

A escolarização de estudantes surdos no ensino médio¹

Katia Medianeira Barroso da Silvaⁱ

Tania Mara Zancanaro Pieczkowskiⁱⁱ

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como objetivo analisar como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos em escolas regulares de ensino médio. O problema de pesquisa assim se constitui: Como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio na perspectiva desses estudantes? A pesquisa fundamentou-se em aspectos qualitativos, na perspectiva pós-estruturalista. As materialidades empíricas, decorrentes das entrevistas narrativas, foram organizadas em agrupamentos temáticos, considerando o que foi mais relevante e recorrente, e examinadas com base na Análise do Discurso, com aporte foucaultiano. O *locus* da pesquisa constituiu-se de três escolas de ensino médio de Santa Catarina, com estudantes surdos matriculados no segundo semestre de 2021. As narrativas dos estudantes evidenciaram que a escola é pensada a partir do modelo ouvinte.

Palavras-chave: escolarização de surdos; educação de surdos; inclusão de surdos.

The schooling of deaf students in high school

Abstract

This article presents a study aimed at analyzing how the schooling process of deaf students takes place in regular high schools. The research problem is defined as follows: How does the schooling process of deaf students in high school occur from the perspective of these students? The research was based on qualitative aspects, from a post-structuralist perspective. The empirical material, derived from narrative interviews, was organized into thematic groupings, considering the most relevant and recurring elements, and analyzed through Discourse Analysis with a Foucauldian approach. The locus of the research consisted of three high schools in the state of Santa Catarina, Brazil, with deaf students enrolled in the second semester of 2021. The students' narratives revealed that the school is conceived based on the hearing model.

Keywords: schooling for the deaf; deaf education; deaf inclusion.

ⁱ Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó); Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Técnica em Educação Especial na Unochapecó. E-mail: silva.katia@unochapeco.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3865-6278>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela UFSM. Pós-doutorado em Educação na UFFS. Pesquisadora e professora do PPGE Unochapecó, Mestrado e Doutorado. Coordenadora do PPGE de 2018 a 2024. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>.

La escolarización de los estudiantes sordos en la escuela secundaria

Resumen

Este artículo presenta una investigación que tuvo como objetivo analizar cómo ocurre el proceso de escolarización de estudiantes sordos en escuelas regulares de educación secundaria. El problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cómo ocurre el proceso de escolarización de estudiantes sordos en la educación secundaria desde la perspectiva de estos estudiantes? La investigación se basó en aspectos cualitativos, en la perspectiva posestructuralista. Los materiales empíricos, provenientes de entrevistas narrativas, fueron organizados en agrupamientos temáticos, considerando los elementos más relevantes y recurrentes, y analizados a partir del Análisis del Discurso con un enfoque foucaultiano. El locus de la investigación consistió en tres escuelas de educación secundaria del estado de Santa Catarina, Brasil, con estudiantes sordos matriculados en el segundo semestre de 2021. Las narrativas de los estudiantes evidenciaron que la escuela es pensada desde el modelo oyente.

Palabras clave: escolarización de sordos; educación de sordos; inclusión de sordos.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos passou por diferentes olhares ao longo da história, o que reverberou em diferentes discussões e tomada de decisões. Estes sujeitos nem sempre foram entendidos na sua singularidade, já que a compreensão era de que não apresentando a comunicação oral seriam, de alguma forma, incapazes de compreender e interagir com o meio onde estavam inseridos. Contudo, não foram deixados à própria sorte, pois estudiosos imbuídos de compreender as pessoas surdas aprofundaram suas pesquisas com o intuito de conhecer as suas possibilidades de aprendizagem. A partir destes estudos, se entendeu que os “gestos” que os sujeitos surdos faziam tinham sentido e, conseqüentemente, poderiam ser considerados uma língua – a Língua de Sinais (LS). Sacks (1998, p. 99) ressalta que, superficialmente, a língua de sinais pode parecer simples para um observador dos gestos sinalizados pelo sujeito surdo, mas logo se descobre que isso é uma ilusão “[...] e o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros”.

A partir deste entendimento, houve uma transformação na condição de vida dos sujeitos surdos, ou seja, do momento em que se compreende o contexto em que vivem, tendem a assumir o protagonismo. Isto demonstra o quanto a “língua” é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois é por meio da linguagem que o sujeito interage

com o mundo à sua volta e se percebe como parte da sociedade. Porém, a compreensão de que o sujeito surdo se expressa por uma língua natural não é suficiente para que se entenda a subjetividade que há neste sujeito.

