientar, que embora tenham havido alguns empenhos de promover a educação dos surdos no país, o INES, desde 1881, adotou o método oral para todos os seus alunos e, dessa forma, também foram adotadas informações baseadas no conhecimento terapêutico para desenvolver os órgãos fonatórios, tais como ritmo da respiração, ginástica respiratória, uso das cordas vocais, exercícios de sopro, entre outras técnicas que favorecessem o desenvolvimento da fala e da leitura orofacial. E, por ocasião do estabelecimento desses métodos, muitos foram os profissionais da saúde que passaram a se interessar pela educação dos “anormais”, na maioria dos relatos, depreciando-os. (MONTEIRO, 2006; SOARES, 1999 apud JANNUZZI, 2012).

Segundo um dos livros sobre ensino emendativos para surdos, do doutor Arnaldo Paiva Lacerda, o objetivo de tal educação era suprir as falhas decorrentes as anormalidades dos surdos, buscando adequar esses sujeitos ao mais próximo do que se considerava comportamento normal para a sociedade. (JANNUZZI, 2012). Porém, apesar de todos os esforços de conter esses indivíduos, a língua de sinais resistia entre eles quando estavam fora de supervisão.

Em 1957, foi lançada a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)* por meio do Decreto Federal n.º 42. 728, de 3 de dezembro. Dentre suas finalidades, estão a de “executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala” (BRASIL, 1957, art. 2). Novamente as medidas assistencialistas ocupam o topo das medidas de educacionais para o ensino dos surdos, que vão se basear em conhecimentos terapêuticos para desenvolver as articulações envolvidas no processo de fala.

⁸ “A expressão *ensino emendativo*, de *emendare* (latim), que significa corrigir falha, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas providências da época.” (JANNUZZI, 2012, p. 60).

A Lei Federal n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reserva aos excepcionais apenas dois de seus 120 artigos, os de números 88 e 89, e esses sem grande imposição ou relevância para os interessados. A partir da referida lei, embora tenha havido alguns programas e conselhos federais de assistência aos sujeitos com deficiência, não foram estabelecidas normas específicas para o atendimento de pessoas com surdez ou outra ausência orgânica. Podemos citar algumas dessas ações políticas de educação e inclusão de pessoas com deficiência, como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 e a atualização da LDB com a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (JANNUZZI, 2012).

Os surdos e os que fazem parte da comunidade surda, vivenciaram por muito tempo a experiências de desrespeito nas vivências afetivas com a sociedade composta majoritariamente por não-surdos, ingredientes necessários para criar nos surdos “o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente para uma luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 214). Por suportar aos conceitos deturpados e as relações de imposição de poder, esses indivíduos fortaleceram a imagem da marca surda no contexto social, além de dar credibilidade ao povo surdo, para usar essas sensações concretas de desprezo e conflitos, de modo a buscar o prestígio perdido e obter a aprovação perante a sociedade ouvinte.

Para entendermos como os surdos imergiram no cenário nacional em prol dos seus direitos como cidadãos, por meio de movimentos em buscar de seus direitos e aprovação, voltemos a atenção ao ano de 1976, no dia 16 de dezembro. Nessa ocasião, ocorreu a Assembleia Geral das Nações Unidas, que por meio da resolução n.º 31/123, determinou que o ano posterior, de 1981, seria conhecido como o marco inicial para ações efetivas em prol das pessoas com deficiência. O Ano Internacional das Pessoas Deficientes⁹ (AIPD) siglas

⁹ Considerando o momento histórico apresentado, o termo *pessoa deficiente*, era o modo mais usado para se referir àqueles que tinham algum tipo de deficiência ou incapacidade inata, ou adquirida. No entanto, tal expressão foi rejeitada porque dava a ideia de que a pessoa por inteiro era deficiente. Então, entre os anos de 1986 e 1996, passaram a usar a expressão *pessoas portadoras de deficiências*, usada em muitos documentos oficiais de nível federal, mas, logo foi depreciada pelas pessoas a quem os vocábulos denominavam. Segundo eles, a deficiência não é nada que pode ser levado de um lado para outro como se tivessem a opção de se desfazer dessa condição a *bel-prazer*. Em fins dos anos 1990 até os nossos dias, chegou-se ao consenso que o melhor seria usar as palavras *pessoas com deficiência*. Para esses sujeitos, eles não querem camuflar suas limitações, antes, evidenciar suas diferenças e necessidades a partir delas. Querem também, defender a igualdade em direitos e dignidades. Por identificar nas diferenças seus direitos, podem exigir dos poderes públicos e da sociedade, ações que visem diminuir ou eliminar as barreiras para uma participação efetiva na sociedade enquanto cidadãos de direitos (SASSAKI, 2002).

usadas para se referir ao importante momento histórico que tal evento traria a sociedade moderna que tinha como lema: *participação plena com igualdades de condições*.

Os principais objetivos dessa conclamação do AIPD, seria promover todos os esforços possíveis, (inter)nacionais, de modo a assegurar a integração das pessoas com deficiência na sociedade. Estimular projetos de estudos e pesquisas que favorecessem esses indivíduos em sua vida diária, melhorando seus acessos aos ambientes públicos e sistemas de transportes. Também, educar e informar a sociedade sobre os direitos dessas pessoas em participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política. E, promover medidas eficazes de prevenção e reabilitação de acordo com cada especificidades (BRASIL, 1981).

Em preparação para esse ano, os países envolvidos, dentre eles o Brasil, deveriam se organizar para formar uma comissão responsável em criar e implantar de ações efetivas que dessem conta das necessidades das pessoas com deficiências existentes em nosso país. O AIPD teve grande repercussão nas mídias de massa da época, como a TV e o rádio, também foram publicados diversas informações e distribuídas em diferentes localidades. Servindo de base para conscientização e mobilização sobre a nova concepção frente as deficiências e daqueles acometidos por elas, fazendo com que a sociedade tomasse nota desses cidadãos, dos seus direitos e suas capacidades.

Apesar de toda visibilidade e da importância que essas ações teriam para esses sujeitos invisibilizados por séculos na sociedade, dos membros escolhidos para compor essa comissão, elaborar e pôr em prática os objetivos a curto, médio e longo prazo, nenhum deles eram deficientes ou membros ativos das organizações representativas de pessoas com deficiências. Tal fato, acometeu as organizações representativas, pois, viram novamente o protagonismo de sua história ser dominado por aqueles que não faziam parte dos seus pares.

Diante de toda superação que tiveram de manter ao longo da história enquanto membros das entidades representativas das pessoas com deficiência, expuseram suas indignações ao público, por meio de abaixo-assinados e movimentos que dessem visibilidade a eles perante o governo vigente, a cargo do presidente da república, João Baptista de Oliveira Figueiredo. As reivindicações foram acatadas e tiveram dois representantes nomeados para compor a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CRESPO, 2009 apud BRITO, 2013; LANNA JÚNIOR, 2010.).

Esse primeiro momento de reivindicação atendida, deu oportunidade a essa minoria a falar sobre si a partir de suas experiências. Sobre esse momento, professor- historiador Fábio Bezerra de Brito (2013, p. 94) complementa:

pelas suas ações coletivas de autoafirmação, podemos dizer que as pessoas com deficiência recusavam-se a continuar a ser enquadradas conforme esses códigos culturais convencionais que as percebiam como objetos de ações caritativas e meramente cuidadoras. Desse modo, reafirmavam para si mesmas e para a sociedade mais ampla uma experiência de vida diferente, que se baseava em outras premissas e orientações, muitas delas difundidas a partir das publicações do AIPD e das reuniões e ações coletivas por essas ensejadas.

A partir da primeira conquista que as lideranças do movimento social das pessoas com deficiências tiveram, tais indivíduos conseguiram romper com as amarras assistencialistas, e deram notoriedade a esses sujeitos para participarem com igualdade de condições perante o Estado Brasileiro. As manifestações influenciaram diretamente na Constituição Federal de 1988, pois, durante a preparação para o AIPD no Brasil, ficou claro a necessidade de autoafirmação e autonomia das pessoas com deficiências, rejeitando qualquer tipo de tutela, seja a imposta pelo Estado, por pessoas e instituições que prestassem atendimentos a eles.

De modo a não perder a oportunidade de estabelecer lutas em prol das pessoas com deficiência, realizou-se o 1º Encontro Nacional de Entidade de Pessoas Deficientes, nos dias 22 a 24 de outubro de 1980, na cidade de Brasília, Distrito Federal. Nessa ocasião se juntaram pessoas de todo o país, a sua maioria, sem grandes condições financeiras, se expuseram a condições inadequadas de viagem e acomodações sem adaptações e com muitas barreiras.

Segundo o relato de participantes desse evento, o número de participantes era de cerca de mil pessoas com deficiência. Das 39 entidades participantes, apenas uma era de surdos, a Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG) representada pelo ativista surdo, Antônio Campos de Abreu. Sobre a ocasião Antônio nos relata:

Eu fiquei sabendo pelo padre Vicente, que me disse para aproveitar o encontro. Encontro de deficiente? Eu não conhecia, tive curiosidade e quis ir. Eu tenho um irmão que mora em Brasília, aproveitei e fui. Encontrei-me com o padre Vicente lá. Fiquei com medo porque não tinha intérprete, mas o padre Vicente falava muito bem, apesar de ser surdo profundo. Nós fomos, e fiquei surpreso. Muitos cadeirantes. Ficaram surpresos comigo por ser surdo, houve curiosidades e começamos a trocar informações. Começou a palestra e no programa havia muita coisa, mas eu não entendia, pois não tinha intérprete. O padre Vicente pegou material. Algumas coisas ele me passava, outras, ele interpretava. Eram quatro surdos somente, mas um, era oralizado, outro não tinha domínio da Língua de Sinais, eu e o padre Vicente. Durante as palestras, perguntaram do que os surdos

precisavam, mas até então a Língua de Sinais não era oficializada e não tínhamos preparado nada e não tínhamos conhecimentos. Como eu ia fazer? (LANNA JÚNIOR, 2010, p.148-149.)

Como vimos no relato citado por Antônio Campos de Abreu, a barreira linguística dificultou a compreensão total das palestras desse encontro, nessa ocasião não havia ainda o despertar para a necessidade de intérpretes de Libras, porém, o fato de estarem todos buscando mudanças sociais em prol da inserção na sociedade das pessoas com deficiências, fez com que todos participassem e que seus anseios fossem ouvidos. Então, formularam pautas gerais como direitos trabalhistas, acesso a locais públicos e aos meios de transportes públicos adaptados, assistência médica, reabilitação e próteses de reabilitação, alterações e criações de leis e, pautas específicas para pessoas deficientes visuais, com hanseníase e pessoas com perdas auditivas (BRITO, 2013).

Das reivindicações específicas feitas na ocasião pelos surdos, o ensino de qualidade ocupa o topo das demandas. Segundo o documento elaborado na época, existia um anseio de que fossem usados métodos modernos de ensino e recursos humanos que dessem conta de promover os surdos por meio do conhecimento de modo “a crescer e aprender aproveitando suas capacidades... tanto na área pedagógica, quanto na área de treinamento profissional” (BRITO, 2013, p. 266). Ainda sobre a educação, solicitaram o direito de ter professores que soubessem se comunicar por meio da ‘linguagem das mímicas’ em especial para os sujeitos que não conseguiam desenvolver a fala oral, por meio dos tratamentos especializados, empregados na época.

Por citarem suas necessidades educacionais e o direito de usar a língua de sinais, percebemos ser latente o desejo que sua língua visual fosse considerada pelo Estado como um direito, dando oportunidade ao surdo decidir qual meio de comunicação lhe seria mais adequado e eficiente. E, no anseio de compreender o mundo, em simultâneo, fazer parte dele, foi reivindicado o direito de obter informação nos meios midiáticos por meio dos sinais e/ou da escrita, em formas de legendas.

Quanto as oportunidades profissionais, solicitaram que as exigências no mercado de trabalho considerassem o fracasso escolar sofrido por eles durante séculos e, que não fossem exigidas as certificações dos 1º e 2º graus, pois, por colocar os surdos em igualdade de disputa com os ouvintes já lhes excluiriam sem ter oportunidade de provar sua capacidade técnica. E, por fim, solicitaram ao Estado verbas para financiar atividades desportivas e culturais através das entidades representativas dos Deficientes Auditivos (BRITO, 2013).

Após o primeiro encontro nacional de entidades de pessoas com deficiência, emergiu tanto nos surdos, como nos demais participantes, o sentimento de pertencimento a um grupo, o anseio de luta por seus direitos e necessidades específicas. Os surdos militantes passaram a se engajar em ações de vindicação nas esferas nacionais e internacionais. Relatando a importância desses encontros para os surdos envolvidos, o autor Fábio Bezerra de Brito (2013, p. 105) completa,

eles vivenciaram um verdadeiro processo de aprendizagem a cerca de como as minorias sociais podem se organizar para lutar por seus direitos, sobretudo aproveitando as estruturas de oportunidades políticas favoráveis – que haviam sido criados no contexto sócio-histórico da abertura política e redemocratização – para poder mobilizar recursos, desde financeiros a simbólicos, para produção das ações coletivas do movimento.

A partir do 3.º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em 1983, os participantes chegaram ao consenso de que a luta pelos direitos das pessoas com deficiências embora em alguns momentos possa abranger pontos em comum, havia a necessidade do aprofundamento de pautas específicas para cada categoria de deficiência. Foi então que nessa deixa, houve uma inflexão para o surgimento de uma federação nacional em prol dos surdos. Nessa ocasião, os ativistas, Ana Regina Souza e Campello e João Alves, criaram a Comissão Nacional de Luta pelos Direitos do Deficiente Auditivo¹⁰. Esse grupo criado tinha por objetivo viajar pelo Brasil e contatar os diferentes grupos de surdos, por meio de associações e entidades de lutas afins. Por meio de seus empenhos, conseguiram estabelecer comissões nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Paraná (BRITO, 2013).

Durante esse processo de exploração e engajamento que passaram a ter, ao agirem em prol do coletivo, foram expandindo a visibilidade e, começaram a encabeçar os movimentos. Passaram a ter reconhecimento como lideranças surdas, com representatividade na busca dos direitos dos surdos.

No Rio de Janeiro, tomaram conhecimento da existência da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), fundada em 1977, criada e mantida com base nos modelos oralistas, com seus dirigentes e ocupantes de cargos importantes ouvintes. Segundo os achados históricos indicam, os surdos passaram a “pressionar os dirigentes ouvintes da organização para conseguir espaço e respaldo para seu

¹⁰ Segundo os ativistas citados relatam em entrevistas, na ocasião eles ainda não tinham consciência do termo surdo, tal como usamos hoje (BRITO, 2013).

trabalho, enfrentando resistências e preconceitos” (BRITO, 2013, p. 111). Sem desmerecer a história por trás da sua criação, mas o momento histórico que as pessoas com deficiência estavam vivendo era propício para as tão sonhadas mudanças que esses sujeitos almejavam, dentre elas, ter um órgão federal liderado por pessoas com surdez.

A FENEIDA, já não atendia aos surdos em suas aspirações de ter autonomia, autoafirmação e protagonismo e, para isso, era preciso lutar pela legalidade jurídica da sua língua e pôr um basta nas práticas oralistas com visão clínico-terapêutica de fazer os surdos falarem. Então, em maio de 1986, a ativista Ana Regina Souza e Campello foi eleita como a primeira surda da Feneida. Na ocasião, a nova presidenta, propôs a formação de uma comissão que se responsabilizassem em reestruturar o estatuto da federação de modo a atender as reais necessidades e anseios dos surdos.

Nesse ínterim, em nível nacional, o país ainda sob influência do AIPD, por meio de uma ação interministerial, buscou ampliar os meios de articular políticas públicas em prol das pessoas com deficiência. Em 29 de outubro de 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), na gestão, do então Presidente da República José Sarney (LANNA JÚNIOR, 2010).

No ano seguinte, em 1987, Ana Regina Souza e Campello, toma posse da Feneida e, o colegiado presente, aprova o novo estatuto em que ela sugeriu que fosse reformulado na ocasião de sua eleição. Dentre as novidades que o documento apresenta é a alteração do nome da federação, que passa a ser chamada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Agora com surdos em maioria na sua diretoria, a instituição passou por muitas mudanças significativas para o coletivo surdo, dentre elas, podemos citar o uso frequente das línguas de sinais durante as reuniões e encontros. Sobre essas mudanças, Souza (1998, p. 91 *apud* BRITO, 2013, p. 114) no leva a refletir:

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 lhes conferem, isto é, de serem “deficientes”.

Com a notoriedade que os surdos adquiriram por meio da solidificação da Feneis enquanto órgão de representatividade de surdos, liderado por surdos, puderam ter acesso e

respaldo dos órgãos estatais existentes e os emergentes no país, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fundado em 1930; a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) criada em 1986; Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) criado pelo governo federal em 1999. Esses vínculos, permitiram a entidade, receber verbas para realização de eventos que fomentassem a autoafirmação do povo surdo, também, garantiram a sobrevivência econômica e, permitiu a ampliação de suas ações frente a comunidade surda em nível nacional (BRITO, 2013).

Nesse mesmo contexto de conquistas pelas comunidades surdas, no Brasil houve a atualização da Constituição Federal em 1988, nela, “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” estão elencados como direitos sociais a todos os brasileiros. O que deu força para a criação da Lei Federal n.º 7. 853, de 24 de outubro de 1989, e posteriormente o Decreto Federal n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Em ambos os postulados, visavam assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos individuais, sociais e sua integração social em todos os aspectos e espaços de nosso território nacional (BRASIL, 1988; 1989; FERREIRA; FERREIRA, 2013).

No mundo, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, em junho de 1994, em Salamanca, Espanha. Na ocasião, 88 governos estatais e 25 organizações internacionais, incluindo o Brasil. Os entes envolvidos firmaram o compromisso de propiciar educação de qualidade a todos, considerando a necessidade e a urgência de educação às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Nessa declaração foi demandado aos participantes que atribuíssem em caráter de alta prioridade política e financeira a adequação aos seus sistemas educacionais para incluir todas as pessoas, sem considerar suas diferenças e dificuldades individuais (BRASIL, 1994). O que influenciou a atualização da Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, agora com três artigos sobre a Educação Especial, que orienta a educação oferecida a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (BRASIL, 1996).

A FENEIS para os surdos fora muito importante, encabeçou o movimento surdo rumo a oficialização da língua brasileira de sinais, a Libras, que até então, seu uso nos espaços formais era tido como clandestino e leviano, em especial nos espaços escolares. Embora a filosofia bilíngue ainda não fosse o foco desses manifestantes, queriam um respaldo legal para usar a língua de sinais sem preconceitos e discriminação, dando ao surdo o direito de escolher

o meio de comunicação que mais se adequasse as suas necessidades e aspirações, sem imposições oralistas por parte de pessoas que não sabem o que é ser surdo.

Para os surdos, a legalidade federal da Libras era uma questão de direitos humanos, a possibilidade de ter acesso à sociedade e poder participar dela com igualdades de oportunidades. O seu não reconhecimento seria omissão a um direito constitucional, impedindo que o surdo tivesse a acesso aos seus direitos mais fundamentais.

De modo a promover propagação da Língua Brasileira de Sinais pelo país, a FENEIS usou muito dos recursos financeiros recebidos pelos meios estatais, para promover contato com outras instituições e associações de atendimento aos surdos por várias regiões do país. Também, com a verba obtida, foi possível estruturar cursos de sinais para surdos e ouvintes, com rico e pioneiro material didático, em livros e fitas de vídeos em *VHS*, em que surdos e ouvintes pesquisadores/membros da comunidade surda eram seus idealizadores.

Por meio dessas formações, foi possível aumentar o número de profissionais intérpretes de Libras, instrutores surdos e cursos básicos de língua de sinais para ouvintes. Para a Federação, quanto mais falantes de sinais pelo país fossem contatados e mais pessoas se especializassem no uso da Libras, provável seria angariar pessoas para o movimento social surdo em prol do reconhecimento federal da língua de sinais (BRITO, 2013).

Após muitos anos de persistência e mobilização social, podemos ressaltar que os movimentos surdos obtiveram impulso e êxito graças a Constituição Federal de 1988 que passou a considerar a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e não mais a língua nacional, ou seja, língua utilizada por todos os nativos do país em especial em situações oficiais de uso dessa língua, porém não anula a existência de outras línguas existentes no território nacional através de minorias linguísticas (BRASIL, 1988).

Em muitos Estados ocorreram a oficialização da Libras. Em Minas Gerais, em janeiro de 1991; Maranhão, em junho de 1993; e Goiás, em agosto de 1993. Nas capitais de Campo Grande- MS, em novembro de 1993; Rio de Janeiro- RJ, em abril de 1996; e Porto Alegre- RS, em setembro de 1996. Posteriormente, nos Estados do Mato Grosso do Sul, em setembro de 1996; Paraná, em março de 1998; Alagoas, em setembro de 1998; Rio de Janeiro, em março de 1999; Espírito Santo, em junho de 1999; Pernambuco, em outubro de 1999; Rio Grande do Sul, em dezembro de 1999; Ceará, em janeiro de 2001; Santa Catarina, em setembro de 2001; e São Paulo, em novembro de 2001, e entre outras capitais e cidades brasileiras (BRITO, 2013).

Com várias Leis oficializando a Libras como meio de comunicação dos surdos brasileiros, com a persistência dos ativistas em solicitar assinaturas e apoio em muitos lugares do país, impulsionou a tramitação do Projeto de Lei do Senado Federal de número 131/96, de autoria da Senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores, do Rio de Janeiro e, favoreceu a sua promulgação em 24 de abril de 2002, com a Lei Federal n.º 10.436, que autentica a Libras como “meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 1996; 2002, art. 1).

No Brasil, através das lutas, os surdos tiveram um importante direito reconhecido mais de cem anos após os primeiros contatos dos surdos brasileiros com a língua de sinais por ocasião da formação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual INES, com a criação da Lei Federal n.º 10.436/02, hoje em sua maioria. Longe de ter seus problemas resolvidos, os sujeitos surdos ainda sofrem experiências de maus-tratos nos seus ciclos sociais, lhes privando de ser “membro de igual na coletividade”; experiência da privação de direitos, em que seu auto-respeito é afetado pela “perda da capacidade de ser a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos” e, por último, sua autoestima pessoal, em que o sujeito perde a “possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características” (HONNETH, *ibid.* p. 116, 117).

Fica claro que “o modo de subjetividade e de identidades culturais dos povos surdos no correr da história tornou-se, portanto, também, uma história de conflitos, de lutas contra as práticas ouvintistas, das alteridades e das representações diferenciadas” (STROBEL, *op. cit.* p. 117), mas, que vêm obtendo vitórias durante o percurso de sua existência enquanto povo. Os surdos como grupos minoritários que são, ao se reconhecerem marginalizados nas esferas linguísticas, políticas e culturais, fizeram dessa lesão “fonte de motivação para as ações de resistência política” (HONNETH, *ibidem.* p. 224) e, graças a ela, se tornaram protagonistas em legitimar sua língua, cultura e direitos de ser cidadão em um país dito democrático e de direitos.

1.2 As línguas de sinais e as perspectivas educacionais: o modo de ver o sujeito com surdez

O processo de entender o indivíduo em sua totalidade, *sui generi*, como Ser complexo, único e pensante, distinto de qualquer outra espécie até então conhecida, sempre foi uma das

mais implexas missões que a humanidade desempenhou em buscar, em especial, com o advento e progresso das ciências humanas e sociais a partir do século XIV até os nossos dias.

Tendo como base essa premissa, os estudos linguísticos com foco nas línguas de sinais, começam novamente a trazer luz e esperança para a educação dos surdos, pois, ter esse meio de comunicação, visual-gestual, um *status* de língua natural, poderia significar que os gestos, as expressões, a apreensão visual, são manifestações legítimas e humanas, capazes de suprir todas as necessidades que os surdos têm referentes a comunicação e cultura. Na década de 1960, um pesquisador de destaque, o professor William Stokoe, por ocasião dos seus estudos, projetou as línguas de sinais na esfera acadêmica por realizar as primeiras descrições estruturais das Línguas de Sinais Americanas, a ASL, não apenas para os Estados Unidos, mas para todos os países que se ocupavam em educar os surdos.

Nas décadas que se sucederam a partir de suas descobertas, as línguas de sinais passaram a ser vistas no cenário mundial como “línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais, apesar das diferenças de superfície entre fala e sinal” (QUADROS; KARNOPP 2004, p. 48). Tais estudos que se desenvolveram a partir de então, foram fundamentais para desmistificar que as línguas de sinais não são línguas primitivas ou códigos vazios. Serviram de base para outros estudos ao redor do mundo, em países como a França, Itália, Uruguai, Argentina, Suécia e Brasil, como os postulados de CHOI et al (2011), Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), dentre outros no país.

Mesmo tendo características distintas em sua projeção, por se tratar de uma língua de modalidade visuo-espacial, em que “a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial” (CHOI et al, 2011, p. 59), possuem todos os elementos linguísticos que dão as línguas *status* de línguas naturais, esses são definidos e classificados pelos linguistas como *flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade/produktividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural*.

As línguas de sinais também podem apresentar variações dialetais, ou seja, podem variar em níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos, a depender de fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e espaço geográfico. Segundo Bagno (2002, p.10) “todas as línguas mudam, e toda língua é um grande corpo em movimento, em formação e transformação, nunca definitivamente pronto”. Sendo assim, podemos afirmar que a medida em que os sinais são usados, sofrem acréscimos, adaptações e mudanças no decorrer de seu

uso num mesmo contexto ou em contextos distintos, capazes de se modificar com o tempo. Tais mutações são fundamentadas na estrutura gramatical de uma língua natural.

De acordo com Langacker (1980, p. 25), “uma língua é o resultado da mudança, e continuando a ser falada, continuará a sofrer alterações”. O que significa dizer não haver sinais mais certos que outros, antigos ou novos, antes, são variantes lexicais, próprios de uma língua viva e amplamente usada por usuários nativos e não-nativos.

Com as provas apresentadas pelos estudos linguísticos, de que as línguas de sinais são línguas naturais, abre espaço para novos direcionamentos para a educação dos surdos. Ao mesmo tempo, amplia o entendimento da sociedade ouvinte em relação aos surdos e suas relações interpessoais. O reconhecimento legal da Libras por meio da Lei Federal 10.436/02 corroborou a legitimidade dos sinais e o direito dos surdos em se comunicar por meio deles. Sobre esse momento, segundo os autores Mori e Sander (2015, p. 08),

surge o redescobrimto e a oficialização da língua de sinais pelos mais diversos países do mundo. O termo redescobrimto é usado aqui no sentido de que já era usado há anos pelos surdos nas suas comunidades. Contudo, o mundo das pessoas ouvintes, os governos e as universidades não viam, não percebiam e não aceitavam que a língua de sinais pudesse ser uma língua. Aliás, foi nesta época que também se percebeu que haviam línguas de sinais, que não eram universais e que cada país possuía sua língua de sinais.

No Brasil, assim como em diversos outros países do mundo, o oralismo teve seu período de sobrevivência, mas, mesmo estando defasado hoje devido às novas concepções educacionais emergentes, ainda persiste em alguns ambientes educacionais, principalmente naqueles que ainda não têm um preparo específico, que não sabem ou não querem aprender/lidar com a surdez por meio de outras perspectivas nas relações sociais e de ensino.

Com a ineficiência do oralismo na educação dos surdos e com o entendimento das potencialidades linguísticas que os surdos possuem por serem humanos, houve a necessidade de buscar novas abordagens que pudessem favorecer o aprendizado desses indivíduos. Então, na década de 1970, nos Estados Unidos, surge a filosofia da comunicação total, que consiste no uso de todos os recursos possíveis para estabelecer comunicação com os surdos.

No momento de uso da comunicação total, a patologia é deixada de lado e, passam a considerar as diferenças linguísticas existentes. Porém, nesse processo, a língua oral ainda é valorizada por meio da leitura orofacial, à amplificação do som concomitante com os sinais, o alfabeto manual e a escrita. No momento da comunicação, como a própria nomenclatura nos

induz a compreensão, todos esses elementos podem ser usados de modo concomitante para estabelecer comunicação.

Essa abordagem salienta que a família da pessoa com surdez é considerada, por usar os diferentes meios para se fazer entender, podem compartilhar os valores e significados do grupo para o indivíduo surdo. Contudo, apesar de usar vários recursos para facilitar a comunicação, a língua oral ainda é o destaque, sua estrutura gramatical é respeitada ao invés das línguas de sinais, a língua natural dos surdos.

Em contrapartida, com a comunicação total, aparece no cenário linguístico, a investida educacional para pessoas surdas conhecido como bimodalismo. Nessa abordagem, aceita e recorre à língua de sinais no espaço de ensino, mas, com o único objetivo de fazer dela um instrumento de mediação para o ensino da língua oral. O uso de sinais e da fala oral ocorre simultaneamente.

Segundo Quadros (1997, p. 26), “o bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado (...), tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”. Esta concepção mostrou-se ineficaz, dada a grande dificuldade de sua execução, posto que as línguas de sinais e a línguas orais apresentam estruturas linguísticas distintas e, falar usando duas línguas em simultâneo, é uma tarefa bem exaustiva. Facilmente poderíamos priorizar uma língua em detrimento de outra e não tornar a informação clara em nenhum dos idiomas em questão.

Vistas as impossibilidades de se desenvolver – obrigar – a oralidade nos sujeitos surdos, como aconteceu nas tentativas das abordagens anteriores, a partir de 1980, surge o bilinguismo, com outra proposta educacional, com metodologias e fundamentos diferenciados dos anteriores. No bilinguismo, as línguas de sinais, são entendidas e respeitadas como línguas naturais e indispensáveis ao aprendizado e desenvolvimento do sujeito surdo em todas as esferas da vida, inclusive para o aprendizado da língua escrita. Por meio de sua língua materna e primeira, a língua de sinais, é possível “garantir sua apropriação dos elementos culturais, de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento” – acadêmico ou não –, além de um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo (PEIXOTO, 2006, p. 206).

Por meio do ensino bilíngue, é proporcionado à pessoa surda duas línguas no contexto escolar, valorizando, e não mais desprezando, a língua de sinais como língua materna. A partir dos conhecimentos adquiridos por meio das línguas de sinais, é possível aprender as línguas orais na modalidade escrita. Esta nova proposta passa a ser aceita pelos profissionais

da área da surdez, mas também, pelas comunidades surdas, pois, entendem que ao ser considerado a importância e o valor das línguas de sinais, a cultura surda e a identidade surda também são respeitadas.

O desenvolvimento do bilinguismo envolve muitas particularidades, dentre elas, a fonoaudióloga Ana Cristina Guarinello (2007, p. 48) recomenda:

Nos modelos bilíngues, para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes.

Isso significa dizer que quanto mais contato os surdos tiverem com pessoas que usem as línguas de sinais, sendo elas surdos orgânicos ou ouvintes bilíngues, será fundamental para a apropriação de uma segunda língua. É necessário primeiro, que o sujeito tenha uma base linguística estabilizada, dado que a aprendizagem da segunda língua se dará por intermédio da primeira.

No ambiente escolar, para que esta aprendizagem se apresente de forma eficaz, são necessárias metodologias diferenciadas em relação às utilizadas para trabalhar com os demais alunos, como explorar aspectos visuais, considerar a cultura surda e transmitir os saberes diretamente em língua de sinais. Assim, se concretiza o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante de uma comunidade surda com direitos de ter acesso a sua língua materna.

O uso da língua de sinais nos mais variados contextos favorece o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado de conhecimentos gerais, permite a aquisição da língua oral-auditiva na modalidade escrita sem traumas por parte dos surdos e dá oportunidades para que esses indivíduos possam ocupar espaços que não lhes eram permitidos por conta dos entraves linguísticos e pelo desrespeito à sua identidade e à sua cultura surda, aspectos apresentados na próxima sessão.

1.3 Culturas de silêncio ou culturas silenciadas?

Até aqui, vimos que a história dos surdos tem sido marcada por práticas oralistas impostas por uma sociedade basicamente fonocêntrica. Discursos dominantes visam anular os sujeitos com surdez, justificando não haver diferenças linguísticas e culturais. Argumentam

que esses sujeitos fogem da normalidade da maioria ouvinte, quando sua apreensão de mundo acontece por meio de suas percepções visuais, não por meio da audição, como acontece com os ouvintes. E, quando não desenvolvem a capacidade de falar oralmente, estabelecem comunicação através de gestos.

A sensibilidade dos surdos em compreender o mundo numa perspectiva diferenciada dos ouvintes incomoda tanto, que os relatos violentos que se têm em relação a esses sujeitos perpassaram séculos e insistem em ser reproduzidos na atualidade. O preconceito e a imposição de poder por parte dos ouvintes, poda/podou os surdos da possibilidade de utilizarem a língua de sinais nos campos educacionais, privando-lhes de apreender os saberes comuns, nos convívios sociais e familiares, contribuindo para a marginalização das “anormalidades” dos indivíduos que necessitam da língua de sinais para se comunicar (SOARES; LACERDA, 2013).

A medida em que as práticas ouvintistas foram adotadas, em especial após o II Congresso de Milão, os sujeitos surdos sofreram em seus corpos a violação, incansáveis esforços, com o único objetivo de desenvolver uma habilidade que não lhe é natural por conta da dificuldade em ouvir, visto que a fala no sentido oral, necessita da compreensão fonocêntrica dos sons.

O ser humano, como uma espécie de necessidade, pratica atos de dominação sobre outros com o desejo de demonstrar poder diante daqueles que lhes são resistentes, subalternos, limitados biologicamente e diferentes, seja por escolha ou circunstâncias e, nos dá a impressão que “um homem sente-se mais homem quando impõe-se e faz dos demais instrumentos de sua vontade” (SARTRE apud ARENDT, 2004, p. 22). E, quando pensamos em sujeitos com surdez e aqueles não-surdos, observa-se a resistência em lidar com as disparidades, com discursos ouvintes, feitos de práticas discursivas marcadas por estereótipos.

Os teóricos ouvintistas ditaram regras que regulam o que deve ser dito e o que deve permanecer em silêncio em relação ao surdo e o todo a ele relacionado, como as questões linguísticas, culturais e identitárias (PERLIN, 2013; SOARES; LACERDA, 2013). Segundo Lulkin (2013, p. 35), “o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – é progressivamente constringido por uma organização estrita [...] onde a utilização do tempo e do espaço é pensada com as particularidades do controle e da disciplina física e moral”, na tentativa de conter necessidades tão latentes do ser humano, como viver em sociedade, se comunicar, compreender a si, ao outro e ao mundo.

Para fazer valer as determinações internacionais, em situações de repressão em relação aos surdos, esses indivíduos “tiveram suas mãos amarradas, ou mesmo tinham que sentar-se sobre elas nas salas de aula, para que assim não sinalizassem. Além disso, eram punidos com tapas nas mãos sempre que tentavam fazer uso de qualquer forma de sinalização” (SILVA, 2012, p. 34). E, para manter a constâncias dos treinos, cobranças e dar continuidade ao tratamento de salvação dos surdos, em todos os espaços de convívio, esses eram os acordos estabelecidos entre as escolas, clínicas de tratamentos e familiares.

Sobre violência, Hannah Arendt (2004, p. 22, 07) nos esclarece: “nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” e que “ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas”. Em relação aos surdos, é incontestável que os conflitos existentes ao longo da história, perpassam por subversões violentas que provocam traumas e desordens, capazes de marcar profundamente os indivíduos afligidos e, conseqüentemente, influenciar as relações interpessoais e comportamentais no contato com os ouvintes e até hoje se disseminam por pessoas que não se propõe a entender o todo que envolve o sujeito com surdez.

Muitos foram os esforços de fazer calar o povo surdo e imprimir nesses sujeitos os modelos ouvintistas. Por imposição, foram obrigados a olhar-se e narra-se como ouvintes, durante séculos, tendo suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais deixadas de lado, de modo a se enquadrar nos modelos ditos normais. Porém, o avanço das pesquisas científicas em esferas humanas e sociais, fez com que muitos na sociedade pudessem ampliar o modo de compreender o outro e enxergar que a diversidade existente entre as várias civilizações, sejam elas orgânicas ou imaginárias, é uma ferramenta a fim de compreender a cultura de um povo (ANDERSON, 2008).

Para o povo surdo, o bilinguismo não se limitou apenas a um método de práticas pedagógicas a serem aplicadas no processo educativo dos surdos, em que envolve duas línguas e duas culturas. Despertou para o aprofundamento das práticas sociais e antropológicas em torno da surdez, de como ver o sujeito surdo, nas relações de trocas culturais.

Quando as diferenças são pautadas, as representações que se faz dos surdos, começam a não se limitar a discursos hegemônicos, de que tal indivíduo precisa ser reparado de suas patologias ou deficiências. Antes, a surdez passou a ser vista como diferença. Precisa ser

politicamente reconhecida e, as experiências visuais, importantes para que o surdo agregue a sua identidade em constante transformação e multifacetada, valores e conhecimentos, importantes para sua constituição cultural.

Por desconhecimento, muitos ouvintes, estabelecem representações imaginárias equivocadas sobre o povo surdo, a surdez e sua cultura. Os ouvintes deduzem que vivem isolados e, para interagir com os ouvintes e viver nos padrões de normalidade, precisam se adequar, ter sua audição reconstruída ou reparada numa espécie de cura. Ou, escrever o português com proficiência, fazer leituras labiais e articular palavras por meio da fala oral, como se fosse fundamental apreender o mundo com a mesma significância que a sociedade dita normal faz por meio de elementos orais.

Quando diferente, acreditam que os surdos não conseguem atingir as mesmas conquistas que um ouvinte teria, como obter formação acadêmica, constituir família, ter autonomia de ir e vir, conhecer novos saberes, etc. Tais suposições desrespeitam esses indivíduos e se manifestam em maus tratos físicos e psíquicos, sendo este último, bloqueio para a busca por reconhecimento de seus direitos, conforme Axel Honneth nos esclarece:

Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social. (HONNETH, 2003, passim. p. 86; 215).

Apesar das muitas imposições extremistas, ao tentar calar o indivíduo surdo, bem como as mais absurdas práticas para suprimir as diferentes identidades, histórias, subjetividades, sua língua, sua forma de viver, de perceber o mundo e se relacionar ao longo da história, deu a esses personagens, oportunidade de perceber que mesmo sofrendo abusos com traumas persistentes, esses “sentimentos são cruciais para a formação de resistências e sugerir que o que ‘faz’ com essas barreiras também os desfaçam, em outras palavras, o que nos separa dos outros também nos conecta com os outros”¹¹(AHMED, 2015, p. 54).

Os embates impostos, nos mais variados ambientes, em especial os escolares, não impediu aos surdos de conviver com seus pares, de manter viva sua língua. Além de propagá-la por todo país, fazendo com que se desenvolvesse à medida que fosse usada por seus

¹¹ “los sentimientos son cruciales para la formacion de superficies y fronteras es sugerir que lo que ‘hace’ a esas fronteras tambien las deshace. en otras palabras, lo que nos separa de otros tambien nos conecta com otros” (AHMED, 2015, p. 54)

verdadeiros donos. Para haver mudanças no modo de ver o surdo e sua comunidade, foi necessária muita resistência e engajamento coletivo a fim de subverter as ordens superpostas. Para tanto, foi necessário que esses sujeitos buscassem meios de estarem próximos, a fim de fortalecer e disseminar sua língua, suas experiências visuais, corroborar suas capacidades enquanto cidadão, sujeito de potencial e de direitos.

Embora a violência simbólica imposta ao longo do tempo, alguns pesquisadores, nesse percurso, atuaram como cientistas na área da surdez e elaboraram diversos estudos, métodos educativos a fim de instruir os surdos, empenhando-se pela visibilidade da comunidade surda, para que esses sujeitos pudessem ter um espaço na sociedade com suas disparidades consideradas (GUARINELLO, 2007).

O primeiro passo para o processo de admissão das diferenças, sem menosprezar um grupo acima do outro, dado que as discrepâncias emergem como uma necessidade encrustada do ser humano, segundo Donald Pierson (1970, p. 1), é necessário “compreender o modo pelo qual essas culturas mudam e se diferenciam, as diferentes formas através das quais elas se exprimem e a maneira pela qual os costumes de quaisquer povos funcionam nas vidas dos indivíduos que os compõem”. Só assim será possível aceitar os diferentes com respeito e a dignidade que merecem.

A elaboração e produção cultural abrange todas as esferas, sendo de interesse público e político, pois “os estudos culturais como um projeto, implica o envolvimento com – e a constituição teórica de – forças de mudança econômica e social” (HALL, 2003, p. 14). As discussões em torno de como a cultura é constituída, não se limitando a ideias reducionistas de natureza estritamente pragmática e/ou empírica.

Seria ingênuo esperar que um sujeito em sua constituição, internalize conceitos culturalmente estabelecidos de modo “puro” sem a interferência de elementos externos, seja através de suas relações sociais e/ou das situações históricas do meio em que emergem. As fragmentações que se constituem em torno das multiculturas, para se estabelecerem passaram por intensos processos de tensões e relações de conflito.

Assim, o fato da sociedade atual estar interconectada por muitos meios de acessos às mais diversas apreensões culturais, obriga “as sedimenções identitárias organizadas em conjuntos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais” (CANCLINI, 2008, p. 23). Além de reconhecer que sua construção cultural e, posteriormente identitárias, não dependem de

tradições reproduzidas por um dado grupo ao longo do tempo, antes, como afirma Stuart Hall (2008, p. 44) “nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”, ao longo das nossas relações sociais nos meios de convivências e de disposições biológicas.

Longe de estagnar a cultura pertencentes ao povo surdo, é preciso ampliar nosso entendimento sobre esse sujeito e se permitir compreender com mais clareza os conflitos envolvidos em suas relações sociais e de poder, aceitar as diferenças culturais existentes, por valorizar a sua forma de se relacionar e sua percepção do mundo, através de aspectos visuais que envolvem os entornos e seu próprio corpo.

As ideias simplistas de sobre a compreensão do que seja cultura limitam-se apenas a produções e manifestações artísticas, festas e cerimônias tradicionais, lendas e crenças de um povo, modo de se portar e de vestir, sua comida ou sua língua. Contudo, entender o que é cultura vai muito além de uma lista de itens, como se pudéssemos enumerar finitamente o que é ou não cultura.

Do ponto de vista antropológico, “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”(STROBEL, 2018, p. 23). Eagleton (2003, p. 19) ainda reforça por dizer,

o que a cultura faz é destilar a nossa humanidade comum dos nossos sectários eus políticos, redimindo o espírito das sensações, arrancando o imutável ao temporal e extraíndo unidade da diversidade. A cultura significa um tipo de autodivisão bem como de autocura através do qual os nossos eus fragmentados e sublineares não são abolidos, mas aperfeiçoados a partir de dentro por uma mais ideal espécie de humanidade. A fenda entre o Estado e a sociedade civil — entre o modo como o cidadão burguês gostaria de representar-se e o que ele na realidade é — é preservada, mas também desgastada. A cultura é uma forma de subjetividade universal em laboração dentro de cada um de nós, tal como o Estado é a presença do universal no domínio individual da sociedade civil.

Visto que cultura está relacionada com a subjetividade na constituição do sujeito, ampliar nosso entendimento nesse respeito, nos permite caminhar para o autoconhecimento, que, no que lhe concerne, nos transforma através da cultura, como novas categorias de sujeitos, constantemente, dando origem a uma identidade cultural, não estagnada (HALL, 2003). Antes, processo de aglutinações multiculturais heterogênicas, construídas a partir do seu modo de perceber as nuances vividas em suas relações culturais, estabelecem um sistema

de significações e representações que se multiplicam e se cambiam constantemente e, por vezes, formando vínculos de identificações temporárias ou fixas, estabelecendo para si, não apenas sua formação cultural, mas, suas identidades.

Os sujeitos surdos, em muitos casos, são provenientes de famílias ouvintes e, a depender de como estas pensam a surdez, do ponto de vista patológico, em que o sujeito com surdez é visto como aquele que necessita ser normalizado, por meio de tratamentos médicos, terapias e próteses. Ou, do ponto de vista sócio-cultural, como indivíduos com suas particularidades linguísticas e culturais distintas, que devem ser respeitadas frente as diferenças. Sobre o perigo de ter uma visão distorcida sobre o outro, Laraia (2001, p. 74, 75) nos alerta pois,

o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural.[...] Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros.

Assim, ter a surdez como uma deficiência a ser reparada a todo custo, tal discurso se distancia de como os surdos se veem enquanto grupo, tal narrativa assimétrica de poder e saber, na perspectiva de *deficit* ou anormalidade, tenta anular as diferenças em todas as suas esferas, abrindo espaços para a estigmatização, preconceitos e violência. Sobre a importância ao reconhecer as culturas e identidades surdas, a doutora Karin Strobel diz:

Para a comunidade ouvinte que está em maior sintonia com o povo surdo – os parentes, amigos, intérpretes, professores de surdos – , reconhecer a existência da cultura surda não é fácil, porque no seu pensamento habitual acolhem o conceito unitário da cultura e, ao aceitarem a cultura surda, eles **têm de mudar suas visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes**. Mas não se trata somente de reconhecerem a diferença cultural do povo surdo, e sim, além disso, de perceberem a cultura surda através dos reconhecimentos de suas diferentes identidades, suas histórias, suas subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar. (Entrevista concedida em 2 de março de 2008 ao blog *Vendo Vozes apud* GESSER, 2009, p. 53. Ênfase da autora.).

Os surdos estabelecem sua cultura através de seu pertencimento enquanto grupo e pelo direito de usarem livremente em suas comunicações a sua língua de sinais em comum, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, que atualmente completou sua maioria. À medida que participam de comunidades surdas e dos espaços compartilhados, permitem estabelecer

contatos e manter relações sociais, partilham dos mesmos elos de percepção do mundo que os cercam, preservando e propagando sua cultura.

As convivências sociais de contato que os surdos estabelecem por meio de sua comunidade “tiveram e têm o papel importante que é a transmissão cultural, esportiva, política, religiosa e fraternal pelos povos surdos” (STROBEL, 2018, p. 32) e, no que lhes concerne, tais convívios permitem aos envolvidos obter referências culturais que lhes favoreçam a estabelecer suas identidades através das múltiplas relações, que ocorre espontaneamente a medida que se encontram com os outros membros surdos e ouvintes usuários da Libras.

Os surdos, ao estabelecer relações de contato com seus pares, desenvolvem e fortalecem suas representações culturais de si e do outro e, como comunidades minoritárias culturalmente estabelecidas com identidades distintas. Com suas experiências visuais, distintas dos ouvintes, que se baseiam entre outras, a inquirição sonora para se constituir como tal. Contrário a isso, a experiência visual é de importância para o surdo apreender o mundo a sua volta. Sobre esse assunto, a Doutora Karin Strobel (2018, p. 45) nos ajuda a compreender quando relata:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Longe de se tratar de um processo individual, a cultura se constitui a partir da associação que o sujeito tem com a comunidade em que está inserido, se acomodando dos padrões de comportamentos transmitidos em seu meio, retendo para si seus hábitos e crenças, que de outra forma seria impossível sua aquisição e construção de suas identidades.

Frente as particularidades culturais de cada sociedade, é preciso desprender-se de preconceito para assim, sustentar as riquezas culturais encontradas em grupos distintos, diferente de como se deu fins do século XVIII e em meados do século XIX em relação aos surdos e sua história. Infelizmente, sempre existirão alguns membros até mesmo em sociedades ditas igualitárias e de direitos, com “o costume de discriminar os que são diferentes porque pertencem a outro grupo”, pois, o estranho, todo aquele que possui comportamentos diversos,

fora tido como objeto de espanto, uma peça no quebra-cabeça da formação do homem ocidental até os dias atuais (LARAIA, 2001, p. 76).

Infelizmente, as pessoas com surdez, por vezes, são marcadas por esterótipos de que são “como figuras frias desprovidas de definição cultural. Admitidos como tipos incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias” (PERLIN, 2013, p. 55). Por suas apreensões diferenciadas do mundo e sua forma peculiar de manter comunicação através da Libras, língua de modalidade visual-gestual, são marcados por alguns ouvintes, em maioria, pessoas que desconsideram e rejeitam o sujeito e a língua de sinais como uma forma de expressão e comunicação dos surdos.

Visto que “a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo [...] é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL 2018, p. 53). A busca da cura em atribuir aos surdos a “normalização”, dá margem a modelos incômodos, apatias, indignações, preconceitos, resistências, exclusões e estigmatizações, combustíveis inflamáveis para ações violentas.

Em toda a história dos surdos essa dicotomia entre língua/surdez foi além de uma imposição com violência, para eles é “a dor não é apenas um trauma corporal, mas também resiste à língua e comunica até “envelhecermos” ”¹²(SCARRY, 1985, p. 5 apud AHMED, 2015, p. 50). Por outro lado, encarar a surdez do ponto de vista cultural, nos possibilita buscar mecanismos para estreitar o caminho entre as diferenças, evitar constrangimentos e permitir que as barreiras impostas pela língua sejam transpassadas.

Reconhecer a língua, a história, a cultura e as identidades surdas, é o primeiro passo para conhecer o povo surdo e adentrar a seu universo tão dinâmico, particular e rico, com suas representações culturais distintas. Segundo Strobel (2018, p. 29), é necessário respeitar “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”. Deste modo, as diferenças culturais existentes entre surdos e ouvintes, conviventes nos mesmos espaços geográficos, poderá ser um fator de integração, tornando tal convívio social a força motriz de enriquecimento cultural de todos os envolvidos.

¹² “el dolor no és únicamente um trauma corporal, también se resiste a la lengua y la comunicaciono incluso "las hace anicos””(SCARRY, 1985, p. 5 apud AHMED, 2015, p. 50).

SEÇÃO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: O ENSINO DE SURDOS EM FOCO

Políticas públicas, no sentido contemporâneo, estão diretamente ligadas a atos de governabilidade de um determinado representante político, em prol da população que lidera, nas esferas municipais, estaduais e federais. Por meio destes, materializam seus propósitos, instituem programas e ações que podem produzir resultados/mudanças desejadas. No entanto, a omissão, também é qualificada como política pública, em tal prática, há a decisão de não intervir em prol de necessidades do povo, atitude comum entre os que ocupam cargos políticos (OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2006).

Após terem as metas estabelecidas e formuladas, surgem os planos, os programas, os projetos, as bases de dados e pesquisas, então, passam a serem acompanhadas e avaliadas quanto a sua eficiência em atender as necessidades reais da população. Em alguns casos, apesar dos esforços, as diretrizes planejadas para enfrentar os problemas públicos com recursos investidos para se concretizar, nem sempre obtêm resultados condizentes com as ingerências e inquietações dos interessados (TUDE, 2015).

As ações políticas insurgem das demandas que afligem a sociedade, envolvendo atores estatais e privados, sendo os últimos, oriundos de vários grupos, setores e classes sociais. Nesse contexto, as classes de interesses e os movimentos sociais são imprescindíveis para dar visibilidade às áreas que carecem de intervenção estatal, no entanto, não são responsáveis por suas implementações, cabendo aos poderes executivos essa função.

Devido as novas conformações existentes entre Estado e Sociedade, há algumas redes de políticas públicas, ou seja, instituições e/ou organizações nacionais ou internacionais, planejam, defendem e/ou financiam intervenções diante dos problemas que acometem a coletividade. Esses grupos se reúnem e estimulam atores públicos e/ou privados com poder distinto e interesses em comum, por acreditar que os objetivos sociais serão alcançados com maior facilidade se unirem forças (BARBOSA, 2009).

No Brasil, é incontestável que há muitas demandas sociais fundamentais que carecem de políticas públicas, porém, abordaremos nessa sessão, as atuações relacionadas a educação formal, em especial, no contexto que envolve o ensino de surdos a partir da criação da Lei

Federal n.º 10.436/02, desenvolvidas em esfera federal e no município de Eunápolis – BA, *locus* dessa investigação.

A seção a seguir, será apresentado uma análise detalhada do texto desta lei, que para o povo surdo brasileiro foi um divisor de águas na sua história e luta a favor da comunidade surda. Tal normativo jurídico lhes proporciona ter o reconhecimento legal e o direito de usar sua língua nos mais variados contextos. Serve de base para compreender o mundo em sua volta, com informações distintas apresentadas em códigos linguísticos diferentes do seu e, favorece estabelecer comunicação com usuários de uma língua que não é a sua, a Língua Portuguesa em sua modalidade falada e escrita, mas que seus usuários são maiorias em todos os espaços de convivências.

2.1 A Lei da Libras: lampejos de esperança para seus usuários surdos

A referida norma legislativa, Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua humana natural, com propriedades próprias e distintas de qualquer outra língua oral auditiva, tendo em sua modalidade de projeção e recepção, o modo visual-gestual para estabelecer comunicação entre seus utentes:

Art. 1.º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Essa lei, agora em sua maior idade, se tornou um marco de grande importância para o povo surdo brasileiro, declara para toda a nação que a Libras é de fato sua língua. Após sancionada, ficou estampado na história que o modo de comunicação que os surdos brasileiros desenvolveram no passado e até hoje continuam propagando e alterando por meio de suas relações, por ocasião do contato com seus pares a partir de 1857, não é objeto de vergonha e exclusão, muito menos uma comunicação pobre e bloqueadora de desenvolvimento cognitivo (CHOI et al, 2011).

Há muito tempo antes, as ciências linguísticas já ratificavam as línguas de sinais como eficiente para a comunicação de pessoas com limitações sensoriais auditivas, mas ter a

garantia legislativa em esfera nacional, é a incontestável aprovação não apenas da Libras, mas do direito do sujeito ser Surdo em todas as suas particularidades culturais, sociais e políticas. Diante da assimilação e empoderamento de quem realmente são, cidadãos de direitos, tiveram sua visibilidade ampliada quando, por engajamento coletivo, se mostraram sujeitos de resistência e luta, eclodindo para a sociedade ouvinte a necessidade de um olhar mais sensível, frente as diferenças, e democrático, na extensão da aplicabilidade dos direitos até então garantidos (BRITO, 2013; LOPES, 2013; HONNETH, 2003).

A Lei da Libras, como é conhecida a Lei Federal n.º 10.436/02, projetou os indivíduos surdos no Brasil, não mais pela óptica da deficiência, antes, lhes permitiu ocupar o espaço de comunidades pluriculturalistas e plurilinguísticas existentes em nosso território nacional (VECCHIA; SILVA, 2016). Para garantir a acessibilidade aos usuários da Libras, essa política linguística determina que os poderes públicos e a empresas que recebem concessão estatal para desempenhar serviços públicos, devem garantir o uso e a propagação da língua de sinais brasileira em seus estabelecimentos (BRASIL, 1988, Art.: 175). Quanto as instituições públicas e administrações de serviços públicos de amparo à saúde, devem fornecer acolhimento e tratamento apropriado para os que possuam perdas auditivas como nos diz em seu texto original:

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

Art. 3.º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002).

Por proporcionar aos usuários nativos da Libras acessos aos seus direitos básicos promovidos pelos Entes Federativos, através da comunicação por meio de sua língua de sinais e considerar as distinções históricas, culturais, físicas e sociais, tanto daqueles que usam a Libras como dos que não a usam, mas que precisam de um atendimento voltado para suas necessidades relacionadas a perda auditiva, é uma forma de assegurar o cumprimento de fundamentos constitucionais.

No Projeto de Lei do Senado, n.º 131/96 que deu origem a Lei da Libras, foi idealizado materializar para o indivíduo com surdez, igualdade de oportunidades, a fim de fazer valer os preceitos em nossa Constituição Federal em seu artigo 5.º que determina que

“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e, como cidadãos da nação brasileira, devem granjear “proteção e integração social” (BRASIL, 1988, Art.: 05; Art.: 24; 1996).

Outros princípios constitucionais que observamos subentendidos na Lei 10.436/02 e nos proporcionam ter um “Estado Democrático de Direitos”, são a cidadania e a dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988, Art.: 01.). Segundo o professor José Luiz Quadros de Magalhães (2009), as sociedades democráticas se constituem na aceitação das diferenças e na tolerância das mesmas. Para o autor, por meio da cidadania, os indivíduos têm acesso aos direitos sociais e econômicos, ambos garantidos na Constituição Federal, nos artigos 6.º e 7.º, respectivamente, essenciais para formular em seu constructo a consciência coletiva de que pode intervir de modo ativo para ter uma sociedade democrática. E, quando é considerado as peculiaridades de cada pessoa, em suas identificações e identidades, é possível que a dignidade humana seja conservada (BRASIL, 1988).

Visto que o *status* linguístico foi garantido a Libras, aproveitou-se a deixa para incluir em um dos artigos da Lei Federal n.º 10.436/02, uma proposição que levaria ao cumprimento de mais um dos direitos sociais que prevê nossa Constituição Federal, e que também foi uma das mais importantes reivindicações do movimento surdo por ocasião dos Encontros Nacionais de Entidades de Deficientes na década de 1980, a saber, o direito à educação de qualidade e significativa, em especial aos sujeitos sinalizantes (BRASIL, 1988, art.: 208; BRITO, 2013). Em todas as esferas do sistema educacional brasileiro, por meio da formação docente, tornar a Libras parte do currículo formativo. Porém, com o adendo de que a língua portuguesa escrita não seja suplantada pela língua de sinais brasileira:

Art. 4.º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais — Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais — Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

A educação se apresenta como direito público subjetivo, obrigando o Estado a promover a criação de mais ações voltadas para essa temática. Ensino de qualidade para todos é exigido tanto pelo povo brasileiro com suas necessidades específicas, a exemplo dos surdos, como por acordos firmados por governos e organizações internacionais, em que o Brasil

aderiu, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990; e a Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1996; LAPLANE, 2013).

Diante de todas as movimentações ocorridas em prol da instrução para todos, como nunca, a educação é entendida como importante ferramenta a fim de diminuir a exclusão social e favorecer o desenvolvimento do sujeito em todas as esferas, incidindo diretamente na qualidade dos trabalhadores e o nível de suas rendas, pois quanto maior a escolaridade formal, maior é o poder aquisitivo das massas (LAPLANE, 2013).

Segundo Janete Maria Lins de Azevedo (2001), devido à complexidade das relações socioculturais, as políticas educacionais têm sua articulação e planejamento a partir de uma totalidade maior, na maioria das vezes, muito distantes das necessidades das minorias e/ou de públicos com necessidades mais específicas, para a sua materialização por meio do Estado. Sendo assim, para que os surdos possam se beneficiar daquilo a que se propõe a ensino formal, precisam ter igualdades de oportunidades, mas, para tanto, as suas diferenças linguísticas, sócio-históricas e culturais devem ser consideradas, pois, afetam diretamente suas relações humanas e sua formação enquanto indivíduos (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Embora a Lei da Libras tenha sido a mais importante conquista para o povo surdo desde o início de sua história no Brasil, sozinha, não consegue fazer valer todos os direitos a que esses indivíduos possuem. A partir dela, foi necessário desenvolver outras políticas públicas e ordenamentos jurídicos, para que esses indivíduos possam ter acesso aos seus direitos sociais e propostas educacionais mais próximas as suas necessidades enquanto minorias culturais e linguísticas.

Diante da importância de adequar as ações públicas a realidade dos atendidos pelo ensino formal, é imprescindível conhecer as condições internas e externas dos atendidos nessas atuações, para ser possível integrar as instituições de ensino ao contexto social de atuação (PABIS, 2012). Sendo assim, antes de direcionarmos essa sessão para as ações de políticas públicas educacionais voltadas para a comunidade surda nos dezoito anos que se seguiram a partir da Lei da Libras, a seguir, será apresentado parte da história e o imaginário coletivo por trás de nosso sítio de pesquisa, a saber, a cidade de Eunápolis, BA.

2.2 Km 64: o maior povoado do mundo

Os primeiros relatos de povoamento em Eunápolis- Bahia datam a partir de 1940, quando trabalhadores iniciaram o processo de demarcação de estradas para a construção de duas rodovias importantes para a região. A localização do povoado se dava justamente entre essas duas estradas, a BA367 seria uma das passagens de escoamento para a cidade vizinha Porto Seguro- BA até a rodovia Federal, que estava em projeto de elaboração, a saber, a BR101. Uma das vias federais mais extensas do país, com 3.752 quilômetros de faixa longitudinal, com início no Rio Grande do Norte e fim no Rio Grande do Sul (CNT, 2019).

Toda extensão territorial pertencente ao povoado até o ano 1988, um total de 1.425.970 km², por ocasião de sua emancipação política, por meio da Lei Estadual n.º 4.770 de 12 de maio de 1988. Antes disso, foi partilhada entre os municípios de Porto Seguro, com 20% do território, e Santa Cruz Cabrália, com o espaço restante (BAHIA, 1988). O povoado do KM64, recebeu o nome de Eunápolis em homenagem ao engenheiro Eunápio Peltier de Queiroz, secretário estadual de Viação e Obras Públicas em 1954, que doou 100 hectares de terras, adquiridas de Ivan Almeida Moura, para a formação do povoado situado às margens da BR101 (IBGE, 2014).

O povoado ficou conhecido, muitos anos antes de sua emancipação, como Quilômetro 64, distância em KM entre os municípios de Eunápolis e Porto Seguro. Embora não faça parte da Costa Sul da Bahia por não ter margens litorâneas, o KM64 se tornou um grande atrativo para pessoas dos Estados vizinhos, como Minas Gerais e Espírito Santo e das cidades baianas de toda a região, em virtude das promessas de trabalho envolvendo a construção dos caminhos a serem desbravados pela BA 367 e a BR101. Além de terras com densas florestas, com grandes perspectivas ganhos com a extração de madeira e construção de um comércio local (CUNHA, 2020; PEREIRA; VINHAS, 2014).

Nas décadas seguintes, dos anos de 1950 até 1970, as migrações de pessoas de vários lugares do país continuaram a ocorrer, com a construção das rodovias em andamento, muitos que foram atraídos pelas possibilidades de emprego e de desenvolvimento local e, ao se instalarem no povoado, passaram a explorar outros ganhos na localidade, como cultivo do café, cacau, mamão e atividades pecuárias. E, com isso, o KM 64 continuou a crescer demograficamente, atingindo em 1976 uma população de 27.560 pessoas, fator relevante para ser considerado o maior povoado do mundo e obteve reconhecimento em todo o país por esse mérito (CUNHA, 2020).

De acordo com dados do Plano Diretor Urbano de Eunápolis (Plano Diretor Urbano de Eunápolis, Volume síntese. Salvador, 1977, p. 2. Apud CUNHA, 2020, p. 295) das “687 cidades e vilas legalmente instituídas no Estado da Bahia, apenas 42 das cidades ultrapassavam, em 1970, a faixa dos 10.000 habitantes”, enquanto o KM 64 ultrapassa mais de 27.000 habitantes, nenhuma das 351 vilas registradas na Bahia chegavam sequer próximo desse número (CUNHA, 2020).

Além das grandes possibilidades de trabalho e negócios que Eunápolis proporcionou, com a finalização das rodovias citadas, o fluxo de visitantes e transeuntes aumentou consideravelmente em virtude do fácil acesso ao litoral porto-segurense¹⁴, que, a partir de 1970, com o fim das obras na BA367 e na BR101, passou a ser importante rota turística conhecida mundialmente por suas belezas naturais, história local e população indígena (BAHIA, 2013).

Eunápolis, emancipado em 1988, é um dos 417 municípios do Estado da Bahia, compondo o Território de Identidade n.º 27, denominado por Costa do Descobrimento, localizado na região Sul da Bahia. A Costa do Descobrimento abrange os municípios de Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália. Destes, apenas Eunápolis e Porto Seguro estão entre os mais populosos, as demais cidades não ultrapassam o quantitativo de 30 mil habitantes. (BAHIA, 2015).

Segundo informações fornecidas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população eunapolitana¹⁵ estimada em 2021 é de 115.360 pessoas, tendo sua extensão territorial 1.425.970 km². No *ranking* de cidades baianas mais populosas, Eunápolis atinge a 26.ª colocação (IBGE, 2021).

Conforme o Panorama de Eunápolis apresentado no *site* do IBGE (2021), em 2019, o salário médio mensal era de 2,3 salários mínimos entre os 20.8% da população empregada. Porém, os índices assustam se comparado o percentual de pessoas que recebem até meio salário mínimo por pessoa com um total de 38.3% da população. E quanto aos trabalhadores sem registro, podemos concluir haver muitos cidadãos vivendo em situação extrema pobreza.

A situação financeira dos eunapolitanos possivelmente foi mais agravada, com aos impactos econômicos sofridos pela pandemia de covid 19, que assola o Brasil e a região desde meados de março de 2020, quando se manifestou os primeiros contaminados pelo vírus

¹⁴ Porto-segurense termo gentílico utilizado para denominar moradores nativos de Porto Seguro, BA.

¹⁵ Eunapolitano e eunapolitana são termos gntílicos utilizado para denominar moradores nativos de Eunápolis, BA.

(BRASIL, 2020b; c.). A média de mortalidade infantil em 2019, é de 14,7 para cada 1.000 nascidos vivos. Das residências que possuem saneamento básico adequado, apenas 37,4% domicílios eunapolitanos contam com esses serviços.

A Rede Municipal de Ensino conforme o Censo Escolar 2020, fornecido pela Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Eunápolis e pelo Núcleo Regional de Educação 27, órgão regional da Secretária de Educação do Estado da Bahia, é composta 40 unidades escolares, sendo 06 delas localizadas na área rural e 36 nos perímetros urbanos de Eunápolis.

Quanto aos níveis de qualidade da educação, o IDEB¹⁶ do município na Rede Municipal referente aos anos de 2017 e 2019¹⁷ apontam para as séries iniciais do ensino fundamental, as médias de 4,4 e 4,5 respectivamente, enquanto para as séries finais do ensino fundamental essa média é bem menor, a saber, 3,4 e 3,6 concomitantemente (IBGE, 2021). Esses índices favorecem aos poderes públicos averiguar a qualidade da educação e no que lhe concerne buscar políticas públicas a fim de elevar esses índices e melhorar a qualidade da educação básica ofertada. No Brasil, a meta definida para o ano de 2022 é atingir a média de 6,0 pontos, correspondentes a países que ofertam uma educação de qualidade, similar aos países desenvolvidos.

Até o ano de 2020, as 40 escolas municipais de Educação Básica que pertencem ao município de Eunápolis, atendem o público de 18. 476 alunos, entre crianças, jovens e adultos, com o apoio de 917 educadores. Desse montante de discentes, conforme indicam o Censo Educacional de 2020, 185 indivíduos possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Embora o censo declare o quantitativo total de discentes com necessidades educativas especiais, ele não é preciso em especificar detalhes referente a esse grupo específico, o que por sua vez, pode interferir nas ações mais efetivas referentes às necessidades específicas que esses educandos possam ter.

Sabemos por meio das informações fornecidas pelas secretarias municipal e estadual de educação, que Eunápolis tem 13 unidades escolares, contempladas pelo Ministério da Educação para fornecerem aos alunos incluídos pela Educação Especial. O Atendimento

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, busca calcular os índices de aprovação escolar e o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

¹⁷ Informações disponíveis para buscas sobre o IDEB disponibilizadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8342476>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

Educacional Especializado, ocorre em horário diferente das aulas em sala regular de ensino, conforme determina o Decreto Federal n.º 6.571 de 17 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo Decreto Federal n.º 7.611 de 2011, conforme veremos mais adiante.

Saber que há Atendimento Educacional Especializado em atividade regular, já nos permite evidenciar avanços em ações de políticas públicas a favor de nosso público de enfoque nessa pesquisa, porém, precisamos verificar com mais detalhes quais foram os documentos que legalizam e determinam essas práticas educativas nesses dezoito anos após a criação da Lei da Libras.

Para tanto, na próxima seção deste bloco de informações, será exposto, ordem cronológica, os principais documentos que surgiram em nosso contexto nacional como políticas públicas educacionais que afetam diretamente a educação de pessoas com perdas sensoriais auditivas permanentes e a difusão da Libras no contexto educacional, a fim de facilitar aos leitores perceber se houve avanços e retrocessos nesse respeito, com destaque nas ações difundidas pelo Governo Federal e pela Prefeitura Municipal de Eunápolis, *lócus* dessa pesquisa.

2.3 Políticas públicas educacionais e linguísticas: em defesa dos surdos, uso e propagação da LIBRAS

A educação formal de qualidade sempre foi uma das principais reivindicações do povo surdo brasileiro nos últimos anos aos governantes políticos. E com a validação da Libras por meio da Lei Federal nº10.436/02, o ensino, pautado em considerar esse grupo com suas peculiaridades, é importante veículo para reparar as disparidades histórico-sociais enfrentados por eles em uma sociedade majoritariamente ouvinte, com língua e cultura distintas da sua. Deste modo, desde que entrou em vigor, houve um empenho por parte dos órgãos legislativos e regulamentadores em vários domínios e esferas, a fim de incluir o uso e a difusão da Libras, considerando a comunidade surda, conforme veremos a seguir no quadro:

Quadro 1 – Políticas Públicas Educacionais com foco na Educação de surdos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM FOCO			
Ano de Publicação	Documento	Órgão de fomento	Resumo de conteúdo (continua)
2001	Lei Federal nº 10.172 de 09, de janeiro de 2001;	Governo Federal	Lei que determina o Plano Nacional de Educação – PNE, com duração de 10 anos, a partir da data de sua publicação.
2001	Plano Nacional de Educação;	União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios	Plano Nacional de Educação em que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil se fará cumprir no período de dez anos a partir da data de publicação da Lei Federal nº 10.172/01.
2001	Resolução CNE/CBE nº 02, de 11 de fevereiro de 2001;	MEC; CNE; CEB	O Conselho Nacional de Educação – CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;	MEC; SEESP	Diretrizes instituídas a partir da Resolução nº 02/2001, da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
2002	Lei Federal nº 10.432, de 24 de abril de 2002;	Governo Federal	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2003	Portaria nº 3. 284 de 07, de novembro de 2003;	MEC	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de nível superior.
2004	Lei Federal nº 10.845, de 05 de março de 2004;	Governo Federal	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.
2004	Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica, Vol. 1 e 2;	MEC; SEESP	Manual instrucional que visou capacitar professores de língua portuguesa da educação básica para atendimento às pessoas com surdez.
2004	O tradutor e Interpretador de língua brasileira de sinais e língua portuguesa;	MEC; SEESP	Aporte teórico e ético relacionado à prática do profissional tradutor e intérprete de Libras em seu cotidiano de atuação.
2005	Decreto Federal nº 5. 626 de 22, de dezembro de 2005;	Governo Federal	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.

Ano de Publicação	Documento	Órgão de fomento	Resumo de conteúdo (continua)
2005	Documento Subsidiário à Política de Inclusão;	MEC; SEESP	Busca subsidiar os sistemas educacionais públicos a fim de adequar suas escolas para que sejam espaços educativos inclusivos.
2005	Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas, 3 edições;	MEC; SEESP	Coletânea formulada por meio de depoimentos, vivências e pesquisas científicas, a partir do envolvimento com práticas inclusivas no contexto da educação escolar.
2005	Revista Inclusão;	MEC; SEESP	Buscou ampliar e disseminar conhecimentos técnicos e científicos e fomentar a troca de experiências entre os diversos profissionais que atuam no processo de inclusão educacional.
2006	Ideias para ensinar português para surdos;	MEC; SEESP	Por meio da abordagem bilíngue e fundamentando-se em bases teóricas e práticas, o livro propõe sugestões de ensino da língua portuguesa para surdos, levando em conta a diversidade linguística e sociocultural dos alunos surdos.
2006	Educação Infantil - Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez;	MEC; SEESP	Parte de uma coletânea com oito exemplares, em que abordam temas sobre o atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, do nascimento aos 6 anos de idade.
2006	Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos;	MEC; SEESP	Coletânea de formação para docentes, com cinco temas relacionados ao atendimento educacional de educandos com necessidades educacionais especiais.
2006	Portaria nº 976, de 04 de maio de 2006;	MEC	Dispõe sobre os padrões de acessibilidade para portadores de deficiência, idosos, gestantes e outros com relação aos eventos realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação.
2007	Portaria normativa interministerial nº18, de 24 de abril de 2007;	Ministérios: da Educação; do Desenvolvimento Social de Combate à Fome; da Saúde; SEDH	Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS.

Ano de Publicação	Documento	Órgão de fomento	Resumo de conteúdo (continua)
2007	Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007;	Governo Federal	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, pela União Federal, os demais entes federados, com a participação das famílias e da comunidade, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, para a melhoria da qualidade da educação básica.
2007	Decreto Federal nº 6.215, de 26 de setembro de 2007;	Governo Federal	Visa manter o compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, em todo o país, e institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência e dá outras providências, porém, foi revogado pelo Decreto nº 7.612 de 2011.
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva;	MEC	Compêndio que abrangem todas as políticas públicas educativas voltada para o atendimento de pessoas com deficiência
2008	Decreto Legislativo nº 186, de 2008;	Congresso Nacional	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
2008	Portaria normativa nº 7, de 22 de agosto de 2008;	MEC	Institui a realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-ProLibras.
2008	Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008;	Governo Federal	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011.
2008	Lei Federal nº 11.796, de 29 de outubro de 2008;	Governo Federal	Ordenamento que institui o Dia Nacional dos Surdos.
2009	Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009;	MEC; CNE	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;	Governo Federal	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Ano de Publicação	Documento	Órgão de fomento	Resumo de conteúdo (continua)
2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009;	MEC; CNE; CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Decreto Federal nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009;	Governo Federal	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências.
2010	Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010;	Governo Federal	Dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos. Revogado pelo Decreto Federal nº 9.099, de 2017.
2010	A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez;	MEC; SEESP; Universidade Federal do Ceará	Volume nº 4, da coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Série que visa orientar os educadores que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado.
2010	Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010;	MEC; CNE; CEB	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mas em seu Art.º 29 apresenta alguns preceitos para a educação especial.
2010	Lei Federal nº 12.319, de 1º de setembro de 2010;	Governo Federal	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.
2010	Portaria Normativa nº 20, de 08 de outubro de 2010;	MEC	Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras.
2011	Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011;	Governo Federal	Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.
2011	Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011;	Governo Federal	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2013	Nota Técnica nº 55, de 05 de maio de 2013;	MEC; SECADI; DPEE	Orientação à formação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, aos docentes em atuação e a construção do Projeto Político Pedagógico desses locais, na perspectiva da educação inclusiva.

Ano de Publicação	Documento	Órgão de fomento	Resumo de conteúdo (conclusão)
2013	Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013;	MEC	Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e contínua de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.
2013	Lei Municipal nº 907, de 27 de novembro de 2013;	Prefeitura Municipal de Eunápolis - BA	Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado do município de Eunápolis e dá outras providências.
2014	Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014;	Governo Federal	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
2014	Plano Nacional de Educação;	União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios	Plano Nacional de Educação em que a União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil se fará cumprir no período de dez anos a partir da data de publicação da Lei Federal nº 13.005/14.
2014	Lei Federal nº 13.005, de 22 de dezembro de 2014;	Governo Federal	Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais e dispõe sobre sua comemoração.
2015	Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015;	Governo Federal	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2018	Regimento Interno do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – CAEEDE;	Secretaria de Educação e Cultura de Eunápolis - BA	Determina as atribuições de referência executadas no CAEEDE e nas salas de Atendimento Educacional Especializado nas escolas da rede regular de ensino municipal de Eunápolis-BA.
2020	Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020;	Governo federal	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
2021	Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.	Governo Federal	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Fontes: Ministério da Educação; Câmara Legislativa; Planalto do Governo Federal; Diário Oficial de Eunápolis.

Elaboração da autora, 2021.

Iniciamos nosso quadro demonstrativo de políticas públicas educacionais, abordadas nessa seção com a Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que determina o Plano Nacional de Educação (PNE). Em nosso país, essa política educacional de laborar um plano nacional de Educação, iniciou em 1962, como a primeira proposta com essa finalidade e, após 26 anos, foi estabelecido em nossa Carta Magna como um dos preceitos constitucionais por meio do artigo 214 (BRASIL, 2001a).

A referida Lei surgiu no ano anterior ao nosso ponto de partida, a saber, a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, mas entrou em nossas considerações por se tratar de um regimento que tem por período de execução os dez anos seguintes, o que abrange o momento de efetivação da Lei da Libras e outros preceitos que surgiram após ele.

Segundo o PNE (BRASIL, 2001b), o ensino formal deve ser elevado em todos os níveis de escolaridade, com educação de qualidade, a fim de reduzir as disparidades sociais e regionais no que diz respeito ao ingresso e permanência a escola. Deste modo, estabelece a etapa do ensino fundamental como obrigatória e garantida a todas as crianças com idades de 07 a 14 anos.

Tal documento, começa a dar esperanças para uma educação de qualidade aos surdos e aos que possuem algum tipo de limitação, seja física, sensorial, motora, entre outros, por estar entre seus objetivos principais, a meta de que os processos pedagógicos sejam correspondentes às necessidades de seus educandos, para que assim possam receber um ensino socialmente relevante.

Ainda determina, que o analfabetismo precisa ser combatido, por ser um instrumento básico das sociedades letradas, proporciona base para a formação de sujeitos responsáveis e cônscios de seus direitos e deveres. Para tanto, a modalidade de ensino conhecida também como Educação Especial¹⁸, entra nas metas educacionais decenais, a fim de garantir as diversidades humanas, por meio do engajamento de todos os envolvidos na comunidade escolar em que as pessoas com deficiências se fizerem presentes (BRASIL, 2001b).

Neste documento, é recomendado aos órgãos de execução em todos os Entes Federados separado uma parcela de 5 a 6% dos recursos financeiros destinados à manutenção do ensino, para adequar ao atendimento educacional especial. Em relação aos estudantes surdos, recomenda, que sejam criados programas para equipar estabelecimentos de ensino de todos os níveis educacionais, com aparelhos de amplificação sonora e outros recursos

¹⁸ Ver Lei Federal n.º 9.396, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, capítulo V.

tecnológicos que possibilitem o ensino e a aprendizagem, com prioridade as classes especiais e de recursos multifuncionais. (BRASIL, 2001b).

Quanto ao ensino e difusão da Libras, implantar essa instrução aos alunos surdos e quando possível, ampliar esse acesso aos familiares e pessoas da unidade escolar, para que os alunos com surdez possam ser incluídos no ambiente acadêmico. O PNE de 2001, também recomenda que, seja acrescentado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino que atendam alunos com necessidades educativas especiais, a fim de determinar quais recursos serão necessários para a educação de qualidade, incluindo qualificação profissional aos docentes envolvidos.

O PNE de 2001, reforçou a necessidade do preparo dos profissionais ao lidar com pessoas com deficiências por determinar que fossem inseridos na base curricular de formação de professores, conteúdos e componentes curriculares que dessem suporte para o atendimento aos alunos que fazem parte da Educação Especial. Ao longo de seu período de vigência, foi recomendado que as universidades, em especial as públicas, fornecessem formação específica em níveis de graduação e pós-graduação, assegurando nos primeiros cinco anos, um curso no mínimo, por unidade federativa (BRASIL, 2001b).

E, a fim de favorecer as demandas de oferta a educação de pessoas com deficiência, a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam firmar meios de coletar informações fideis sobre o público a ser atendido pela Educação Especial, pois quando foi criado o PNE de 2001, umas das notas mencionadas no documento se referia ao conhecimento precário dessa realidade em nosso país, se baseando em dados fornecidos pela Organização Mundial de Saúde (BRASIL, 2001b).

Ainda no mesmo ano, após a criação do PNE de 2001, o Ministério da Educação – MEC, promove a Resolução n.º 02, de 11 de fevereiro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB), determinando quais serão as orientações admitidas para que a educação de alunos com necessidades educativas especiais seja incluída na educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino.

Nesse texto, os discentes que viessem “apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos” teriam o direito de obter os conhecimentos ensinados na escola por meio de línguas e códigos aplicáveis, desde que não fosse prejudicado o aprendizado da Língua Portuguesa, facultada a família essa escolha (BRASIL, 2001c, art.12 §2). Assim como o PNE de 2001, também foi orientado que as necessidades dos discentes

com deficiências fossem incluídas no projeto político pedagógico das instituições de ensino que atendessem esse público.

A Resolução n.º 02/2001, a *posteriori*, deu origem ao livro publicado pelo MEC e a então Secretária de Educação Especial (SEESP), de nome *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Nesse compêndio, a língua de sinais é uma opção para as famílias educarem seus filhos com surdez, cabendo-lhes a escolha da abordagem educacional mais adequada a seus filhos. Quanto à Educação Especial, tem o seu conceito dilatado, diferente do que intenciona o Capítulo V da LDB. O documento aborda essa modalidade de ensino como tradicional, e distende o Atendimento Educacional Especializado como educação a qualquer aluno que possua qualquer dificuldade de aprendizagem não vinculada a causas orgânicas específicas, incluindo educandos com privações econômicas, socioculturais e nutricionais (BRASIL, 2001d).

Cerca de um ano e três meses após o PNE de 2001 entrar em vigor, o povo surdo tem a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que garante a autenticidade de sua língua materna, corroborando a importância do uso e propagação da Libras entre as comunidades surdas, entre às instituições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos, de assistência à saúde. Além da inclusão da Libras em cursos de formações docentes e de fonoaudiologia, visando ampliar a acessibilidade e garantir atendimento em todos os espaços públicos um atendimento de qualidade que considere as suas particularidades linguísticas e culturais dos surdos.

No ano seguinte, em 7 de novembro de 2003, o MEC determina por meio da Portaria n.º 3.284, que a autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições e cursos de nível superior dependerão de quão acessíveis esses espaços serão em relação a pessoas com deficiências. Segundo essa portaria, a Secretária de Educação Superior e a Secretária de Educação Especial, deverá em noventa dias após sua publicação, incorporar aos requisitos de avaliações de condições dos cursos e instituições superiores essas exigências.

Para os surdos, por meio da Portaria n.º 3.284/2003, fica condicionado o compromisso, caso haja demanda, até a conclusão do curso se necessário, profissionais tradutores/intérpretes de Libras; flexibilidade ao corrigir textos escritos, considerando o conhecimento expresso do discente e, não, como o português é estruturado, pois, para os usuários nativos da Libras, a sua escrita em português pode sofrer interferência de sua língua materna (OLIVEIRA, 2019); instigar o aprendizado do português na modalidade escrita para utilizar nas atividades

relacionadas aos estudos acadêmicos; e proporcionar aos docentes, acesso a subsídios sobre os surdos, sua língua e cultura. E, em se tratando de instituições federais de ensino, deverão prover cargos em seu quadro de funcionários, para poderem suprir as necessidades linguísticas de mediação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2003).

No ano seguinte, para assegurar investimento financeiro a Educação Especial, a Lei Federal n.º 10.485, de 5 de março de 2004, estabelece o PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência. Nessa lei, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fica responsável em garantir recursos e deliberar normas a fim de contribuir com entidades sem fins lucrativos destinadas à educação e atendimento de pessoas com deficiências permanentes e mobilidade reduzidas, entre outros (BRASIL, 2004a).

Nesse mesmo ano de 2004, foram publicados pelo MEC e a SEESP, os livros *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*, volumes 1 e 2, como parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos¹⁹, sob a coordenação da professora Heloísa Maria Moreira Lima Salles.

Essas publicações serviram de apoio aos profissionais que atuavam diretamente com alunos surdos, pois embora tivessem diretrizes para implementar a Educação Especial, tais documentos eram muito genéricos e não permitiam o aprofundamento de como deveria ser o ensino da língua portuguesa escrita para os usuários nativos da Libras. Deste modo, esses exemplares toaram de premissa para promover a qualificação profissional dos educadores a fim de fornecer o atendimento e o respeito a diversidade que envolvem os falantes de língua de sinais de nosso país (SALLES, 2004a; b).

Outro importante projeto desenvolvido pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos em parceria com o MEC e a SEESP, foi o lançamento do livro *O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, também no ano de 2004. Neste exemplar, reconhecendo o direito dos educandos surdos de terem acesso ao ensino básico em Libras e/ou por meio de tradutores/intérpretes, foi disponibilizado para que servisse de apoio para cursos de capacitação de profissionais nessa área (BRASIL, 2004b).

¹⁹ **Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**, faz parte do Grupo de Pesquisa desenvolvido pela Federação de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, nos períodos de 2001 a 2003. Através dele, foi possível estabelecer convênios com o objetivo que capacitar profissionais para atuarem na educação direta de alunos surdos. As pesquisas desenvolvidas por esse GP, focavam na educação dos surdos, com foco na Libras e sua interpretação (LOURENÇO, 2016).

Outro ordenamento jurídico a favor da educação de pessoas com limitações sensoriais auditivas, é o Decreto Federal n.º 5.626, de 22, de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei da Libras, a saber, Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Neste documento, já inicia com alguns esclarecimentos bem pontuais, como quem pode ser considerada uma pessoa surda. Segundo o documento em seu artigo n.º 02, é “aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Também, pontua o que pode ser considerado deficiência auditiva permanente, seguindo os padrões e aferição por meio de exames de audiograma. (BRASIL, 2005).

Do capítulo II até o capítulo VI deste decreto de 2005, observam-se os apontamentos referentes a Libras a ser inserida no contexto educativo, como disciplina curricular de cursos de graduação; formação profissional de professores e instrutores surdos e ouvintes; o uso e a difusão da Libras nos contextos educacionais para acesso de pessoas surdas; formação do tradutor intérprete de Libras-Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas e com deficiência auditiva.

O capítulo VII, aborda aspectos sobre o direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, ao passo que o capítulo VIII, sobre o papel dos poderes públicos e das empresas de concessão ou permissão de serviços públicos em apoiar o uso e a propagação da Libras em seus departamentos de atendimento público. E, por fim, as disposições finais, determina que os Entes Federados devem definir como farão para implantar o uso e difusão da Libras em todas as demandas de atendimentos sociais, em especial aquelas no que diz respeito a formação profissional de professores, servidores e empregados, a partir de um ano após a publicação do ordeno jurídico em questão.

Por meio do Decreto Federal n.º 5.626/05, os conhecimentos sobre a Libras, os surdos e sua cultura, puderam ter acesso a espaços nunca atingidos e em esfera nacional. Por determinação desse dispositivo legal, após um ano de sua publicação, todos os cursos de formação docente em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições privadas e públicas de todo o sistema federal de ensino, tiveram de ofertar obrigatoriamente o componente curricular de Libras. E, para os demais cursos de graduação e formação profissional, ofertou-se como componente optativo. Tais medidas, seriam empregadas progressivamente no prazo de dez anos, tendo seu início nos “cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras” (BRASIL, 2005, artigo n.º 9, parágrafo único).

Com essa determinação, agora os futuros docentes teriam oportunidade de conhecer e refletir sobre a Libras e o povo que a usa, mesmo que superficialmente, pois, geralmente esses componentes curriculares se apresentam em formatos de 30/60 horas/aulas. Aprender sobre a Libras e o contexto sócio-histórico que os surdos estão inseridos ao longo da história, talvez, sirva de motivação para buscar mais e novos saberes neste respeito e, quando for possível receber um discente nessas condições, possam proporcionar uma experiência digna e significativa, mesmo que não sejam professores bilíngues fluentes.

Com o prestígio jurídico da Libras, abriu oportunidades em todo país para o ensino e aprendizagem desse idioma. Nesse prisma, o Decreto Federal n.º 5. 626/05 trouxe informações pertinentes, haja vista que até o momento não haviam outros documentos legais que previam essas demandas. Em todo seu capítulo III, apresenta orientações sobre o que qualifica a pessoa para lecionar Libras em diferentes espaços, níveis e etapas de ensino.

De modo geral, o profissional graduado em Letras-Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa está apto para lecionar a partir das séries finais do ensino fundamental até a educação superior, conforme expõe o documento anteriormente citado. Para a educação infantil, se faz necessário a formação docente em curso de Pedagogia ou Normal Superior em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam as línguas de instrução do curso, porém, para tal ofício, foi admitido o curso em nível médio na modalidade normal, antigo magistério, caso este tivesse formação bilíngue. Nas duas situações, pessoas surdas têm prioridades no ingresso a esses cursos de formações de professores e em oportunidades de ensino da disciplina em que envolva a Libras, os surdos e sua cultura nas unidades educativas, desde que possuam titulação exigida para esse fim (BRASIL, 2005).

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, em sua forma escrita para pessoas com surdez como segunda língua, além de ser componentes nos cursos de Letras-Libras, farão parte da grade curricular de cursos de licenciaturas e, nos cursos de Fonoaudiologia, essa pauta deve ser incluída como conteúdo no componente curricular que aborde Libras (BRASIL, 2005).

Até a data em que o decreto entrou em vigor, a saber dezembro de 2005, não existia formação docente em Libras- Língua Portuguesa em nosso país, obrigando a determinar outras alternativas até que fossem supridas essas carências. Uma das opções, foi permitir que as pessoas com formação de nível médio pudessem se qualificar como instrutor de Libras por meio de cursos para essa finalidade, mas não fica claro se apenas pessoas com ensino médio

em formação normal poderiam se valer dessa possibilidade, abrindo precedentes para que qualquer pessoa interessada se tornasse um educador nessa área de conhecimento (BRASIL, 2005).

Para a docência em nível superior, a alternativa conforme dita o artigo 7.º do normativo de n.º 5. 626/05, nos últimos dez anos após o lançamento do decreto, caso não tenha disponíveis profissionais com formação docente em pós-graduação ou graduação em Libras, estes podem ser substituídos por: usuários da língua brasileira de sinais com pós-graduação e/ou com formação superior em qualquer área do conhecimento, acrescido do exame de proficiência em Libras²⁰; instrutor de Libras com formação em nível médio e possuam exame de proficiência em Libras; ou professor bilíngue, com pós-graduação e o exame de proficiência em Libras.

Segundo o postulado jurídico n.º 5.626/05, o Prolibras deveria ser realizado anualmente pelo MEC/SEESP e instituições de ensino superior parceiras e habilitadas para esse exame, pelo período de dez anos ulteriores a partir da publicação do decreto (artigo n.º 20). Nos anos 2006, 2007 e 2008 ficaram sob responsabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina. Em 2009 em virtude da Portaria Normativa n.º 7, de 22 de agosto de 2008, essa responsabilidade coube ao MEC/SEESP em parceria com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Esse exame foi o meio encontrado pelo Ministério da Educação para otimizar a formação de profissionais em Libras para atuarem na área, pois os cursos de graduação para a formação docente e tradutores/intérprete de Libras ainda seriam criados e implementados a partir do documento citado. Deste modo, a proficiência em Libras, resolveria essas pendências em curto prazo por todo o Brasil (BRASIL, 2005).