Nesse sentido, Kraemer, Potin e Lopes (2020, p. 05) afirmam que com o reconhecimento da língua de sinais como língua natural os surdos passaram a ser vistos “[...] como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística e cultural”. Dessa forma, para as autoras há de se pensar em uma cidadania linguística para os sujeitos surdos, entendendo que a língua de sinais é como um “[...] instrumento de comunicação” (Kraemer; Potin; Lopes, 2020, p. 05). Assim sendo, para as autoras, a cidadania linguística é um conjunto de práticas que leva em conta “[...] o direito comunicacional como premissa de todo o contexto educacional” (Kraemer; Potin; Lopes, 2020, p. 05), reconhecendo a língua de sinais como direito linguístico do sujeito surdo que perpassa as ações pedagógicas e educacionais.

Nesse contexto, este estudo, que resultou na dissertação de mestrado em educação da primeira autora, sob orientação da segunda, procurou responder o seguinte problema de pesquisa: Como acontece o processo de escolarização de estudantes surdos no ensino médio na perspectiva desses estudantes? Do problema de pesquisa derivam as seguintes perguntas de estudo: Como as políticas de inclusão reverberam na escolarização de surdos? Como os estudantes surdos de ensino médio narram seu processo de escolarização? Quais as dificuldades relatadas pelos estudantes surdos do ensino médio no processo de escolarização? Que estratégias a escola oferece para a inclusão e a aprendizagem de estudantes surdos no ensino médio, na perspectiva estudantil?

2 O CAMINHO DA PESQUISA

Para realizar uma pesquisa, é necessário se dispor a trilhar caminhos nunca antes percorridos. Aprofundar o conhecimento de determinado assunto nos faz desenvolver novos olhares, novas percepções em relação ao que antes parecia ser uma verdade absoluta, mas que vai abrindo novos horizontes à medida que compreendemos que não existe uma única verdade, mas sim verdades. Costa (2007, p. 151), ao anunciar uma

agenda para jovens pesquisadores, nos diz que a verdade ou as verdades são “deste mundo” e recomenda: “lembre sempre que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade. Suas descobertas, embora importantes, são parte de uma rede em que muitas pessoas estão trabalhando, pensando, contribuindo”.

Assim, o estudo realizado, de caráter qualitativo, se propôs a analisar as narrativas dos estudantes surdos em processo de escolarização no ensino médio em escolas comuns. O estudo amparou-se na perspectiva pós-crítica, ou seja, em abordagens teóricas conhecidas com o rótulo de “pós”. Meyer e Paraíso (2014, p. 19) ressaltam que:

[...] pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos Queer, correntes de pensamento, entre suas problemáticas e entre os/as autores/correntes que chamamos de teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas.

Dessa forma, é relevante entender que a pesquisa pós-crítica não tem uma metodologia pronta, fechada, mas sim faz parte de um processo de construção de estratégias e procedimentos que possam auxiliar a responder as questões de pesquisa. Diante disso, Meyer e Paraíso (2014, p. 22) salientam que uma das marcas mais importantes na perspectiva das pesquisas pós-críticas, é que:

[...] o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar. Demarcam, na sua própria composição e com o vocabulário que utilizam, que as abordagens teóricas com que trabalham requerem formas específicas de apresentação e elaboração textual [...].

Ainda, para as autoras, a pesquisa pós-crítica entende que metodologia é um “[...] termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método”. Segundo Meyer e Paraíso (2014, p. 18) a metodologia é

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de produção de informação – e de estratégias de descrição e análise.

Posto isto, é essencial compreender que a metodologia é construída no processo de investigação e que, vai depender das necessidades apresentadas pelo objeto de pesquisa e pelas questões formuladas.

O *locus* da pesquisa se constituiu de três (3) escolas da rede pública estadual, que contemplam o ensino médio. Estas escolas representam a totalidade de instituições, localizadas no município de Chapecó (SC), que possuíam estudantes surdos matriculados no período em que as entrevistas narrativas aconteceram, ou seja, no segundo semestre de 2021.

A definição dos sujeitos da pesquisa aconteceu a partir da conversa com a integradora da Educação Especial na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) via contato telefônico. O critério foi a totalidade de surdos matriculados no ensino médio.

No decorrer dos contatos com os profissionais das escolas foram identificados seis (6) estudantes surdos matriculados no ensino médio. Destes, cinco (5) estudantes participaram da pesquisa, considerando que um deles optou pela não participação. As entrevistas foram realizadas via *Google Meet* em decorrência de estarmos vivendo um período crítico da pandemia de Covid-19¹, com recomendações sanitárias para o isolamento social.