A partir da publicação do Decreto Federal n.º 5. 626/05 e, sobre sua recomendação do artigo n.º 10, a Libras foi incluída nas pautas de ensino, extensão e pesquisa nas instituições de educação superior nos cursos de formação de professores, fonoaudiologia e de tradução e interpretação de Libras- Língua Portuguesa. Também, foram criados cursos de pós-graduação nessas áreas para formação de professores e tradutores/intérpretes em todo o território nacional (CARNIEL, 2018).

²⁰ O exame de proficiência em Libras conhecido como Prolibras, é uma avaliação que busca aferir a fluência no uso e no conhecimento da língua de sinais brasileira, para o ensino e para tradução/interpretação, de modo a certificar os participantes. Segundo a professora Ronice Muller Quadros, “o exame Prolibras é uma combinação de um exame de proficiência propriamente dito e uma certificação profissional proposto pelo Ministério da Educação como uma ação concreta prevista no Decreto n. 5.626/2005” (2009, p.23).

Coube ao Ministério da Educação, prover programas específicos para criação de cursos de nível superior para o ensino de Libras, tradução e interpretação Libras- Português. Nesse contexto, fora criado o primeiro, o curso de graduação em Licenciatura de Letras Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, em parceria com instituições federais conveniadas, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação à Distância. Em 2008, a oferta de graduação já estava ampliada para Bacharel em Tradução e Interpretação de Libras promovido também pela UFSC (CARNIEL, 2018; QUADROS; STUMPF, 2009).

Nessa 1.^a edição, o curso em Letras-Libras, acolheu cerca de quinhentos graduandos, sendo 447 surdos e 53 ouvintes fluentes em Libras, distribuídos em nove polos em universidades federais: a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília, o Centro Federal Tecnológico do Estado de Goiás, a Universidade de São Paulo, o Instituto Nacional de Educação, a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade semipresencial (QUADROS; STUMPF, 2009).

A partir dessas ações de inserção da Libras nos espaços universitários, deu aos sujeitos surdos mais força ao seu processo histórico-social de empoderamento e a oportunidade de estar em seu próprio lugar de fala, saindo do papel de objeto e sendo o pesquisador de seus próprios anseios. Sobre esse avanço conquistado para o povo surdo, as idealizadoras do projeto inicial de Licenciatura em Letras Libras comentam:

O cumprimento das novas orientações do MEC que determina a inclusão de todos os alunos surdos na escola regular demanda, mais do que nunca, a preparação de educadores surdos que sejam atuantes nas escolas inclusivas com conhecimentos de como se dá a aquisição das línguas, em especial, da língua de sinais em um nível mais elevado do que aquele que visa apenas a comunicação. Essas aprendizagens proporcionam um fortalecimento importante ao educador surdo, que antes tinha a sua língua desvalorizada, e no desenrolar do Curso passa a conhecer suas propriedades, equivalentes à de qualquer outra língua e possuidora até mesmo de uma escrita. Não é menos impactante na comunidade escolar e social a existência, antes sequer imaginada, desse Curso de graduação Letras Libras que contribuirá para visibilizar o ensino e o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa disciplina. Espera-se, através do desenrolar deste curso, que se inicie um processo intelectual maior no contexto nacional, e que sejam possibilitadas ainda mais criações que colaborem para a inserção social do surdo. [...] pode-se concluir que o campo de pesquisa que se abre dentro do Curso de Letras Libras, incluindo o ambiente virtual, a tradução dos materiais para Libras, a produção de vídeos para o ambiente e para os DVDs do curso Letras Libras e as videoconferências, é cada vez mais amplo, graças aos resultados obtidos e à possibilidade de ter uma resposta imediata dos usuários do ambiente, os próprios surdos. Dessa forma, constrói-se um curso “surdo” visto e revisto pelos próprios surdos (QUADROS; STUMPF, 2009, p. 183-184).

Com o lançamento de Decreto Federal n.º 5. 626/05, os alunos surdos e as pessoas com perdas auditivas teriam mais do que planos ou estratégias para efetivar o processo educativo. Agora, como direito garantido, como nos afirma o artigo de n. º14, os estabelecimentos de ensino de nossa Federação são incumbidos de garantir a essas pessoas acesso à comunicação e educação em todos os processos formativos desde a educação infantil até o ensino superior. E, a fim de cumprir com esse direito, as unidades de ensino deveriam promover ações pontuais no que diz respeito a treinamento e capacitação de profissionais para atuarem como professores e intérpretes/tradutor de Libras, além de profissionais para poderem ensinar o português escrito como segunda língua para os sujeitos surdos.

A qualificação profissional para lidar com a demanda relacionada a educação de surdos, deve se estender a todos os professores que atendessem esse público, pois assim poderão lidar melhor com a diversidade cultural e linguísticas desse grupo inserido nas unidades escolares de ensino regular, inclusive, essa é uma determinação de vários outros ordenamentos jurídicos e instrucionais relacionados a inclusão não apenas dos surdos, mas de todo o público que abrange a Educação Especial (BRASIL, 1996; 2001a; b; 2005).

Com todos os docentes inteirados dos conhecimentos que envolvem a língua de sinais e os seus usuários nativos, além de estabelecer a comunicação e um ensino mais eficaz e acolhedor, terão mais facilidade em aderir aos mecanismos avaliativos que correspondam as necessidades distintas desses indivíduos e no fazer educativo desenvolver trocas significativas.

Outro direito que o Decreto Federal (2005), artigo n. º14 ratifica ao surdo, é de ter sua língua de sinais difundida por toda comunidade escolar. Para tanto, é preciso que haja cursos e o empenho de todos os envolvidos utilizar a Libras no contexto escolar, assim como idealiza o PNE de 2001. Por recomendar que, à medida que houver admissão de alunos como necessidades educacionais especiais faz-se necessário a inclusão dessa pauta no PPP da unidade escolar. Com posse deste documento, as ações a serem definidas tornam-se mais claras, facilitando a objetividade em se colocar em prática por todos os atores envolvidos.

Ainda no mesmo artigo, os alunos surdos e os com perdas auditivas permanentes, podem dispor nas unidades de ensino a que pertencem, de salas de apoio com recursos didáticos, tecnológicos diversos, para facilitar e ampliar processo educativo em turnos opostos aos de aula com alunos de classes regulares (BRASIL, 2005a).

Além dos direitos já citados, no artigo n.º 16 do mesmo ordenamento jurídico, garante aos discentes com surdez optar, caso seja seu desejo e de sua família, pelo desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade oral, por meio de ações mediadas por profissionais de áreas multidisciplinares entre a educação e a saúde, em locais disponibilizados pelos órgãos competentes. Assim, com mais essa possibilidade, os alunos em questão, terão à sua disposição todas as alternativas educativas disponíveis para serem usadas de modo a aflorar as habilidades e competências que desejem e terem possibilidades de alcançar (BRASIL, 2005).

Ainda sobre os direitos à educação, por meio do Capítulo VI, o normativo jurídico n.º 5.626/05, garante as pessoas com surdez e perda auditiva permanente têm o direito a educação básica tanto na rede pública como particular. Podendo optar por acessar escolas bilíngues, abertas a ouvintes e surdos com professores bilíngues, assim como podem optar por escolas comuns da rede regular, com professores e profissionais educativos cientes das distinções linguísticas e culturais desses alunos, independente do uso ou não da Libras. E, contar com a presença de tradutores-intérpretes em todos os espaços educacionais, para que a comunicação, a informação e a educação não sejam prejudicadas.

Quanto ao ensino médio e superior, para as formações docentes na modalidade de Educação a Distância, os educandos com perdas auditivas permanentes têm o direito a uma janela com o tradutor/intérprete e sistema de legendas ocultas conforme prevê o Decreto Federal n.º 5.296/04. Para os cursos presenciais de qualquer área de conhecimento, valem as prerrogativas da Portaria n.º 3. 284/03 disposta pelo MEC, já comentada anteriormente, assegurando o direito à educação de todos.

A formação em nível superior para Tradutor e Intérprete de Libras só foi disponibilizado a partir de 2008, pela UFSC. No entanto, assim como ocorreu com professores e instrutores de Libras, houve muita demanda desses profissionais para atuar como facilitador em estabelecer comunicação, informação e educação aos utentes de Libras. Desse modo, o Decreto Federal que regulamenta a Lei da Libras reservou o seu Capítulo V para estabelecer alguns critérios alternativos de formação desses profissionais até que fosse possível no contexto nacional, cursos superiores para essa finalidade. Dentre as opções, estão as capacitações, extensões universitárias, formação continuada e o exame de proficiência em Libras (BRASIL, 2005).

Em virtude dos muitos documentos que exigiam do Brasil medidas efetivas para cumprir o propósito de Educação Para Todos, ainda em 2005, o Ministério da Educação lança o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. O que poderia ser uma importante ferramenta para reforçar as lutas engajadas pelos surdos e sua comunidade até aqui, essa publicação aborda a inclusão de modo geral, incluindo toda e qualquer limitação de aprendizagem. Para este documento, o princípio de Educação Especial, mencionada na Lei Federal n.º 9.394/96, não deveria se pautar apenas nas necessidades específicas dos sujeitos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Ainda ressalta que tornar a escola inclusiva é possível por fazer com que esses sujeitos se adéquem a realidade escolar não restrita às diferenças de grupos (PAULON, 2005).

Todavia, ter educação inclusiva para todos respeitando a diversidade sem distinção de tipos ou graus de dificuldades, é um risco a sucumbir pedagogias generalizantes, o que seria o mesmo que retroceder e excluir aqueles que precisam de atendimentos específicos diante de suas diferenças (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Obviamente ter um espaço de educação formal que respeite as disparidades é fundamental para uma sociedade democrática. No entanto, como nesse modelo educacional proposto por essa política pública educativa, pode propiciar educação ao povo surdo capaz promover a difusão da Libras, o respeito, desenvolvimento das singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos por meio de trocas significativas? A mediação comunicativa sempre vai ocorrer através de tradutores-intérpretes em todas as situações? Seria essa política o regresso aos métodos pedagógicos empregados no oralismo ou a comunicação total? Mas afinal, a educação inclusiva da forma pensada pelo Documento Subsidiário acomoda as necessidades educativas e almejadas pelos indivíduos com surdez? Infelizmente não, totalmente contrário ao do que já vimos nas pautas de reivindicações do povo surdo expostos na primeira seção.

Ainda em 2005 houve a publicação através do MEC e da SEESP das *Revistas Ensaios pedagógicos: Construindo Escolas inclusivas*, em 3 edições e, a *Revista Inclusão* com edições entre os anos de 2005 a 2010. Em tais publicações havia também o fomento da educação inclusiva na perspectiva de recepção das diversidades independentes dos talentos, deficiências, origens e cultura. Em cada uma das publicações tiveram apenas dois artigos publicados direcionados ao contexto da surdez durante seu tempo de circulação (LOURENÇO, 2016).

No ano de 2006, o MEC em conjunto com a SEESP, lança três compêndios pedagógicos que servem de auxílio para professores que atuam diretamente com o ensino de surdos, sobretudo, com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua de instrução na versão escrita.

O primeiro é o livro *Ideias para ensinar Português para alunos surdos*, de autoria das professoras Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt. Segundo as autoras, esse exemplar foi produzido para levar a reflexão dos professores de surdos nas séries iniciais em como ensiná-los numa perspectiva bilíngue, baseado em teorias pedagógicas e na experiência de profissionais em atuação, organizado para que sirva de material didático na formação continuada de docentes que encararão o desafio de alfabetizar surdos e, como o próprio título sugere, é composto de muitas sugestões práticas de aulas executadas, que deram resultado no processo de alfabetização de surdos.

Outro documento lançado ainda no ano de 2006 como uma política pública linguística foi o livro *Educação Infantil – Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*, elaborado pela professora Daisy Maria Collet de Araújo Lima. Esse documento faz parte de uma coletânea de oito volumes em que o Ministério da Educação produziu, a fim de orientar o processo pedagógico de profissionais que atuam em salas de recursos multifuncionais, em momento distinto daquele em sala de aula regular ou em classes bilíngues, difundido pela política pública educativa de Educação Inclusiva.

As orientações vão desde conhecimentos específicos sobre as línguas de sinais, a compreensão da surdez e de como o desenvolvimento da linguagem acontece com crianças. Orientam em como tentar incluir a família no processo educativo, de modo a não superproteger seus filhos, antes, os ajudar a ter uma autoimagem positiva.

Saberes e práticas da inclusão é outra coleção que busca capacitar docentes e profissionais da educação para recepcionar política educacional inclusiva, atendendo a modalidade da Educação Especial estabelecida pela LDB em seu capítulo V. Por meio da coletânea, espera-se executar a proposta estabelecida pelo Estado por meio do MEC em parceria com a SEESP. Composta por 7 exemplares, sendo três deles com conhecimentos gerais sobre como realizar a capacitação profissional, recomendações de adequação dos espaços escolares para a recepção dos alunos e como proceder o processo avaliativo.

Quanto aos outros quatro, cada exemplar, tem por tema as especificidades dos discentes, sendo nosso objeto de análise o de título: *Saberes e práticas da inclusão:*

desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Como a finalidade de toda coleção era capacitar os docentes atuantes com alunos atendidos pela modalidade Educação Especial, o seu conteúdo voltado para discentes com surdez aborda temas bem basilares como o que é surdez; conhecimentos sobre AASI; história das línguas de sinais; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua; práticas de leituras significativas para alunos com surdez; orientações culturais para tornar o aprendizado mais significativo para os surdos; avaliação, entre outros assuntos que possam orientar os docentes em como lidar com o aluno em questão (BRASIL, 2006b).

Ainda em 2006, outra ação pontual a favor da acessibilidade em prol da ampliação de conhecimento dos surdos é a Portaria nº 976, de 04 de maio. Segundo o Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, todo evento realizado direta ou indiretamente pelo MEC ou por instituições e entidades a atreladas a ele, com finalidade técnica, educacional, cultural, de formação, divulgação ou de planejamento, devem fornecer padrões de acessibilidade, recomendados pelo Decreto Federal nº 5. 296/04, que estabelece normas de acessibilidade para pessoas com deficiências ou mobilidades reduzidas. Por identificar no ato da inscrição, o tipo de atendimento diferenciado, a comissão organizadora irá buscar meios de atender as necessidades específicas de seus participantes (BRASIL, 2006b).

No ano seguinte, em 2007, o Ministro da Educação em conjunto com os Ministros de Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, da Saúde e o Secretário Especial dos Direitos Humanos, criam, por meio da Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 24 de abril, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC/LOAS), tem como “prioridade para crianças e jovens na faixa etária de zero a dezoito anos.” (BRASIL, 2007a, artigo 1.º).

Essa norma entende, que as disparidades que permeiam as pessoas com deficiências, vão além de limitações de ordem física, mas estão intimamente relacionadas com questões de dimensões socioeconômicas. Deste modo, por meio desse preceito, buscou a superação de barreiras por unir as políticas públicas de educação, assistência social e saúde para promover a inclusão educacional e social com recursos de todos os órgãos envolvidos.

No mesmo dia em que foi lançada a Portaria Interministerial, o Governo Federal, constitui o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, por meio do Decreto Federal n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Embora esse documento propague vários objetivos de modo

a melhoria da educação nacional, a Educação Especial é sobreposta pelos termos necessidades educacionais especiais, frisada o desenvolvimento da inclusão educacional nas escolas públicas de modo geral, sem o foco específico nas peculiaridades específicas dos educandos atendidos por essa modalidade de ensino. Tal omissão, pode ser caracterizado como um anacronismo ou não incentivo para que os Entes Federados não se empenhem em ações pontuais em relações as pessoas com deficiência, o que afeta diretamente o ensino dos surdos, dado que eles possuem necessidades específicas em relação a sua língua, comunicação e cultura.

Em 2007, de modo a manter as políticas públicas educativas de forma geral até então estabelecidas, o Governo Federal se encarregou de promover uma lei e dois decretos com essa finalidade. Contudo, apenas o Decreto Federal n.º 6. 215, de 26 de setembro de 2007, abordava em sua ementa e conteúdo, o objetivo de assegurar a inclusão das pessoas com deficiências através de ações colaborativas dos Entes Federados. Para que tais intenções fossem asseguradas, designou-se a criação de um comitê para gerir as políticas públicas de inclusão.

Neste documento, a admissão de seu público alvo, deveria abranger todos os espaços de sua vida social, como mercado de trabalho, acesso a serviços de saúde e aquisição gratuita de órteses e próteses. Além de escolas acessíveis próximas de sua residência, transporte, infraestrutura e salas de recursos multifuncionais, em horários paralelos a sua escolarização na sala regular, para poderem treinar e desenvolver suas habilidades.

Metas bem pontuais e oportunas a todos os envolvidos, mas talvez, não atingíveis, pois a adesão ao programa se daria de maneira voluntária, não um dever a ser cumprido. Caso fosse eleito a participação, cada Ente Federativo assumiria o compromisso em dar prioridade as melhorias propostas. Contudo, o Decreto Federal n.º 6. 215/2007 foi revogado pelo Decreto Federal n.º 7. 611, de 17 de novembro de 2011, com objetivos parecidos ao seu anterior, permanecendo as adesões anteriores se assim, os participantes desejassem.

Depois de muito se falar em Educação Especial e Ensino Inclusivo por ordenamentos jurídicos e instrucionais, em 2008 o Ministério da Educação lança um compêndio que abrangem todas as políticas públicas educativas voltada para o atendimento de pessoas com deficiência, intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Esse postulado revela informações pertinentes para que medidas políticas possam ser mais efetivas, como dados referentes a quantidades de discentes compreendidos pela Educação Especial, pois por ocasião da criação do Plano Nacional de Educação, em 2001, esses dados não existiam. Por outro lado, assim como nos demais documentos, orientam que a modalidade da Educação Especial, deve ocorrer de forma articulada com a escola comum, porém, com orientações para o atendimento das necessidades educativas especiais desses alunos.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) a educação dos surdos é proposta na perspectiva do ensino bilíngue, se valendo dos serviços de tradutores/intérpretes e da companhia de vários surdos matriculados na mesma turma, além da propagação do ensino da Libras para os todos os integrantes da unidade escolar. Quanto ao AEE, nos espaços de oferta, o português oral, escrito e a língua de sinais são ensinados aos discentes com surdez. Além disso, esse texto também dita que cabe aos sistemas de ensino proporcionar as funções de instrutor e tradutor/intérprete de Libras para o atendimento a essa nova demanda, inserida nas classes de ensino regular (BRASIL, 2008a).

Outra novidade que nosso país celebra em 2008, é o Decreto Legislativo n.º 186 de 9 de julho. Os benefícios e garantias asseguradas em caráter mundial, abrangem não apenas a Educação Especial, mas de modo geral, aos aspectos celebrados em torno dos direitos humanos e liberdades fundamentais garantidos a todas as pessoas sem distinção de qualquer forma. O texto aprovado, foi gerido por ocasião da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo assinado em Nova Iorque, Estados Unidos, em 30 de março de 2007.

Nesse documento, o Congresso Nacional admite e sinaliza a participação do país em reafirmar e direcionar os empenhos do Governo, de modo a fomentar políticas públicas que pleiteiem e garantam as pessoas com deficiência o respeito a sua dignidade plena, o que é um avanço, se lembrarmos que há poucos anos antes, esses sujeitos se viam marginalizados e esquecidos pelos líderes políticos. (BRASIL, 2008b; BRITO, 2013; LANNA JÚNIOR, 2010). Tendo a sua promulgação posteriormente com a publicação do Decreto Federal n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Com o propósito de confirmar o compromisso da União em manter e difundir o ensino inclusivo, dois meses após a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e adesão seu Protocolo Facultativo, o Governo Federal institui outro decreto que reforça algumas práticas recomendadas em documentos anteriores. Agora, o Decreto federal de n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Segundo ele, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem ampliar “oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (2008d, artigo n.º 01).

No entanto, o Decreto Federal n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, teve as diretrizes operacionais e a efetivação do atendimento educacional especializado na Educação Básica a apenas no ano seguinte, com o Parecer n.º 13, de junho de 2009, e depois pela Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009. E, no ano de 2011 foi revogado pelo Decreto Federal n.º 7.611, de 17 de novembro. Neste novo documento de 2011, ainda em vigor, no parágrafo 2 do artigo 1.º, faz referência direta ao Decreto Federal n.º 5.626/05 ao se referir ao ensino das pessoas com perdas auditivas sensoriais, onde prevê que o ensino considere as diferenças linguísticas e culturais dos usuários da Libras.

Para tanto, o MEC ficará responsável em garantir recursos e apoio técnico. Dentre os benefícios previstos, temos implantações de salas de recursos multifuncionais, formação e capacitação dos profissionais da educação, adequação arquitetônica, formação de núcleos que atendam as demandas da Educação Especial e a produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam diretamente as especificidades de cada público (2008d).

Para os surdos foi um ganho gigantesco, pois mais uma norma jurídica reafirmando o uso e propagação de sua língua, proporcionando a esses sujeitos a oportunidade de ter acesso a conhecimentos universais diretamente em Libras. Neste mesmo ano, por meio da Lei Federal n.º 11.796 de 29 de outubro de 2008, o povo surdo tem outro aval nacional de sua importância para a sociedade por instituir o Dia Nacional dos Surdos, dia 26 de setembro de cada ano.

No ano seguinte, em 2009, o legislativo brasileiro faz entrar em vigor, o Decreto Federal n.º 7.037, de 21 de dezembro, que estabelece a Política Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Dos seis eixos orientadores e 25 diretrizes, foram traçados os objetivos estratégicos e ações programáticas. A Educação e Cultura ficaram alocadas no Eixo Integrador V. Segundo PNDH-3 (BRASIL, 2009d), quando o ensino foca em disseminar os Direitos Humanos nos ambientes formativos educacionais é possível renovar a mentalidade coletiva para que a solidariedade, o respeito à diversidade e à tolerância.

Em seu objetivo estratégico II, o documento estabelece que o direito a comunicação e ao acesso à informação é fundamental para todos. Para tanto, designa a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República em conjunto com o MEC, a publicação de materiais pedagógicos didáticos em Direitos Humanos, acessíveis a todas as pessoas com deficiência. E, para os surdos, recomenda que a Libras em seu uso, seja promovida em eventos e divulgação em mídias (BRASIL, 2009d).

Incentivo relevante, haja vista que há poucos documentos informativos e didáticos traduzidos para a Libras, o que torna os surdos marginalizados em relação à quantidade de informações disponibilizadas em Língua Portuguesa escrita. Além disso, ainda hoje é possível encontrar pessoas ouvintes que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a Libras, os surdos e sua cultura ou que não estão familiarizados com as articulações em línguas de sinais e, por terem pouco ou nenhum contato com os sinais, quando são percebidos em espaços midiáticos de massa, são alvos de desdém e chacotas divulgados em redes sociais.

No ano seguinte, em 2010, os poderes públicos voltam suas políticas a favor dos surdos e de todos que necessitam de materiais de facilitação para aprendizagem, por determinar no artigo n.º 28, do Decreto Federal n.º 7.084, de 27 de janeiro, que haja acessibilidade na produção de materiais didáticos para os alunos da Educação Especial.

Para o sucesso nesse respeito, o Ministério da Educação cita que os editais promovidos para a aquisição desses produtos poderiam estipular esses critérios, o que obrigaria os interessados em prover esses materiais de modo a atender as necessidades específicas dos discentes acolhidos pela modalidade educacional em questão. Para os surdos, materiais em vídeos com a Libras e/com legendas ocultas. Porém, essa esperança foi dizimada, por ocasião da revogação desse postulado pelo Decreto Federal n.º 9.099, de 2017, que em nenhuma das suas cláusulas e artigos se que faz menção da Educação Especial ou acessibilidade de qualquer forma.

Além do decreto citado, ainda no ano de 2010 o MEC e a SEESP em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), publica o Fascículo IV da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Baseada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o documento frisa que a dicotomia linguística que envolve as pessoas com surdez não deve ser posta ao se pensar em escolarização desses sujeitos.

As opiniões expostas nesse documento orientador trazem conceitos que os surdos enquanto comunidade, tentam desentrincheirar por muitos anos, quando lhes foram impostas metodologias educacionais que negavam a excentricidade desses indivíduos em relação a sua língua e cultura. Para esse fascículo,

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. [...] não se discute o bilinguismo com olhar fronteiriço ou territorialidade, pois a pessoa com surdez não é estrangeira em seu próprio país, embora possa ser usuária da Libras, um sistema linguístico com características e status próprios. (ALVEZ, 2010, p. 8)

Conforme vimos na seção anterior, as pessoas com perdas auditivas têm características distintas e perdas sensoriais distintas, podendo em alguns casos até desenvolver a fala e ouvir com a ajuda de AASI. Porém, precisamos nos lembrar que há casos de surdos que sua língua natural e materna é uma língua de modalidade visual-gestual diferente das línguas orais (BRASIL, 2002; 2005). Desconsiderar a singularidade e, ao mesmo tempo, as multiplicidades existentes nos corpos surdos seria o mesmo que tentar contê-los novamente, regredir em toda a luta já vencida, depois de muitos esforços de independência linguística desenvolvidos ao longo da história dos surdos no Brasil e no mundo.

O volume IV da coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* ainda incentiva que os docentes das salas comuns busquem metodologias que explorem as vivências em comum, de modo a provocar o processo interrogativo dos discentes, o que pode fazer com que ele busque os conhecimentos que queira aprender. Conforme as sugestões do compêndio, o aluno vai “aprender a aprender, desenvolvendo a linguagem e a língua, o pensamento, as aptidões, as habilidades e os talentos” (ALVEZ, 2010, p. 10).

Segundo o volume IV (ALVEZ, 2010), o uso das línguas de sinais deveria ser deixado a cargo das salas de AEE. Nesses espaços, os alunos teriam acesso aos conhecimentos escolares em duas línguas, afinal, o ensino bilíngue é a proposta, porém, de acordo com as recomendações desse exemplar, no momento do ensino de português escrito, o uso de sinais é desaconselhado, podendo o aluno usar a leitura labial (se tiver a habilidade para tal tarefa), a leitura e a escrita da Língua Portuguesa.

Com tal metodologia, para alguns sujeitos com surdez seria organicamente difícil ou até impossível aprender a Língua Portuguesa escrita nessas condições, visto que, cada indivíduo possui diferentes realidades que envolvem seu grau de perda auditiva, exposição a estímulos cognitivos, respostas a intervenções médicas, escolhas pessoais e de seus familiares, condições socioeconômicas distintas, dentre outros (ALMEIDA, et al., 2016; LACERDA; SIGOLO, 2011).

Continuando as medidas em políticas públicas educacionais do ano de 2010, o MEC, CNE e CEB determinam as orientações gerais para a Educação Básica por meio da Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Esse documento tem por objetivo condensar as orientações dadas na Constituição Federal e na LDB para a Educação Básica, por promover a reflexão, de modo a formular medidas práticas de efetivar o ensino de qualidade. Sobre a organização do ensino básico, o normativo diz que, é importante respeitar os discentes e a seus tempos em aspectos “mentais, socioemocionais, culturais e identitárias é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições” para que tal intento se concretize (BRASIL, 2010d, Art.: 20).

Na Resolução n.º 4/2010 não vemos orientações claras e objetivas quanto ao uso e difusão da Libras nos espaços educativos como prevê a Lei da Libras por meio do Decreto Federal n.º 5.626/05, antes, vemos conteúdos, línguas estrangeiras e pautas sendo recomendadas para que não falte nos currículos do ensino básico. Longe de sugerir que não sejam relevantes para o construto dos discentes. Contudo, se pensarmos que a Libras é uma língua com *status* legal e que seus usuários fazem parte da sociedade, espalhados em todo o território nacional e camadas sociais, nos leva a refletir: por que a não inclusão da Libras em outras situações educativas se não as que envolvam a Educação Especial através de salas de Atendimento Educacional Especializado ou formação profissional de docentes e fonoaudiólogos?

Ainda no ano de 2010, a educação dos surdos teve mais duas políticas públicas educacionais que merecem ser citadas, relacionadas diretamente ao trabalho desempenhado pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras. O primeiro foi a Lei Federal n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010, que dispõe sobre o ofício desses trabalhadores como atividade regulamentada. Por meio dessa Lei, reforça as possibilidades de formação e determina as atribuições envolvidas nessa carreira.

Outro documento lançado no mesmo ano, foi a Portaria Normativa do MEC n.º 20, de 8 de outubro de 2010. Nela, fica decidido que a partir de 2011, a responsabilidade de realizar o Prolibras será do INES, alertando que o exame ocorrerá anualmente até o ano de 2015, não mais até 2016 como previa a Portaria Normativa n.º 07, de 22 de agosto de 2008.

Em 2011, o Governo Federal instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite, por meio do Decreto Federal n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. Nesse projeto, seu objetivo é “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011b, Art. 1). Cabendo a responsabilidade de execução aos Entes Federados e a sociedade.

No Decreto Federal n.º 7.612/11, assim como em outros documentos, a adesão ao plano e a responsabilidade de cumprir com as diretrizes será voluntária. Quanto as metas envolvendo as pessoas com deficiência, abrangem várias áreas da vida social desses indivíduos de modo a oportunizar acessos e garantir direitos fundamentais, como saúde, educação, inclusão social e acessibilidade.

Em 2013, o MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), lança, com fins normativos, instrucionais e pedagógicos a Nota Técnica n.º 55, de 5 de maio, que orienta o desempenho de Centros de Atendimento Educacional Especializado — Centros de AEE. Neste documento os princípios norteadores do atendimento educacional destinado à modalidade Educação Especial são reforçados, bem como as responsabilidades de manutenção e propagação desse ensino no país. Trazidos novamente em pauta as responsabilidades dos órgãos de fomento, as atribuições dos educadores em atuação no AEE, entre outros.

A Nota Técnica n.º 55/2013 também aborda a necessidade de as Secretarias de Educação estabelecer parcerias com esses centros conforme a demanda de sua rede de ensino e apontam quais documentos já lançados podem contribuir para a legalidade de tal ação. Em todo o documento, é frisado a importância da construção do Projeto Político Pedagógico desses locais, pois por meio dele, poderão direcionar de modo efetivo a sua atuação ao ensino educacional especializado. De modo a reforçar a necessidade e subsidiar a construção do PPP, há disponível nesta norma, um apêndice com todos os elementos demandados para a feitura deste tipo de projeto.

Ainda sobre o ano de 2013, podemos citar nesse fluxo do tempo, a formação do Grupo de Trabalho (GT) em prol da comunidade surda. Por meio da Portaria n.º 1.060, de 30 de outubro de 2013, instituições representativas do povo surdo em nosso país, tiveram a importante missão de constituir uma equipe de pesquisa. O grupo recebeu como incumbência, elaborar informações pertinentes para servir de base para a Política Nacional de Educação Bilíngue — Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. O relatório proposto, deveria conter orientações para a formação inicial e continuada para os profissionais que atuam/atuarão nessa área.

Sobre a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC, o GT deveria ser composto por 16 membros, pertencentes a FENEIS, ao INES, ao MEC, a instituições federais de ensino superior, a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), para atuarem sem remuneração, porém, em prol de um bem maior, sendo a possibilidade de uma proposta educacional que seja de qualidade e significativa ao povo surdo que usa a Libras em suas comunicações. A equipe de trabalho, a partir dessa portaria, teria noventa dias para expor um relatório satisfatório com informações relevantes ao que esse trabalho se propõe.

Na lista de ordenamentos jurídicos que visam incluir os surdos e favorecer seus processos educacionais, em 2013, temos ainda em nossa lista, a primeira Lei Municipal de Eunápolis-BA com esse propósito. Lei Municipal n.º 907, de 27 de novembro de 2013, que oficializa a criação do Centro Municipal Especializado do Município de Eunápolis (CAEEDE). O primeiro centro com essa finalidade em nossa cidade, atrelado diretamente a Secretária Municipal de Educação e Cultura, com parcerias entre as Secretarias Municipais de Saúde e de Assistência Social. Esse núcleo se propõe a prestar Atendimento Educacional Especializado a todos os alunos matriculados em sua rede municipal de ensino que se enquadrem na modalidade de Educação Especial previsto na LDB e os Decretos Federais n.º 7. 611/11 e n.º 7. 612/ 11, respectivamente.

No ano seguinte, após a criação do CAEEDE, o Governo Federal estabelece o novo Plano Nacional de Educação do ano de 2014 com validade de efetivação até 2024, por meio da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Dessa vez, a educação de pessoas com deficiência fica estabelecida nas metas de n.º 4, que pretende favorecer que o processo educativo de ocorra dos 4 a 17 anos, em rede regular de ensino, com a garantia de que esses

educandos recebam atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais e de serviços especializados. Para tanto, propõe que sejam ampliados os números de locais com essa função em todo ensino público federal. E, novamente, promete garantir a educação bilíngue em que a Libras será a primeira língua usada e o português escrito como segunda língua, tendo como referência de fomento o Decreto Federal n.º 5.626/05 e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2009.

O PNE de 2014, de modo a promover a Educação Especial, recomenda: o fomento de pesquisas voltadas para a produção de materiais didáticos e recursos de tecnologias assistivas em prol do ensino dos estudantes; pesquisas interdisciplinares para auxiliar na produção de políticas públicas educativas; articulação entre órgãos e políticas públicas nas áreas da saúde, assistência social e direitos humanos para que os educandos recebam atendimentos complementares ao escolar; dentre outros (BRASIL, 2014a).

No mesmo ano, com diferença de alguns meses, a Libras teve constituído mais um reconhecimento de caráter federal em prol da comunidade surda. A Lei Federal n.º 13.005, de 22 de dezembro de 2014, ordenou que a partir desta data, o dia 24 de abril seria considerado por todo o país como Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais. Uma língua oficial e com um dia específico em memória a todos que apoiaram direta ou indiretamente para tal feito e, um avanço a mais para a notoriedade dessa comunidade que por vezes fora esquecida e marginalizada por sua língua e cultura (STROBEL, 2018).

Em 2015, nosso país teve a promulgação de um ordenamento jurídico que ofereceu a todas as pessoas com deficiência grande conquista em “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” por meio da Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, artigo 1).

Para esse ordenamento, todos os cidadãos, sem distinção, precisam poder exercer de forma plena sua capacidade civil, ter autonomia, com segurança, comunicação e informação para transitar em quaisquer espaços de compartilhamento público, por este motivo, devem ser eliminados as barreiras e entraves que possam limitar o sujeito de ter participação social, desfrutar e exercer seus direitos, ter à acessibilidade, liberdade de ir e vir, de se comunicar e expressar suas ideias, receber informações e compreendê-la.

Em relação à educação dos surdos, objeto de nossas buscas neste tópico, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, como é conhecida a Lei Federal n.º 13.146/15, frisa a importância de

que se tenham o ensino bilíngue com a Libras como a primeira língua e a escrita por meio do português, diferente de outras normas inclusivas que optam apenas pela inclusão dos surdos na rede de ensino regular, como vimos anteriormente, o preceito dita que sejam em escolas e classes bilíngues e em classes inclusivas, dando o entendimento que há oportunidade de escolha.

O ensino da Libras é o meio de proporcionar aos sujeitos com surdez a autonomia e engajamento para participar plenamente na sociedade. Também, reforça o direito que esses discentes sejam atendidos por profissionais capacitados desde professores ao pessoal de apoio (BRASIL, 2015).

Além do exposto, o Estatuto também estabelece direitos que os surdos e as demais pessoas com deficiência podem ter em processos que envolvam seu avanço educacional ou possibilidade de inclusão através de concursos e processos seletivos. Dos benefícios estendidos, estão a dilatação do tempo de avaliação em exames de seleção e atividades acadêmicas, havendo solicitação prévia e comprovação dessa necessidade. Em provas que envolvam a produção escrita, suas particularidades linguísticas serão consideradas no momento de conferência e avaliação. E, quando houver editais e suas ratificações, podem ter esses materiais disponibilizados em Libras (BRASIL, 2015).

Após a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2018, em Eunápolis-BA, cinco anos após a lei que instituiu a criação do CAEEDE, a prefeitura divulga o regimento interno do centro de atendimento. Nesse documento, estabelece os objetivos e a missão desse núcleo em favorecer os alunos da rede municipal de ensino com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Também, se propõe em: assistir os profissionais da rede regular de ensino por orientar e apoiar, de modo a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem; quando possível, proporcionar aos discentes, situações de aprendizagem, para o desenvolvimento da leitura, escrita e o cálculo; incluir a família no processo de atendimento e lhes fornecer apoio e orientação; dentre outros (EUNÁPOLIS, 2018).

Os recursos humanos que proporcionam o funcionamento do CAEEDE, é composto por: gestão, com Diretor(a) e vice-Diretor(a) com formação de graduação em pedagogia e/ou pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, e o Secretário(a) com conhecimentos em administrativas; Coordenadores Pedagógicos, com formação de nível superior e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e/ou áreas afins; Assistentes pedagógicos,

pedagogos e/ou pós-graduação em áreas afins; Pedagogos; Psicopedagogos; Professores Especializados: Intérprete de Libras com formação na área de atuação; Equipe multidisciplinar, composta por Psicólogos, Músicos Terapeutas, Fonoaudiólogos, Assistentes Sociais e Terapeutas Ocupacionais. (EUNÁPOLIS, 2018)

Quanto aos recursos materiais, o CAEEDE conta com as Salas de Recursos Multifuncionais, que atende no contra turno os alunos da Educação Especial, não substituindo a educação básica, ofertada pela rede regular de ensino. Para essas salas, há um Monitor/Cuidador, havendo necessidade de auxiliar os alunos em atividades do cotidiano escolar, com formação livre, mas com entendimento da atuação do ensino inclusivo especial e Professores Regentes, com atribuições distintas das executadas pelos professores que atuam diretamente no centro.

Das atividades realizadas por esses docentes podemos citar: elaborar, aplicar e avaliar o plano de AEE de cada aluno, considerando suas habilidades e necessidades educacionais específicas; programar os horários de atendimento individual ou pequenos grupos; avaliar a funcionalidade dos recursos pedagógicos e acessíveis no AEE; produzir materiais didáticos pedagógicos acessíveis; estar em articulação com os professores da sala de aula regular para contribuir com recursos e atividades compatíveis com o ensinado na turma regular de ensino; por fim, orientar familiares dos alunos atendidos e os profissionais da unidade escolar sobre os recursos e atividades desenvolvidas de modo que sejam ampliadas as habilidades desenvolvidas pelos educandos no momento do AEE (EUNÁPOLIS, 2018).

Dois anos após a criação do regimento interno do CAEEDE, o Governo Federal lança mais uma política pública educacional que afeta diretamente a educação dos surdos, nessa nossa linha do tempo traçada até aqui. Em 2020, a Lei da Libras completou seus 18 anos de vigência, um marco memorável, por sua maior idade, em mostrar ao Brasil a importância do seu uso pelos sujeitos surdos e como as singularidades linguísticas demonstram muito da sua cultura visual. A política pública em questão é o Decreto Federal n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, em que é apresentado a área educacional como Novo PNEE — Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Segundo este decreto, todos os Entes Federados devem unir forças para implementar as ações propostas nesse plano nacional, permitindo acesso em igualdade de condições para todos os educandos compreendidos pela modalidade de ensino Educação Especial. Para os

surdos, essa norma cita várias vezes, o entendimento e a possibilidade de um ensino bilíngue, que promova a Cultura surda e o uso da Libras como a primeira língua de instrução e, a Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita.

A norma até sugere o que deva ser feito para que se efetive a prática de ensino com essas duas línguas. Segundo o Decreto Federal n.º 10.502/20, os recursos e serviços educacionais especializados devem ser postos à disposição para os alunos que optarem por esse tipo de ensino em “escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues nas escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020a, artigo 2).

A compreensão de que possa haver escolas e classes bilíngues de surdos e se constitui uma modalidade de ensino, amplia a compreensão de como essa educação deva acontecer de fato. Diferente das orientações em alguns postulados, citados anteriormente, embora se falem em usar a Libras numa perspectiva bilíngue, sempre frisam que o ingresso dos alunos com surdez sinalizantes ocorra na rede de ensino regular, em classes comuns, ou seja, unidades escolares em que a base do ensino em todas as esferas comunicativas seja com o uso da Língua Portuguesa de modo oral e escrito e, o uso de Libras em um momento distinto por meio do AEE.

No Decreto Federal n.º 10.502/2020, ao definir os conceitos considerados em pauta, define a educação bilíngue do modo como é reivindicada pela comunidade surda em várias ações do movimento surdo, exposta na *Nota de Apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*, publicada em 6 de outubro de 2020 pela FENEIS (FENEIS, 2020). No decreto também garante que haverá a implementação de escolas e classes que tenham esse perfil. (BRASIL, 2020a, artigo 3, VII; artigo 6, II e III).

Contudo, o Decreto Federal n.º 10.502/20 foi suspenso por liminar diante da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), n.º 5.690/2020, aprovadas pela maioria do Supremo Tribunal Federal, no dia 18 de dezembro de 2020. Segundo o entendimento dos magistrados, a nossa Constituição Federal garante o atendimento especializado as pessoas com deficiências em rede regular de ensino preferencialmente, também cita o Decreto Federal n.º 6.949/2009 e o compromisso firmado pelo país em promover uma educação que agregue e acolha a pessoa com deficiência. Porém, o decreto abre brechas para que esses educandos não sejam obrigatoriamente matriculados na escola regular de ensino e sim, em escolas especializadas o que poderia provocar sua segregação desses indivíduos (BRASIL, 2020a).

Após esse decreto, os movimentos surdos continuaram suas lutas e tiveram destaque com o Projeto de Lei do Senado n.º 4. 909 de 2020, com grande repercussão nas mídias e redes sociais, com bastante engajamento do público, da comunidade surda brasileira e de comunidades surdas de outros países. Esse projeto, com um propósito grandioso, foi aprovado no Senado, entrando em vigor, no dia 3 de agosto de 2021, com a Lei Federal n.º 14.191.

Essa Lei Federal n.º 14.191, determina sobre a Educação Bilíngue de Surdos enquanto modalidade de educação escolar, ofertada desde o zero ano, na educação infantil, estendendo-se ao longo de toda vida, alterando assim a LDB. Desse modo, desvinculando o ensino de surdos da modalidade de ensino denominada Educação Especial (BRASIL, 1996).

Embora essa a Lei Federal n.º 14.191/21 ultrapasse os nossos 18 anos de investigação, não poderia ficar de fora, pois fora aprovada e sancionada ainda na durante a confecção desse trabalho e também por sua importância no contexto da educação dos surdos. Em virtude da aprovação da instrução bilíngue enquanto modalidade de ensino, o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”, foram acrescentados como princípios que deverem servir de base para o fazer educativo nos espaços de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 2021, art. 3 § XIV).

De modo a dar conta as exigências dos movimentos surdos articulados para dar aprovação ao Projeto de Lei do Senado n.º 4. 909 de 2020, foram acrescentados a LDB, o Capítulo V-A, com o título de “Da Educação Bilíngue de Surdos”, também os artigos números 60-A, 60-B, 78-A e 79-C (BRASIL, 2020e; 2021).

O artigo n.º 60, retoma os conceitos de educação bilíngue de surdos, similar ao trazido pelo Decreto Federal n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, com o adendo de especificar as condições físicas e cognitivas para receber esse atendimento, sendo o público compreendido por “educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas” (BRASIL, 2021, art.60-A).

Outra informação relevante que esse artigo traz, é a possibilidade de que o aluno surdo e seus familiares possam optar por esse tipo de educação, um avanço, em pensar que antes dessa mudança na LDB, a lei determinava a esses discentes, instrução preferencialmente em escola regular de ensino com serviços de apoio especializados. Com as novas alterações, os

atendimentos educacionais especializados continuarão, mas apenas quando necessário (BRASIL, 1996; *idem*, art.60-A).

Quanto ao artigo n.º60-B, apostos a LDB por meio da Lei Federal n.º 14.191/21, garante aos discentes compreendidos por essa nova modalidade de ensino, acesso a materiais didáticos adequados as suas necessidades e professores bilíngues, com formação adequadas ao nível superior. E, sobre a contratação desses profissionais, a Lei ainda recomenda que as entidades surdas sejam consideradas nos momentos de seleção desses profissionais e, que haja avaliação periódica desses docentes.

Nas disposições gerais da LDB (BRASIL, 1996), o artigo n.º 78-A, dispõe que em sistemas de colaboração, os sistemas de ensino deverão desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, de modo a fomentar a educação escolar bilíngue e a formação intercultural do povo surdo. Dessa forma, poderão oportunizar as pessoas com surdez a manutenção e “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades, especificidades e a valorização de sua língua e cultura” além de “garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas” (BRASIL, 2021, art. 78-A, §§ 1e 2).

Com essa nova aprovação, os usuários nativos da Libras agora terão a atenção para o cumprimento de mais um direito civil fundamental garantido por nossa Constituição, o direito à informação, previsto em seu artigo quinto. Reafirmando suas necessidades e anseios, numa sociedade de maioria ouvinte, usuários da Língua Portuguesa.

Na mesma Lei, agora no artigo 79-C, deixa claro que caberá a União fornecer apoio técnico e financeiro, para que os sistemas de ensino dos Entes Federados, possam estimular a formação de programas de ensino e pesquisa que atenda as comunidades surdas. Para a elaboração de tais programas serão incluídos os surdos e suas entidades representativas, bem como, instituições de formação superior. Para que essas ações se solidifiquem, serão acrescentados aos Planos Nacionais de Educação, pois desta forma, todos os participantes em seus diferentes sistemas educacionais terão claro os objetivos de:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas; III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.(BRASIL, 2021, art. 79-C).

Como podemos notar até aqui, a Lei Federal n.º 14.191/21, é mais uma, de muitas políticas públicas educativas que voltaram suas perspectivas para a educação dos surdos. Longe de ter alcançado a proposta educativa ideal, mas percebe-se que o movimento surdo, não está inativado, pelo contrário, tem buscado de muitas formas galgar seus propósitos por onde estejam em nosso país. Atualmente, já existem várias leis municipais e estaduais conquistadas em todo país e, outros muitos projetos de leis aguardando aprovação em vários Entes Federados, com as mais diversas pautas, a favor dos surdos brasileiros.

Observamos, ao longo dessa linha do tempo traçada a partir da Lei da Libras, que houve muitos esforços em incluir os surdos e favorecê-los em adquirir um ensino de qualidade. A educação dos surdos, teve seus altos e baixos ao longo dos anos que culminaram em sua maioria, levando-nos a refletir que ainda há pontos que precisam ser melhorados, enquanto algumas ideias podem ser extintas ou ressignificadas. Ao examinar esses documentos elaborados ao longo desses mais de 18 anos, vemos o quanto a comunidade surda tem se empenhado por melhores políticas públicas educacionais e, ainda teremos mais embates até que recebam o ensino que almejam e merecem por direito, enquanto cidadãos brasileiros.

SEÇÃO 3

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os estudos sobre a Libras e o sujeito surdo despertam os mais diversos questionamentos e anseios aos que vivenciam a realidade da surdez em seus corpos e aos que se debruçam em buscar esses saberes, fazendo emergir inquirições na comunidade acadêmica durante o percurso de investigação (LAKATOS; MARCONI, 2017a). Muitas foram as indagações dessa pesquisadora ao longo de mais de 17 anos de contato direto com os surdos e a comunidade surda desde sua adolescência. Algumas, oportunizou-se pesquisar durante a primeira graduação em Letras Vernáculas, entre os anos de 2004 a 2008 e na pós-graduação *latus sensu* em Libras e Educação dos Surdos, de 2012 a 2013. Atualmente, apesar de muito já ter sido exposto sobre os surdos e as línguas de sinais durante a graduação e especialização, ainda é oportuno e emergente falar sobre esses temas e de todas as vertentes que estes direcionam.

A oficialização da Libras já atingiu sua maior idade, o que pressupõe que alguns estudos e entendimentos já se ampliaram. Mas resta saber se os poderes públicos despertaram a esse respeito, de modo a garantir aos surdos eunapolitanos os direitos educacionais fundamentais. Embora as instituições de educação formal tentem fazer cumprir as políticas públicas de inclusão e ensino de surdos, instigados pelo Governo Federal e seus órgãos de fomento, raramente se observam esses sujeitos dando continuidade aos estudos e/ou atuando no mercado de trabalho em profissões especializadas.

Seriam esses problemas causados pela falta de ações inclusivas, fatores determinantes que levam tais sujeitos à marginalização, ao abismo comunicativo e estratificação social entre surdos e ouvintes? Diante disso, quais as medidas sociais desenvolvidas para que a comunidade surda do município de Eunápolis consiga dar conta em equiparar as possíveis lacunas deixadas pelo poder público municipal?

Para responder aos questionamentos levantados e atingir nossos objetivos de investigação científica, foi necessário elaborar um percurso metodológico, o qual será destrinchado ao longo deste tópico, primeiro pela caracterização geral da pesquisa, em seguida, por ordem de produção acadêmica, apreensão e coleta dos dados (MATIAS-PEREIRA, 2019).

3.1 Os direcionamentos escolhidos

Essa pesquisa teve por finalidade reunir conhecimentos diversos com o propósito de preencher possíveis lacunas sobre o tema em questão, expondo os fenômenos e as mudanças ocorridas para os sujeitos surdos ao longo de suas relações sociais em vários espaços temporais. O foco principal, foi no processo educativo, incentivado por políticas públicas educacionais em dimensão federal e municipal, ao longo dos anos, a partir da criação da Lei da Libras, em 24 de abril de 2002 (MARCONI; LAKATOS, 2021; ALMEIDA, 2014).

Por se tratar de um exame em que expõe as variedades das relações interpessoais e os problemas que delas eclodem nas áreas humanas e sociais, foi escolhida a abordagem qualitativa, pois por meio dela, é possível trazer à tona um nível de realidade não visível, “mas que precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados e, em segunda instância, por um processo compreensivo, interpretativo e contextualizado” (MINAYO, 2016, p.21).

Por meio do enfoque qualitativo, diante das informações angariadas, pudemos interpretar as informações diante das realidades observadas no contexto das vivências. Além disso, nos permitiu captar os significados que os participantes atribuem às suas trocas, como percebem e as ressignificam no mundo social em que estão inseridos (MINAYO, 2016; NASCIMENTO; SOUSA, 2016). Quanto ao tratamento e exame dos dados coletados, esses processos se deram baseado nas técnicas de revisão e análise de dados sugeridas por Laurence Bardin (2021), através do método de análise de conteúdo.

A fim de atingir o objetivo geral proposto, de evidenciar os avanços e retrocessos das políticas públicas escolares e encontrar grupos sociais que promovam ações sociais efetivas a favor das comunidades surdas inseridas no município de Eunápolis, a partir da criação da Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, foram usados os métodos de procedimentos exploratórios e descritivos. Por meio destes, pôde-se ampliar os conhecimentos, esclarecer alguns conceitos e ideias sobre o contexto da educação de surdos *in situ*, permitindo determinar as relações dos conhecimentos teóricos com a realidade dos participantes. Para tanto, utilizou-se as técnicas de pesquisas bibliográficas, documentais, pesquisas de campo, entrevistas, aplicação de questionários e observações simples (GIL, 2021).

3.2 Táticas empregadas na confecção dos artefatos acadêmicos

Iniciamos essa dissertação rememorando alguns conceitos básicos em relação aos surdos, porém, mais aprofundados e de caráter interdisciplinar do que trabalhos escritos outras ocasiões pela pesquisadora. Para a construção deste apanhado de informações, foi necessário explorar por meio da pesquisa bibliográfica, conhecimentos em diferentes áreas, como saúde, história, linguística, sociologia e antropologia (GIL, 2021).

Optou-se por abordar diversidades de extensões acadêmicas, buscando aliar aos conhecimentos adquiridos durante o Mestrado, por meio dos componentes curriculares ofertados pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, da Universidade Federal do Sul da Bahia — UFSB, a fim de considerar informações basilares sobre a área da surdez, seus indivíduos, a importância do uso da língua de sinais para a comunidade surda e as suas demandas educacionais.

A surdez, os surdos, sua cultura e sua língua, não são novidades em alguns espaços acadêmicos, em especial aos que se dedicam a esses estudos. Embora não tenha sido elencado como um dos nossos objetivos a buscar para a completude desse trabalho, a investigadora, atuante como educadora na área de Libras, percebeu, durante suas práticas docentes, o quanto se carece de dar visibilidade ao todo relacionado a Libras e a surdez. Nos diferentes níveis de formação acadêmica dos discentes com os quais atua, ainda há um profundo desconhecimento desses saberes primários e fundamentais. Sendo assim, concluímos ser necessário iniciar essa dissertação expondo esses conhecimentos.

Em seguida, para demonstrar os avanços e possíveis retrocessos das políticas públicas escolares a partir da criação da Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, as investigações precisaram partir do macro, por fazer uma busca minuciosa nos documentos em esfera federal que incluem, orientam e recomendam diretamente a educação dos indivíduos objetos desta pesquisa. E, com essas informações em mãos, afunilar as buscas para o micro, em postulados que indiquem ações de políticas públicas educacionais por meio da prefeitura municipal de Eunápolis, em benefício dos alunos com surdez em seu processo educativo ao longo dos anos da Lei da Libras. A partir deles, verificar se o sistema de ensino municipal se articulou para tornar a educação de surdos possível e permitir que pudéssemos compreender como essas práticas se materializam em sua rede de ensino.

De início, foi feito um levantamento bibliográfico geral sobre o que pode ser caracterizado como políticas públicas e qual a sua importância para a sociedade, em especial para os grupos que necessitam de medidas bem distintas para suas demandas. Em seguida, foi feita uma breve análise descritiva do ordenamento jurídico inspirador e marco para nossa procura, a Lei Federal n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, relacionando-a com outros documentos e pesquisas, que corroboram a importância histórica, cultural e de luta para os movimentos surdos no Brasil (BARDIN, 2021; BRITO, 2013).

Em seguida, a fim de situar o leitor sobre o *locus* de nossas investigações, a saber, Eunápolis- BA, foi feita uma abordagem bem enxuta sobre a história da cidade, sua expansão territorial e como a educação é desenhada no município de modo geral e, como esta é pensada, a fim de atender a modalidade de ensino da Educação Especial, bem como sua distribuição em números, na rede municipal de ensino.

Após esse breve enfoque, e com esses saberes mais claros em mente, partimos para a pesquisa exploratória de revisão de literatura, centrada em documentos institucionais publicadas por órgãos públicos federais, para podermos entender como as instituições de fomento à educação nacional pensam, articulam e determinam a educação a ser ofertada aos surdos brasileiros. Então, começou-se a construção de nosso *corpus* de análise através da procura por leis, decretos, normas, portarias, entre outros documentos publicados e disponibilizados na rede mundial de computadores, que abrangessem as políticas públicas educacionais desenvolvidas no Brasil e no município de Eunápolis — BA, a partir da Lei da Libras (BARDIN, 2021; GIL, 2021).

Inicialmente, fora selecionando e organizando os documentos que constituem o quadro I, disposto na Seção Dois, em um arquivo à parte, sem distinção categórica (BARDIN, 2021). À medida que foram sendo encontrados eram anexadas nesse painel. Dos registros disponibilizados em nossa busca, selecionamos todos que houvessem indícios de estímulo e/ou instrução a educação dos surdos, ou fizesse citação direta a Lei Federal n.º 10.436/02.

Utilizando as ferramentas de buscas gerais da *internet* e do banco de dados do *google* acadêmico, foi usado descritores de pesquisa que tivessem ligação direta com nosso objeto de pesquisa. Segundo Bardin (2021) é denominado unidade de contexto, palavra, frases ou até mesmo parágrafos que remetam ao contexto próximo da unidade que se queira registrar, para esse momento de busca: Libras e educação dos surdos.

Para chegar ao nosso objetivo de formular o *corpus* de nossa investigação, usamos termos como: Lei de Libras 2002, Lei de Libras 2003, até o ano de 2020, exaustivamente ano por ano; educação dos surdos; ensino bilíngue; educação especial; leis que citam a Libras; educação de surdos em Eunápolis; alunos surdos Eunápolis Bahia; Atendimento Educacional Especializado em Eunápolis Bahia; CAEEDE; entre outros (BARDIN, 2021).

Por meio dessas buscas, encontramos alguns referenciais teóricos e documentos publicados pelos movimentos surdos que direcionavam ou citavam em seus conteúdos abordagens em Educação Especial e em Libras, o que favoreceu descobrir outros documentos que as buscas diretas *in rede*, inicialmente, não nos permitiu localizar.

De início, foi organizado e anexado ao quadro I, 42 documentos. Como sugere Bardin (2021, p. 71), feito a primeira leitura, a “leitura flutuante”, a fim de compor a unidade de registro, ou seja, quais materiais podem ser usados após a verificação que permitam determinar se abordam os assuntos educacionais e se fazem referências aos educandos surdos ou a modalidade de Educação Especial, para podermos extrair nosso objeto de análise. Porém, com uma leitura mais apurada, foi preciso separar apenas 30 dos 42 textos localizados, para compor nossa investigação.

Ao passo que a pesquisa foi se aprofundando, por meio das leituras mais direcionadas, novos arquivos foram descobertos e foi necessário incluir outros 15 apontamentos pertinentes para essa procura. Deste modo, a nossa busca documental e bibliográfica de políticas públicas educacionais em normas, leis, entre outros, totalizou 57 unidades de registros. Contudo, com o cômputo, leitura e análise interpretativa minuciosa, foram mantidos um total final de 47 escritos, considerados um a um, formando nosso *corpus* final de investigação (BARDIN, 2021).

Na seção dois dessa dissertação, buscou-se “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” e expor as “realidades através das mensagens” (BARDIN, 2021, p.45). Foram expostos seus conteúdos e, quando oportuno, esboçado alguns comentários reflexivos e interpretativos, baseados na verificação sistemática em busca da confirmação ou infirmação de parte do nosso objetivo geral, por demonstrar os avanços e retrocessos das políticas públicas escolares relacionadas diretamente com a educação dos surdos.

Por meio dos apontamentos institucionais pesquisados e analisados, pudemos entender como a modalidade da Educação Especial, sobretudo, com o foco no ensino dos surdos, foi

ponderada, articulada e promovida pelos poderes públicos ao longo desses anos após a Lei Federal n.º 10.436/02.

Conhecer os critérios e as determinações dos normativos para se fazer cumprir o direito fundamental de ter acesso a uma educação de qualidade, favoreceu a nossa próxima etapa, a pesquisa de campo e coleta de dados: identificar as ações de políticas públicas por parte da prefeitura municipal de Eunápolis que favoreçam o processo educativo dos surdos desde a criação da Lei da Libras; constatar quais grupos sociais que a partir da criação da Lei Federal n.º 10.436/02, se mobilizaram a fim de incluir os surdos em Eunápolis- BA; e descrever ações e impactos das atuações inclusivas para os indivíduos surdos por meio das políticas públicas e as ações de participação social em Eunápolis a partir da criação da Lei de Libras.

Por não ser um método engessado, a análise de conteúdo nos permitiu determinar, à medida que a pesquisa avançava, os próximos passos para continuar os levantamentos das informações. Segundo Bardin, (2021, p. 32) durante a pesquisa, “há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipóteses e resultados), que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco”. Assim, por já ter em mente quais eram as exigências e caminhos fornecidos pelas políticas públicas educacionais em esfera federal e municipal, e quais foram as medidas que a prefeitura tomou em aspectos documentais para tornar esse intento possível, contribuiu para direcionar objetivamente as questões que compuseram nossos questionários e entrevistas e, quais atores buscar para obter deles as informações pretendidas (disponíveis nos Apêndices).

O tempo estimado para o preenchimento dos questionários e/ou a entrevista foi cerca de 40 minutos. As questões elaboradas para essa investigação foram divididas entre: a) informações pessoais dos participantes; b) as principais trocas relacionais com a educação dos surdos, incluindo os relatos pessoais, de como as relações se estabelecem/estabeleceram, abrangendo as experiências advindas do contato entre surdos e ouvintes; e c) a opinião do respondente sobre seus próprios desejos para que essas aproximações sejam as mais eficientes e significativas.

Quanto à escolha dos participantes optamos por dividir minhas observações e coletas em três grupos e estabeleci convidar 12 partícipes, sendo 04 pessoas de cada grupo, para serem entrevistados ou respondentes dos questionários: a) profissionais da educação, envolvidos diretamente no ensino de pessoas com surdez; b) pessoas surdas que compõem a

comunidade surda de Eunápolis-BA; e c) pessoas ouvintes que participem efetivamente nessas comunidades surdas no município.

Diante das configurações contextuais que estávamos enfrentando devido à pandemia de covid19, precisou-se reformular como seriam as abordagens para a pesquisa de campo e quais seriam os possíveis participantes convidados para conseguir as informações pretendidas. Inicialmente, pretendia-se ir às escolas para fazer as entrevistas e, nessas ocasiões, fazer a observação de campo não-estruturada, sugerida por Antônio Carlos Gil (2021).

Pretendíamos fazer a observação direta, por estar inserida no ambiente e pontuar algumas práticas realizadas entre os professores e os alunos surdos, as trocas relacionais entre esses discentes e seus colegas de classe não-surdos. E, da mesma forma, faria na comunidade surda participante dessa investigação. Todavia, como a pandemia do covid19 e suas consequências não recuavam, foi preciso reformular todas as abordagens pensadas inicialmente para a pesquisa de campo, em especial as percepções coletadas em *in situ*.

Devido à pandemia e as divergências de opiniões sobre os limites que cada cidadão deveria estabelecer quanto a sua segurança sanitária, foi dada aos participantes mais de uma forma de colher as informações que precisávamos, com a possibilidade de escolherem qual a forma de coleta que mais se adequaria ao seu perfil e seu desejo, sendo, elas:

a) Entrevistas realizadas pessoalmente, com as medidas de segurança sanitárias adequadas para a pandemia e registrada por gravador de voz ou através de câmera fotográfica em função vídeo, no caso dos surdos, para posterior transcrição;

b) Entrevistas de forma remota, através de sala de conferência do aplicativo de reuniões *Zoom*, disponível em: <https://us05web.zoom.us/join>, com acesso pela Identificação da Reunião n.º: 698 549 6684 de senha de acesso: WF9i7A, gravadas via aplicativo para posterior transcrição, com dia e horário previamente agendados por ligação, mensagem de texto, áudio ou em vídeo, conforme a disponibilidade dos participantes;

c) Respostas por escrito a um questionário escrito em português ou gravado em Libras, previamente elaborado organizado no *Google* formulários, disponibilizado na internet através de *link*, de acordo com o grupo alvo.

Como critérios de inclusão foram elencados os seguintes:

a) Profissionais lotados na Rede municipal de ensino de Eunápolis- BA, que atuam diretamente na Educação Especial, com foco no ensino de pessoas surdas e com perdas auditivas;

b) Sujeitos com surdez, usuários da Libras, proficientes no idioma e pertencentes a comunidade surda em Eunápolis-BA;

c) Pessoas ouvintes, que atuem/contribuem de modo efetivo em comunidade surda de Eunápolis- BA, para incluir as pessoas com surdez nos diversos contextos sociais de convivências.

Como o leque de possibilidades se estenderia devido aos critérios de inclusão, foi preciso estabelecer elementos que serviriam para afunilar a seleção dos participantes, então como critérios de exclusão foram escolhidos:

a) Profissionais pertencentes a Rede municipal de ensino de Eunápolis- BA, que atuam diretamente na Educação Especial, com o foco no ensino de pessoas com surdez, que estejam de licença trabalhista de qualquer natureza ou estejam à disposição da secretaria de educação sem lotação fixa em uma escola da rede;

b) Sujeitos com surdez, usuários da Libras e/ou ouvintes, que participam da comunidade surda de Eunápolis- BA, mas que não tenham facilidade e/ou acesso livre aos meios de comunicação midiática e aplicativos de comunicação social como *WhatsApp*, *Zoom* para realização de webconferência e formulários *Google*, para responder aos questionários ou entrevistas. Visto que as comunicações iniciais, convite, preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE e coletas de dados, se darão por esses meios, de acordo com cada participante;

c) Pessoas ouvintes e/ou surdas, que possuam qualquer limitação física ou emocional que limite sua capacidade em participar desse estudo.

Por ser um projeto de pesquisa envolvendo seres humanos e conduzido por meio das técnicas de questionário ou entrevista, tais métodos de coleta não oferecem riscos à integridade física das pessoas, mas, entende-se que existe sempre a possibilidade de a entrevista ou o questionário provocar algum desconforto, como:

a) Medo da divulgação de dados confidenciais, de imagens fotográficas e de vídeos em que a pessoa apareça;

b) Receio de participar por medo de retaliação hierárquica ou de colegas de trabalho, por acreditarem que irão expor suas atuações ou ainda falta de condições de trabalho;

c) Desconforto ao responder a questões sensíveis que possam suscitar experiências desagradáveis, como sofrer discriminação, ser rejeitado, sentimentos de inutilidade, dentre outras possibilidades;

d) Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

Entretanto, para amenizar esses riscos, asseguramos aos candidatos:

a) Total sigilo das informações fornecidas, pois somente eu e minha orientadora teríamos acesso a estas informações. Lembrando-lhes, que poderiam optar, por permitir que seu nome fosse identificado ou não nesta pesquisa;

b) Quanto as questões que pudessem suscitar sentimentos ou lembranças negativas, durante a entrevista ou ao responder o questionário, seria garantido local reservado para a realização das entrevistas, sendo elas, presenciais ou virtuais e, seria permitindo-lhes, a liberdade para não responder às questões que considerassem constrangedoras.

c) Para salvaguardar os participantes e visando minimizar possíveis prejuízos, os horários de encontros foram marcados de acordo com suas agendas, para não interferir em sua jornada de trabalho ou rotina doméstica e social.

Através das entrevistas, dos questionários, das apreensões através de conversas informais e da observação simples, foi possível captar os aspectos da atuação profissional, das práticas sociais dos ouvintes e dos surdos, e permitiu obter arquivos documentais sobre algumas informações expostas nessas ocasiões (GIL, 2021).

3.3 O desenvolvimento da investigação na busca de campo

Quanto ao local de pesquisa, as averiguações se deram em Eunápolis- BA, localizada no Sul do Estado. Parte da coleta dos dados foram obtidos na Rede municipal de ensino, composta de 40 unidades escolares, com 917 professores que atuam na educação formal de 18. 476 discentes. Desse montante, apenas 13 instituições atendem os 185 indivíduos com necessidades educativas especiais. Além das 13 unidades educativas com salas de Atendimento Educacional Especializado — AEE, o município conta com o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis — CAEEDE.

Na rede municipal de ensino, inicialmente, pretendíamos contar com a colaboração de 04 profissionais da educação, sendo eles, dois professores que atuassem diretamente com o ensino de surdos e seus respectivos chefes imediatos, os diretores de onde esses profissionais atuavam. Quanto à escolha desses profissionais, além dos critérios de inclusão e exclusão, pretendíamos ouvir o professor atuante no CAEEDE e os profissionais da escola que atendesse um número maior de pessoas com surdez. Porém, durante a pesquisa de campo,

identificamos que o ensino dos surdos não se concentrava apenas em uma única unidade escolar e que as configurações diferiam da forma como ocorriam nos colégios estaduais.

Nesse ínterim, durante as idas a Secretaria de Educação e ao CAEEDE, descobrimos por conversas de sondagens com funcionários da rede municipal de educação, que havia uma profissional que atuava na sala de AEE e se destacava pelo seu trabalho com uma discente surda-cega. Essa docente era conhecida pelo seu empenho em receber treinamento em Libras e orientações no centro de atendimento especializado para tornar suas práticas mais significativas no AEE.

Ao mesmo tempo, corroboramos que não existia no município atualmente, uma escola em que os surdos estavam matriculados em maior número, assim como foi constatado nas investigações em 2008 e posteriormente 2013 nas escolas estaduais e uma escola municipal com esse perfil na época. Com posse dessa informação, buscou-se fazer contato com a professora em questão para convidá-la para participar da investigação no momento destinado para isso.

Diante dessas informações, houveram apenas 03 participantes entre os profissionais da educação, a professora e a diretora do CAEEDE e uma professora regente da sala de AEE. A diretora da escola municipal participante, não foi incluída na pesquisa, por ela não ter vivenciado a inclusão de discentes surdos durante sua atuação no seu cargo de gestão. Segundo as informações coletadas, a sala de AEE em que está sob sua responsabilidade, ainda seria instalada para futuros atendimentos. No entanto, a educadora participante nesta pesquisa, fora remanejada, no segundo semestre de 2021 para essa escola, a fim de efetivar e contribuir para implantação da sala de AEE, aprovada pelo MEC para seu funcionamento. Na escola de origem, ela atendia discentes da Educação Especial na mesma função e, dentre eles, teve oportunidade de atuar no ensino de alunos com surdez.

Para identificação desses profissionais da educação, usaremos a letra **PP** ao nos referirmos aos professores participantes e **DP** para os diretores participantes acrescidos do número correspondente à ordem das entrevistas: **PP1, PP2, DP1**, respectivamente.

Além dos profissionais da educação, essa pesquisa contou com a colaboração de 04 ouvintes voluntários na Associação das Testemunhas Cristãs de Jeová, membros efetivos da Congregação LS (Língua de Sinais) Eunápolis –BA, situada na Av. Domingos Reis, 416,

bairro Moisés Reis²³. Optamos por escolher essa comunidade surda, porque seus voluntários atuam diretamente com as pessoas com surdez desde 2007, ano em que se formou o grupo LS Eunápolis-BA. E, desde 2015, o grupo passou a realizar todos os encontros religiosos entre seus membros exclusivamente por meio da Libras, separado da congregação ouvinte.

No município, embora tenham outras igrejas que acolhem as pessoas com perdas sensoriais auditivas e realizam interpretação dos seus cultos para Libras, nenhuma delas realiza todos os seus ritos somente em língua de sinais, apenas as Testemunhas Cristãs de Jeová, foram identificadas nesse respeito.

Para os ouvintes integrantes da Congregação LS Eunápolis-BA, identificaremos com as letras **OP**, da palavra ouvinte participante, seguido da numeração correspondente a ordem de sua participação nesta pesquisa, **OP1**, **OP2**, **OP3** e **OP4**.

Também foram selecionadas 04 pessoas com surdez, pertencente a mesma comunidade surda dos membros voluntários ouvintes. Essas pessoas, experienciaram em momentos distintos de suas vidas, o processo educativo no período em que decorre os anos posteriores a aprovação da Lei da Libras, tempo de abrangência dessa pesquisa. A fim de identificá-los, usaremos a letra **SP**, de surdo participante e em seguida, o número da ordem de participação desses indivíduos: **SP1**, **SP2**, **SP3** e **SP4**.

Dois dos surdos participantes foram alunos da rede de ensino municipal de Eunápolis entre os anos que sucederam à Lei Federal n.º 10.436/02. Quanto aos outros dois, um deles foi aluno de outro município durante o mesmo período, e o outro teve oportunidade de vivenciar outras políticas públicas anteriores ao nosso marco investigativo.

Devido ao contexto pandêmico vivido em nosso país e no mundo desde março de 2020, encontrar as pessoas pessoalmente se tornou mais difícil. Então, antes de ir a campo, prevendo os possíveis desencontros e dinâmicas que poderiam ocorrer nessa ocasião, a pesquisadora se paramentou com todos os questionários usados para essa pesquisa, também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE, o ofício de notificação da pesquisa, contendo as informações básicas da investigação e a solicitação do termo de anuência assinado por cada responsável das unidades escolares que participariam da pesquisa (ver APÊNDICES).

²³ Informações fornecidas pelo site oficial das Testemunhas de Jeová. Disponível em: <https://apps.jw.org/ui/T/meeting-search.html#/dashboard/LSB/Sua%20localiza%C3%A7%C3%A3o/-16.37344,-39.579509/>. Acesso em 7 de setembro de 2021.

A fim de otimizar o tempo, alguma dificuldade ou demora em receber a confirmação por escrito dessas autoridades, a saber, a secretária de educação e dos diretores dos locais que entrevistaria os professores, durante esses contatos a pesquisadora levou os termos de anuência devidamente redigidos e impressos, cabendo apenas a necessidades das assinaturas para a realização da pesquisa.

Deste modo, com os documentos prontos, foi-se primeiramente na Secretaria de Educação, por imaginar que talvez fosse mais difícil encontrar a secretária em exercício, em virtude dos seus muitos compromissos de agenda, relacionados com a educação do município. Na ocasião, embora não tivemos acesso direto a ela, mas sim, com sua secretária, não encontramos barreiras em conseguir sua autorização para a pesquisa. Os documentos foram deixados com sua assessora e em poucas horas, no mesmo dia, o termo estava assinado pela Secretária Municipal de Educação e Cultura.

Quanto a Diretora do CAEEDE, conseguimos seu contato através de uma de suas colegas de trabalho, professora da rede municipal de ensino. Informalmente, entramos em contato com a Diretora e ao explicar sobre nossa intenção de pesquisa, a professora prontamente se dispôs em ajudar e contribuir com o que fosse possível para que o trabalho pudesse se consolidar. Fora combinado o dia para colher sua assinatura do termo de anuência, nessa ocasião, foi deixado de sobreaviso a entrevista que realizaríamos com ela em uma ocasião posterior.

Com a diretora da unidade escolar, mesmo não compondo o nosso quadro de participantes, sua anuência era imprescindível. E por esse motivo, buscamos fazer contato com ela por várias vezes, até conseguir sua autorização para entrevistar a professora recém-admitida no corpo docente de sua responsabilidade. Na primeira tentativa, ela não estava na unidade, pois, devido à pandemia, ela e a vice-diretora se revezavam em turnos de trabalho.

Na segunda vez que procuramos por ela na escola, fomos informados pelos funcionários que seria o dia do turno de trabalho da diretora, porém, ela também não se encontrava no local. Mas, sua secretária, gentilmente se propôs a ligar para ela. Explicou a importância do trabalho e que era necessário colher sua autorização por meio da assinatura. Assim, com prontidão, a diretora se dispôs em ir até à unidade escolar e conceder sua assinatura para o termo de anuência.

As disposições percebidas, pelas responsáveis das instituições que iríamos investigar foram imprescindíveis para o andamento das etapas seguintes, pois, o projeto de pesquisa já

estava em submissão documental ao Conselho Nacional de Saúde, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa — CONEP e ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Sul da Bahia — CEP.

Durante o processo de análise documental, uma das solicitações feitas nessa ocasião pelo CEP foi que os termos de anuência preparados pela pesquisadora, precisavam estar assinados por seus respectivos responsáveis legais, para que o parecer inicial pudesse ser confeccionado. E, com a colaboração das professoras citadas, esse pedido do CEP pôde ser atendido em tempo de o parecer ser elaborado e passar pela análise do colegiado, na reunião mais próxima agendada pelo comitê, recebendo aprovação através do ofício de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética — CAAE, n.º 49 918 121. 7. 0000. 8467.

Antes da pesquisa de campo se concretizar, obtivemos alguns contatos pessoais de números de telefones, através de amigos e conhecidos em comum de ouvintes atuantes na área da surdez que estivessem ligados a comunidade surda e de pessoas com perdas auditivas no município. Mas nessa ocasião, não foi feito nenhum contato formal que envolvesse a pesquisa.

Já com os planos, métodos de busca e coleta de dados reformulados e adequados ao CEP e ao contexto sanitário que o Brasil estava enfrentando em virtude da pandemia, passamos a fazer contato via aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Com os ouvintes, às três professoras do município e os quatro voluntários ouvintes da comunidade surda, enviamos mensagens de texto e em áudio.

Quanto aos quatro surdos convidados ligados a comunidade surda em que os ouvintes são voluntários, mandou-se mensagens em vídeo e mensagens escritas, adaptadas a cada perfil, pois nem todos os convidados com surdez sabem ler o português escrito em suas normas gramaticais e interpretar o texto na íntegra. Deste modo, usamos algumas palavras-chave organizadas na ordem em que a Libras é estruturada, para facilitar a comunicação.

No momento do convite, foi explicado como a pesquisa se daria, qual a sua importância para a comunidade surda e a possibilidade de escolha da forma em que poderiam participar, sendo elas, por entrevistas pessoalmente, entrevistas via aplicativo *Zoom*, de modo virtual, ou por respostas a um questionário.

Também se explanou que o dia e horário para essas atividades seriam de sua escolha. E, que era necessário o seu consentimento por meio do TCLE disponibilizado a eles através do *link*: <https://forms.gle/aD9d3yYP19EBSGxF7>, publicado em Língua Portuguesa e em

Libras, optativo a escolha de expor sua identificação ou não na pesquisa, ficando essas informações restritas a pesquisadora e a sua orientadora.

As profissionais da educação convidadas inicialmente foram a diretora do CAEEDE e a professora de Libras lotada no mesmo centro educacional. Depois que se explicou sobre o projeto e como seriam as opções de coletas, ambas optaram pela entrevista pessoalmente, e agendaram os encontros no CAEEDE, em dias e horários convenientes para elas, de acordo com seus dias de trabalho.

Os encontros seguiram o molde das entrevistas semiestruturadas em que os entrevistados tiveram liberdade para responder às questões previamente elaboradas. Por meio desse método, tivemos oportunidade de conhecer mais a fundo o perfil dos participantes nos relatos apresentados, informações relevantes que enriqueceram nossa coleta de dados (GIL, 2021).

A fim de registrar as conversas, usou-se o programa de gravação de voz do celular particular da pesquisadora com o consentimento de todas as envolvidas. Assim, como nas demais escolas do município, os profissionais do CAEEDE estavam atendendo em dias organizados por escalas, pois o espaço não é tão amplo sendo preciso manter o distanciamento social em virtude da pandemia de covid-19.

Por meio das informações fornecidas nas conversas nas ocasiões das entrevistas, corroboramos as informações sobre o dinamismo de como acontecia a educação de surdos no município. Também, soubemos mais detalhes referentes a atuação da professora, citadas pelos colegas da rede municipal de ensino, no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda-cega.

Após entrevistar as professoras do CAEEDE, buscou-se entrar em contato com a professora da escola municipal. Ao contatá-la, ela aceitou participar da pesquisa através de entrevista pessoalmente e agendamos nos encontrar na escola, em seu horário de trabalho. Da mesma forma como ocorreu com as outras professoras, usamos a técnica de entrevista semiestruturada e gravamos a conversa por meio do aplicativo de gravação de voz do celular pessoal da pesquisadora (GIL, 2021).

Quanto aos ouvintes que atuam na comunidade surda em Eunápolis-BA, através das mensagens trocadas sobre a pesquisa, percebemos um pouco de resistência por parte deles em participar das entrevistas, caso as opções fossem apenas por entrevistas, pessoalmente ou de modo virtual. Os quatro participantes se mostraram dispostos a relatar suas experiências com

os surdos, porém, não queriam ser expostos, talvez pela filmagem ou gravação de voz. Mas, como lhes foi dada outras possibilidades de coleta de informações, todos aceitaram a participar por meio do questionário escrito.

O roteiro foi o mesmo elaborado para as entrevistas, mas como seria escrito e por meio virtual, foi necessário fazer algumas adaptações para facilitar a forma de preenchimento e de respostas. Então, compartilhamos com o grupo participante o *link*: <https://forms.gle/BWcCWu8jRQtsKkyJA>, e nos dispusemos a tirar qualquer dúvida que pudesse surgir no momento de resposta às questões destinadas a eles.

Quanto aos participantes com surdez, três deles optaram por participar de entrevista de forma remota e, apenas um, optou por responder ao questionário por meio do *Google* formulários. Como esse participante tem um conhecimento amplo da Língua Portuguesa escrita, ele nos informou que não era necessário fazer a tradução do questionário para a Libras, e respondeu às perguntas em português por meio do formulário disponível no *link*: <https://forms.gle/LxmsRHrj1XB2QWEo9>.

Por meio do aceite dos convidados em participar e fornecer as respostas obtidas por esta pesquisa, tornou-se possível dar visibilidade às ações de políticas públicas educacionais existentes na rede municipal de ensino, bem como as ações sociais através de pessoas comuns que compreendem a necessidade de integrar a todos sem distinção. Além disso, permitiu captar aspectos da atuação profissional que os postulados não revelaram. Também, conhecer um pouco mais das práticas sociais dos ouvintes que buscam incluir os surdos no município. E, entender as dificuldades enfrentadas pelos surdos nos contextos educativos e quais os seus anseios de melhoras nesse respeito e em outros contextos de sua vida social. A seguir, na próxima seção, os dados coletados serão analisados e, os resultados serão apresentados com maiores detalhes.

SEÇÃO 4

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AÇÕES SOCIAIS DE PARA OS SURDOS DE EUNÁPOLIS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa sessão, são considerados alguns apontamentos referentes a nossa busca documental, que nos permitiu chegar aos dados referentes aos órgãos federais e municipais, responsáveis em promover as políticas públicas educacionais destinadas à Educação Especial, com o foco na educação de pessoas com surdez. Essas informações, foram pertinentes para alcançarmos nossos objetivos de pesquisa e, por meio das experiências relatadas, nos consentiram compreender com mais clareza como a educação dos surdos está sendo executada pelos órgãos públicos e professores empenhados nesse processo, inseridos em Eunápolis -BA.

Vamos ter a oportunidade de conhecer a comunidade surda denominada LS Eunápolis, parte da Associação Cristã das Testemunhas de Jeová, que atua na comunidade surda eunapolitana em ensinar conteúdos bíblicos e princípios que favoreçam o convívio em sociedade. E, como esse grupo de voluntários têm contribuído diretamente para que os surdos eunapolitanos sejam incluídos em espaços outros, além dos muros das escolas.

Além de todo o exposto, baseado nas informações coletadas diretamente pelos participantes, sobretudo, os surdos, durante a amostragem dos resultados encontrados, apresentar os impactos das atuações inclusivas por meio das políticas públicas educacionais e das ações sociais, no aprendizado escolar, na vida em sociedade e na autoestima dessas pessoas com comunicação distinta da maioria ouvinte em nossa sociedade.

4.1 Sobre os fios condutores da pesquisa documental

A fim de conduzir as coletas de dados, consideramos as orientações pensadas por diversos especialistas em educação e difundidas por todo o país por meio dos órgãos de fomento da educação nacional e políticas públicas voltadas para essa finalidade. Foi feita uma pesquisa documental minuciosa nas políticas públicas educativas desenvolvidas em nosso país que pudessem de alguma forma incluir o ensino de surdos a partir da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002 (BARDIN, 2021).

Por meio desse levantamento bibliográfico e documental, foi possível chegar a um montante de 47 unidades de registros, que formaram nosso *corpus* de investigação, cuidadosamente analisados e descritos na Seção Dois dessa dissertação. O gráfico a seguir, ilustra as 11 categorias de análises encontradas e inclusas nessa inquirição acadêmica que tiveram um tratamento descritivo seguindo os moldes sugeridos por Bardin (2021):

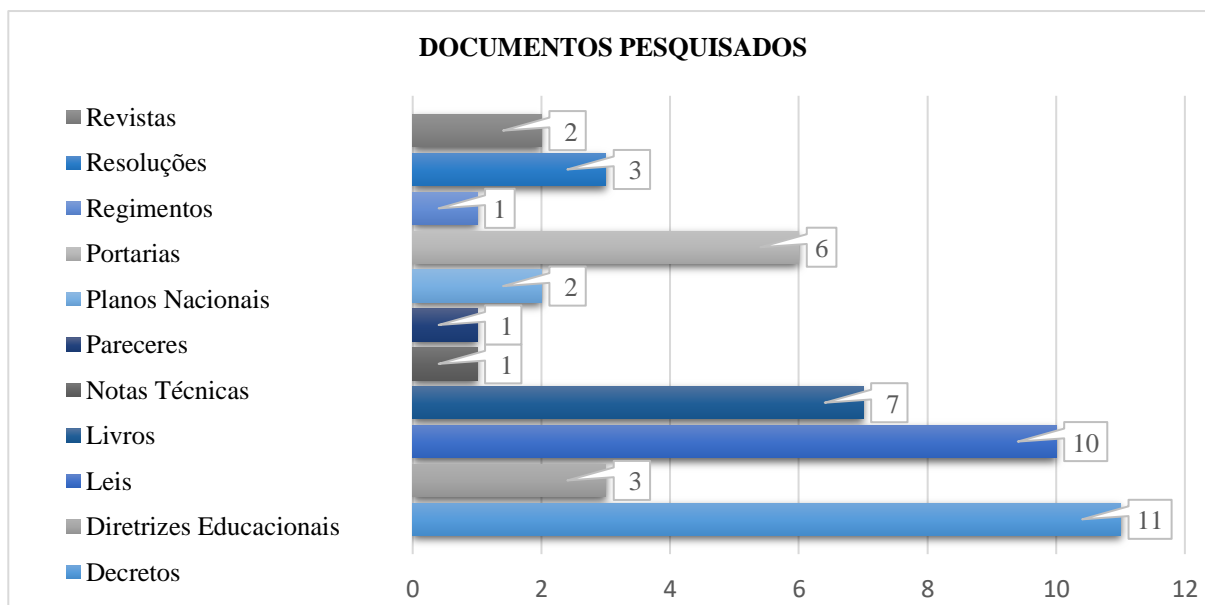


Gráfico 1 – Perspectiva dos textos pesquisados em quantidade. Elaboração: A autora, 2021.

Nos 47 documentos analisados, foi possível perceber através da descrição sistemática e objetiva, que 34 deles fazem menção direta a alguns termos que nos remetem ao ensino e educação de surdos, um avanço significativo a fim de dar visibilidade ao povo surdo e caminhar rumo aos avanços em incluir esses sujeitos. Para tais achados usamos descritores como: o ensino de linguagem de sinais; a Libras; os surdos; necessidades linguísticas das pessoas com surdez; professores de Libras; profissionais tradutores e intérpretes de Libras; professores bilíngues; ensino bilíngue para surdos; escolas e classes bilíngues; educandos surdos e/ou com surdez; Libras como primeira língua; cultura e identidade surda, só para citar alguns. Ao passo que outros 13 não fazem menção direta, mas abordam a educação dos surdos de modo imbuído na modalidade de ensino Educação Especial, como indica o gráfico a seguir:

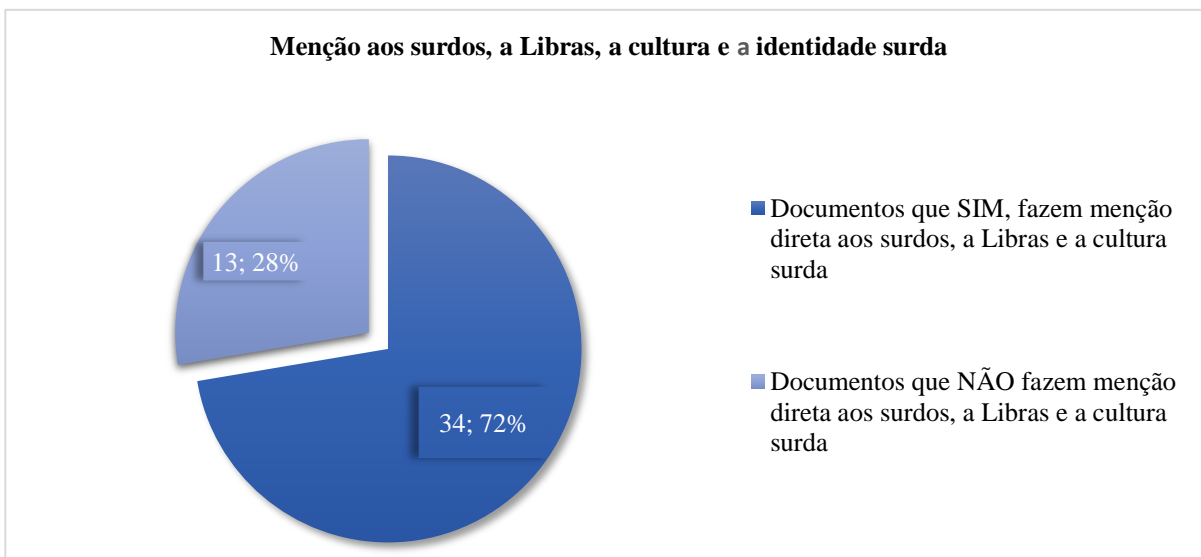


Gráfico 2 – Menção aos surdos, a Libras e a cultura e identidade surda nas políticas públicas educacionais investigadas exposta em quantidade e porcentagem. Elaboração: A autora, 2021.

Por meio da interpretação dos textos que envolvem as políticas públicas educacionais nos mais de 18 anos após a Lei da Libras, a fim de expor a nossa inferência sobre eles, podemos afirmar que foram encontrados 03 documentos que se posicionam diretamente desfavoráveis ao ensino de surdos por meios que valorizem o sujeito com surdez, seu direito de escolher aprender as línguas de sinais e, usar ou não a Libras em seus contextos comunicativos, reconhecendo as particularidades linguísticas e culturais desse grupo, distintas em vários aspectos da maioria ouvinte. Caracterizando como postulados extremamente retrógrados em estimular a inclusão do povo surdo nos espaços escolares.

Ao mesmo tempo, foram encontrados 04 documentos considerados neutros, por não se referir aos surdos, a sua língua e sua cultura diretamente, mas com precedentes positivos para a educação desses indivíduos, inseridos na Educação Especial. Contudo, temos um montante de 40 textos favoráveis a educação das pessoas com perdas auditivas, sendo alguns bem específicos quanto a opção de a família e do sujeito ao escolher a aquisição da Libras. Um avanço notável para a educação, por permitir que a diversidade seja considerada durante seus processos de formação do cidadão e inserção dos indivíduos com surdez. Nesses documentos, também ficam expostos, os direitos que os surdos sinalizados têm de receber educação em sua língua materna de forma que respeitem suas diferenças linguísticas e de apreender e interpretar o mundo a sua volta. Além do direito de obter informações de modo geral e materiais didáticos em sua língua materna.

A fim de facilitar o entendimento dessas informações, elaboramos uma imagem, exposta a seguir:

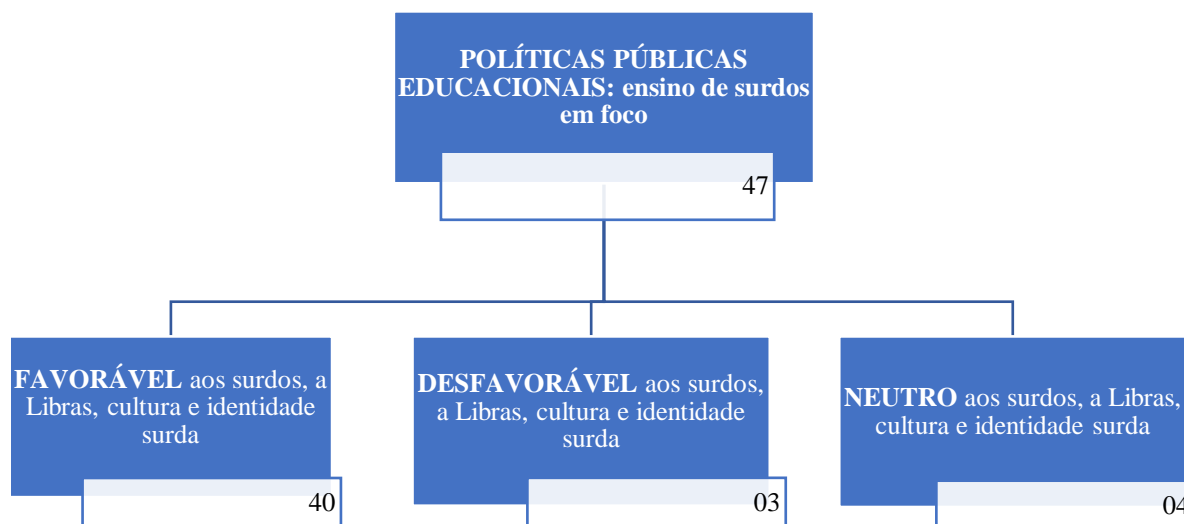


Figura 1 – Conceitos das Políticas Públicas Educacionais em relação aos surdos, a Libras, cultura e identidade surda. Elaboração: A autora, 2021.

Como é de se esperar de sociedades ditas democráticas, houve muitas políticas públicas educacionais favoráveis ao povo surdo ao longo desses mais de 18 anos da Lei da Libras, encontradas nas buscas exaustivas entre os documentos examinados nos permitiram compreender que no Brasil. Longe de apagar as violências sofridas em outros momentos históricos e, às vezes em situações atuais, mas perceber que mais de 40 postulados se posicionam adeptos a considerar a diversidade, a compreensão de que há múltiplas culturas e que estas são cambiáveis e metamórficas, sejam elas orgânicas ou imaginárias e podem conviver nos mesmos espaços geográficos, é um avanço significativo para educação em nosso país (ANDERSON, 2008; CANCLINI, 2008; HALL, 2008; STROBEL, 2018).

Com os textos que demarcam as políticas públicas educacionais para a Educação Especial, com direcionamento específico ao ensino de surdos, reforçou o entendimento de que as diferenças linguísticas e culturais existem e vão muito além de apenas incluir pessoas com perdas auditivas em classes comuns com pessoas ouvintes. Precisam envolver todos os atores que fazem parte dos entornos desses alunos, família, corpo docente, alunado ouvinte e os demais funcionários da unidade escolar (BRASIL, 2001b).

Quando as comunidades escolares obtêm conhecimentos relacionados a Libras e aos aspectos culturais surdos, as diferenças podem agregar valores a todos os envolvidos. Não

apenas no que se refere a adquirir os conhecimentos acadêmicos universais, mas dar oportunidade aos educandos e os profissionais da educação, surdos e ouvintes, de assimilar conhecimentos outros que o fazer educativo pode proporcionar ao longo de toda a vida escolar, nas trocas relacionais em diferentes contextos na escola. E, primeiro, respeita o sujeito com perdas sensoriais auditivas enquanto cidadão de direitos, lhe permitindo igualdade de oportunidades e integração social tal como prevê nossa Carta Magna e outros tantos preceitos em nossa legislação brasileira (BRASIL, 1988; 2001d; 2002; 2005a; 2015; 2021).

4.2 Perfil dos nossos colaboradores em campo

Para essa investigação, dividimos os nossos participantes em 03 grupos de categorias respondentes. Por meio deles, teríamos informações sobre como a educação dos surdos é desenvolvida de modo efetivo no município de Eunápolis e quais as ações sociais têm sido desempenhadas a favor das pessoas com surdez, através de agentes distintos da educação formal. Ao mesmo tempo, também é possível compreender os impactos das práticas inclusivas para os indivíduos surdos por meio das políticas públicas educacionais e as ações de participação social em Eunápolis a partir da criação da Lei de Libras.

4.2.1 Profissionais da Educação

Para a categoria de profissionais da educação, tivemos a participação de 03 professoras lotadas na rede municipal de Ensino de Eunápolis. Duas delas atuam como professoras regentes, das quais usaremos os termos **PP**, de professoras participantes, seguidos da numeração correspondente a ordem de participação, **PP1** e **PP2**.

Pretendíamos investigar os professores diretamente envolvidos na educação dos surdos no município e seus respectivos chefes imediatos, ou seja, os diretores em sua escola de lotação, pois poderíamos detectar o processo inclusivo dos surdos de dois ângulos diferentes: daqueles que executam as ações educativas e dos responsáveis por tornar a unidade escolar um local inclusivo.

Em campo, detectamos que a configuração do ensino de surdos do município, é distinto dos serviços prestados pela Secretária de Educação do Estado da Bahia, em que há uma única sala de AEE e geralmente os alunos com surdez são matriculados na unidade escolar para facilitar as ações inclusivas.

Diante da realidade apresentada nos postulados legais e regimentais encontrados na busca bibliográfica e documental e, depois *in situ*, tivemos de remanejar a estratégia nesse respeito. A Secretaria de Educação e Cultura de Eunápolis, conta com o desempenho de um centro de atendimento educacional voltado para alunos da Educação Especial, deste modo, optamos por convidar dois membros dessa unidade de educação, a professora regente de Libras e a diretora do centro. Assim, obtivemos nossa terceira integrante do grupo destinado a profissionais da educação, identificada com as siglas **DP1** de diretora participante. Quanto a diretora da escola inclusa em que a **PP2** atua, não foi incluída porque não teve oportunidade de desenvolver seu cargo de gestão em uma escola que acolhesse alunos com surdez.

A fim de conhecermos mais detalhes das participantes incluídas entre os profissionais da educação, elaboramos um quadro para melhor visualização e entendimento nesse respeito, como podemos notar a seguir:

Quadro 2 – Caracterização Pessoal e Profissional dos Servidores da Educação Participantes em Eunápolis- BA.

Sigla	Local de lotação	Formação inicial	Formação complementar	Tempo de carreira no magistério	Tempo de atuação na Educação Especial
PP1	CAEEDE	Letras vernáculas; Letras Libras	Especialização em Libras	8 anos	5 anos
PP2	Escola Municipal	Pedagogia; Educação Física	Especialização em Libras, Psicopedagogia e Gestão Escolar	25 anos	2 anos
DP1	CAEEDE	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia, Língua Portuguesa e Educação Especial Inclusiva	42 anos	17 anos

Embora os professores foram pontuais em nos informar detalhes de sua formação pedagógica e tempo na carreira do magistério, durante as entrevistas elas forneceram outras informações que nos fazem perceber a bagagem que possuem na educação e em ações inclusivas, vão além dos espaços acadêmicos.

A professora PP1, durante a entrevista, relatou que já fazem cerca de uns 16 anos que aprendeu a Libras com amigos surdos. Também, desenvolve outras atividades no município relacionadas aos surdos, além das atribuições profissionais como professora de Libras. Ela como membro ativa da igreja que frequenta, ela busca de todas as formas incluírem os surdos nesses espaços, por realizar interpretações e oportunizar que outras pessoas ouvintes saibam da Libras e de conhecimentos relacionados a língua. Constantemente seus amigos ouvintes dizem que ela ‘já tem cara de Libras’ de tanto que milita em prol dos surdos nesses espaços de convivências.

A professora PP2 relatou que durante muitos anos antes de ingressar na modalidade educativa especial, ela já teve oportunidades em ensinar muitos alunos com surdez, durante os 9 anos em que atuou na Escola Municipal Anésia Guimarães, ao longo de sua carreira no magistério. Além disso, ela tem contato com um membro de sua família que possui perdas auditivas e usa a Libras para a comunicação, o que a motivou aprender Libras formalmente em 2011, mas antes dessa oportunidade em ter formação específica, já tentava estabelecer comunicação com seus alunos e com o membro de sua família.

A participante PP2 também nos relatou que paralelo as suas atividades profissionais, ela se empenha em incluir as pessoas com surdez na igreja em que frequenta. Segundo seu relato, ela notou que um ex-aluno com surdez frequentava assiduamente as missas, mas não tinha contato com os demais membros. Parecia passar despercebido pelos frequentantes do local, sempre sozinho, ‘acuado’ em um dos cantos da igreja. Diante dessa situação, ela e um jovem que também havia sido seu aluno e, agora congregante na mesma paróquia, tomaram a iniciativa em estabelecer comunicação com esse rapaz surdo.

Ela lembra que o jovem sabia poucos sinais, mas que buscou ampliar seus saberes relacionados a Libras e sinais utilizados durante as liturgias. Atualmente, ele toma a frente em interpretar as missas para o surdo. Com o tempo, outros membros da igreja passaram a se interessar também. Ela e seu ex-aluno ouvinte, tiveram alguns encontros antes da pandemia com membros interessados em aprender a Libras e puderam ensinar um pouco da Libras com os interessados. Sobre essas ocasiões ela diz: “é um momento assim, muito legal porque a gente vê que muita gente que tem interesse...se forem estimuladas, com certeza no futuro vão estimular outras pessoas e outras pessoas, e a língua vai se disseminando incontrolavelmente” (PP2).

Quanto a DP1, nos relatos dela percebemos que a vida dela gira em torno da inclusão. Ela é uma das sete filhas do antigo prefeito de Santa Cruz Cabralia na época em que Eunápolis ainda era povoado. Parte de Eunápolis e a cidade de Itabela, distante de Eunápolis 23 km, faziam parte de seus limites de governabilidade enquanto prefeito. Em 1972, por ocasião das Olimpíadas de Munique- Alemanha, Eunápolis e Itabela foram algumas das cidades da região contempladas com o revezamento da tocha olímpica.

Dentre os participantes desse evento memorável, estava nossa entrevistada DP1, com 12 anos na ocasião. Como ela nos relata, os participantes nessa tarefa de revezamento da tocha, tinham de correr uma parte do percurso com a tocha em mãos e, a comitiva acompanhava de carro o cortejo para dar suporte a todos os envolvidos. Durante os momentos de troca, era feito todo o possível para que os participantes não parassem com a tocha olímpica em mãos. Então, em um desses revezamentos, já chegando em Itabela, enquanto DP1 se preparava para descer do carro e continuar a corrida, o motorista não viu que ela não havia descido do transporte com segurança e acelerou o veículo, ocasionando uma queda.

DP1 conta, que no acidente, desmaiou e horas depois acordou com muitas dores de cabeça. Como consequência, teve um desvio no nervo óptico, deixando-a estrábica, com a perda de 95% da visão do olho direito. Por conta disso, ela conviveu com as dificuldades na visão e as chacotas na escola por ter a aparência dos olhos diferente da maioria. Seu pai, um homem bem à frente de seu tempo, segundo ela, era um defensor da inclusão e buscou de todas as formas oportunizar a sua filha as melhores condições para ela ter uma trajetória de vida com acolhimento e oportunidades. O que a motivou enveredar pela educação inclusiva com o foco em pessoas com deficiências.

Se tornou professora em 1979, atuou na educação de Eunápolis por três vezes como secretária de educação e teve oportunidade de trabalhar no Instituto Ayrton Sena, com o projeto de inclusão por meio da aceleração de alunos com defasagem de idade/série. Foi professora na APAE — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Eunápolis, por mais de 8 anos. E, uma das idealizadoras do atual CAEEDE.

4.2.2 Ouvintes Voluntários na Associação Cristã das Testemunhas de Jeová

Para essa categoria de participantes, foram convidados 4 participantes. Dois deles, fazem parte voluntariamente do grupo de Libras, das Testemunhas Cristãs de Jeová — TJ de

Eunápolis, desde sua formação oficial em 2007. Os outros dois, possuem menos tempo na modalidade de serviço voluntário. A fim de identifica-los nesse trabalho, usaremos as siglas **OP**, referente a ouvintes participantes, seguidos da numeração que correspondem a ordem de participação em responder os questionários, **OP1**, **OP2**, **OP3** e **OP4**, respectivamente.

A esses participantes, assim como aos demais, fora lhes dado, opções de coleta de dados que lhes fossem mais convenientes e, em todos os casos, optaram por responder às questões dessa investigação por questionário, disponibilizado no *google* formulários através de um *link*, disponibilizado por mensagens de texto no aplicativo de conversas *WhatsApp*.

Parte das questões que envolvia o questionário apresentado a esse grupo, continham perguntas de cunho pessoal, para podermos conhecer o perfil dessas pessoas e entender a ligação delas com a Libras e os surdos, e o que as motivou enveredar pelos caminhos da integração e inclusão no município. Elaboramos um quadro, com algumas das questões levantadas, conforme veremos a seguir:

Quadro 3 – Caracterização Pessoal e Profissional dos Voluntários Ouvintes da Associação Cristã das Testemunhas de Jeová em Eunápolis - BA.

Sigla	idade	Sexo	Ocupação/ Profissão	Ocupação/ Profissão com relação a Libras	Formação acadêmica	Tempo de serviço voluntário	Tempo de serviço voluntário em Libras	Formação em Libras
OP1	25	M	Ourives/ joalheiro	Não	Ensino médio incompleto	10 anos	5 anos	Não
OP2	24	F	Administradora	Não	Ensino superior	13 anos	5 anos	Não
OP3	49	M	Intérprete de Libras	Sim	Ensino médio	28 anos	14 anos	Sim
OP4	33	F	Dona de casa	Não	Ensino médio	14 anos	14 anos	Sim

Como pudemos observar no quadro da página anterior, percebemos que as idades desses participantes são distintas entre si, com exceção do OP1 e OP2, sendo de idades próximas. Também pudemos notar que entre os membros voluntários das TJ respondentes ao questionário, há diferenças bem distintas entre a escolarização e profissão dos envolvidos. Tais informações, nos permite concluir que pode haver possíveis divergências de interesses em virtude da idade, nível de escolaridade e profissões diferentes. Contudo, nas respostas ao questionário, notou-se que os motivos que os fizeram voltar suas energias ao aprendizado da Libras e o empenho em manter contato com os surdos são parecidos, dentre eles, podemos destacar a empatia diante de ações em que o Estado se posicionava ausente em fornecer acessibilidade e inclusão as pessoas com surdez em Eunápolis- BA.

O OP1, relatou perceber que as pessoas com surdez tinham várias limitações na sociedade devido à falta de comunicação e compreensão das mensagens transmitidas em sua maioria na Língua Portuguesa em suas modalidades de projeção. Observação parecida com a resposta fornecida pelo OP3. Além dessa percepção, esse segundo participante também mencionou que, ao conhecer pessoas com limitações sensoriais auditivas permanentes, fez surgir nele o desejo de ensinar a essas pessoas, “através da Libras um pouco do conhecimento bíblico que adquiri ao longo da minha vida” (OP3).

A participante OP4, foi bem direta em dizer que ‘o amor ao próximo’ a fez querer aprender a Libras e estabelecer comunicação com seus usuários. Quanto a OP2, ela relatou uma experiência pessoal que a fez repensar seus objetivos, sobre essa ocasião ela diz:

Eu estava em um Congresso das Testemunhas de Jeová onde todas as pessoas falavam em sinais, eu era a única que não sabia o idioma. Eu percebi que, no meio de centenas de pessoas, eu estava sozinha, sem ter nenhuma maneira de me comunicar, e aquilo me fez pensar que ali era apenas um dia da minha vida, mas aquelas pessoas viviam assim todos os dias. Depois disso eu decidi aprender Libras. Eu acredito que todas as pessoas deveriam se sentir incluídas, em todos os momentos, não apenas em locais ou eventos específicos (Ouvinte Participante 2).

Através do questionamento sobre o que motivou esses voluntários a aprender a Libras e se empenhar em fazer contato com as pessoas surdas, à medida que notaram os danos que as barreiras linguísticas podem ocasionar na vida daqueles que não conhecem e/ou não sabem decifrar os códigos apresentados pela sociedade, se sentiram motivados a agir enquanto cidadãos e contribuir para inclusão desses sujeitos na sociedade nos espaços de convivência em comum. Ao se colocarem no lugar do outro e, em um dos casos, tiveram a oportunidade

de viver a exclusão por não entender o idioma usado entre a maioria, os fez mudar suas visões usuais sobre os surdos. Por reconhecer que há diferenças de culturas e línguas, de compreensão dos diferentes espaços culturais e povos, dilataram essa perspectiva e a transformaram em ações sociais (PIERSON, 1970; STROBEL, 2018).

Outro aspecto que esses participantes têm em comum, tem a ver com o modo de como aprenderam e se desenvolveram nos conhecimentos relacionados a língua de sinais. Os OP3 e OP4, por comporem o grupo pioneiro de ouvintes, dispostos a aprender a Libras para ensinar da bíblia por meio desse idioma aos surdos, tiveram a oportunidade de aprender a língua diretamente com seus usuários utentes. E, também, durante o ensino que desenvolviam aos surdos que desejassem aprender da bíblia, pois segundo eles, muitos desses, não eram alfabetizados em Libras, usavam apenas gestos caseiros, obrigando-os aprender o idioma por meio dos sinais específicos usados para o ensino bíblico e, a partir desses saberes, auxiliar os surdos não sinalizados a aprender Libras, contextualizando com as publicações bíblicas utilizadas nessas ocasiões.

Quanto aos OP1 e OP2, por ingressarem na congregação LS Eunápolis, quando essa já atuava apenas com o uso da Libras em todas as comunicações nesse contexto de convivência, tiveram oportunidade de aprender a Libras através de amigos ouvintes e surdos usuários da língua que compunham a corporação e assim como os primeiros, também aumentaram seus conhecimentos na Libras por meio das visitas bíblicas que realizavam em todo o território de atuação da LS Eunápolis as pessoas com surdez.

Durante o tempo que estabeleceu-se comunicação com os membros voluntários das TJ referentes a essa pesquisa, percebemos que todos são fluentes em Libras, inclusive os que não possuem formação nessa língua. Se considerarmos as profissões e ocupações que exercem, com exceção do OP3, que atua com a Libras profissionalmente, observamos que a desenvoltura em usar as línguas de sinais que os ouvintes podem desenvolver, independem de dons natos, da carreira que escolheram ou determinada idade, mais propensa ao aprendizado de idiomas. Todos que desejarem apreender a Libras, podem obter fluência nessa aquisição linguística de segunda língua, afinal, somos seres de língua(gem) e possuímos a capacidade de assimilar e ampliar nosso desempenho em línguas humanas e, esse aprendizado pode ser ainda mais propenso se o aprendiz estiver inserido diretamente com a comunidade de falantes nativos dessa língua (BAGNO, 2014; FIORIN, 2018; LANGACKER, 1980).

O voluntariado dessa categoria de participantes exigiu deles certos sacrifícios, ao decidirem apoiar a LS no município dessa investigação. Os membros TJ OP1, OP2 e OP4, antes de se mudarem para a nova modalidade em língua de sinais, pertenciam a congregações das Testemunhas Cristãs de Jeová com outros membros de sua família imediata, ouvintes.

Nessas congregações, se reuniam com membros ativos já por anos e inevitavelmente estabeleceram fortes vínculos de amizade e companheirismo cristão para desenvolver suas atividades religiosas que fazem parte de sua doutrina cristã, conforme veremos mais adiante nesta seção. Com a mudança, agora ‘sozinhos’, teriam de estabelecer relações de convivências com pessoas não tão próximas, o que pode ter ocasionado um forte impacto emocional e de convivência nesses indivíduos.

A OP2, serve na congregação de sinais com sua irmã, que passou a se empenhar por Libras uns dois anos antes que ela. A OP4, também tem a oportunidade de servir em língua de sinais com uma de suas irmãs carnais, que se mudou para o grupo de LS, meses após a formação inicial, em 2007. O OP1, não possui parentes na congregação LS, todos os que servem como Testemunha de Jeová, permanecem em suas congregações ouvintes. Já o OP3 atualmente serve no voluntariado com sua esposa, que também exerce a profissão de intérprete de Libras, assim como seu marido. Ambos desenvolveram a profissão anos após ingressarem na modalidade de trabalho voluntário com o uso da Libras.

4.2.3 Participantes com surdez e voluntários da Associação Cristã das Testemunhas de Jeová

Outro grupo de pessoas convidadas para essa participação foram sujeitos com surdez²⁴, que se associam com as TJ e sentem suas os impactos das ações delas em suas vidas e, também experienciaram práticas educativas durante o período de abrangência dessas inquirições, a saber, a partir da aprovação da Lei da Libras, em 2002.

Devido ao contexto pandêmico, que assola nosso país em virtude da propagação do covid19, por motivos de segurança, não tivemos acesso aos alunos com surdez, matriculados na rede municipal de ensino, durante nossa pesquisa de campo (BRASIL, 2020c; d). Então,

²⁴ As entrevistas realizadas com esse grupo de participantes foram coletadas em forma de vídeo, por meio do aplicativo de conferências *ZOOM*, com a comunicação realizada em Libras. Durante o processo de transcrição, essas conversas foram traduzidas, pela autora dessa pesquisa, para a Língua Portuguesa, com os ajustes conforme a estrutura gramatical dessa língua. Quanto a resposta ao questionário, realizada por um dos participantes, serão expostas quando necessário da forma como o respondente escreveu, utilizando o português escrito.

para adaptação à nossa coleta de dados, incluímos nos questionários e perguntas voltadas para esse grupo, questões relacionadas ao contexto escolar vivenciaram em anos anteriores.

Para identificar esses sujeitos, utilizamos as siglas **SP**, para representar surdo participante, seguido da numeração correspondente a ordem de participação na pesquisa, **SP1**, **SP2**, **SP3** e **SP4**, respectivamente. Durante o momento de convite para a participação nessa averiguação acadêmica, três dos quatro participantes, escolheram o método de entrevista de forma remota. Apenas um, com receio de se expor, optou por responder a um questionário. Então, foi disponibilizado para este, as perguntas elaboradas para a entrevista, adaptadas ao formulário eletrônico do *google* formulários, em que lhe foi enviado o *link* com essas informações. Como esse sujeito possui um bom conhecimento em Língua Portuguesa escrita, não achou necessário que houvesse a tradução das questões para Libras.

A seguir, veremos um quadro com algumas informações pessoais desses respondentes para que termos uma visão básica do perfil destes:

Quadro 4 – Caracterização Pessoal e Profissional dos surdos participantes de Eunápolis - BA.

Sigla	idade	Sexo	Ocupação/ Profissão	Formação acadêmica	Tipo de perda auditiva
SP1	38	M	Desempregado/ Viveirista	Ensino fundamental incompleto	Surdez profunda
SP2	35	M	Viveirista	Ensino médio	Surdez profunda
SP3	36	F	Dona de Casa	Ensino médio	Surdez profunda
SP4	36	M	Não possui profissão	Ensino médio	Anacusia total

Dois dos nossos convidados, SP2 e SP3, estudaram em escolas municipais de Eunápolis, durante os anos que sucederam a Lei da Libras, em diferentes períodos e momento de suas vidas. Outro surdo, o SP4, frequentou a escola durante o mesmo período, em uma cidade baiana da região de Itabuna-BA e, o SP1, acessou a escola em um período distinto, anterior as políticas públicas educativas de nossa abrangência investigativa.

Por meio das questões elaboradas para a entrevista, da observação simples e de algumas informações que os diálogos me permitiram colher, obtivemos muitas informações sobre esses indivíduos a fim de compor um perfil robusto e, ao mesmo tempo, esclarecedor, quanto à realidade, infelizmente, de muitas pessoas que possuem perdas auditivas permanentes, que moram no interior, que possuem pouco ou nenhum acesso à saúde, a informações sobre a surdez, desenvolvimento linguístico e de aprendizagem, dentre outros, que possam favorecer os aspectos cognitivos em tempo mais propícios, como a infância, conforme indicado nos estudos das autoras Lacerda e Sigolo (2011).

Conforme os relatos, o SP1, cresceu como uma criança saudável e interagiu bem com a família até seus 4 anos. Nessa ocasião, adquiriu meningite e ficou muito doente, necessitando de hospitalização, chegando a ter risco de morte. Embora a família tenha prontamente cuidado do pequeno e a sua saúde foi restaurada, a audição, não. Deixando-o com surdez profunda nos dois ouvidos. E a fala, ficou comprometida na ocasião, até que ele esqueceu as palavras adquiridas e sua articulação e, parou de falar completamente.

De acordo com ele, SP1, seu grau de surdez não o permite ouvir nada, a menos que tenha auxílio de um aparelho auditivo. Sobre o AASI, ele relata que após adulto, teve oportunidade de usar. Servia-lhe, para ouvir os barulhos da rua, para poder se locomover com mais segurança, ou ouvir algum ruído estranho em casa, mas, o uso frequente passou a incomodá-lo demais e, o que ele ouvia, fazia com que sentisse muitas dores de cabeça. Por fim, decidiu guardá-los e deixar de usar.

Sobre sua perda auditiva, o SP2, conta que nasceu com a saúde e audição perfeitas, porém, quando pequeno, cerca de uns dois anos, sua mãe, trabalhadora rural, precisou ir trabalhar no campo e o deixou com seus irmãos um pouco mais velhos que ele, também crianças. Durante a ausência da progenitora, os irmãos mais velhos, brincando, tiveram a ideia de colocar o mais novo em uma bacia e tentar carregá-lo na cabeça, assim como eles viam os mais velhos fazer. Nessa travessura, o menor caiu e possivelmente bateu com a cabeça e como consequência perdeu a audição. Por ser uma traquinagem, os mais velhos não avisaram a mãe da falha na realização do intento, provocando a queda do SP2.

Tempos depois, a mãe do SP2, o chamou enquanto estava brincando de costas para ela. Evocou por ele várias vezes e não obteve resposta. Já nervosa com a desatenção do filho, ela bateu os pés no chão e gritou, foi aí que ele sentiu vibrações e olhou para trás. Nesse momento, sua mãe percebeu que algo de estranho havia acontecido com seu filho, pois não

respondia a nenhum estímulo sonoro. Buscou atendimentos médicos após isso, mas a audição dele não havia como ser restaurada. Atualmente ele tem perda de 90% da audição no ouvido direito e 85% no ouvido esquerdo. Segundo nosso entrevistado, ele usa os AASI desde a fase adulta, quando pôde buscar meios para adquiri-los. Só não os usa, quando está chovendo, para não causar danos aos aparelhos.

Quanto à nossa participante SP3, quando indagada sobre como ficou surda, ela relata que já nasceu com essa condição. Não escuta nada de nenhum dos ouvidos. Ela relata, que no passado, tentou usar AASI, pois ela tinha o sonho de falar e ouvir. Contudo, não gostava dos aparelhos, pois a incomodava muito, sobre essa experiência ela nos relata: “era muito barulho, minha cabeça, doía muito por conta do barulho. Ele não me ajudou a desenvolver a fala. Não consegui falar” (SP3). E, como não atingiu seu objetivo, não via o porquê insistir no incômodo e abandonou seus aparelhos auditivos por completo.

Hoje há disponível uma infinidade de modelos de AASI, com as mais diversas tecnologias, porém, o uso dessas ferramentas não faz efeito de modo instantâneo em desenvolver habilidades tais como, ouvir e distinguir os sons. Quanto a fala, os treinamentos precisam ser constantes, com profissionais adequados e, às vezes, podem levar um bom tempo até obter os resultados esperados, se os obtêm, visto que, os pacientes podem reagir de modo diferente as intervenções (FERES; PEREIRA, 2005).

Outro fator que é preciso considerar é que cada pessoa responde de uma forma ao tratamento, que variam de acordo com o comprometimento de perda em seu órgão auditivo (ALMEIDA, *et al.*, 2016). E, apesar de todos os pontos mencionados, ainda precisam contar com os suportes que os poderes públicos dão nesse respeito, o que até tempos não tão distantes, o acesso aos tratamentos com profissionais específicos para a surdez e treinamento de fala, não eram tão populares, tão pouco fáceis de conseguir, ainda mais, em cidades do interior, como Eunápolis –BA (LACERDA; SIGOLO, 2011).

Quanto ao SP4, que respondeu ao questionário escrito, teve perda auditiva no início da adolescência por ocasião de ter contraído meningite, assim como o SP1. Teve perda auditiva profunda bilateral irreversível. Sobre essa experiência ele relata:

Fiquei doente, na noite após piorar, fui para o hospital (ainda ouvindo) dormir, no outro dia já estava surdo, mas sem saber que fiquei surdo. Os enfermeiros vinham até a mim e perguntava qual era meu nome, eu não ouvia nada só ficava no "o quê? O quê?... Depois percebi que ele perguntou meu nome e apenas respondi. Sentir aquela sensação de que no lugar em que estava era fechado e lá não dava pra ouvir. Pedi para ir pra fora pra ver se ouvia, mas nada... Mas não fiquei preocupado, achei

que fiquei sem ouvir por causa da doença e tinha certeza que quando me recuperasse, tudo voltaria ao normal... Fiquei internado por 1 mês. (Surdo Participante 4).

Após entender o que levou nossos participantes a ser pessoas com surdez, indagou-se sobre o que pensaram quando se deram conta de sua perda auditiva enquanto diferença dos demais a sua volta. Elaboramos esse questionamento, pois, imaginamos ser essa ocasião um momento marcante em suas vidas. E, saber desse fato, pode de alguma forma nos favorecer ao nos colocarmos na situação desses indivíduos, ampliar nosso entendimento sobre os surdos e despertar para esses sujeitos.

Na pergunta de n.º 13, no questionário destinado a esse grupo de participantes, questionou-se se conseguiam se lembrar quando entenderam sua condição de pessoa com surdez e que me relatasse como e quando isso aconteceu e, como se sentiu nessa ocasião. Sobre as respostas, vejamos a seguir:

“No passado eu não sabia nada. Com minha família a gente não se comunicava. Não havia sinais. E não tínhamos comunicação... Não. Não me lembro. Eu era surdo e não falava, mas eu não sabia. Minha mãe conversava comigo, eu ficava surpreso, porque não entendia, não conseguia perceber o que ela queria...eu via minha mãe movimentando os lábios para mim, mas eu ficava na minha, não sabia o que era, nem ligava... depois com o tempo eu senti e percebi que eu não entendia nada a minha volta...Eu achava normal, não fazia questão... eu não tinha esclarecimento da minha situação... eu não sabia...” (SP1).

“No passado eu fiquei um bom tempo sem entender muita coisa, daí aos 8 mais ou menos, eu não ouvia nada, mas tentava falar. Minha voz saía atrapalhada, confusa. Eu percebia que todos conversavam uns com os outros, eu via o movimento dos lábios, mas eu não ouvia nada, então eu entendi que eu diferente dos outros. Comecei a me questionar o porquê, e comecei a desenvolver pensamentos negativos” (SP2).

“Não me lembro dessa ocasião. Mas me lembro que eu ficava intrigada de ver minha família conversando por meio da fala oral, mas eu não entendi nada. Era muito difícil. Eu só entendi mímicas. Quando faziam mímicas eu entendia” (SP3).

“Dei prazo de 3 meses para eu voltar a ouvir...Mas depois de 3 meses, minha saúde já estava bem melhor e nada mudou, Foi a partir daí que aceitei ser surdo, foi a partir daí que a vida mudou, foi a partir daí que já pensava mil coisas na cabeça, foi a partir daí que o desânimo, ansiedade tomou conta daí...foi a partir daí que...Fiquei sem vontade de...”(SP4).

Ao lermos esses relatos, podemos notar que às vezes, pode demorar até que o sujeito surdo compreenda sua situação em relação à sociedade que os cerca. Nos casos apresentados, apenas o SP4, entendeu plenamente os desafios que a surdez poderia lhe causar, chegando até a ter pensamentos suicidas, como fica suplantado em suas palavras quando diz “*Fiquei sem*

vontade de...” (parte da resposta de n.º 13 do SP4). Com o SP2, em seu depoimento, ainda criança, queria entender porque ele era o diferente. Nessa ocasião, como veremos mais adiante, o SP2, ainda não sabia língua de sinais, e não tinha uma língua estruturada em seu constructo, pois não era um usuário competente da Língua Portuguesa, tentava copiar as pessoas, a sua volta, mas sem êxito. Diante disso, infelizmente, como nos informa, começou “*a desenvolver pensamentos negativos*” (fragmentos da resposta de n.º 13 do SP2).

Já o participante SP1, afirma que não sabia ser surdo, ou pelo menos, não entendia o que isso significava. De início, ele até se intrigava por não conseguir compreendê-la, mas com o tempo, o balbuciar de sua mãe era ignorado por ele, pelo fato de não haver entendimento. À medida que interagia com os ouvintes, a sua volta, ele foi percebendo que o entendimento dele das coisas diferia e chegou a pensar que não entendia nada nos seus entornos. A SP3, por outro lado, relata que quando faziam mímicas para ela a comunicação era possível, mas infelizmente não era sempre que isso acontecia. Assim como nos casos dos SP1 e SP2, ela ficava observando as interações dos ouvintes através da fala do português oral, mas ela não entendia e nem conseguia reproduzir seus pensamentos por esse meio e considerava muito difícil compreender o mundo a sua volta por esse método comunicativo.

No decorrer da entrevista e do questionário, perguntou-se aos nossos participantes como tiveram acesso a Libras, já que não se tornaram usuários dessa língua no período da infância. Na ocasião, pedimos que nos relatassem como foi o processo de aprendizado e como eles classificam a importância dessa língua em suas vidas. Durante boa parte dos relatos de sua vivência enquanto surdo, o participante SP1 dizia usar mímicas para estabelecer comunicação com a família e os ouvintes de seus ciclos de convivências. Percebendo isso, revisitou esse fato para introduzir a resposta à pergunta de n.º 23, sobre como aprendeu a Libras. Então, ele respondeu:

“Usei mímicas por muito tempo... então recebi a visita de duas pessoas Testemunhas de Jeová que se comunicaram comigo apenas por sinais. Fiquei impressionado. Então, dali em diante comecei a aprender com elas, elas vinham falar comigo e eu me esforçava muito em aprender sinais com elas. Foi em um feriado, que isso aconteceu. Eu lembrei, eu estava conversando com a minha esposa por meio de mímicas, não era nada compreensível para mim..., mas com sinais foi diferente... não tinha entendimento, nem comunicação.” (SP1).

Percebemos em seu relato, que a comunicação quando ocorre respeitando o modo de ver dos surdos, suas percepções visuais a compreensão é imediata, pois é dessa forma que seu

coração é tocado para entender o mundo a sua volta. Pelo que nos parece, já no primeiro contato com usuários de uma língua espaço-visual, foi o suficiente para lhe deixar impressionado. E como a comunicação lhe parecia mais fácil de assimilar, ele nos diz que se “*esforçava muito em aprender sinais com elas*”, as TJs.

Ele reforça em seu depoimento, que no feriado em que foi visitado pela primeira vez: “eu estava conversando com a minha esposa através de mímicas, não era nada compreensível para mim..., mas com sinais foi diferente...” (SP1), o quanto a comunicação por meio dos sinais foi significativa para ele. Não era a fala e gestos na tentativa de se fazer entender, era língua natural por sinais, expressas do modo que fosse acessível a ele, ainda não alfabetizado em Libras (STROBEL, 2008; 2018).

Sobre sua experiência com a Libras, o SP2 nos explica, que entre a idade de 17/18 anos, ele percebeu em seu bairro uma usuária nativa da Libras. Embora ele ficasse curioso de ver ela se comunicando com as mãos ele não teve oportunidade de fazer contato com ela. A fim de obtermos mais detalhes sobre o seu aprendizado da Libras, notemos o que ele nos apresenta:

“Quando eu estudava no Alecrim I, eu já trabalhava, tinha mais ou menos 17/18 anos. Trabalhava durante o dia e a noite eu ia para escola e, lá só tinha eu de surdo. Eu via as vezes no bairro uma surda chamada XXXXX, ela andava pelas ruas sempre articulando bastante com as mãos, eu achava curioso, e pensava que quero aprender essas coisas. Depois passou um tempo, eu encontrei entre os lixos na rua um livro escolar. Tive curiosidade de pegar ele e folhear, tinha muitas figuras de animais bem legal. Continuei folheando e encontrei a imagem dos números em Libras. Achei fascinante e resolvi levar o livro para casa. Guardei na estante da TV, na sala. Lá tinha outros livros, então, guardei ali para ver depois. Depois, quando tive vontade de ver novamente aquelas imagens em especial os números em sinais, percebi que o meu livro não estava mais lá, onde eu havia guardado. Comecei a revirar os livros e não encontrei o meu livro. Então, chamei minha irmã e perguntei onde estava meu livro. Ela me pediu desculpas e me contou que quando foi limpar a casa, viu o livro e pensou que fosse lixo, pois estava todo sujo e amassado e jogou fora. Eu perguntei onde ela tinha jogado, mas ela explicou que o caminhão do lixo já tinha levado tudo. Me subiu uma raiva e um desespero, eu comecei a gritar e chorar de raiva, pois eu queria aprender, mas perdi a oportunidade...” (SP2).

Nesse relato, podemos observar, que mesmo o SP2 não tendo detalhes teóricos que o fizesse entender que a forma de comunicação da moça surda que ele notava em seu bairro era uma língua de fato, ele apreendeu que aquela lhe seria uma forma de expressar seus pensamentos de modo organizado e mais compreensível ao mundo. Entendeu, que do mesmo modo como aquela garota se comunicava poderia ser a forma dele conhecer o mundo (BAGNO, 2014; CHOI *et al*, 2011; PERLIN, 2013; QUADROS, 1997). Por coincidência,

encontrou em um livro didático que trazia a forma básica da língua, e imaginou que agora os saberes que ele tanto desejou, que considerasse forma de ver o mundo, se abriria para ele. Mas, as coisas não deram certo como ele imaginou, tendo de esperar por mais 4 anos, até ter oportunidade de contato com a Libras novamente, como veremos no tópico 4.4 dessa seção.

No ano de 2004, nossa SP3, já com 19 anos, começou a aprender Libras. Nessa época ela já tinha contato com seus pares, porém alguns deles não sabiam as línguas de sinais e se comunicavam por gestos caseiros estabelecidos por eles. Vejamos o que ela nos diz sobre esse fato, a seguir:

“nos mudamos aqui para Eunápolis e foi bem melhor, porque eu conheci alguns surdos que me ensinaram a Libras e conversavam comigo por meio dos sinais. Eu tinha uma amiga surda que estava comigo e me ajudava a entender as coisas por meio de mímicas. Nós éramos iguais, e ficávamos sempre juntas, conversávamos por mímicas e ela me entendia e eu entendia ela. Depois de um tempo, minha família se mudou para São Paulo e ficamos lá por uns anos. Quando eu voltei notei logo a diferença na minha amiga, fiquei espantada, pois ela aprendeu Libras e sabia muitos sinais. Então, voltamos a andar juntas, mas eu morava em Porto Seguro e ela aqui. Daí eu sempre visitava ela ou ela ia para Porto Seguro, então aprendi muitas coisas com ela e com outros surdos e aos poucos desenvolvi muito minhas habilidades com os sinais.” (SP3).

Embora sua amiga de início não soubesse os sinais formais de Libras, às duas conseguiam estabelecer comunicação efetiva, pois como vivenciavam experiências similares por ambas coexistirem com a surdez. Ao passo que tiveram oportunidade de ampliar seus espaços de convivências com outros surdos, o aprendizado, embora tardio, ocorreu de modo natural, assim como Quadros (1997) fala do processo de aquisição de língua pelos surdos. Além disso, essa interação constante com seus pares, a ajudou desenvolver e a fortalecer sua identidade cultural surda, assim como ocorreu com sua amiga, que durante a ausência de SP3, buscou se relacionar com seus pares em Eunápolis- BA (PERLIN, 2013; STROBEL, 2018).

O SP4, começou a adquirir a Libras, 7 anos após sua perda auditiva, com 20 anos. Como ele ficou surdo na adolescência, a Língua Portuguesa foi sua primeira língua. Embora conseguisse se valer da fala para expressar seus pensamentos e já tinha um conhecimento razoável da escrita do português, percebemos em seus relatos que o fato de não compreender mais, as mensagens que lhes eram transmitidas através da oralidade do português, o incomodava muito, como podemos notar em suas palavras a seguir:

“Tinha 20 anos. Primeiramente vi na escola, por meio de umas colegas, nunca sabia que existia Libras. Mas um tempo depois, aprendi libras a ponto de se comunicar

melhor (as testemunhas de Jeová me ensinou) A importância foi extremamente importante, pois me via num outro mundo e agora podia entender as coisas melhor, me sentia que com a libras, meu caso não podia ser perdido, a libras abriu o caminho para me sentir valorizado.” (SP4).

Percebemos em seu depoimento que ter o conhecimento da Libras lhe deu confiança para encarar sua situação atual. O SP4, viu nessa possibilidade que lhe foi apresentada, um modo de ressignificar sua existência e dar sentido ao mundo em sua volta. Nessa fase de sua vida, a Libras tinha apenas 3 anos de sua legalidade e, nesse tempo, sabemos que ainda estavam desabrochando os documentos legais a favor dos surdos e da comunidade surda, talvez por esse motivo, não lhe foi apresentado essa forma de comunicação para adquirir aprendizado nos espaços escolares. Embora, algumas de suas colegas, já soubessem dessa alternativa. Também, em toda sua entrevista, não há indícios de orientações por parte dos profissionais de saúde nesse respeito.

4.3 A educação de surdos em de Eunápolis- BA a partir da Lei da Libras

Na pesquisa de campo, não encontramos documentos oficiais da que registrem a história da Educação Especial no município. Por esse motivo, pretendemos, nessa sessão, remontar esse período histórico de acordo com as informações adquiridas *in lócus*, com os participantes dessa pesquisa e com os levantamentos que foram feitos com alguns funcionários mais antigos da educação municipal de Eunápolis que tivemos oportunidade de encontrar durante as idas aos locais de coleta.

A educação de surdos da Rede Municipal de Ensino em Eunápolis começa a ter suas primeiras sementes lançadas no ano de 2004. Em um projeto ainda por florescer, lançado pela recém-nomeada Secretária de Educação, a DP1, integrante em nossa pesquisa. A professora, tinha como prioridade desenvolver em sua gestão, um departamento específico voltado para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Contudo, DP1, precisou deixar o cargo de gestão, mas a sugestão de formular o setor de educação especial no município começou a germinar e deu seus primeiros frutos, com a criação do setor inclusivo na Secretaria de Educação.

No ano seguinte, em 2005, ainda sobre efeito da ideia inicial sugerida pela DP1, duas professoras desbravavam as unidades escolares existentes na época, com o intuito de levantar o quantitativo de discentes que se enquadravam no perfil atendido pela modalidade denominada Educação Especial. Diante dessas ações, o departamento foi se solidificando, as ideias

avançaram sendo tomando formas em favorecer o público envolvido, ficando conhecido como Departamento de Inclusão. Após a criação desse setor, foi criado o Centro de Atendimento Educacional Especializado, que usava o nome fantasia de CAEEDE, a partir de então. Embora nessa ocasião, muito já havia sido publicado pelos órgãos de fomento à educação no país, sobre o AEE, a Secretaria de Educação de Eunápolis estava despertando para o atendimento desses alunos.

Enquanto os educadores estavam na Secretaria de Educação, buscando uma saída para incluir os alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades, nossos participantes surdos já estavam inseridos em escolas do município, experienciando situações difíceis, em virtude da falta de comunicação e entendimento entre surdos e ouvintes. Sobre suas memórias desse tempo, indagou-se sobre como eram as relações interpessoais entre eles, com os colegas e os professores. Sobre essas ocasiões eles nos relatam:

“No passado éramos um pequeno grupo de surdos, dentre eles a minha amiga, não havia inclusão, estudávamos todos juntos. Nem todos sabiam sinais, então usávamos muitas mímicas, a professora era ouvinte e ela sabia muitos sinais, mas ela não ensinava os sinais das coisas, ela copiava muita coisa no quadro e nós copiávamos. Ela queria nos ensinar português, as vezes ensinava alguns sinais. Mas depois veio a ideia nova de ensino, a inclusão. Nos colocaram junto com ouvintes e foi muito ruim e difícil... Só usavam o português...[...]. Não tínhamos comunicação nenhuma. Era muito difícil, não conversávamos nada. Às vezes um ou outro colega só acenava para mim, fazia um sinal de joia, eu via e retribuía. Mas conversar mesmo, não. Nunca houve momentos de conversas.” (SP3).

“Sempre tinha um amigo, mas na maioria das vezes eu era atacado pelos meus colegas e as vezes eu revidava também. Eu tinha um amigo, mas naquela época era muito ruim...eles falavam: ‘mudo, feio, surdo ruim’, eu fazia um pouco de leitura labial e lembro deles falando assim comigo. Aquilo me subia uma raiva, um ódio, então eu ia para cima deles tentando revidar. Eles riam de mim e ficavam falando: ‘tomem cuidado, o surdo é doído, maluco’, me subia uma raiva aquilo. Daí a professora via a confusão e gritava para a gente parar. Ela dizia aos meus colegas que deviam me respeitar porque eu era surdo. Mas eles não estavam nem aí, eles não tinham respeito” (SP2).

O SP4, viveu situações escolares na mesma época, porém com realidades diferentes, pois nesse tempo, residia em outra cidade, da região de Itabuna-BA. Ele perdeu a audição no início de sua adolescência, e como já frequentava a escola, era alfabetizado em língua portuguesa, pois essa é sua língua materna. Sobre como ele lembra da escola após sua surdez, ele nos conta:

A relação de comunicação era difícil, tinha que usar mais minha mente do que o que o professor (a) ensinava. Lia mais o livro para aprender, não gostava de fazer

perguntas aos professores, tinha vergonha. Tive sempre ótimos colegas que até hj tenho amizade, então trato minha relação como normal, mas é claro que a comunicação atrapalha um pouco, mas eles escreviam pra mim quando não entendia...[...]. (SP4).

Quanto ao participante SP1, ele nos relatou sua experiência na escola, porém, vale lembrar que, seus relatos ocorreram em momentos da educação de surdos anterior ao tempo de recorte desta investigação, mas percebemos que algumas situações são similares aos demais participantes:

“No passado eu não sabia de nada... eu tinha mais ou menos 10 anos quando fui a escola, ia estudar... [...] Na escola não tinha inclusão. Não tinha (**amigos**). Eu ficava sempre alerta, as vezes alguns primos, ficavam comigo, mas sempre não. Eu ficava sempre em estado de alerta.” (SP1).

Conforme pudemos notar, em todos os relatos, é inegável a necessidade de mudanças em incluir esses discentes com surdez. O processo de inclusão para esses alunos, vai muito além de apenas inseri-los em espaços comuns. É necessário, oportunizar a esses indivíduos, aprendizado com condições e métodos que sejam compreensíveis a eles. Também, precisa haver interação com base no respeito e compreensão entre todos os envolvidos, de modo que as relações humanas nesses espaços possam contribuir para a construção do sujeito (FERREIRA; FERREIRA, 2013). Mas, infelizmente, na maioria dos relatos, nossos participantes foram impactados de forma negativa, fazendo emergir neles, sentimentos de ódio, raiva, insegurança, medo, solidão, alerta e desânimo.

Paralelo às experiências que os alunos com surdez estavam vivenciando em sala de aula, os docentes eunapolitanos envolvidos com o novo departamento de inclusão, nos anos seguintes a 2004, segundo relatos, alguns, tiveram oportunidades de participar de vários treinamentos e instruções referentes a Educação Especial, em parcerias estabelecidas com a Secretária de Educação do Estado da Bahia. Essas formações, foram ofertadas e sediadas na cidade de Vitória da Conquista-BA, município-polo do Programa Nacional Educação Inclusiva: direito a diversidade. Promovida pela SEESP/MEC, essas capacitações auxiliavam os educadores em como lidar com as múltiplas possibilidades de perfis de discentes abrangentes da modalidade de ensino especial (LAGO, 2010).

As ampliações das ações apreendidas nos cursos de formação, consolidaram com a inserção dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação no sistema regular de ensino em classes comuns e, em paralelo a

isso, em turnos opostos, recebiam atendimento nas salas de recursos multifuncionais, como eram chamados esses espaços, distribuídas em algumas poucas unidades escolares do município, sob orientação do departamento inclusivo de Eunápolis (BRASIL, 2001b; d).

Os professores que trabalhavam nas salas de recursos multifuncionais, eram deslocados de suas turmas de regência, parcial ou integralmente, para atender esse novo público. Gradualmente, eram treinados e recebiam orientações dos professores que coordenavam o departamento recém-criado em Eunápolis e, já haviam recebido formação em Vitória da Conquista- BA. Esses multiplicadores de conhecimento, com muito esforço, a partir de 2005, conseguiram constituir o CAEEDE junto à Secretaria de Educação, um pouco antes de sua legalidade, por meio da Lei Municipal n.º 907/2013 (EUNÁPOLIS, 2013).

Durante as entrevistas com os alunos surdos que viveram parte desse contexto inicial da inclusão e de ações efetivas para fornecer educação a eles, nenhum dos participantes relatou que teve oportunidade de acessar as salas de recursos multifuncionais, o que talvez tenha implicado em experiências tão duras, conforme relataram anteriormente. E, tão pouco sua família, recebeu qualquer suporte em integrar as ações desenvolvidas na escola e fomentar o uso da Libras, como sugere a LDB/1996; o Decreto Federal n.º 5. 256/05, artigo 14, inciso V; os PNEs de 2001 e 2014; o livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*, Vol. 01; o compêndio *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*; Decreto Federal n.º 6.094/07, artigo 02, inciso XXV; o Parecer n.º 13, de 3 de junho de 2009, dentre outros (BRASIL, 1996; 2001b; 2005a; 2006a; 2007b; 2009a; SALLES et al. 2004a).

Relatando sobre a participação da família em sua adaptação e convivência com a surdez, todos os participantes relatam, cuidados, acolhimento e compreensão em relação a sua perda auditiva. Contudo, poucos membros se empenharam em aprender língua de sinais, embora tentassem incluir esses indivíduos em diversas situações de convivências. Durante esses processos de interação, a comunicação sempre acontecia/ acontece por gestos, mímicas e sinais caseiros. Talvez, por falta de suporte e orientação de profissionais da educação, possa ter contribuído para tal postura, visto que não receberam orientações por parte de profissionais da educação.

Dos dois participantes que estudaram no município, um deles, a SP3 teve oportunidade de estudar no turno diurno e o SP2, no noturno. O aluno do noturno, se lembrou de uma

intervenção que possivelmente tem, relação direta com as ações do Departamento de Inclusão em Eunápolis em incluir os surdos. De acordo com o SP2, em uma dada ocasião, quando já estudava no noturno, entre os anos de 2008 a 2011, apareceu na escola uma mulher perguntando sobre se havia surdos na sala em que ele estudava. Os colegas prontamente o indicaram.

Quando ele se identificou, ela o cumprimentou usando Libras e conversaram um pouco por meio dos sinais. Nessa mesma noite, ela interpretou algumas aulas, explicou-lhe alguns sinais e favoreceu que ele aprendesse. Segundo conta nosso entrevistado, ela chegou a ir por uns dias seguidos, mas depois parou de ir, sem explicar a razão. Sobre o motivo, o SP2 imagina que a ausência dessa intérprete, se deu “porque só tinha um surdo, e começou o processo de inclusão, em que os surdos deveriam ficar com os ouvintes na mesma sala. Só tinha eu de surdo... fazer o quê? Paciência... eu gostava de aprender...” (SP2).

Nesse episódio, percebemos que ações pontuais causam um efeito positivo, por lhe dar esperanças de que a inclusão dele pudesse ocorrer de modo mais pleno, mas, ao mesmo tempo, se não forem mantidas causam frustração, que poderia ter provocado sua desistência, assim como ocorreu com SP1.

Ao indagar os participantes com surdez sobre como eram as formas de ensino nas escolas que frequentavam, seus relatos são muito parecidos, como podemos notar, a seguir:

“Lá na escola a professora era ouvinte, ela escrevia muito no quadro e falava muito para explicar, eu como surdo, como iria aprender? Eu ficava só olhando e não conseguia entender nada, não era claro para mim. Não tinha como... eu não sabia [...]. Eu ficava sempre calado olhando para ela. [...] eu me irritava e deixava tudo de lado, desisti. Fui trabalhar com meu pai, montando cavalos e cuidando da fazenda que ele trabalhava. Fui crescendo e, eu não queria ir à escola. Desisti.” (SP1).

“Eu queria muito ouvir o Português, como meus colegas que ouviam bem... a professora sempre escrevia muito no quadro, eu via aquilo e copiava igualzinho. Depois eu tinha que fazer as provas... eu perguntava se tinha de fazer, mas a professora dizia que sim, mas eu não entendia nada das explicações. Ela usava a fala oral e todos os alunos entendiam, menos eu. As informações não eram claras porque eu era surdo, apenas copiava. Aquilo me deixava muito triste e preocupado com as provas. Eu via meus colegas fazendo e eu ficava olhando, daí eu começava a olhar as provas dos meus colegas e colava as respostas para fazer minha prova, era muito difícil. Às vezes, eu perguntava para meu amigo, mas ele não sabia me explicar. Ele me dizia que depois ia me ajudar, então eu acabava ficando quieto no meu lugar, só olhando, fazer o quê, né?” (SP2).

“Nas aulas era só a fala oral, os professores só usavam o português. Para mim, que era surda e não tinha intérpretes, era muito difícil de aprender, me sentia... Nós pedíamos que fossem colocados intérpretes de Libras na sala, mas sempre nos mandavam ter paciência e esperar... Não entendia nada, só copiava as coisas do

quadro branco e, como as explicações eram todas por meio da fala oral, não tinha como aprender nada” (SP3).

“Na maioria, eles ensinavam como estivesse numa sala totalmente normal, como se não estivesse alguém que era surdo. [...] tinha usar mais minha mente e livros do que o professor ensinava, não entendia absolutamente nada do que falava, não dava pra fazer leitura labial, com tantas palavras numa sala de aula...” (SP4).

Novamente, em todos os relatos, as dificuldades são as mesmas e sempre giram em torno da falta de comunicação. Também, percebemos que nas descrições das práticas de ensino e dos métodos usados pelos educadores desses sujeitos, não é considerado a diferença linguística e cultural dos surdos. Um dos entrevistados, o SP4, percebeu nas atitudes dos professores, que eles agiam e ministravam suas aulas como se não houvesse um discente com surdez presente, como se a turma fosse composta apenas por alunos ouvintes, fato lamentável. O que poderia ser um momento de trocas, em que os educadores fizessem dessa situação combustível para estimular novos olhares diante de sua prática docente e, ensinar a relevância da empatia por seu próprio exemplo, deixaram essa oportunidade se exaurir.

Apesar de maior parte das experiências escolares serem frustrantes para os indivíduos com perdas auditivas, dois de nossos entrevistados, nos contam que nesse período, de escolarização, alguns educadores tentaram fazer a diferença para eles, por usar a Libras em momentos de suas aulas. Sobre esses educadores, eles relatam:

“Depois foi passando o tempo e eu fui estudar numa escola do centro, já estava na 7ª/8ª série. Lá conheci o professor Pedro Daniel. Eu era de uma das salas dele. Lá eu me sentava junto de alguns colegas de trabalho, daí eu ficava olhando ele explicando e articulando muito, daí meu colega levantou a mão e disse ao professor que eu era surdo. Então, o professor olhou para mim espantado e me perguntou se eu era surdo fazendo os sinais em Libras. Ele me disse que estava aprendendo um pouco de Libras e me disse qual era o sinal dele. [...] A amiga dele estava ensinando Libras para ele, então escreveu o nome no papel [...] e fez o sinal. Eu achei legal o fato dele estar aprendendo. Ele me explicou com sinais e mímicas que iria tentar explicar as aulas em Português oralizado e que iria parar e tentar explicar em sinais. Eu fiquei muito animado com aquilo, ficava ansioso dele me explicar a matéria usando Libras. Era difícil para ele se colocar nessas duas situações, falar em Português e em Libras. Eu entendia que era muito puxado para ele. Às vezes, ele se confundia e me pedia desculpas. Eu dizia: ‘tudo bem’, então ele começava a falar com os outros alunos e eu ficava esperando...” (SP2).

“Antes quando éramos só nós, os surdos, era muito bom e eu aprendia algumas coisas, mas depois da inclusão, não tinha como conversar com ninguém.... Eu tive uma professora de inglês que sabia um pouco de sinais. Ela sempre tentava falar alguma coisa usando Libras, mas eram coisas simples como cumprimentos, mas o conteúdo que ela ensinava não. Ela não conseguia. ” (SP3).

Embora não tenha sido ações permanentes de todo o corpo docente, foram significativas a ponto de estarem nas memórias desses participantes de forma positiva. Sabemos que momentos de transições, nem sempre são fáceis, ainda mais, na educação, sendo tão ampla em nosso país. Recepcionar os educandos pertencentes da Educação Especial sem preparo para isso é aflitivo aos educadores, pois terão de adquirir habilidades e saberes que até então não era um propósito para seu fazer educativo.

Contudo, a educação, precisa ter significados para os discentes dessa modalidade de ensino. O conceito histórico-cultural que temos dos espaços de educação formal, nos remetem a experiências culturais relevantes, advindas das atividades partilhadas nesses espaços, que se fundem e nos tornam cidadãos com dada cultura e momento histórico. Mas, o que dizer, quando não há essa relação de troca entre os atores envolvidos no contexto escolar? (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Os novos conceitos e conhecimentos relacionados ao atendimento especial, estavam se consolidando em nosso país e sendo compreendidos pelos professores designados para esse público, ocasionando algumas divergências nas práticas educativas, assim como perceberam os autores, Maria Cecília Ferreira e Júlio Romero Ferreira (2013), em seus estudos sobre inclusão e políticas públicas. Conforme os documentos que desenham as políticas públicas educacionais, a educação inclusiva, deveria propor aos alunos com deficiências, uma recepção com abertura de acolhê-los, estando habilitada para tal feito, para proporcionar ensino de qualidade. Mas, não foi assim que aconteceu na rede municipal de ensino de Eunápolis.

As orientações internacionais apresentadas na Declaração de Salamanca e na Resolução do CNE/CEB n.º2/2001, embora em alguns momentos se dirijam as pessoas com deficiências, também fazem alusão aos educandos com dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento educacional, o que abrange um público ainda maior (BRASIL, 1994; 2001c). E, em consequência disso, o universo do público de abrangência de educandos com necessidades educativas especiais, passou a incluir os discentes ditos ‘problemáticos da escola’, aqueles que possuem alguma disfunção de aprendizagem causadas por ensejos não orgânicos e, em alguns ambientes escolares, essa responsabilidade ficou para Educação Especial educar também a esses estudantes (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Talvez, por essas orientações terem sido apresentadas nos mesmos documentos, tenham feito com que alguns imaginassem ser possível dilatar o conceito de ensino

educacional especial e incluir também esses educandos com dificuldades de aprendizagem específicas. Embora o ensino inclusivo seja necessário para os educandos com dificuldades cognitivas de aprendizado, a generalização não compreende o que estabelece alguns documentos legais sobre a modalidade de ensino Educação Especial.

Podemos notar, no artigo n.º 208, inciso III, da nossa Constituição Federal, o Capítulo V, da LDB de 1996, O PNE/2001 e o PAED de 2004, só para citar alguns, que o público alvo da Educação Especial é bem claro e, são objetivos ao especificar pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1988; 1996; 2001b; 2004).

Sobre a compreensão destoante em alguns momentos na Educação Especial, quanto ao seu público de abrangência, a nossa participante DP1, conta que em 2010, quando foi convidada para ser diretora do CAEEDE, foi esse cenário que ela encontrou. Sobre a ocasião, ela diz:

“Quando eu cheguei aqui no CAEEDE, ele não funcionava jeito que eu sonhei. E eu fiquei muito desesperada, porque o que eu projetei, o que eu idealizei um dia não estava funcionando. Funcionava com transtornos de aprendizagem, e eu não queria isso. Eu queria com deficiência, queria como o MEC queria que fosse o centro de atendimento. E aí, eu fui pra luta, fui pra luta. Eu briguei muito, eu sofri muito. Eu fui muito assim, eu vou te dizer, eu passei por coisas que você, se eu te contar no setor de educação você não acredita.... Eu fui quase expulsa por pessoas que não entendia o que eu queria, era como se eu fosse uma louca mesmo.” (DP1).

Como percebemos em seu depoimento, durante anos, o CAEEDE estendeu seus atendimentos para além da Educação Especial. Contribuiu para auxiliar as escolas da rede municipal e os educandos a lidarem com algumas disparidades decorrentes dos transtornos de aprendizagem, além dos alunos com deficiências orgânicas, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Ainda sobre o modo de atuação do centro, nossa depoente continua relatando sua experiência na ocasião e as dificuldades de que enfrentou no início de sua gestão. Vejamos a seguir, o que ela nos conta:

“E eu vim ser nomeada diretora, nessa nomeação, foi o meu maior desafio porque eu já encontrei tudo muito bem enraizado. E você chegar num lugar pra você mudar, mentalidade de pessoas sábias, de pessoas já bem estruturados é muito pior. Você não está lidando com ignorantes, mas você está lidando com as coisas que não estavam tão bem, de uma forma né, eu não digo nem a palavra correta, mas uma forma legal perante a lei. Então, se o CAEEDE tinha que atender o MEC, ele vai ter que ter o público alvo dele e que público alvo era esse? É o deficiente físico, o visual, auditivo, a síndrome de *down*, o autista, psicose infantil, altas habilidades, superdotação. Então, eu comecei a tirar daqui de dentro a questão do transtorno de

aprendizado, da discalculia, dislalia, que não fazia parte, não faz parte do público alvo da Educação Especial. Então, a modalidade que me chama muita atenção, a modalidade Educação Especial, porque tem que existir métodos próprios, metodologia apropriada para que aconteça e, assim eu fui me envolvendo, fui e trazendo para dentro do CAEEDE e hoje eu consigo assim... e todos aqui já entendem e sabem o que de fato eu queria. E o que eu queria era isso, só que fosse, para ser atendido o público alvo do jeito que o MEC manda, para as deficiências.” (DP1).

É possível notar, que o CAEEDE passou por divergências em relação ao serviço que prestaria a comunidade. Segundo DP1, esse período de abrangência mais ampla do alunado atendido, se assemelhava a uma forma de reforço escolar, o que foge totalmente da proposta inicial em 2004 e das recomendações do Ministério da Educação, por meio Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do AEE; Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o AEE e a Nota Técnica 55/2013 (BRASIL, 2008a; d; 2009c; 2013a).

Seguindo as recomendações federais, os alunos com necessidades educacionais específicas, com deficiências, transtornos globais de desenvolvimentos, altas habilidades e superdotação, passaram a receber atendimentos complementares ou suplementar a sua formação acadêmica junto ao CAEEDE. O centro teve sua existência legalizada em 2013, por meio da Lei Municipal n.º 907, em 27 de novembro deste ano. O regimento desse centro foi elaborado e aprovado em 2018 e, com ele, seu Projeto Político Pedagógico, ambos aprovados pelo Conselho Municipal de Educação.

Interessante notar, que em seu PPP, eles fazem menção da necessidade de alterar a primeira versão, de 2011, justamente pela necessidade de ajustar o seu público alvo de atendimento. O documento ainda indica, que foram feitas muitas reuniões, com pais, professores, gestores educacionais, profissionais da área, coordenadores e cuidadores a fim de delinear os novos passos que a Educação Especial caminhará por meio do CAEEDE.

Conforme os entendimentos legais, os alunos que fazem parte da Educação Especial, precisam fazer duas matrículas no sistema municipal de ensino, para que dessa forma, sejam contabilizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB (BRASIL, 2013a).

Atualmente, no CAEEDE, há apenas uma profissional com o perfil para atuação AEE, a PP1. Questionada sobre o quantitativo de professores do AEE no centro de atendimento ser relativamente pouco para uma cidade da dimensão de Eunápolis, a DP1 relatou que, a docente

em questão é a única funcionária da área, sendo concursada. Embora haja, nas escolas, professores especialistas lotados na função, mas sua vaga real é para atuação em sala de aula regular de ensino. E, vagas específicas para o CAEEDE ou específicas ao AEE, ainda não foram disponibilizadas dentre as vagas ofertadas em concurso.

Havia apenas uma vaga, para professor-intérprete de Libras, nomenclatura não apropriada para designar esses docentes, mas foi utilizada dessa forma, no edital de concurso público da prefeitura Eunápolis no ano de 2015. Visto que a professora PP1, era a única no município como professora de Libras, a DP1, buscou trazê-la para o centro. Assim, ela poderia atender os surdos e capacitar os docentes do município. Tarefa árdua, para apenas uma profissional, se pensarmos que o ensino de surdos possa demandar tempo e dedicação, pois eles são atendidos por agendamentos e, em alguns casos, possuem mais de uma deficiência ou transtornos.

Ainda sobre profissionais para atuarem no CAEEDE e permitir que haja uma abordagem multiprofissional para os discentes, a DP1 nos relatou que há dificuldades de conseguir manter os servidores a serviço do centro educacional. Os Profissionais de áreas como a saúde e assistência social, são geralmente cedidos pelas outras secretarias do município e, quando deslocadas para o CAEEDE, em alguns casos, a administração entende que estão em desvio de função, o que impacta na questão salarial e tempo de serviço em sua carreira profissional. Assim, o centro especializado, segue sempre com algum déficit de profissionais e/ou de quantitativo adequado a fim de proporcionar atendimentos mais completos aos alunos e suas famílias, o que novamente, pode causar interferências diretas no construto dos alunos com surdez e os demais atendidos por essa unidade educativa.

Segundo o Censo Escolar 2020, as escolas municipais de Eunápolis, tinham 185 alunos com algum tipo de deficiência, transtornos globais de aprendizagem, superdotação e altas habilidades, porém, o documento não soube precisar esse numerário nas especificidades desses alunos. Ao questionar se a DP1 possuía esses dados em minúcias, ela informou que, sua gestão atual, é relativamente nova, pois foi empossada na nova administração, da prefeita eleita e, em virtude da pandemia, não foi possível obter essas informações em detalhes.

Outro ponto que ela nos explicou durante a entrevista, que nos leva a reflexão, é referente a forma que o Censo Escolar obtém essas informações via sistema. Segundo DP1, no sistema fornecido pelo MEC, não há possibilidade de especificar as diferenças existentes no público da Educação Especial, o que contribui para a não termos esses dados de forma

precisa. Também, DP1 relatou que, em verificação dos dados do censo escolar anterior, percebeu, com a professora de Libras, que alguns surdos não foram incluídos nesses documentos.

Ao conferir as informações sobre as escolas em que tinham alunos surdos matriculados, constaram que não foram contabilizados da forma coerente com a realidade. O que nos leva a pensar que, talvez neste quesito, referente a informações inconsistentes, colhidas no momento da matrícula e/ou registradas no censo escolar, pode comprometer o desenvolvimento de ações educacionais específicas e significativas voltadas aos surdos e/ou outros alunos atendidos por essa modalidade de ensino especial, assim como aconteceu no PNE de 2001, ao estabelecer objetivos mais claros de mediações para esses discentes (BRASIL, 2001b).

Quanto as escolas inclusivas com salas de AEE, a diretora relatou, que entre as metas do CAEEDE, incentivar e orientar essas unidades escolares a acrescentem em seus PPPs pautas relacionadas ao seu público incluído, para que assim haja a integração desses discentes de forma completa. Sobre essa atribuição do CAEEDE, DP1 nos relata, que houve empenhos nesse respeito, ainda em sua primeira gestão (nos anos de 2010 a 2018):

“Nós fizemos um seminário, acho que há uns 2 anos atrás e, esse seminário dizia que estava muito bem, os diretores quanto a essa problemática, que se não colocar, não vai funcionar de forma certa a inclusão, e eu ressalto também as salas multifuncionais, que nas salas multifuncionais nós temos, 12 escolas em Eunápolis que tem salas multifuncionais com professores especialistas, inclusive a professora PP1 os capacita quanto a língua de sinais.” (DP1).

Nossa entrevistada, DP1 se refere aos PPPs, construídos e aprovados em 2018, ainda em validade até o ano de 2022. Nessa ocasião, a escola em que a PP2 atua, ainda não havia sido aprovada pelo MEC para sediar mais uma sala de AEE, imagino que por esse motivo a DP1 tenha se referido apenas a 12 escolas e não 13, como apontaram o Censo Escolar 2020. E, possivelmente, essa nova unidade escolar inclusiva, não fez alterações em seu PPP relacionados ao AEE, pois o projeto atual ainda está em vigência até o próximo ano.

Indagada sobre qual unidade escolar há o maior número de surdos matriculados, DP1 não soube informar com precisão, pois segundo ela, os surdos não estão concentrados em uma única escola. Há quase dois anos, a Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Transportes, fizeram uma reformulação nas matrículas escolares, alocando os discentes em escolas mais próximas de sua residência (BRASIL, 1996). Com essas mudanças, não se

tornou viável estarem matriculados em uma única unidade escolar, ainda mais, se essa fosse afastada de sua casa, pois não seria mais fornecido ônibus escolares que percorreriam por bairros distantes.

Em anos anteriores, a rede municipal de ensino, teve um número considerável de surdos matriculados em uma única unidade escolar, o Colégio Municipal Anésia Guimarães. Porém, os alunos foram concluindo o ensino fundamental e saíram da escola, para cursar o ensino médio. Nessa época, chegaram a vir dois alunos de municípios vizinhos para estudarem nessa escola, pois contavam com o serviço de interpretação e tinham um número considerável de alunos surdos matriculados. Após isso, ocorreram as alterações já citadas, e os alunos com surdez acabaram separando-se dos seus pares. Há escolas com mais de um surdo, mas, o mais comum é apenas um sujeito por unidade escolar, conforme relatou a PP1.

Estar, os discentes surdos separados de indivíduos sinalizantes, como essa investigação constatou, é um fato preocupante e ao mesmo tempo, causa um forte impacto para os falantes das línguas de sinais. Segundo Strobel (2018), através das relações de contato com os seus, eles desenvolvem múltiplas possibilidades de subjetividades em compartilhar sua cultura e adquirir novos conhecimentos. O que não é possível, se estiver apenas rodeado por pessoas ouvintes que usam a língua oral e têm a cultura ouvinte.

Assim que foi nomeada, a PP1, atuou como intérprete de Libras na escola Anésia Guimarães. Conforme ela nos relata, com outra professora, que sabia sinais, se revezavam em interpretar para os alunos surdos que estudavam em séries distintas. Era um trabalho bem exaustivo, pois elas ficavam de sala em sala. Além disso, havia alguns desses educandos surdos que não sabiam muitos sinais e no que lhe concerne, nem sempre entendiam o que era dito nas aulas, o que acabou desestimulando sua atuação como intérprete. Suas afinidades estavam mais voltadas para ensinar a Libras para surdos e ouvintes do que fazer interpretação simultânea. Então, quando surgiu a oportunidade de ser remanejada para o CAEEDE, ela prontamente aceitou.

Dentre as atribuições desenvolvidas no CAEEDE que favoreçam os alunos com perdas auditivas, PP1, passou a se dedicar as atividades de ensino de Libras para os surdos e a fornecer aos docentes das salas de AEE e os que se interessem conhecimentos relacionados a Libras, os surdos e sua cultura. Os surdos se deslocam de seus bairros para receber instrução em Libras com a PP1, por agendamento semanal. Atividade foi suspensa, desde o início da pandemia, em março de 2020. Segundo nossa entrevistada, o atendimento aos alunos surdos

foi ajustado dessa maneira, pois os professores que atuam na AEE, embora tenham formação complementar em Libras, não possuem fluência nos sinais e mantêm pouco ou nenhum contato com comunidades surdas de Eunápolis e, alguns não se sentem seguros em ministrar conteúdos diversos em Libras. Sobre a extensão de seus atendimentos ela nos relata:

“Eu atuo só com os alunos do município. Atuo como formadora dos professores das salas de AEE e professores da escola. [...]. Sou professora de Libras, mas eu não limito minha atuação aos alunos, porque eu entendo que a educação bilíngue precisa estar numa rede, entre família, escola e CAEEDE. Então, eu ofereço e oferto curso de Libras para a família do aluno surdo, para o professor desse aluno. [...]. Desde de 2018, a gente vem abrangendo para todo o corpo da escola, seja secretário, coordenador, diretor, quem tiver disponibilidade para aprender, porque o processo do bilinguismo ele abrange todo o espaço escolar, não só o professor. Então, a gente oferece a formação continuada de Libras para escola e para o aluno aqui no CAEEDE. Então, acaba sendo uma rede.” (PP1).

Através de seu depoimento, percebemos que há um empenho em estender o ensino da Libras para além dos surdos escolares e seus professores, mas inclui a família e todos os membros que compõem a unidade escolar, desde que tenha disponibilidade de aprender, como ela destaca em sua fala. E, corrobora com documentos legais, como o Decreto Federal n.º 5.626/05, em que frisa a importância da difusão da Libras entre todos os atores que compõem os espaços escolares, além dos surdos e sua família. Ao passo que, os Decretos n.º 6. 215/07 e n.º 7. 611/11, orientam que a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de aprendizagem, altas habilidades ou superdotação, deve ser meta de todos, em esferas para além da sala de aula, abranger os diferentes espaços que esses alunos frequentam (BRASIL, 2005a; 2007c; 2011a).

Até o início da pandemia, em março de 2020, sobre a participação dos professores que atuam nas escolas regulares em que há alunos surdos, a PP1, nos contou que nem todos os professores desses alunos conseguiam participar dos momentos de formação, ofertados pelo CAEEDE semanalmente, em virtude da dificuldade de liberação de suas escolas de origem. No entanto, aqueles que conseguiam participar, entre eles, professores que não tinham alunos surdos, mas que percebiam a necessidade e a importância de conhecer mais sobre os surdos e a Libras. Nessas aulas, esses professores-alunos, não eram apenas instruídos no idioma, mas, em contextualizar os conhecimentos apreendidos nessas ocasiões, para o dia a dia, em sala de aula. Eles eram incentivados a pensar em aulas mais lúdicas, que envolvessem mais aspectos visuais para facilitar a compreensão de educandos surdos e ouvintes.

A fim de instigar os educadores participantes da capacitação de Libras, para continuar aprendendo Libras em momentos distintos da formação continuada, a PP1, relata desafiar esses professores-alunos. Para provocação, ela dizia a esses docentes que, embora não tivessem alunos com surdez ou sinalizantes, deveriam tentar ensinar a Libras, ou o pouco que já sabiam da língua, dentro do seu componente curricular aos alunos ouvintes, tentando contextualizar os sinais com o que seus alunos estavam aprendendo. Nessa dinâmica, a PP1, tirava um dia da semana para visitar esse professor em sua sala de aula. Então, ele deveria mostrar-lhe, com seus alunos o que já haviam aprendido sobre Libras. A experiência foi tão positiva que ela relata:

“A ideia inicial era atuar nas escolas que o professor estivesse em formação comigo. Só que acabou disseminando de uma forma tão bacana, que outras escolas, mesmo que não tivessem, elas estavam pedindo. ‘Oh XXXXX, eu fiquei sabendo’... o que acontecia? Os psicopedagogos que estavam aqui dentro e que viam a ação diziam: ‘Ah vai na escola tal, vai na minha escola, vai na minha escola’. Então, começou essa disseminação e [...] eu tirava um dia na semana e ia em uma escola, na outra...Eu fiz uma escala, para poder conseguir chegar nas escolas que precisavam, né? Então, eu consegui ir nas escolas dos professores e em outras escolas.

Como vimos em seu relato, essa atividade com seus professor-alunos fez com despertassem em outros, o desejo de aprender Libras e provocar nos discentes ouvintes, o mesmo desejo. A PP1 nos relatou, que fez outra ação a fim de favorecer a disseminação da Libras nas escolas. Criou um projeto itinerante cuja finalidade era falar da Libras para os alunos ouvintes. Por meio do ‘Libras Itinerante’, teve oportunidade de visitar várias escolas, em especial, as que há alunos surdos em sua composição.

Para os alunos das séries iniciais ela usava o tema ‘A Fadinha Surda’, que contava a história de uma fada surda e suas aventuras. Com alunos maiores, da fase final do ensino fundamental, ela abordou o tema ‘Libras: que língua é essa?’ e, em forma de conversa, tentava explicar de modo simples sobre a língua de sinais, como tratar e estabelecer comunicação inicial com os colegas com surdez, incentivar a inclusão e combater os preconceitos.

Além do projeto Libras Itinerante, a PP1, nos contou outra ação que ela fez em um colégio municipal em que havia um aluno surdo matriculado. Com antecedência, os professores em formação de Libras, os professores desse aluno surdo e seus colegas de classe, ensaiaram a tradução de uma música para Libras e expuseram a apresentação dessa cantoria em forma de intervenção artística, no centro da cidade, em uma das avenidas mais

movimentadas. Eles apresentavam em um ponto da rua e, assim que terminavam, iam para mais adiante, mostrar para outros transeuntes a apresentação elaborada. Sobre essa ocasião ela nos relata os resultados obtidos:

“a gente foi e fez um *Flash móbile*, que é uma ação rápida no centro, de uma música. [...] para mostrar à sociedade, para trazer a sociedade o olhar para a comunidade, para o povo surdo, então, é basicamente isso. [...] ganhei não só a visibilidade da nossa sociedade eunapolitana [...] principalmente, que é nosso foco maior: a sala da turma desse aluno, se voltar para ele como uma turma inclusiva, uma turma que agrega, que percebe o outro [...]” (PP1).

Observamos nos relatos das ações desenvolvidas pela PP1, que essa profissional tem buscado várias maneiras dar visibilidade aos surdos, a sua língua e estimular a comunidade escolar a despertar para esse povo. Assim como é comum em todas as histórias de resistências, há muitas barreiras que precisam ser derrubadas no Departamento de Educação Especial, onde funciona o CAEEDE. Há o desafio de auxiliar a sociedade ouvinte, para despertar às necessidades das pessoas com surdez em situação de minorias linguísticas. E, como vimos sobre o contexto escolar narrado, alguns educandos surdos, devido às configurações articuladas pelo sistema de educação, acabam por ficar privados de conviver com seus pares. Durante as entrevistas, não foi deixado claro se há ações pontuais nesse respeito, a fim de permitir que surdos sejam socializados com outros surdos, usuários da Libras, no contexto escolar.

Nessa ausência de convivência com seus semelhantes, as pessoas com surdez, podem enfrentar dificuldades em se constituírem personagens ativos de suas próprias histórias de vida e, talvez, voltar a segregação enquanto povo, similares as atitudes intencionais de ouvintes, ocorridas no passado, com o propósito de enfraquecer o empoderamento desses sujeitos em relação a si e enquanto grupo, o que poderia ser um extremo retrocesso com impactos profundos entre os surdos envolvidos (LULKIN, 2013; PERLIN, 2013; SOARES; LACERDA, 2013; STROBEL, 2018).

Ainda sobre a atuação da PP1, verificando sobre o recebimento de materiais didáticos apropriados para o ensino de pessoas com surdez, percebemos mais uma dificuldade enfrentada por ela. Questionada sobre de quais entidades ela recebia matérias didático-pedagógicas para desenvolver o trabalho educativo com os surdos, do MEC, do Governo do Estado da Bahia e/ou da Secretaria de Educação do município de Eunápolis. Obtive como resposta uma negativa para as alternativas. Como podemos notar em sua resposta:

“Nenhum dos três (risos). O que acontece? Deveria sim, só que o CAEEDE não é escola, CAEEDE é um centro. Ano passado, a gente ganhou alguns materiais didáticos, alguns brinquedos. Os materiais didáticos depois vou te mostrar. Quem enviou foi a Secretária municipal, comprou. Logo quando eu cheguei aqui, essa era minha maior preocupação... tipo assim... eu pensava ‘será que eu vou ter de tirar do meu dinheiro?’” (PP1).

A resposta dela foi surpreendente, pois verificou-se na pesquisa e análise bibliográficas entre os documentos que orientam a Educação Especial que estabelecem a participação dos Entes Federados, tanto em instruir como fornecer recursos para instrumentos de ensino, tais ações são fundamentais para que a Educação Especial se torne viável e significativa para seus educandos. (BRASIL, 2009a; 2014a; 2021). Quanto a relevância desses materiais comprados pela Secretaria de Educação, a PP1, nos contou que os recursos didáticos recebidos são brinquedos, que podem ser adaptados para os surdos, mas que não foram produzidos com finalidade didática para esse público. A fim de vencer mais esse desafio, a PP1, nos conta a solução que conseguiu encontrar, conforme veremos em seu depoimento a seguir:

“Dentro da formação continuada em Libras para os professores do município [...] a gente começou a produzir materiais didáticos voltados para a educação, para a pedagogia visual para o aluno surdo. E aí, foi essa estratégia que eu usei. E, esses materiais acabaram ficando aqui no CAEEDE [...]. Até porque eu tenho alunos surdos e esses alunos vem para o atendimento, então eu já usava essas atividades aqui. Materiais de letramento, materiais de conta, assim a gente tentou pegar de todas as disciplinas um pouquinho, cada coisa, sabe? E todo ano eles produziam materiais. [...]” (PP1).

Os recursos didáticos-pedagógicos, fornecidos pela Secretaria de Educação para os alunos surdos não são dos mais propícios para o ensino, mas pudemos observar, quão abertos estão os profissionais da educação que fazem parte da formação continuada em Libras fornecido pelo CAEEDE, em dispor de seus recursos e de seu tempo para construção de materiais que possam ser usados no ensino dos surdos.

Através da produção de materiais, os professores-alunos buscam estabelecer relevância que propicie aos alunos surdos dar sentido a coisas comuns do dia a dia. A exemplo desses produtos criados, temos o mapa visual dos bairros do município, impresso em uma chapa de metal, com referências visuais conhecidas por todos. Materiais assim, faz com que o discente possa compreender o caminho percorrido por ele no deslocamento de sua casa a até o centro de atendimento, frequentado por ele semanalmente. Pensar em proporcionar

meios que respeitem suas diferenças linguísticas é o meio de garantir a esses indivíduos a desenvolver sua inteligência prática e conseqüentemente, a inteligência abstrata (BATISTA; JESUS, 2018).

Outro fator investigado sobre a atuação docente de PP1, foi referente ao treinamento e aperfeiçoamento de suas habilidades através de capacitações e formação continuada, fornecidas pelos órgãos de fomento a educação em esferas federal, estadual e municipal. Nossa participante citada, que já fez alguns cursos fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal e apenas um, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, porém, nenhum desses, foram direcionados para sua área específica de atuação docente, a saber Libras e Educação de Surdos.

Fato curioso e ao mesmo tempo preocupante, podendo se caracterizar em mais um retrocesso ao ensino de pessoas com surdez, se pensarmos nas responsabilidades que a PP1 tem no município, em ensinar aos surdos sua língua materna e executar formação continuada sobre Libras para os docentes, familiares dos discentes surdos e toda a comunidade escolar que tenha interesse e disponibilidade em aprender Libras e outros conhecimentos a ela relacionados.

Como vimos até aqui, a educação dos surdos, quanto ao ensino de Libras, foi remanejada aos cuidados da PP1, no CAEEDE. Contudo, as salas de AEE, em relação à educação desses discentes, desempenham um aporte fundamental para o andamento das ações realizadas no centro. Através dos professores em atuação no AEE, toda unidade escolar recebe as primeiras orientações para lidar com as diferenças que apresentam o alunado da modalidade da Educação Especial.

Diferente de ações de reforço escolar, como muitos supõem, as salas de recursos multifuncionais, servem para dar suporte aos professores das turmas regulares em orientar professores e as famílias em adequar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Em sala de aula, as atividades, práticas didáticas e metodologias, são ajustadas de acordo com o aluno com deficiência, altas habilidades, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação, sem fugir das propostas apresentadas aos demais alunos. Além disso, o professor do AEE, durante os atendimentos, busca construir e utilizar materiais pedagógicos que auxiliem em melhorias de habilidades que esses discentes possuem (BRASIL, 2009a).

Os professores lotados como regentes das salas de AEE, popularmente chamadas salas de recursos multifuncionais, precisam se dedicar em conhecer as múltiplas possibilidades de

diferenças que seu público possa apresentar, pois, cabe-lhe, “ensinar e usar a tecnologias assistivas de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009a, art. 13, inciso VII). Deste modo, é fundamental que esse educador esteja ciente da necessidade de constante aprendizado e, da importância em ser sensível às necessidades de seus alunos em dimensões para além da escola. Buscar meios acessíveis e estratégias, que considere as necessidades específicas dos seus alunos público-alvo.

Há dois anos, a PP2, teve a oportunidade de ingressar na Educação Especial, por assumir a regência de uma sala de recursos multifuncionais, no bairro Juca Rosa, periferia de Eunápolis. Nesse tempo, pôde auxiliar muito discentes, com as mais diversas necessidades, a aprimorar e ampliar suas habilidades de aprendizado. Dentre os seus alunos, ela conheceu uma menina com múltiplas deficiências, surda-cega e com dificuldades de locomoção. Apesar do desafio apresentado, com esse perfil diferente, a PP2, em parceria com o CAEEDE, conseguiu desenvolver um trabalho bem expressivo com essa discente.

Como a professora PP2 já conhecia um pouco da Libras, por se dedicar ao aprendizado do idioma, anos antes de ingressar na Educação Especial. E, já frequentava a formação continuada em Libras, ofertada aos professores da rede municipal de ensino por meio do CAEEDE, quando ela soube da existência dessa aluna com surdez e cegueira, prontamente aceitou o desafio. Se sentiu segura em para ensinar a menina. Sobre uma das experiências que ela vivenciou, PP2 nos conta:

“eu em parceria com PP1, percebemos juntamente com a mãe de XXXXX que ela não tava gostando de tomar banho. A mãe, disse que toda vez de tomar banho era uma luta. Ela reclamava, fazia caras e bocas, não queria ir tomar banho. [...]. Eu levei esse questionamento da mãe: ‘Ah PP2 o que que eu faço, XXXXX não quer tomar banho’.

Levei para a reunião de quinta-feira (**no CAEEDE**). [...] O que a gente fez? Pegou uma boneca, deixei a boneca suja de leite. Misturei leite com vinagre e um monte de coisa e deixei lá fermentando uma semana. Depois passei no cabelo, no corpo. E aí no dia do atendimento dela, nós levamos banheira, sabonete, levamos shampoo, condicionador, enfim, fizemos uma aula, né? Mostrando o sinal de cada coisa, colocamos ela para pegar a boneca. Ela sentiu, e fazia assim... percebeu que a boneca estava fedida [...]. e aí a gente fez ela dá banho nessa boneca. Vestiu a boneca. No final nós demos uma boneca para ela, uma outra boneca de presente. Para ela sentir que aquele momento era um momento prazeroso, não um momento ruim e tal... Em suma, ela saiu sabendo diferenciar o shampoo do condicionador. Você sabe que o shampoo e o condicionador muitas vezes os frascos são diferentes. Eu não entendia o porquê. Por que? O frasco do condicionador é menor, justamente nesse sentido. É igual as cédulas do dinheiro, elas têm cada uma, um tamanho, para as pessoas com deficiência visual, para através do tato perceber, a mesma coisa é o

shampoo e condicionador. Ela saiu sabendo diferenciar shampoo do condicionador. (PP2, *a palavra em negrito, grifo nosso*).

Como pudemos perceber nessa experiência, a professora do AEE em parceria com a PP1, professora de Libras do CAEEDE, conseguiram auxiliar a mãe da aluna surda-cega, com um assunto distinto dos conteúdos escolares, mas uma necessidade da educanda. Além de conseguirem notar o retorno positivo dessa ação educativa, ainda tiveram o *feedback* positivo da mãe, que contou que o banho para a menina já não era mais um problema, pois nessas ocasiões, ela notou a filha mais receptiva e percebeu que durante o processo, ela utilizava os sinais para pedir o sabonete, a toalha, entre outros artigos, usados nessa ocasião de limpeza pessoal.

A aluna surda-cega, antes de se mudar com a família para Eunápolis, segundo nos conta a PP2, teve acesso ao código de comunicação Braile. Então durante as ocasiões de encontro, além dos sinais, era explorado também essa ferramenta de escrita. A PP2, relata perceber o quanto essa discente era rápida durante as atividades e aprendizados. Tudo que lhe era ensinado ela aprendia e, às vezes reproduzia com e para a família. Contudo, apesar da vontade de aprender dessa menina, ela não foi incluída na sala regular de ensino, pois em virtude das necessidades dela, a prefeitura não disponibilizou suporte humano, talvez por monitores, profissionais previstos no regimento do CAEEDE, para que ela aprendesse em conjunto com os alunos ouvintes.

Apesar de suas limitações orgânicas, além das aulas de Libras no CAEEDE e nas salas de AEE, ela precisava de cuidadores que pudesse auxiliar durante as aulas na classe comum. Para sua progenitora, nem sempre foi fácil acompanhar esses momentos de aprendizado, pois o CAEEDE é de acesso difícil, sendo necessário para chegar ao local uma condução coletiva, que leva até parte do caminho e o restante do percurso precisa ser feito a pé.

E, com a pandemia, a PP2, imagina que ela esteja estagnada em seu aprendizado, pois devido às restrições sanitárias de prevenção a Covid19, as escolas estão restritas quanto ao atendimento aos alunos e, como ela é surda-cega, é difícil para ela ter acesso às atividades de forma remota. Além disso, com distanciamento social, ela não pode ser instruída, por necessitar do tato para obter informações do mundo a sua volta. Outra preocupação da PP2 em relação a sua aluna, refere-se ao retorno das aulas presenciais, pois, com sua mudança de lotação de unidade escolar, ocorrida em 2020, a menina não mais a encontrará na unidade

escolar próxima de sua casa, tendo que formar novos vínculos de confiança com a sua sucessora, caso essa/esse aceite o desafio de ensinar uma jovem com surdez-cegueira.

A entrevistada PP2, nos contou, que na atual escola em que está lotada, a sala de AEE, foi aprovada pelo MEC. No entanto, ainda lhe falta um espaço adequado para iniciar os atendimentos aos alunos dessa nova unidade escolar. A verba destinada para adequação do espaço de modo a torná-lo acessível, mobiliar a sala e adquirir materiais didáticos, não foi disponibilizada. Diferente do CAEEDE, que não recebe verba direta para a aquisição de materiais didáticos e acessíveis aos alunos atendidos, as salas de recursos, sempre tiveram suporte nesse respeito.

No passado, segundo a PP2, o MEC, enviava para as escolas inclusivas, *Kits* com materiais didático-pedagógicos diversos, para todas as necessidades específicas de atendimento AEE, como mobília apropriada para crianças e jovens com deficiência e diversos equipamentos de tecnologia assistivas. Ao nos contar das intervenções com sua aluna com surdez, PP2 nos relatou que, durante os atendimentos com a aluna surda-cega, na escola em que pertencia anteriormente, os materiais dispostos na sala de AEE eram muito ricos e, pôde tirar bastante proveito deles ao usar o Braile e a Libras através dos *Kits* fornecidos pelo MEC.

Atualmente, porém, os financiamentos desses espaços e seus materiais didáticos-pedagógicos, se dão através de verbas federais, enviadas a escola. Os profissionais envolvidos com Educação Especial, pesquisam e fazem cotação de produtos a serem adquiridos, optando pelos que façam mais sentido as necessidades específicas de seus discentes atendidos na unidade escolar.

Em relação à formação profissional, curso de aperfeiçoamento, capacitação, a PP2, nos contou, que antes da pandemia, fez uma formação através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, diretamente voltada para a atuação no AEE. Na ocasião, governo do Estado da Bahia, estava promovendo as diretrizes para a Educação Especial nas escolas de sua competência e convidou representantes do município para a ocasião. PP2, relatou que tirou muito proveito do evento, pois teve oportunidade de conhecer as experiências de outros educadores no AEE e também pôde receber formação diretamente dos membros que formularam as diretrizes estaduais.

Além dessa formação, ela citou os treinamentos recebidos de Libras, fornecido pela Secretaria de Educação de Eunápolis, por meio do CAEEDE. Antes da pandemia de Covid 19, essa capacitação era realizada nos espaços do centro educacional, mas com o avanço e

permanência do Covid19 na região, estão realizando esses encontros semanalmente através de recursos midiáticos de reunião remota.

4.3 Acolhimento e esperança: a inclusão dos surdos eunapolitanos para um ensino superior

A Associação das Testemunhas Cristãs de Jeová, surgiu no cenário mundial moderno, a partir do ano de 1872, em Pensilvânia, Estados Unidos. Nessa época, um pequeno grupo de estudantes da bíblia se reunia com seu fundador Charles Taze Russell. Durante essas reuniões, estudavam a bíblia a fim de obter entendimentos bíblicos. Segundo o livro *Proclamadores do Reino* (TJJV, 1992), o grupo obtinha seus esclarecimentos bíblicos a partir de um questionamento feito pela equipe. Diante da pergunta, os participantes procuravam nas escrituras sagradas, todos os textos bíblicos que faziam referência ao tema proposto. Quando chegavam ao entendimento, apenas com citações bíblicas, declaravam a conclusão e registravam os conhecimentos encontrados. E, dessa forma, foram surgindo os principais fundamentos de sua fé cristã.

Ao analisar seus aspectos litúrgicos e teológicos, observa-se em suas práticas, ações pontuais das igrejas protestantes, que surgiram na Europa a partir do século XVI, como: valorização do contato individual com as escrituras sagradas; a crença da salvação pessoal; o proselitismo através da conversão, particular e voluntária; aversão a rituais de sacrifícios e magia, entre outras. Contudo, apesar das semelhanças nesse respeito, não são identificados como protestantes. Segundo o IBGE de 2000, foram classificados no grupo de religiões neocristãos (SILVA, 2012).

Apesar das semelhanças em alguns aspectos com as religiões protestantes, são diferenciados em muitos aspectos relacionados ao seu entendimento bíblico e crenças adotadas ao longo do tempo, ao passo que as mensagens bíblicas lhes eram mais claras. As TJs, como foram apelidadas em nosso país, acreditam na existência de um Criador de todas as coisas, a quem denominam por Jeová, tradução do Tetragrama Sagrado (יהוה), *YHWH*, nas traduções realizadas em Português, Inglês, Francês e Espanhol. Letras hebraicas que denominam o nome de Deus, encontradas nas escrituras Hebraicas e Gregas, mais de sete mil vezes (Apocalipse 21:04; Salmos 83:18; TJWP, 2019, n.º1).

Acreditam que Jesus Cristo é o filho enviado de Jeová e, ambos, são pessoas distintas, não fazendo parte de uma trindade, ao passo que o espírito santo é a força de Deus em ação (Mateus 4:10; João 20:17; Salmos 104:30); o Reino de Deus é a solução para os problemas da humanidade (Mateus 6: 9,10; Apocalipse 5: 9,10); a morte não é o fim de tudo, mas, aos que morrerem, terão uma segunda oportunidade de voltar a viver na Terra, quando esta for restaurada para que a humanidade possa desfrutar de vida humana perfeita, livre de sofrimentos, dores e a morte (Isaías 25:08; João 5:28, 29; Apocalipse 21:04).

Realizam o trabalho de evangelização em todo o mundo, em cumprimento a ordem de seu Mestre, Jesus Cristo (Mateus 24:14; 28:19, 20). Apesar de crenças diferenciadas da maioria das igrejas e organizações religiosas, as TJs possuem léxicos próprios para denominar atividades realizadas e fazer referências sobre temas bíblicos, conforme veremos ao longo dessa sessão (SILVA, 2012; TJJV, 1992; TJ, 2020).

A evangelização realizada pelas Testemunhas de Jeová, é uma de suas doutrinas mais marcantes, o que as tornam conhecidas mundialmente. Segundo indicam suas publicações, o que caracteriza o verdadeiro cristão, é a participação em dar testemunho das verdades bíblicas e anunciar as boas novas. Por meio desse trabalho, permite que seus estudantes possam conhecer melhor a Deus, Jeová, e estabelecer uma relação de amizade com Ele. Segundo relatam em suas publicações, por amor a Deus, essa pessoa, passa a aplicar em sua vida diária, os princípios bíblicos e ensinamentos, lhe permitindo ter uma vida satisfatória agora e no futuro, segundo sua esperança bíblica de viver debaixo do Reino de Deus (Mateus 28:19, 20; 6:9-10; Salmos 37:9-11, 29; TJJV, 1992; TJJL, 2017).

Independentemente do idioma em que a congregação das Testemunhas de Jeová atue, as atividades de evangelização, a pregação de casa em casa, em locais públicos e os estudos bíblicos, são realizadas por membros batizados e não-batizados. Nas duas situações, é necessário, mudanças significativas em suas vidas, em se adequar aos ensinamentos da religião, baseada na palavra de Deus, a bíblia. Seus participantes precisam se destacar pela ordem e a pureza moral (SILVA, 2012).

Cada congregação, como são chamados os grupos, em que seus integrantes, residam na mesma localidade ou bairro, possui um território específico na cidade em que estão inseridas e, seus membros, só realizam as atividades de evangelização nesse espaço geográfico. O que não impede, que preguem em outros lugares, pois são incentivadas a falar da bíblia, em qualquer situação oportuna. Quando a congregação é de língua estrangeira, o

que também se aplica a congregações de língua de sinais, o território de pregação é mais extenso, envolvendo toda a cidade, pois os usuários dessas línguas, tem suas moradias espalhadas pelo município. Em algumas situações, o território de pregação pode se estender por cidades e vilarejos próximos, em que há usuário da língua-alvo, mas não há Testemunhas de Jeová que tenham fluência no idioma para realização de transmissão de suas mensagens bíblicas (TJJV, 1992; TJYB, 1997).

As testemunhas de Jeová, por realizarem seus trabalhos de pregação em todo o mundo, têm a preocupação de que seus ensinamentos sejam padronizados em todas as 1.039 línguas, dessas, 103 são línguas de sinais. São publicados, a bíblia, livros, revistas, brochuras para mais de 240 países em que estão distribuídos aos mais de 8. 424.185 membros batizados da Associação Cristã (TJ, 2020).

Diante dos dados, é notável, que o aprendizado de novas línguas para realizar a evangelização de todas as pessoas, esteja entre práticas comuns desse grupo religioso. Ações similares, ocorridas nos processos de conversão religiosa ao longo da história da humanidade, porém, entre as Testemunhas de Jeová, a aceitação da fé e das doutrinas, precisa ser voluntária e individual, seguindo os padrões dos primeiros cristãos, relatados nas histórias bíblicas, presentes nas Escrituras Gregas (TJJV, 1992; SILVA, 2012).

Segundo Silva (2012), a obra de pregação desses agentes religiosos, mantém a sua centralidade na bíblia e em suas publicações. Se preocupam em manter o padrão nas produções de seus materiais de estudos, em seus aspectos doutrinários e, na forma como suas reuniões são realizadas, independentemente do idioma, seguem os mesmos protocolos, mudando apenas os recursos para a transmissão das informações elencadas.

Segundo indicam as publicações das TJs, nos betéis, há equipes de tradução que trabalham ativamente para produzir materiais de acordo com a necessidade linguística de cada país, a fim de oportunizar a todos os falantes de língua estrangeira, o que inclui língua de sinais e línguas indígenas, obterem informações bíblicas em sua língua materna. Essas equipes são formadas por usuários nativos da língua-alvo e pessoas não-nativas mas fluentes no idioma e conhecedores das culturas relacionadas a ele (TJJV, 1992; TJYB, 1997; TJJL, 2017).

Para as publicações, em alguns casos, são feitas adaptações nas imagens, segundo o costume local dos usuários. Por exemplo: ao incentivar a leitura da bíblia, são geralmente despostas pessoas de posse de um exemplar da bíblia, em formato de livro e/ou a simulação

de leitura com recursos escritos. Em línguas de sinais, a mesma pessoa e cenário, porém a sua bíblia, está sendo projetada por um aparelho de reprodução de vídeo, como *smartphones*, *tablets*, computador e outros, pois entendem que por ser uma língua de modalidade visual, seus membros terão acesso a bíblia, através de traduções gravadas em formatos de vídeo.

Nas reuniões congregacionais de línguas orais, recorrem a microfones. São eventos iniciados e concluídos com um cântico de louvor, em áudio instrumental, para que os participantes cantem em uníssono. Seguido, de uma oração, feita apenas pela Testemunha de Jeová escolhida, em nome de todos os presentes. Em contrapartida, em língua de sinais, são usadas câmeras de vídeos, sendo projetados em uma TV ou tela de projeção os participantes que irão apresentar as informações bíblicas. As canções, são reproduções em vídeos, sinalizadas em Libras por um intérprete e, todos na assistência, copiam os sinais de forma simultânea a tela (SILVA, 2012).

Nas reuniões em língua de sinais, não há a reprodução de áudio ou sons musicais. Embora se reúnam ouvintes e surdos, se iniciam com a articulação de um canto em língua de sinais. Após isso, um membro faz a oração com os olhos fechados e os demais, permanecem de olhos abertos, prestando atenção ao que é dito, para sinalizarem se concordam ou não, com o representante do grupo.

No Brasil, a obra de evangelização teve seu início, quando oito marinheiros, que conheceram as Testemunhas de Jeová, em Nova York, Estados Unidos e, passaram a se reunir com elas por alguns meses. Ao retornarem para o país, em março de 1920, passaram a divulgar a mensagem bíblica que aprenderam, e, passaram a distribuir algumas publicações da religião aos interessados. Em 1923, no Rio de Janeiro, foi aberta uma filial da Associação das Testemunhas Cristãs de Jeová, pois o interesse dos brasileiros pela mensagem bíblica era amplo. A partir dessas primeiras ações em divulgar a mensagem do Reino, muitos imigrantes, já membros convertidos, vieram ao país para desbravar os ideais da religião (TJYB, 1997).

O trabalho de evangelização voltado para as pessoas com surdez no Brasil, começou na década de 1980, e teve sua primeira Congregação de Língua de Sinais, em 1982, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1992, no Betel do Brasil, nome de origem hebraica *Behth – Él*, que significa *Casa de Deus*, como são chamadas as matrizes e filiais das TJs, lançaram em todo o país, um compêndio intitulado *Linguagem de Sinais*, de 333 páginas, com diversos verbetes em Libras, registrado por fotografias padronizadas e com a descrição fonéticas dos sinais, a fim de que seus membros pudessem aprender a língua e ensinar a bíblia por meio dela. No

ano de 1996, a primeira publicação bíblica inteiramente em Libras produzida, foi a brochura *O que Deus Requer de Nós?*. Nessa época, essa revista, era a principal ferramenta de ensino para a realização de estudos bíblicos pelas TJs em todo o mundo (SILVA, 2012; TJYB, 1997).

Quanto ao trabalho de pregação no campo da Libras em Eunápolis- BA, começou em meados de abril de 2007, com a formação de um pequeno grupo de 11 membros voluntários ouvintes, dentre eles os OP3 e OP4 se fizeram presentes. Na semana que precedeu a realização da primeira reunião com interpretação em Libras, o grupo recebeu um breve treinamento, sobre como deveria ser a atuação com essa língua. Foram transmitidas algumas informações referentes a cultura surda e alguns sinais, lembrando-os, de seguirem os padrões estabelecidos para todas as congregações ao redor do mundo.

A partir dos exercícios recebidos, o grupo teria a incumbência de encontrar pessoas com surdez em Eunápolis e, após o contato inicial, lhes transmitir as mensagens da bíblia nas visitas seguintes. Assim, como acontece com ouvintes, quando as pessoas são receptivas a mensagem bíblica e aceitam, as Testemunhas de Jeová realizam revistas, que são novas visitas com esses interessados.

O grupo iniciou seu trabalho, fazendo parte da Congregação Central das Testemunhas de Jeová, localizada na época, na rua Dom Pedro II, no centro de Eunápolis. Inicialmente, por desconhecerem os princípios da inclusão e integração de pessoas com surdez, realizavam as reuniões de modo simultâneo em um ambiente separado da maioria ouvinte. O local de reunião, tinha uma espécie de mezanino ao fundo, com barreiras de segurança através de janelas de vidro. Assim, durante a interpretação, os participantes podiam visualizar o intérprete e, ao mesmo tempo, ter uma visão de todo o local de reunião e do palco, em que o palestrante fazia apresentações por meio da Língua Portuguesa oral.

À medida que progrediam nos sinais, foram orientados por Betel, de que deveriam colocar os equipamentos de vídeo na assistência central junto com os ouvintes, pois dessa forma, seria possível promover o contato entre surdos e ouvintes como um único grupo, porém, com línguas de comunicação distintas.

No contexto das atividades espirituais realizadas pelas Testemunhas de Jeová, a marcação entre ouvintes, surdos ou pessoas com perdas auditivas, não existe, tanto durante seus ritos, como em situações de convivência fora desses espaços. Sendo impossível detectar quais as características linguísticas de cada um, a menos que se estabeleça comunicação com

eles. No entanto, quando os ofícios acontecem numa congregação em que a língua central é a língua de sinais, não há como saber quem são surdos ou ouvintes, a menos que haja identificação expressa pelo sujeito, pois todos utilizam apenas as línguas de sinais nas relações comunicativas (SILVA, 2012).

O grupo de Libras de Eunápolis, como eram chamados por surdos e ouvintes, permaneceu agregado a Congregação Central até julho de 2015. Durante esses oito anos de atuação, as reuniões aconteciam dois dias da semana, nas quintas-feiras e aos sábados. Sendo nas quintas-feiras, o conteúdo abordado em Língua Portuguesa transmitido aos surdos através de interpretação simultânea. Nos momentos comunicativos, entre surdos e ouvintes presentes, antes e após as reuniões, esses, variavam entre Libras e Português oral. Enquanto aos sábados, como todos os participantes ouvintes sabiam sinais, todas as palestras e interações comunicativas eram realizadas apenas em Libras.

Nesse ínterim, as pessoas que se dispuseram a participar do grupo de Libras, se desenvolveram nos sinais entre si e com os surdos que foram encontrando no território de Eunápolis. Algumas pessoas com perdas auditivas contatadas com a pregação residencial já eram conhecidas desses membros, ao passo que outros, foram encontrados por pesquisas, realizadas de casa em casa, indagando os moradores e transeuntes sobre se conheciam ou sabiam de pessoas com surdez e que necessitavam ou usavam a Libras como comunicação.

No rastreamento, encontraram muitas pessoas surdas que já haviam passado da fase escolar, de todas as idades, incluindo idosos e surdo-cegos. Algumas, nunca tiveram acesso a Libras, por diversos motivos. Nessas buscas, a fim de encontrar pessoas com surdez, nem todos os surdos do território de Eunápolis aceitaram a mensagem bíblica ou se tornaram membros da religião. Contudo, estes, fazem parte de núcleo de pregação da Congregação LS Eunápolis e ocasionalmente, caso permitam, são visitados para receber encorajamento bíblico.

Desde o início do trabalho das TJs, muitos surdos adultos se mostram receptivos em aceitar serem revisitados pelas TJs, em especial os que não sabiam língua de sinais, porque não eram mais atendidos pelas instituições de ensino formal do município. Um desafio para os ouvintes do grupo de Libras, pois como ensinar da bíblia a esses sujeitos surdos, uma vez que eles não entendem a língua de sinais e não sabem se comunicar por meio da língua oral? A maioria desses voluntários, possuíam anos de prática nas atividades de evangelização para ouvintes, mas não sabiam alfabetizar pessoas em outras línguas.

Conforme indicam muitos escritos sobre a educação de surdos, os ouvintes, não são os mais indicados para tal função, por não serem usuários nativos da Libras, ainda mais se não possuem formação específica para essa função. Segundo a doutora Karin Strobel (2018), os surdos aprendem a língua de sinais de forma natural, em contato com outros usuários surdos. Dessa forma, favorece a aquisição linguística, fortalece sua identidade surda e a cultura do povo surdo. Contudo, diante das circunstâncias, os TJs, pertencentes ao grupo de LS em Eunápolis, buscaram meios de se fazer entender pelos surdos que encontravam, usando as publicações bíblicas em Libras, imagens e situações cotidianas por meio de recursos visuais.

As testemunhas de Jeová, em suas reuniões semanais, destinam parte desses encontros para realizar treinamentos específicos para atividades de pregação e ensino. Nessas ocasiões, são simuladas situações hipotéticas de conversação com pessoas em seu território de pregação, levando em conta, situações reais enfrentadas por seus membros. A partir das demonstrações realizadas, os presentes na assistência aprendem maneiras de abordagens para obterem sucesso quando estiverem no serviço de campo, nome dado ao trabalho de pregação que realizam (TJJV, 1992; TJJL, 2017).

Talvez, por conta desse treinamento, o grupo de sinais, composto em seu início por ouvintes, foram adquirindo práticas em ensinar da bíblia em língua de sinais aos surdos sinalizantes ou não. Conforme foi relatado, em conversas com os entrevistados e outros membros efetivos da congregação LS Eunápolis, os ouvintes se propuseram a ensinar aos surdos sinais da Libras, contextualizando com a mensagem do Reino de Deus, por meio das publicações nesse idioma. Embora os revisitados aprendessem Libras durante o processo, o objetivo das visitas, o principal objetivo do grupo não era alfabetizar esses indivíduos em língua portuguesa escrita, mas sim, transmitir mensagens positivas da bíblia e proporcionar a aquisição linguística nessas ocasiões.

Sobre essas visitas, o SP1, nos relatou que o primeiro contato que teve com a Libras, foi através de uma dessas visitas de pregação de casa em casa, com duas testemunhas de Jeová. Como ele nos expôs na sessão 4.2.3, ficou fascinado por conseguir entender uma comunicação direcionada para ele por meio dos sinais. Diante disso, o SP1, aceitou mais visitas, pois, os sinais usados na conversa lhe chamaram atenção. Sobre essas ocasiões ele relata:

“De início eu queria aprender sinais. Eu ficava em alerta, sempre atento, porque eu não era bobo, entendia muita coisa e observava muito. Mantinha uma certa distância, sempre atento.” (SP1).

Como vimos em suas palavras, o seu desejo inicial foi aprender Libras e, por este motivo ele mantinha certa distância das coisas que lhe eram ensinadas, pois, como ele diz, não era bobo e, se fosse algo que ele não quisesse, ele se posicionaria contra. Porém, ele foi gostando de aprender da bíblia e, da forma como se relacionava com as TJs. Sobre seu aprendizado de Libras, ele nos relatou as seguintes palavras:

“me ajudou a progredir, mas o principal é que os sinais me auxiliam a sempre aprender sinais novos... aprendo muito. As Testemunhas de Jeová, me ajudam muito nesse respeito, tudo que conversamos é por meio dos sinais. Nas trocas de conversas, aprendemos uns com os outros. Às vezes, temos ideias, conversamos, trocando informações e entendemos aplicação de alguns sinais e conceitos que pensamos, e como pode ser dito em Libras... me sinto muito bem. Sempre aprendendo e tenho oportunidades de trocar o aprendizado, muitas coisas diferentes... os sinais me animam. Libras é muito bom.” (SP1).

Nessas palavras, SP1, nos mostra que as oportunidades de trocas comunicativas, são bem apreciadas por ele, pois não limitam sua comunicação. Pelo contrário, discutem sobre suas dúvidas referentes a sua compreensão de mundo, suas percepções da realidade e sobre como podem aplicar alguns fatos e situações para Libras, a fim de tornar o mundo compreensível. Beneficiando também os ouvintes e os outros surdos a aplicar em sua compreensão da vida e da Libras.

Sobre o aprendizado de Libras, o SP2, nos relatou que tentou aprender Libras por um livro encontrado no lixo, mas que por infelicidade, sua irmã jogou fora pensando que fosse esse o destino certo para aquela publicação, suja e rasgada. Após cerca de 5 anos depois desse episódio, ele teve contato com um casal TJ, que servia na modalidade de Libras. Sobre essa ocasião ele nos diz:

“passou um tempo eu já estava com uns 22 anos mais ou menos, duas Testemunhas de Jeová me visitaram em minha casa. Elas me cumprimentaram fazendo gestos. Eu fiquei surpreso, elas fizeram o sinal de O-I. eu vi aquilo e fiquei espantado. Eu não sabia nada de Libras, apenas mímicas, mas eles começaram a gesticular e eu entendia. Eles fizeram o sinal deles, era um casal, perguntaram o meu sinal, mas eu não tinha um, não soube como responder, não sabia o que era sinal... então eles começaram a me ensinar algumas coisas. Me deram um DVD em todo em Libras e por meio de mímicas, me explicaram que não era um filme de guerra ou coisa do tipo, mas que eu poderia gostar, e me ensinaram como colocar no aparelho de DVD. Daí foi passando o vídeo, com muitas figuras e em Libras, eles passavam e me explicavam por meio de mímicas o que era dito e faziam os sinais para que eu aprendesse. Fizeram os sinais das coisas, das gravuras e eu fui aprendendo. [...]” (SP2).

Nas falas expostas pelo SP2, percebemos em mais detalhes como as TJs ensinavam para ele a Libras e os conhecimentos bíblicos. Faziam o papel de intermediador do conhecimento, partindo da própria língua de sinais, contextualizando com as informações visuais, o que permitiu uma aquisição natural do idioma. Sobre seu empenho e o resultado que ele obteve pelas visitas realizadas, ele continua:

“[...] eu aproveitava todo tempo livre para assistir eles, à noite, na hora do almoço, sempre. Algumas coisas eu entendia, outras eu perguntava para as Testemunhas de Jeová que me visitavam para elas me explicarem o que significava aqueles gestos. Eu via várias vezes para entender o que era dito, por exemplo, no vídeo, falava de um boi que se alimentava de plantas, o sinal usado para representar isso era com a mão sobre a outra simulando um boi pegando a grama e mastigando, daí eu voltava o vídeo várias vezes e entendia. Eu voltava o DVD várias vezes e a Libras começou a ficar clara para mim, então comecei a me desenvolver em sinais. Depois eu visitei um amigo e lá tinha um surdo e eu me comuniquéi com ele e percebi que eu estava aprendendo bem. Antes eu sabia muito pouco, agora eu sei muito, aprendi muitas coisas e aumentei meus sinais.” (SP2).

Como o SP2 demonstrou em seu depoimento, não foi fácil aprender Libras, mas percebe que o esforço valeu a pena. Na primeira oportunidade que teve ao encontrar um surdo sinalizante, ele se propôs a conversar e percebeu que tudo que aprendeu lhe proporcionou a estabelecer comunicação de forma plena, com trocas significativas com seus pares (STROBEL, 2018). Ainda sobre seu aprendizado da Libras, nos conta o quanto esse saber lhe abriu os olhos para o mundo até então restrito:

“A Libras é muito importante. Por meio dela eu posso me comunicar. No meu trabalho, na escola, em diferentes lugares. Eu consigo estabelecer trocas hoje muito importante. Na família, todos são ouvintes, tudo bem, hoje eu entendo que eu não sou o único surdo que existe, são muitos, e por meios dos sinais eu consigo aprender muito mais. Se quando eu era pequeno eu tivesse aprendido sinais, minha família feito cursos as coisas seriam diferentes, nas relações e a comunicação igual.... Agora na pandemia, temos mais informações e conheço os meus direitos como deficiente.” (SP2).

Os participantes SP3 e SP4, embora não aprenderam a Libras diretamente com as TJs, puderam ampliar seus saberes ao se associarem com elas. Além disso, puderam aprender mais sobre a bíblia, o que foi significativo para a vida de deles, conforme nos relatam:

“Antes eu não sabia nada sobre Jeová, era muito difícil entender as coisas pelo fato de ser surda e não ter informações em sinais. Então recebi a visita de duas Testemunhas de Jeová que falavam comigo por meio da Libras. Fiquei surpresa e aceitei as visitas. Com o tempo comecei a gostar das coisas que eu estava aprendendo sobre Deus e sobre as coisas que ele fez por nós. Então, eu aproveitei a

oportunidade e gostei muito de me chegar cada vez mais a Deus e aprender sobre ele, eu gostava.” (SP3).

“O que me chamou atenção foi saber que Deus tem um nome JEOVÁ, isso tocou meu coração, pois já via falar do nome de Jeová, mas não sabia quem era. Aprender que no futuro posso voltar a ouvir, descrito em Isaias 35:5,6. Isso me deixou com muita esperança e me ajudou a ter fé em Deus e o resgate de Jesus. [...] Eu parecia que estava num POÇO, as testemunhas de Jeová me tirou de lá, com uma corda: a bíblia e a libras.” (SP4).

Como pudemos observar, para os SP3 e SP4, os conhecimentos bíblicos foram de grande valia para terem acesso a informações subjetivas relacionadas a sua fé cristã, que talvez sem a Libras essas informações não seriam tão tocantes como eles relataram. Os surdos SP1 e SP2, também expressaram como se sentiram em relação ao contato frequente com o grupo de LS e o conhecimento bíblico que adquiriram nesse tempo:

“Gostei muito delas usarem sinais e também da união delas... aos poucos fui aprendendo mais sobre Jeová e gostei muito. Aos poucos eu quis participar também na pregação... me senti atraído a Jeová.” (SP1).

“Eu gostei muito de conhecer as Testemunhas de Jeová, pois percebia quando me visitavam em minha casa que eles não tinham preconceitos de raça e nem me tratavam com discriminação. Conversavam comigo sobre assuntos diversos, as vezes me chamavam para ir à casa deles, eu gostava muito. Dávamos risadas juntos, brincávamos, contávamos piadas, era muito bom. Além disso, o principal era que elas me ensinavam da bíblia, sobre Deus, o nome dele Jeová, as qualidades Dele, por que Jesus demonstrou amor pelas pessoas, isso me tocava muito.” (SP2)

Sobre a inclusão nessas relações de trocas, os nossos participantes surdos, relataram como se sentem em contato com as TJs locais e com outras pessoas que tiveram acesso por meio delas:

“Mas eu me aproximei muito a Deus. Agradeço muito a Ele por tantas coisas que aprendi, gostei demais. Preconceito não. Sempre amor uns pelos outros, união. Amor e cuidado uns pelos outros sempre.” (SP1).

“Em Eunápolis os jovens não se sentem incluídos, por exemplo nos esportes, na escola, é difícil, só encontramos pessoas que são contra a gente, que zoam, tiram sarro..., mas com as Testemunhas de Jeová é diferente. Me sinto incluído, cuidado, como se fossemos uma família. Elas têm bons hábitos, não nos humilham ou tiram sarro pelo fato de eu ser surdo. Tenho muitos amigos, até os que não sabem sinais, se importam comigo. Parece uma grande família, todos nos comunicamos e trocamos experiências, me sinto muito feliz.” (SP2).

“Com as Testemunhas de Jeová foi o primeiro grupo que me fez me sentir incluída. Tanto ouvintes como surdos sabiam os sinais. Muito bom, muito bom. Me sinto unido a eles. Uma sensação especial.” (SP3).

“Sinto muito incluído, todos sabem Libras (da congregação que participo) e se comunicam muito bem.” (SP4).

Ainda sobre a importância dos ensinamentos que as TJs transmitem para esses sujeitos, em aliar informações bíblicas com a língua de sinais e oportunizar trocas significativas por meio da Libras, o SP2, relatou um momento muito difícil que viveu antes de conhecer a Libras e, obter essa língua. Para ele, ter essa aquisição, significou a força de vida, a motivação para continuar, apesar do isolamento e a sensação de desprezo que ele sentiu nesse tempo, o que quase culminou numa violência contra ele mesmo (HONNETH, 2003). Sobre essa fase delicada de sua vida ele nos relatou:

“Eu não era feliz, antes eu até me sentia melhor, mas isso mudou e eu fiquei muito triste. Eu pensava comigo, a minha vida acabou... era melhor eu me enforcara e acabar logo com isso. Eu sempre via na TV, nos filmes, quando a pessoa estava muito triste ela pegava um revólver e se matava, atirava na própria cabeça ou na boca, se matava. Pulava de uma ponte ou se enforcava. Eu comecei a desejar o mesmo, queria fazer igual com a minha vida. Comecei a pensar muito nisso. Eu percebia que não havia surdos iguais a mim. Em um certo dia eu estava sentado num ponto de ônibus, e minha mãe percebeu que eu estava muito triste e ficou me perguntando por que eu estava daquele jeito. Eu disse que não era nada. Eu não quis falar com ela. Eu estava muito angustiado e ansioso.” (SP2).

Percebemos nessas palavras relatadas pelo SP2 o aglomerado de situações difíceis que ele enfrentou ao longo de sua vida, devido sua diferença linguística. Desprezo por parte dos colegas na escola, a falta de comunicação significativa com as pessoas em seu entorno, a não aquisição de uma língua natural e não perceber pessoas em sua volta assim como ele, surdo. Sua identidade surda estava tão fragilizada, que todos esses elementos, o conduziram para um desfecho que mais lhe fazia sentido (STROBEL, 2018). Ao mesmo tempo, como vimos em suas falas anteriores, através da Libras, teve a força motriz que faltava para seu empoderamento enquanto surdo sinalizante, dono de uma cultura própria e que consegue se reconhecer entre seus pares. Além de permitir a esse sujeito, a oportunidade de conhecer sobre Deus, a Bíblia e outros saberes pertinentes a sua vida, enquanto cidadão de deveres e direitos.

O grupo de LS das Testemunhas de Jeová ao longo do tempo foi se desenvolvendo e crescendo em quantidade de apoiadores ouvintes e surdos. Em agosto de 2015, ainda como grupo, foi remanejado da Congregação Central de Eunápolis, para a Congregação Norte, situada no bairro Moisés Reis. Dois meses após essa mudança, obteve aprovação da filial, para funcionar como Congregação Língua de Sinais Eunápolis. Com esse benefício, os surdos não mais teriam sessões das reuniões cristãs, interpretadas. Agora, teriam a autorização de realizar todas as reuniões exclusivamente em Libras. Um avanço para os surdos, com mais

oportunidades de receber treinamento espiritual e de se socializar com falantes dessa língua, sejam ouvintes e surdos.

Atualmente a Congregação LS Eunápolis, conta com o apoio de 18 membros, sendo 6 surdos e 12 ouvintes, que participam ativamente na pregação bíblica em Eunápolis e em algumas cidades menores da região que não têm TJs habilitados com conhecimentos sobre Libras. Seus membros surdos, não limitam suas relações apenas com os TJs pertencentes a LS Eunápolis- BA. Desde a formação do grupo, no ano de 2007, duas vezes por ano, ouvintes e surdos interessados de Eunápolis, participam de eventos interestaduais, chamados Assembleia das Testemunhas de Jeová, com dois dias de duração e, Congresso das Testemunhas de Jeová, com três dias de reunião.

Nos congressos e assembleias, seguem padrões parecidos com as das reuniões cristãs realizadas semanalmente. A diferença, é que nessas ocasiões, há um número maior de pessoas do que geralmente teriam em uma reunião congregacional. Segundo os TJs, nesses eventos, surdos e ouvintes de congregações de parte da Bahia e de Estados vizinhos, se encontram para aprender da bíblia através de muitas palestras e experiências relatadas, totalmente em Libras, sem interpretação para a Língua Portuguesa.

Como participam pessoas de vários lugares, nessas ocasiões, os surdos podem fortalecer suas experiências visuais de cultura e de língua. São ocasiões muito aguardadas por todos os envolvidos. Porém, desde 2020, tanto as reuniões congregacionais quanto os encontros maiores, foram suspensas e estão ocorrendo de forma remota, seguindo o mesmo formato dos eventos presenciais.

A Congregação LS Eunápolis, durante esses 14 anos de atividades em Eunápolis com os surdos, os membros voluntários que atuam na LS tiveram oportunidade de ajudar a organizar, com as demais congregações e grupos de LS que compõem o Circuito²⁵ LS, três eventos de Assembleia das Testemunhas de Jeová em Eunápolis, o primeiro em março de 2015; março de 2016; e abril de 2017. Nessas ocasiões, vieram surdos dos Estados Bahia, regiões Sul e Extremo Sul, Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Conforme as informações obtidas durante essa investigação, atualmente no Brasil, no campo da Libras, existem 13 circuitos, 230 congregações e 455 grupos de língua de sinais.

²⁵ Em cada país, as Testemunhas de Jeová, distribuem as congregações e alguns grupos em circuitos. O número de congregações e grupos que formam um circuito pode variar conforme a organização realizada pela filial e a sede. Essa divisão ocorre, para facilitar as visitas realizadas por membros designados de Betel, para fornecer encorajamento espiritual, pessoalmente aos membros Testemunhas de Jeová, em sua congregação (SILVA, 2012; TJJV, 1992; TJJL, 2017).

Seus membros somam um total de 10.091 pessoas, batizados e não-batizados, sendo 2.903 destes, pessoas com surdez.

Na sessão 4.2.2, pudemos conhecer um pouco do perfil de dos voluntários das Testemunhas Cristãs de Jeová que contribuíram diretamente com essa pesquisa. Dentre as qualidades que os motivaram ingressar na modalidade de serviço espiritual voltado para a Libras, destacam-se o amor e a empatia. Ao reconhecerem as dificuldades que os surdos enfrentam em uma sociedade majoritariamente ouvinte, se disponibilizaram em levar esperança e esses indivíduos por meio das promessas bíblicas. E, aliado a isso, em alguns casos, participam/participaram diretamente no ensino de Libras, contextualizada aos conhecimentos da bíblia.

Percebemos, tanto na trajetória ideológica da Associação das Testemunhas Cristãs de Jeová no mundo, como nos depoimentos dos ouvintes e dos surdos que a prática cristã é um modo de vida, que vai além dos locais de adoração. As práticas inclusivas, a associação entre seus membros e as trocas que a língua de sinais permite, se solidificam para a vida. Em conversas com os voluntários ouvintes, foi-nos relatado que as ações de inclusão que realizam, são praticadas com todos os surdos do município, não apenas com os estudantes da bíblia ou membros efetivos batizados na mesma fé cristã. Vez por outra, são procurados por alguns sujeitos com surdez, para que lhes auxiliem em práticas comuns do dia a dia, como: ligar para números de reclamações e resolver suas pendências; acompanhá-los em agências bancárias; participar de perícias médicas em órgãos da prefeitura ou do Governo Federal para concessão de benefícios assistenciais; fornecer informações de prevenção sobre a pandemia de covid 19 e as vacinas; acompanhar em consultas médicas, entre outras situações.

Segundo o Decreto Federal n.º 5.626/05 e a Lei Federal n.º 13.146/15, os locais públicos e de concessão a serviços públicos, deveriam fornecer acesso a informações e atendimentos a esses indivíduos, de acordo com suas necessidades, a fim de lhes permitir autonomia, mas, na prática, os surdos não obtêm o acolhimento que lhes é de direito e, diante dessa falta estatal, buscam auxílio entre os ouvintes que conhecem a Libras (BRASIL, 2005a; 2015).

Conforme exposto pelos os surdos entrevistados, não se sentem acolhidos apenas quando vão às reuniões ou quando realizam o trabalho de evangelismo, mas eles relatam que fizeram amizades, estabeleceram vínculos e ganharam mais uma família. E como relatou o SP2, se sente bem até entre os TJs que não sabem sinais. Como grupo, de modo geral, as

Testemunhas Cristãs de Jeová, buscam manter o padrão até em demonstrar afeto, o que não pode ser superficial, pois não perduraria por tanto tempo, haja vista que a história dessa religião não é recente e que o grupo LS, atual Congregação LS Eunápolis, já existe há mais de 14 anos.

Nossos colaboradores surdos, ao serem indagados se atualmente lamentam sobre sua perda auditiva, ou se sentem mal e/ou inferiorizado por serem surdos, respondem o quanto foi e, ainda é significativo para suas vidas e suas relações de trocas e as ações inclusivas, realizadas de modo voluntário, pelos TJs durante todo o tempo de atuação no município de Eunápolis. Sobre como se sentem, eles nos descreveram:

“No passado, sim. Hoje não tenho esses pensamentos, me sinto bem, normal. Faço parte das Testemunhas de Jeová, é bom, somos unidos. Hoje eu quero aprender mais sinais, e melhorar cada dia mais. Bom.” (SP1).

“No passado me sentia um inútil e muito triste, mas agora me sinto diferente. Eu vivia muito triste, chorava me sentia angustiado e aflito, não tinha paz, hoje sou diferente, tenho paz. Tenho uma vida mais tranquila. Antes eu me lamentava por ter ficado surdo, hoje me sinto normal aos outros. Não me lamento por ter ficado surdo, eu entendo que pode acontecer, e me sinto bem do jeito que sou, normal.” (SP2).

“Vou explicar: hoje eu não fico ansiosa ou preocupada por ser surda, pelo contrário, me sinto animada e feliz porque tenho meus amigos Testemunhas de Jeová. Nós temos como principal objetivo, fortalecer e animar uns aos outros. Conversamos muito usando Libras, aprendemos de Jeová e nos mantemos unidos como uma família. Também eu tenho viva em mim, a esperança bíblica de que no futuro, vou poder ouvir e falar, viver em paz para sempre. Será muito bom.” (SP3).

“Lamentar, eu lamento, mas não como no início, pois a sensação mudou, antes você não tinha esperança e só ficava no negativo. Hoje é diferente, quando vem o negativo, o positivo me ajuda. Antes tinha um só: o negativo. Se sentir inferiorizado, não me sinto não.” (SP4).

Como fica claro em seus depoimentos ao longo dessa seção, os impactos positivos que as Testemunhas de Jeová exercem como comunidade surda em Eunápolis, causa/causou em seus membros, reverberam nessas últimas palavras mencionadas por nossos participantes com surdez.

Ao mesmo tempo, também notamos, que ao longo de suas vidas, houve outros cidadãos que tentaram fazer a diferença para eles, através de pequenas atitudes, mas que foram também significativas em seu constructo pessoal. Apesar de relatos tristes de algumas de suas experiências de vida, fica claro que não mais são aterrorizados por sentimentos limitantes. Antes, se sentem seguros de si, empoderados como povo surdo e acima de tudo, como humanos e cidadãos cientes de seus direitos.

SEÇÃO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento legislativo da Língua Brasileira de Sinais – Libras, foi o maior marco, a favor dos surdos sinalizantes em nosso país. Essa legalidade permitiu que os sujeitos com surdez ou perdas auditivas, tivessem a oportunidade escolher usar ou não essa língua para estabelecer comunicação, apreender informações, agregar ao seu constructo humano, valores, cultura e saberes. Houve uma ampliação legislativa significativa em nossos ordenamentos jurídicos, a partir do ano de 2002, corroborando a obrigatoriedade do uso da Libras em espaços públicos, em especial aos educativos. Contudo, a língua de sinais ainda é desconhecida e marginalizada pelo universo ouvintista.

Apesar da importância desmedida para seus utentes, em nossa sociedade majoritariamente ouvinte, uma grande parcela dessas pessoas, desconhecem completamente o que está relacionado a pessoas com perdas auditivas, como: a surdez; a história de negação e privação, em especial, nas esferas intelectuais, envolvendo os surdos temporalmente; as línguas de sinais; a cultura surda; e as necessidades que temos enquanto seres humanos em desenvolver e adquirir línguas.

Diante da desinformação existente, esses conhecimentos foram apresentados na primeira seção, visando trazer à tona algumas partes do todo relacionado aos que possuem perda sensorial auditiva permanente. Em especial, àqueles que não conseguem se comunicar com proficiência com falantes do português oral e necessitam das Libras para compreender o mundo e expressar seus pensamentos por meio dela. Apesar de muito já ter sido abordado sobre essas questões, ainda é necessário re(visitar) esses conhecimentos.

Dado o exposto, surgiu a necessidade de evidenciar os avanços e possíveis retrocessos das políticas públicas educacionais e as ações de participação social a favor das comunidades surdas inseridas no município de Eunápolis, nosso contexto de vida, a partir da criação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. E, para tanto, passamos a investigar no campo educativo, em especial nos documentos legislativos e normas que orientam a educação em nosso país, de modo a encontrar documentos que contribuíssem para nosso entendimento sobre como a educação dos surdos está sendo conduzida em todo o país a partir de 2002. E,

consequentemente, compreender como são postas em prática pela Secretaria Municipal de Educação em Eunápolis, órgão subordinado a União.

Encontramos nessa busca documental, vários textos que reconhecem as particularidades linguísticas e culturais que envolvem os sujeitos com perdas sensoriais auditivas. Orientam a inclusão desses indivíduos com base nessas diferenças e, em alguns casos, são bem específicos em demonstrar a necessidade e a importância de tais práticas, ficando evidente que a diversidade e as diferenças precisam estar em pauta nas sociedades democráticas.

Quanto a identificar as ações realizadas pela Secretaria de Educação em Eunápolis, percebemos muitos avanços, algumas estagnações e poucos retrocessos. Um dos avanços que podemos citar, está no despertar para ações efetivas de inclusão de pessoas com deficiências, por favorecer a criação do Departamento Inclusivo. Posteriormente, esse setor, deu origem ao Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis — CAEEDE. Atualmente, o CAEEDE, é o departamento responsável pela Educação Especial na rede municipal de ensino e, consequentemente, a educação dos surdos.

Atualmente, vejo o centro educacional, assim como as salas de AEE, importantes aliados em dar suporte às famílias que possuem membros com surdez em idade escolar. Também, favorecem o aprendizado dos escolares surdos em diversos contextos em sala de aula. Contudo, no início das ações desses dois suportes pedagógicos na comunidade eunapolitana, percebemos nos relatos de nossos participantes surdos, que seus familiares ficaram totalmente sem auxílio pedagógico e informativo, por parte das escolas em que seus parentes surdos estudavam. A falta de assistência pode ter contribuído para o desenvolvimento tardio da língua de sinais por alguns dos entrevistados. Também, muitos da família imediata desses sujeitos, não demonstraram tanto interesse em aprender Libras após a aquisição linguística de seus familiares com surdez.

Outro avanço que pudemos notar em relação à educação dos surdos em Eunápolis, foi a presença de intérpretes de Libras em sala de aula por um tempo limitado. Considero significativo para os surdos, apesar das dificuldades encontradas pelos profissionais e pelos discentes nessas ocasiões. Porém, essa ação não durou por muito tempo e, como foi percebido nas entrevistas com as profissionais da educação, atualmente não há essa categoria de profissionais na prefeitura, uma estagnação notável, se pensarmos que uma rede de ensino

com mais de 18 mil alunos, só possuir uma única professora efetiva com a competência linguística e fluência em Libras, mas que já está lotada para atuação, no CAEEDE.

Ainda sobre as involuções, podemos trazer em evidência, a pouca adesão dos professores da rede municipal de ensino nas formações continuadas relacionadas a Libras, fornecidas no CAEEDE. O mérito que a Libras tem em nosso país e a existência de usuários nativos nos espaços educativos da rede municipal de ensino, deveriam ser motivos suficientes para haverem programações mais efetivas nas escolas, para que os professores pudessem estar presentes nesses momentos de instrução, semanalmente ofertados.

Caso não fosse possível essa flexibilização nas unidades de ensino, acredito que poderiam, em colegiado, buscar alternativas a essa demanda para conceder esse treinamento. É necessário haver a promoção da Libras e gerar incentivos para que mais docentes se interessem por esse idioma e obtenham fluência, já que não há movimentação da Secretaria de Educação para contratação de profissionais tradutores- intérpretes de Libras e professores com formação e fluência nessa língua.

Outro fator que também não podemos deixar de mencionar como decréscimo, está relacionado como a Secretaria Municipal de Educação registra os alunos com deficiência. Identificamos por meio das entrevistas, que o Censo Escolar, realizado anualmente pelo Governo Federal, não fornece à Secretaria de Educação Municipal especificações desses discentes. E, até o momento da realização dessa investigação, não foi articulado pela Secretária de Educação fazer esse levantamento com precisão e especificação nos dados.

A falta de informações precisas quanto ao quantitativo de alunos com deficiências e a especificação de quais necessidades esses alunos possuem, interfere diretamente nas ações de efetividade das políticas públicas educacionais. As tomadas de decisões a esse respeito, quanto a investimento de espaços e recursos, são baseadas nas informações exatas das demandas existentes, mas quando não há clareza, as posturas admitidas podem não atingir as expectativas dos usuários ou, não lhes ser tão significativas quanto ao seu ensino formal.

Quanto a retrocessos, se é que podemos nomear dessa forma, identifiquei duas posturas adotadas na educação dos surdos por parte da Secretaria Municipal de Educação em Eunápolis. Segundo as leis nacionais referentes a educação, é direito dos estudantes terem acesso à instrução formal em instituições mais próximas de sua residência. Por conta dessas determinações, é natural prever que as pessoas com surdez fiquem separados em escolas distintas. Contudo, ao receberem os atendimentos no CAEEDE, por agendamentos,

possivelmente não estabelecem contato direto com seus pares. Tais situações, podem comprometer o desenvolvimento de seu construto enquanto surdos, pois não possuem referências de seus semelhantes e de outros usuários fluentes da Libras ao estabelecer suas relações de convivências.

Outro aspecto que acredito ser um anacronismo, são os recursos municiados em materiais didáticos e humanos pela Secretaria Municipal de Educação de modo a favorecer a educação dos surdos. Conforme percebemos durante as informações colhidas *in loco*, os recursos didáticos disponibilizados ao CAEEDE não são apropriados para a educar uma pessoa com surdez e, diante dessa realidade, a docente precisa arquitetar formas de adaptação destes para as necessidades de seus alunos. Embora haja empenho e dedicação de sua parte, pedagogicamente, os mais prejudicados são os discentes, com direitos de receber a melhor educação, o que inclui materiais didáticos-pedagógicos que correspondam suas necessidades linguísticas e culturais.

Além da falta de materiais didáticos-pedagógicos adaptados para o ensino de surdos, os recursos humanos também se mostraram escassos. Precisam de mais profissionais vinculados a prefeitura municipal, pois as necessidades relacionadas a Libras tendem a expandir. Os alunos surdos, ensinados pela professora do CAEEDE, precisam usar a Libras em vários contextos educativos, para poderem desenvolver sua compreensão do idioma e relacionar os saberes escolares com sua língua materna. Se não há, professores surdos e ouvintes que saibam o idioma com destreza, não estudam com colegas surdos nas mesmas classes ou unidades escolares, não contam com a presença de tradutores-intérpretes inseridos nas salas regulares inclusivas, como desenvolver e continuar aprendendo os sinais?

Além disso, percebi no relato da professora em atuação ao AEE, com sua educanda surda-cega, que falta apoio de servidores que auxiliem na inclusão de discentes como, por exemplo, sua ex-aluna. Ela frequentou a sala de AEE, mas não foi inserida numa sala regular de ensino por não ter profissionais da educação que lhe dessem suporte. Uma lástima, pois mostrou durante muitas interações com a professora da sala de recursos multifuncionais, o quanto é inteligente e está sedenta em aprender. Mas, por não houver condições propícias, o que envolve um cuidador que saiba Libras e conduzir uma pessoa com cegueira presente com ela em sala de aula, possivelmente o isolamento social e a exclusão continuarão a fazer parte de sua rotina. Sem contar, nas dificuldades que sua mãe tem em levá-la para os momentos de aprendizagem no CAEEDE.

Devido à pandemia de covid 19, tivemos acesso apenas aos discentes surdos que vivenciaram as transições relacionadas a aplicabilidade das leis em relação à Educação Especial no município de Eunápolis-BA. Quanto aos alunos e seus familiares do contexto educativo atual, não puderam ser contatados, por questões de segurança sanitária. A vacina contra o coronavírus não estava disponível a toda a população eunapolitana nas ocasiões das idas a campo, apenas aos profissionais da saúde e parte dos trabalhadores da educação. Por ser educadora, estava imunizada com a primeira dose, mas as pessoas em geral, não receberam liberação para serem vacinadas, como até agora, em fins da pesquisa, as vacinas ainda não estão disponíveis a todos.

Talvez, se os usuários dos atuais serviços educacionais fossem ouvidos, poderíamos ter outra perspectiva dos procedimentos educativos voltada para os surdos. Através do ponto de vista desses atores e de seus familiares, diretamente envolvidos nos processos relatados pelos profissionais da educação em atuação, o que enriqueceria ainda mais essa investigação. Seria possível, fazer um paralelo com o que foi apresentado por nossos participantes com surdez, quando eles estavam inseridos em sala de aula, no passado e, com os discentes que recebem treinamentos e ensinamentos hoje. Deste modo, a percepção dos avanços e retrocessos poderiam ser mais aprofundados. Contudo, tal fato não desmerece os empenhos aplicados até aqui. Mais ainda, nos sugere haver muitas informações que podem e precisam ser colhidas no que se refere a educação dos surdos em Eunápolis- BA. O que abre muitas oportunidades para pesquisas futuras nessa área, objeto de nossa análise.

Em paralelo às ações realizadas pela prefeitura municipal de Eunápolis, constatamos a presença ativa das Testemunhas de Jeová como grupo fora da educação formal em promover ações inclusivas a favor dos surdos de Eunápolis- BA. Esse grupo religioso não é o único em usar a Libras para manter experiências comunicativas com os surdos no município, como as entrevistadas da área da educação indicaram, ao expor suas atividades fora do contexto profissional. O grupo escolhido para participar dessa pesquisa, tem se mostrado constante no contexto eunapolitano a favor dos surdos desde o ano de 2007 de modo ininterrupto.

Diante da dicotomia entre Estado e Sociedade, notamos que as Testemunhas de Jeová, em seu início, também, tiveram atitudes em relação aos surdos, não intencionais, mas que culminaram em práticas excludentes ou não tão adequadas no contexto de inclusão de pessoas surdas, assim como se deu nos campos educativos da Rede Municipal de Ensino em Eunápolis-Ba. Sobre essas situações, conforme os relatos apresentados, por ignorância,

iniciaram suas reuniões cristãs, segregados em local separado dos ouvintes frequentantes do mesmo espaço.

À medida que se inseriam nesse contexto inclusivo e conheciam mais sobre os surdos, as informações nesse respeito ficaram mais claras, fazendo com que essas posturas fossem corrigidas. Permitindo que surdos e ouvintes estivessem mais próximos fisicamente nos espaços de convivência, embora, nessas ocasiões, o uso da Libras ainda era subjugado ao uso da Língua Portuguesa, pois em algumas reuniões, as informações em Libras eram interpretadas simultaneamente, do português oral.

Durante esse início, no grupo de LS das TJs, não havia membros com surdez, qualificados para a pregação, segundo a doutrina da religião. Por este motivo, os membros ouvintes tomaram a frente no ensino da bíblia por meio da Libras. Em consequência disso, muitos surdos em Eunápolis, aprenderam sinais apenas com pessoas ouvintes e não com seus pares, como seria o mais ideal. Atualmente, surdos e ouvintes participam ativamente no ensino de pessoas com perdas auditivas e, assim como no passado, o foco dessa instituição religiosa é o ensino de conteúdos bíblicos. A aquisição da Libras, acaba sendo consequência desse processo de educação não-formal.

Atualmente, desde o ano de 2015, as Testemunhas de Jeová, realizam todas as suas atividades religiosas, a pregação das boas-novas, reuniões congregacionais e estudos bíblicos, inteiramente em Libras. Incluindo o uso da bíblia nesse idioma, as publicações bíblicas de uso pessoal para pesquisa, leitura e as usadas para realizar os ensinamentos bíblicos com os interessados. Porém, nesses 14 anos de atuação em Eunápolis-BA, os empenhos voltados para auxiliar os surdos em favorecer a inclusão dessas pessoas em espaços de convivências para além da religião não se limitam apenas aos simpatizantes ao grupo, mas a qualquer pessoa com surdez que necessite de orientação ou suporte por meio da Libras, para atividades importantes de cunho pessoal.

O trabalho de evangelização, realizados pelas TJs, foram oportunos para os surdos poderem conhecer a Libras e para os ouvintes perceberem outras perspectivas da surdez que não estavam ao alcance desses sujeitos naquelas ocasiões. Os surdos que mantiveram associação com esses religiosos, temporalmente, puderam conhecer e se reconhecer no contato com seus pares, fortalecendo sua cultura e solidificando sua identidade surda.

Com possíveis atritos entre surdos e ouvintes, se pensarmos serem pessoas de culturas e línguas diferentes, processo natural de convivências sociais. Apesar disso, nossos

entrevistados surdos, em suas falas, expuseram que pessoalmente, tiveram acesso ao mundo por meio da integração, que nunca fora sentida de tal forma. Conseguiram se reconhecer como sujeitos de ação e se desvencilhar do medo, da raiva, da insegurança, da angústia de não se fazer entender e de não compreender o outro.

Nessa investigação, ficou evidente que a falta de ações inclusivas e de comunicação entre os surdos/surdos e surdos/ouvintes, em todos os espaços de convivência pode levar os sujeitos com surdez à marginalização, ao abismo comunicativo e à estratificação social. No entanto, percebemos, empenhos, por parte de educadores e membros da sociedade civil, para que essas consequências fiquem cada vez mais distantes da realidade das pessoas com surdez no município de Eunápolis, por meio do fazer educativo, formal e não-formal.

Ainda há muitas posturas a serem reavaliadas, em todas as esferas. Não podemos afirmar que estes ou aqueles estão mais avançados, ou tem melhores empenhos em incluir as pessoas que necessitam se comunicar por meio da Libras. Porém, percebemos que as primeiras ações já foram tomadas e, como sabemos as mudanças não são instantâneas, é uma constância de evoluções, estagnações e às vezes, nos parecem retrocessos. Mas, diante de tudo isso, o que não pode acontecer é deixar que os empenhos parem, para ambos os grupos, sejam profissionais da educação, sejam voluntários da sociedade civil.

Quanto a ações sociais a favor dos surdos, com a persistência e empatia é possível fazer a diferença na vida do outro, sem necessariamente ter formação acadêmica, ou ter relação direta com sua profissão e atuação profissional, basta boa vontade e empenho. As ações relatadas pelas educadoras e pelas Testemunhas de Jeová na área da Libras, evidenciaram que a empatia e amor são ingredientes que sustentam e permitem colher os frutos de suas atitudes inclusivas. Enquanto os poderes públicos não despertam para o aprimoramento nas aplicações das políticas públicas educacionais a favor dos surdos, a população civil pode e continua tentando equiparar as lacunas deixadas, frente a suas possibilidades de promover a inclusão, seja ela, dentro ou fora dos espaços educativos.

Em um país onde a diversidade é a matriz de sua existência e a democracia é aclamada como seu grandioso mérito, garantir e possibilitar aos seus cidadãos com surdez, uma vida autônoma, sem barreiras na comunicação, com respeito às suas peculiaridades culturais e linguísticas, não é benefício de concessão e sim, um direito que precisa ser garantido. Posturas e ações podem fazer a diferença e, cabe a toda a sociedade agir para que os surdos tenham

uma vida de inclusão social e acesso à educação de qualidade, rumo a tão sonhada igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

AHMED, S. *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México: México, 2015.

ALMEIDA, Aparecida de Paula E.; FERREIRA, K. C.; SOUZA, L. S.; ARAÚJO, R. S. P. de; RODRIGUES, R. V.; CHAVEIRO, N.; SILVA, C. M. de O. *A língua de sinais na concepção de otorrinolaringologista e fonoaudiólogo*. In: Revista Sinalizar, v. 1, n. 2. 18 dez. 2016. p. 104-117. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36085>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

ALMEIDA, Mário de Souza. *Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples, prática e objetiva*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025927/cfi/0!/4/2@100:0.00>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

ALVES, Edilania Reginaldo. *Caracterizando a Surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar*. In.: Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 2. n. 4. 3 mar. 2013. p. 75-92. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15421>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

ALVEZ, Carla Barbosa. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 4. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 de maio de 2021.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDRT, H. *Sobre la Violencia*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAGNO, Marcos. *Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Português brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAHIA. *Território de Identidade: Costa do Descobrimento – perfil sintético*. Secretária de Desenvolvimento Rural, 2015. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Costa%20do%20Descobrimento.pdf. Acesso em: 27 de junho de 2021.

BAHIA. *Lei Estadual nº 4.770, de 12 de maio de 1988*. Institui o município de Eunápolis. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-4770-1988-bahia-cria-o-municipio-de-eunapolis-desmembrado-dos-municipios-de-porto-seguro-e-santa-cruz-cabralia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

BAHIA. *27: Costa do descobrimento*. SecultBA, 2013. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/27_costa_descobrimto.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2021.

BARBOSA, Dione Mary de Cerqueira. *Rede de controle da gestão pública: contribuições para a atuação do TCU*. Monografia de Especialização em Gestão da Educação Corporativa da Universidade Gama Filho. Brasília-DF, 2009. p. 70. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8182A24F0A728E014F0ADAE937891#:~:text=Redes%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20s%C3%A3o,entre%20atores%20p%C3%ABlicos%20e%20privados>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.

BATISTA, Marie Gorett de A. e M.; JESUS, Iraíldes de. *A importância da L1 em família com crianças surdas para o aprendizado da Língua Portuguesa L2: um relato de experiência*. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; POLIA, Andreza Aparecida. (orgs). *Inclusão: do discurso às práticas educacionais*. Curitiba, PR: Appris, 2018. p. 189-202.

BITTENCOUR, Evaldo de Souza. *Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. In: MORAES, Bianca Mota de. *et al. Políticas Públicas de Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017. p. 29-42. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/livro-politicas-publicas-de-educacao-uff-e-mprj-acesso-gratuito>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

_____. *Decreto de Lei Federal 8. 530 de 2 de janeiro de 1949*. Lei orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de março de 2020.

_____. *Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957*. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro.&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%2C%20no%20Instituto,do%20Surdo%20Brasileiro%20\(C.E.S.B.\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20a%20Campanha%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Surdo%20Brasileiro.&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%2C%20no%20Instituto,do%20Surdo%20Brasileiro%20(C.E.S.B.)). Acesso em: 21 de março de 2020.

_____. **Decreto Federal nº 38.738, de 30 de janeiro de 1956.** Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38738-30-janeiro-1956-338682-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

_____. **Decreto Federal nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

_____. **Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004c.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007b.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 6.215, de 26 de setembro de 2007c.** Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm#art15. Acesso em: 28 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008d**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 23 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009d**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 21 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010a**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 22 de maio de 2021.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008b**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29. Acesso em: 24 de maio de 2021.

_____. **Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 28 de maio de 2021.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial- MEC/SEESP, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021c.

_____. **Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

_____. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. n. 01. v. 01. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, Out/2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

_____. **Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.

_____. **Lei Federal nº 7. 853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

_____. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

_____. **Lei Federal nº 10. 098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

_____. **Lei Federal nº 10.172 de 09, de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 18 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 10.432, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

_____. **Lei Federal nº 10.845, de 05 de março de 2004a.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 11.796, de 29 de outubro de 2008e.** Institui o Dia Nacional dos Surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111796.htm. Acesso em: 23 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 12.319, de 1 de setembro de 2010c.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 13.146, de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 de maio de 2021.

_____. **Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020b.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

_____. **Lei Federal nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009a.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2021.

_____. **Plano Nacional de educação. 2001b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Portaria nº 3. 284 de 07, de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

_____. **Portaria nº 976, de 05 de maio de 2006b.** Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5.296 de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

_____. **Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020c.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 18 de agosto de 2021.

_____. **Portaria normativa nº7, de 22 de agosto de 2008c.** Dispõe sobre a realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_NORM_007_2008_08_22.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2021.

_____. **Portaria normativa nº20, de 08 de novembro de 2010d.** Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 20 de maio de 2021.

_____. **Portaria normativa interministerial nº- 18, de 24 de abril de 2007a.** Institui o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

_____. **Resolução CNE/CBE nº 02, de 11 de fevereiro de 2001c.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2021.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de

Educação Especial, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

BRASIL. MEC; CNE; CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009c**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. MEC; CNE; CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2021.

BRASIL. MEC; SEB; SECADI; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. CNE; CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de maio de 2021.

BRASIL. MEC; SECADI. **Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013b**. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176452/do1-2013-10-31-portaria-no-1-060-de-30-de-outubro-de-2013-31176448. Acesso em: 22 de maio de 2021.

BRASIL. MEC; SECADI; DPEE. **Nota técnica nº 55, de 10 de maio de 2013a**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, SECADI, DPEE, 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2021.

Brasil. MEC; SEMESP. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n° 131, de 1996**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1405>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n° 4.909, de 2020e**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 29 de maio de 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade com pedido de medida cautelar n° 5.690**. Ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB NACIONAL, em face do Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Relator: Ministro do Supremo Tribunal Federal Dias Toffoli. Distrito Federal, 2020b. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/liminar-adi-6590-1.pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2021.

BRASIL. UNESCO & MEC. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação: sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha de oficialização da Língua Brasileira de Sinais**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 2013. p. 276. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

CARNIEL, Fagner. **A reviravolta discursiva da Libras na educação superior**. In.: Revista Brasileira de Educação. v. 23. p. 21. Rio de Janeiro: 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230027.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

CHOI, Daniel. *et al.* **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

CNT. **Pesquisa CNT de rodovias 2019**. Brasília: Confederação Nacional do Transporte, SEST SENAT, 2019. Disponível em: <https://pesquisarodovias.cnt.org.br/downloads/ultimaversao/gerencial.pdf>. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

CUNHA, Levi Sena. *Urbanização e imaginário sobre o “maior povoado do mundo”, Eunápolis 1970 a 1988*. In: ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1: n.1 Jan-Jun.: 2020. p. 290-307. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/5474/6146>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

DUARTE, Soraya Bianca Reis. *et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. v.20. n. 4. Rio de Janeiro: out.- dez. 2013. p.1713-1734. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138080016>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Lisboa: Núcleo Empresarial de Mafra, 2003.

EUNÁPOLIS. *Lei Municipal nº 907, de 27 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado do município de Eunápolis – CAEEDE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.eunapolis.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1323&c=253&m=0>. Acesso em: 24 de maio de 2021.

_____. Regimento Interno do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – CAEEDE. Eunápolis – BA: Secretaria de Educação e Cultura, 2018.

FERES, Maria Cristina Lancia Cury; PEREIRA, Mariana Blecha. *Próteses Auditivas*. Medicina, Ribeirão Preto, 38 (3/4). jul/dez. 2005. p. 257-261. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rmrp/article/view/455>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carreto. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

FIORIN, José Luiz. *Linguística? O que é isso?*. São Paulo: Contexto, 2018.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. In: Cadernos Cedes. vol. 29. n. 78. Campinas: Unicamp, maio/ago. 2009. p. 153-177. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2021.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. *Origens da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/cfi/6/10!/4/18@0:0>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora34, 2003.

IBGE. *Brasil, Bahia, Eunápolis: história*. 2014. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/historico>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

_____. *Brasil/ Bahia/ Eunápolis: Panorama*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/panorama>. Acesso em: 27 de junho de 2021.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SÍGOLO, Cássia. *Da suspeita à intervenção em surdez: caracterização deste processo na região de Campinas/SP*. In: J. Soc. Bras. Fonoaudiol. v.23. n.1. São Paulo: Jan./Mar.2011. p. 32-37. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

LAGO, Danúcia Cardoso. *Reflexos da política nacional de inclusão escolar no Município-pólo de Vitória da Conquista-Bahia*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. p. 168. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3057?show=full>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2017a. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597011845/epubcfi/6/10%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dcopyright%5D!/4/28/2>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017b. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597012408/epubcfi/6/2%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dbody001%5D!/4/2/2%5Ba504a9f3-5d24-4be8-d060-9aced7c8e42%5D%4052:4>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. *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. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em 20 de setembro de 2020.

LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*: alguns conceitos linguísticos fundamentais. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LEE, K. J. *Princípios de otorrinolaringologia*: cirurgia da cabeça e pescoço. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. *Políticas Educativas*: A Aplicação na Prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araújo. *et al. Educação infantil*: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

LINDEN, Arnaldo. *Surdez*. Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?402>. Acesso em: 16 janeiro de 2020.

LOPES, Maura Corcini. *Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos*. In.: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 103- 119.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad. *Política pública linguística versus Educação inclusiva*: desvelando os processos de exclusão de surdos. Joinville- SC: Asè Editorial, 2016.

LULKIN, Sérgio Andres. *O discurso moderno na educação dos surdos*: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 33- 50.

LYONS, John. *Língua(gem) e linguística*: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. *Artigo 1*. In: AGRA, Walber de Moura; BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge. (Coords.). *Comentários à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Forense/ Grupo GEN, 2009. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-3831-4/>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026610/cfi/6/2!/4/2@0:0>. Acesso em: 18 de julho de 2021.

MATIAS-PEREIRA, José. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597008821/cfi/6/2!/4/2/2@0:0>. Acesso em: 15 de julho de 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MONTEIRO, Myrna Salerno. *História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil*. In.: Educação Temática Digital. v.7. n.2. Campinas: jun., 2006. p.292-302. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique; RATNER, Carl. *Surdez e Diagnóstico*: narrativas de surdos adultos. In.: Psic.: Teor. E Pesq. [online]. vol.32. n. spe. 2016. p. 1-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/JwGQVSPqRm7mWwNn359jvJz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. *História da educação dos surdos no Brasil*. p. 16. In.: XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação e I Seminário Interinstitucional de Pesquisa em Educação da Região Sul. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

NASCIMENTO, Francisco P. do; SOUSA, Flávio L. L. *Metodologia da pesquisa científica*: teoria e prática: como elaborar TCC. Brasília: Thesaurus, 2016. Disponível em: <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20da%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In.: FRANÇA, George; OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex. (orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Editora PUC: Goiás, 2010. p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Angela L. **A escrita do sujeito surdo: reflexos da oralidade em “sinais”.** In: VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional. Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2019. p. 588-604. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/8185/7853>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

PABIS, Nelsi Antônia. **Diagnóstico da realidade do aluno: desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica.** p. 12. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1867/91>. Acesso em: 26 de junho de 2021.

PAULON, Simone Mainieri. *et al.* **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda.** v. 26. n. 69. São Paulo: Cadernos Cedes, maio/ago. 2006. p. 205-229. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XRLzhSvHfY6zB6JrL4DWJsF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

PEREIRA, Orsione Alves; VINHAS, Thaís dos Santos. **A voz, a Memória e o Olhar de um povo: Entre o rememorar e o festejar.** p. 11. In: IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE, O Cinquentenário do Golpe de 64. Anais. Aracaju: Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1410132541_ARQUIVO_Avoz.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2021.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51- 74.

PIERSON, Donald. **Estudos de organização social – Tomo II: leituras de sociologia e antropologia social.** São Paulo: Martins, 1970.

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

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso: 19 de maio de 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. *O primeiro curso de graduação em Letras Língua Brasileira de Sinais: educação a distância*. In: ETD – Educação Temática Digital. v.10. n.2. Campinas: jun. 2009. p.169-185. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984/999>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

ROCHEX, J.Y. *As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?* Educação e Pesquisa. v. 37. n. 4. São Paulo: dez. 2011. p. 871-882. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f4Jv4T98SyLdLv4gGLcMqDk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

SACKS, Olivier. *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v.1. Brasília: MEC, SEESP, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv011.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v.2. Brasília: MEC, SEESP, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv02.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

SANTANA, Ana Paula; & BERGAMO, Alexandre. *Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. Educ. Soc. [online]. vol.26. n.91. Campinas: 2005. p.565-582. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZY8MCdBGLgGNnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. In: Revista Nacional de Reabilitação. Ano 5. n. 24. São Paulo: jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/05/terminologia-sobre-deficiencia-ok.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do Português*: roteiro de estudos e guia de exercícios. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Maria Augusta Moraes. *et al. Enfermagem: Cuidados básicos ao indivíduo hospitalizado*. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536320403/>. Acesso em: 27 de setembro de 2020.

SOARES; Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O aluno surdo em escola regular*: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 113-138.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas*: uma revisão de literatura. In: Sociologias. Ano 8. n. 16. Porto Alegre: Julho/Dezembro. 2006. p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos*: Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. p. 176. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

STROBEL, Karin Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

TESTEMUNHAS DE JEOVÁ. *Anuário das Testemunhas de Jeová de 1997, YB*. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1997.

_____. *Qual o nome de Deus?*. In.: *A Sentinela, Wp*. vol. 140. n.1. Ano 2019. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2019. p. 4-5. Disponível em: <https://www.jw.org/pt/biblioteca/revistas/sentinela-no1-2019-jan-fev/qual-e-nome-deus/>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

_____. *Quem está fazendo a vontade de Jeová hoje? JL*. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2017. Disponível em: <https://www.jw.org/pt/biblioteca/livros/vontade-de-jeova/>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

_____. *Relatório Mundial das Testemunhas de Jeová do ano de serviço de 2020*. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2020. Disponível em: <https://www.jw.org/pt/biblioteca/livros/?contentLanguageFilter=pt&pubFilter=syr20&sortBy=1>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

_____. *Testemunhas de Jeová – Proclamadores do Reino de Deus, JV*. Cesário Lange, SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 1992. Disponível em:

<https://www.jw.org/pt/biblioteca/livros/Testemunhas-de-Jeov%C3%A1-Proclamadores-do-Reino-de-Deus/>. Acesso em: 22 de outubro de 2021.

TUDE, João Martins. *Conceitos gerais de políticas públicas*. In: FERRO, Daniel; SANTANA, Fabio Pablo; TUDE, João Martins. *Gestão de políticas públicas*. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A., 2015. p. 11-36. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_gestao_de_politicas_publicas.pdf. Acesso: 22 de fevereiro de 2021.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CFCHS
Campus Sosígenes Costa -Porto Seguro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Angela Lemos de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e tenho como orientadora a Professora Doutora Christianne Benatti Rochebois. Convidamos você para participar do Projeto de Pesquisa intitulado de “*18 anos da Lei de Libras: avanços e retrocessos nas políticas públicas de inclusão dos surdos*”.

Os estudos sobre a inclusão, a Libras e o sujeito surdo, podem despertar os mais diversos questionamentos e anseios, assim, essa pesquisa tem por objetivo principal: **Evidenciar os avanços e retrocessos das políticas públicas escolares e as ações de participação social a favor das comunidades surdas inseridas no município de Eunápolis -BA, a partir da criação da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.**

Sua participação é voluntária. O tempo estimado para o preenchimento dos questionários e/ou a entrevista é de 40 minutos e VOCÊ poderá optar sobre como quer participar dessa investigação, tendo três formas de escolha, sendo elas:

- a) **Entrevistas pessoalmente**, com as medidas de segurança sanitárias adequadas em virtude da pandemia e registrada por meio de gravador de voz, para posterior transcrição;
- b) **Entrevistas de forma remota** por meio de sala de conferência do aplicativo de reuniões *Zoom*, disponível em: <https://us05web.zoom.us/join>, com acesso pela Identificação da Reunião nº: **698 549 6684** de senha de acesso: **WF9i7A**, gravadas via aplicativo para posterior transcrição, com dia e horário previamente agendados por ligação, mensagem de texto, áudio ou em vídeo de acordo com a disponibilidade dos participantes;
- c) **Respostas por escrito a um questionário**, previamente elaborado no *Google* formulários e disponibilizado na internet através de link, assim que você estiver disposto a responder caso seja essa sua escolha.

As questões elaboradas para essa investigação, foram divididas entre informações pessoais dos participantes, as principais trocas relacionais do participante com a educação dos surdos e como essas relações se estabelecem, abrangendo as experiências advindas do contato

entre surdos e ouvintes e, a opinião do respondente sobre seus próprios desejos para que essas aproximações sejam as mais eficientes e significativas.

Esse projeto de pesquisa com seres humanos será conduzido por meio de um questionário ou uma entrevista que não oferecem riscos à integridade física das pessoas, mas entende-se que sempre existe a possibilidade de a entrevista provocar algum desconforto, tais como:

- a) Medo da divulgação de dados confidenciais, de imagens fotográficas e de vídeos em que a pessoa apareça (caso a entrevista ocorra por meios virtuais).
- b) Pode ocorrer receio de participar por medo de retaliação hierárquica ou de colegas de trabalho por acreditarem que irão expor suas atuações ou ainda falta de condições de trabalho.
- c) Desconforto ao responder a questões sensíveis que possam suscitar experiências desagradáveis, como sofrer discriminação, ser rejeitado, sentimentos de inutilidade, dentre outras possibilidades.
- d) Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.

Entretanto, para amenizar esses riscos:

- a) Asseguramos aos candidatos total sigilo das informações fornecidas, pois somente eu, a pesquisadora e minha orientadora teremos acesso a estas informações. Lembrando que o participante pode **optar por permitir que seu nome seja identificado nesta pesquisa.**
- b) A fim de minimizar desconfortos sobre questões que possam suscitar sentimentos ou lembranças negativas, será garantido local reservado para a realização das entrevistas sendo presenciais ou virtuais e, será permitido a liberdade para não responder as questões que o participante considerar constrangedoras, tanto no questionário quanto na entrevista.
- c) Para salvaguardar os participantes e visando minimizar possíveis prejuízos, os horários de encontros serão de acordo com suas agendas, para não interferir em sua jornada de trabalho ou rotina doméstica e social.

Quanto aos benefícios, se você aceitar participar, com as respostas obtidas por esta pesquisa será possível **contribuir para dar visibilidade a ações de políticas públicas e de participação social em contribuir para a inclusão e bem-estar das pessoas com surdez e que precisam da Libras para estabelecer comunicação em diferentes espaços sociais.**

Se depois de consentir a sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Certo que você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo, **mas você pode optar por permitir que seu nome seja identificado nesta pesquisa.**

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: Rua, nº, Bairro, CEP:XXXXX- XXX pelo telefone (73) 98XXX-XXXX (telefone pessoal), e-mail, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia – CEP/UFSB, Avenida Getúlio Vargas, nº 1732 A, Bairro Monte Castelo, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP - 45996-108, Teixeira de Freitas, Bahia, telefone – 3291-2089. O e-mail do CEP/UFSB é: cep@ufsb.edu.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ declaro que fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Recebi o termo de consentimento livre e esclarecido por meio eletrônico através da link <https://forms.gle/aD9d3yYP19EBSGxF7>. Apresento abaixo meu aceite em participar e permitir que as informações declaradas sejam usadas para fins acadêmicos de investigação e pesquisa. Caso eu opte por entrevista presencial, este documento será emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós, caso.

Permito que meu nome seja identificado na pesquisa? () Sim. () Não.

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador responsável

Eunápolis, BA, _____ de _____ de 2021.

Apêndice B – Ofício de Solicitação de Pesquisa de Campo

PPGES
Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CFCHS
Campus Sosígenes Costa -Porto Seguro-BA

Eunápolis/BA, _____ de _____ de 2021.

Secretaria Municipal de Educação

Prezada Sr^o (a) (nome do responsável pela gestão do setor)

Informo através deste, que sou Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Nós, discentes desta pós-graduação, continuamos com nossas orientações de forma virtual e seguimos na medida do possível com nossas pesquisas em virtude da pandemia.

Estou realizando a pesquisa com o tema: **18 anos da Lei De Libras: Avanços e Retrocessos nas Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos**, sou professora de Libras e atuo como tradutora/intérprete na comunidade surda eunapolitana há mais de 15 anos. Acredito que esta pesquisa trará visibilidade ao município, de forma especial a Educação Especial, com foco na Educação dos Surdos e pessoas com perdas auditivas. Será de contribuição para os interessados nessa área e para os que atuam diretamente em ações educativas desenvolvidas na rede regular de ensino desses indivíduos através desta Secretaria de Educação.

Assim, busco identificar as ações de políticas públicas por parte da prefeitura municipal de Eunápolis que favoreçam o processo educativo dos surdos desde a criação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

Por este motivo, solicito autorização através de termo de anuência desta Secretaria para dar continuidade com a pesquisa (trabalho de campo) que estou desenvolvendo.

Fico no aguardo da resposta deste ofício, certa de que firmaremos uma parceria que proporcionará pensarmos a educação dos surdos de modo a lhes permitir ter acesso ao ensino de qualidade, com abordagens significativas para essa minoria linguística presente em nosso município.

Atenciosamente,

Angela Lemos de Oliveira
E-mail /Telefone: (73) 981XX- XXXX.



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa de mestrado intitulado *18 anos da Lei de Libras: avanços e retrocessos na inclusão dos surdos*, do programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Linha de pesquisa 02- Sociedade, Cultura e Ambiente, Projeto de pesquisa 02 – **Processos de subjetivação e contemporaneidade**, a ser executado pela mestrandia **Angela Lemos de Oliveira**, sob a coordenação e orientação da **Professora Doutora Christianne Benatti Rochebois**, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais CFCHS da Universidade Federal do Sul da Bahia UFSB - Campus Sosígenes Costa -Porto Seguro/BA.

Eunápolis-BA, _____ de _____ de 2021.

(Nome do Responsável)

(Cargo de Gestão Ocupado)

Apêndice D – Questionário de pesquisa – Diretor de Escola Comum da rede Regular de Ensino com Atendimento Educacional aos alunos surdos de Eunápolis BA

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo o atendimento de surdos é sediado nessa Unidade Escolar?
4. Você acha que a inclusão dos alunos surdos atrapalha o bom andamento da escola?
() Sim. () Não. () Às vezes.
5. Como você observa a interação dos alunos surdos com os demais educandos de sua sala de aula e da unidade escolar?
6. No Projeto Político Pedagógico – PPP dessa unidade escolar, houve a inclusão da pauta específica de atendimento aos alunos com surdez?
7. Como a direção conduz as relações sociais entre os alunos surdos e os professores e funcionários da escola que os atendem?
8. De qual dessas entidades vocês recebem materiais didático-pedagógicos para desenvolver o trabalho educativo com os surdos?
() Do MEC.
() Governo do Estado da Bahia.
() Secretaria de Educação do município de Eunápolis.
9. Em caso afirmativo, você acha esses materiais relevantes para a realização de um ensino significativo com os surdos?
() Sim. () Não.
10. Em caso negativo, como vocês fazem para suprir essa carência e poder se adequar às necessidades para atender as demandas?
11. A escola já foi contemplada com alguma capacitação ou curso promovido pelo MEC, Governo do Estado da Bahia, ou a Secretaria municipal de Educação, para aperfeiçoamento de seus professores e demais profissionais atuarem diretamente com os surdos através do desenvolvimento e habilidades em Libras?
() Sim. () Não.
12. Em caso afirmativo, quando foi a última atualização nesse respeito recebida?

- 13.** Na sua gestão, há algum projeto ou proposta que objetiva melhorar o atendimento aos alunos surdos, bem como, promover o uso da Libras para proporcionar maior interação entre os ouvintes e surdos compreendidos nessa unidade escolar? Em caso positivo, descreva quais ações vocês planejam desenvolver.

Apêndice E – Questionário de Pesquisa – Ao Diretor responsável pela Educação Especial de Eunápolis BA

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo atua na Educação Especial e na direção do CAEEDE?
4. Em que ano o centro começou a atender a população de Eunápolis?
5. Há quantos professores especialistas em AEE atualmente fazem parte da equipe?
6. Qual é a quantidade de alunos pertencentes a Educação Especial atendida pelo município de Eunápolis?
7. Há alguma orientação por parte do CAEEDE para que as escolas incluam em seus PPPs as ações de desenvolvimento ou atividades voltadas as necessidades especiais de seus educandos?
8. Atualmente, quantos alunos surdos são matriculados na rede regular de ensino?
9. Desses alunos matriculados, há algum dos discentes que além de surdez possui outra deficiência ou necessidades especiais?
10. Qual unidade escolar no município contém o maior número de discentes surdos matriculados?
11. Na unidade supracitada, já houve o desenvolvimento de alguma ação efetiva por parte do CAEEDE para capacitar os funcionários de modo geral para poderem lidar com as disparidades linguística e culturais do surdo?

 Sim.
 Não.
12. De acordo com sua resposta anterior, qual foi a última ação desenvolvida?
13. O CAEEDE tem um acervo próprio de registros documentais sobre sua trajetória, como atividades realizadas, materiais produzidos, fotos entre outros?
14. Existem outras leis e decretos no município que abordem as necessidades educativas dos alunos que se enquadram na modalidade de Educação especial?

15. A atual gestão já tem algum projeto específico ou proposta de trabalho que vise melhorar o atendimento educacional aos surdos e/ou os alunos atendidos pela Educação Especial? Se sim, quais são esses projetos ou propostas?

Apêndice F – Questionário de pesquisa – Docente em atuação no CAEEDE

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quantos anos atua na Educação Especial, com atendimento educacional aos surdos?
4. Qual seu vínculo com o município? Há quanto tempo?
5. Quais são suas principais atribuições junto ao CAEEDE?
6. Você só atende pelo CAEEDE ou atua em algum contra- turno com atividades distintas das executadas no centro de atendimento especial?
7. Explique suas atividades desenvolvidas junto ao CAEEDE.
8. Em Eunápolis, você desenvolve outras atividades que envolva os surdos do município? Explique.
9. De qual dessas entidades vocês recebem matérias didático-pedagógicas para desenvolver o trabalho educativo com os surdos?
 - () Do MEC.
 - () Governo do Estado da Bahia.
 - () da Secretaria de Educação do município de Eunápolis.
10. Em caso afirmativo, você acha esses materiais relevantes para a realização de um ensino significativo com os surdos?
 - () Sim.
 - () Não.
11. Em caso negativo, como fazem para suprir essa carência e realizar um trabalho mais eficiente?
12. Você já fez alguma formação profissional, de curso de aperfeiçoamento, capacitação, entre outros, específicos para sua área de atuação fornecidos por
 - () Parte do MEC.
 - () Parte do Governo do Estado da Bahia.
 - () Parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Eunápolis.
13. Quando foi sua última atualização profissional recebida?

14. Relate-nos uma experiência que para você tenha sido especialmente marcante nesse período de atuação no Ensino de Surdos e/ou como tradutor/ intérprete de Libras.
Apêndice G – Questionário de pesquisa - Docente em atuação nas Escolas de Ensino Regular

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quantos anos atua na Educação Especial, com atendimento educacional aos surdos?
4. Qual seu vínculo com o município? Há quanto tempo?
5. Quais são suas principais atribuições junto a sua unidade escolar?
6. Você só atende alunos surdos nessa unidade escolar ou atua em algum contra- turno com atividades distintas das executadas nesta escola?
7. Explique suas atividades desenvolvidas junto ao AEE.
8. Em Eunápolis, você desenvolve outras atividades que envolva os surdos do município? Explique.
9. De qual dessas entidades vocês recebem materiais didático-pedagógicos para desenvolver o trabalho educativo com os surdos?
 Do MEC.
 Governo do Estado da Bahia.
 Secretaria de Educação do município de Eunápolis.
10. Em caso afirmativo, você acha esses materiais relevantes para a realização de um ensino significativo com os surdos?
 Sim.
 Não.
11. Em caso negativo, como vocês fazem para suprir essa carência e poder se adequar às necessidades para atender as demandas?
12. Você já fez alguma formação profissional, de curso de aperfeiçoamento, capacitação, entre outros, específicos para sua área de atuação fornecidos por
 Parte do MEC.
 Parte do Governo do Estado da Bahia.
 Parte da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Eunápolis.
13. Quando foi sua última atualização profissional recebida?

14. Relate-nos uma experiência que para você tenha sido especialmente marcante nesse período de atuação no Ensino de Surdos e/ou como tradutor/ intérprete de Libras.
Apêndice H – Questionário de Pesquisa – Membros Voluntários Ouvintes das Testemunhas de Jeová

1. Qual seu nome?
2. Seu e-mail
3. Qual sua idade;
4. Sexo: Masculino/Feminino
5. Como você se identifica quanto a raça/cor?
Preto/Branco/Pardo/Indígena/ Amarelo
6. Qual seu nível de escolaridade?
Ensino fundamental incompleto/ ensino fundamental completo/ Ensino médio incompleto/ Ensino médio completo/ Ensino Superior/ Ensino Superior cursando
7. Tem uma profissão? Em caso afirmativo, qual seria?
8. Já participou de algum curso de formação e capacitação em Libras em espaços educativos com essa finalidade?
Sim/Não
9. Sua profissão tem relação direta com a Libras?
Sim/Não
10. Há quantos anos você é voluntário na Associação das Testemunhas Cristãs de Jeová?
11. Como aprendeu e desenvolveu seus conhecimentos em Libras?
12. Há quantos anos você se dedica em aprender e usar a Libras na comunicação com os surdos?
13. O que motivou você a aprender e estabelecer contatos com pessoas com perda auditiva, surdos e usuários de Libras em sua cidade?
14. Você participa diretamente no ensino de surdos?
Sim/Não
15. Em caso afirmativo, o que ensina a eles?
16. Qual o nível de compreensão de Libras dos surdos que você participa em ensinar.
Não sabe Libras/ sabe pouco a Libras/ é fluente em Libras/

- 17.** Do tempo que você interage e usa a Libras para estabelecer comunicação com os surdos de sua cidade, teve muitas oportunidades de vivenciar diferentes situações com esses indivíduos e sua comunidade. Relate uma experiência que foi especialmente marcante para você.

- 18.** Na sua opinião, como você acha que a sociedade poderia incluir melhor os surdos nos diferentes espaços de convivência?

Apêndice I – Questionário de Pesquisa – Pessoas surdas que se associam com as Testemunhas de Jeová

1. Qual seu nome? E sinal em Libras?
2. Qual sua idade?
3. Sexo: Masculino /Feminino
4. Como você se identifica quanto a raça/cor?
Preto/Branco/Pardo/Indígena/ Amarelo
5. Qual seu nível de escolaridade?
Ensino fundamental incompleto/ ensino fundamental completo/ Ensino médio incompleto/ Ensino médio completo/ Ensino Superior/ Ensino Superior cursando
6. Trabalha ou recebe algum benefício assistencial do governo?
7. Tem uma profissão? Em caso afirmativo, qual seria?
8. Estado civil? Solteiro/Casado/ Separado/Divorciado/ Outros
9. Com quem mora?
Sozinho/Com cônjuge/ Com a família (pais e irmãos) /Com o cônjuge e com a família (pais e/ou irmãos)
10. Em exames de verificação audiométrica, qual é o seu grau de surdez?
11. Usa aparelho de amplificação sonora (aparelho auditivo)?
12. Como ficou surdo?
13. Consegue se lembrar quando entendeu sua condição de pessoa com surdez? Relate como e quando isso aconteceu e como se sentiu com essa compreensão.
14. Como sua família reagiu diante de sua perda auditiva?
15. Em família, você se sentia/sente incluído e acolhido por eles? Relate como é sua relação com seus familiares e como é a comunicação entre vocês.
16. Há membros de sua família que sabem e usam a Libras para se comunicar com você?
Sim/Não
17. Em caso afirmativo, quantas pessoas em sua família sabe e usa a Libras para se comunicar com você?

- 18.** No tempo que frequentava a escola, se sentia incluído entre os colegas e professores?
Sim/Não
- 19.** No tempo colégio, como eram suas relações de comunicação e amizade com os colegas, professores e as pessoas que trabalhavam na escola? Explique como eram essas ocasiões de convivência.
- 20.** Acha que a sua surdez atrapalhou seu avanço e/ou aprendizado escolar?
Sim/Não
- 21.** Relate como era o modo em que seus professores te ensinavam os conteúdos escolares e como você se sentia nessas ocasiões?
- 22.** No passado, você já passou por momentos em que lamentou, se enfureceu e ficou revoltado por ter perda auditiva?
- 23.** Quantos anos tinha quando aprendeu Libras? Relate como aconteceu seu aprendizado e qual a importância dessa língua para você.
- 24.** De início, o que te chamou atenção para que você aceitasse receber visitas e se reunir com frequência com as Testemunhas de Jeová? Explique.
- 25.** Se sente incluído entre as Testemunhas de Jeová? Explique.
- 26.** Atualmente, você lamenta por sua perda auditiva e/ou se sente mal ou inferiorizado por ser surdo? Explique.
- 27.** Na sua opinião, como você acha que a sociedade poderia incluir melhor os surdos nos diferentes espaços de convivência?