Foram realizadas entrevistas narrativas, direcionadas por um roteiro e posteriormente transcritas na estrutura da língua portuguesa e também mantendo a estrutura da língua de sinais. Posteriormente, as narrativas foram organizadas por *agrupamentos temáticos*², em um movimento de “[...] ouvir as narrativas, ouvi-las outra vez (outras e muitas vezes)”, e assim, “[...] dando-lhes significados a partir de ferramentas pensadas para a análise” (Andrade, 2014, p. 178).

Nesta perspectiva, observando todos os cuidados éticos relacionados à pesquisa, as escolas e os colaboradores envolvidos tiveram suas identidades preservadas. Foram três (3) escolas nomeadas como Escola X, Escola Y e Escola Z, e os estudantes surdos foram nomeados Estudante A, Estudante B e assim sucessivamente até completar o total de cinco (5) estudantes surdos, maiores de 18 anos.

As entrevistas narrativas foram filmadas via plataforma do *Google Meet*. Posteriormente, foram assistidas várias vezes para serem traduzidas pela primeira autora que também exerce a profissão de tradutora e intérprete de Libras e, posteriormente,

foram transcritas na íntegra. Foram considerados os aspectos legais previstos na Resolução nº 466 (Brasil, 2013), que orienta as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como a Resolução nº 510, de 2016 (Brasil, 2016) do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, a fim de legitimar a ética da investigação desenvolvida. Também, foram adotados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes das entrevistas, o Termo de Consentimento para Uso de Voz (TCUV), bem como a Declaração de Ciência e Concordância da instituição envolvida. Salientamos que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, na instituição de nosso vínculo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS EMARANHADOS

Inicialmente, foram localizadas publicações que pudessem subsidiar a pesquisa. Neste contexto, foram realizadas buscas nos repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos anos de 2015 a 2020, a fim de encontrar trabalhos com proximidade com o tema escolhido. Foram encontrados setenta e um (71) trabalhos publicados, similares à proposta de pesquisa, sendo que destes foram selecionados nove (9) que tiveram aproximação direta com o tema do estudo. O *locus* da pesquisa foi inédito, mas mesmo assim, consideramos importante compreender os vários discursos que emergem a partir da inclusão escolar para entender o processo de escolarização dos estudantes surdos. Perceber como o Estado age dentro e fora do espaço escolar com o intuito de disciplinar os corpos é entender como se constituiu a sociedade e, conseqüentemente, a escola.

Nesse sentido, o contexto histórico evidencia que os sujeitos surdos, assim como os demais sujeitos que apresentavam alguma deficiência, foram segregados e, até excluídos do convívio em sociedade, colocados em instituições ou escolas especiais, com a intenção de “higienizar a sociedade”, pois eram considerados “doentes” ou “anormais”. Thoma (2006, p. 14) salienta que estas instituições tinham como propósito “[...] limpar a sociedade dos indesejáveis, isolando os anormais”. Contudo, a partir da medicalização dos sujeitos surdos emergiu a ideia de que com tratamento específico eles se tornariam “normais”. Thoma (2006, p. 13) ressalta que as práticas de normalização

sobre os “surdos” realizadas em “[...] tempos individualizados e em espaços restritos onde se exercitavam a fala e a leitura labial em extensos treinamentos fonoarticulatórios, estão inscritos em um movimento geral de medicalização das condições vistas como ‘doença’”. No entanto, mesmo que a educação destes sujeitos tenha evoluído no sentido de estarem mais presentes e visíveis no espaço escolar, as práticas pedagógicas parecem “[...] permanecer cristalizadas em suas representações sobre o sujeito surdo como anormal” (Thoma, 2006, p. 13).

Nesse contexto, com o advento da inclusão, a ideia de que “todos” devem estar na escola ganhou força, assim, tensionando a noção de normal e anormal a partir da “norma”. Para tanto, é preciso salientar o que isto significa. Amparada em Foucault, Revel nos diz que a noção de norma está ligada à de “disciplina”:

Com efeito, as disciplinas são estranhas ao discurso jurídico da lei, da regra entendida como efeito da vontade soberana. A regra disciplinar é, ao cenário, uma regra natural: a norma. As disciplinas, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, ‘definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; referir-se-ão a um horizonte teórico que não pode ser de maneira alguma o edifício do direito, mas o domínio das ciências humanas; a sua jurisprudência será a de um saber clínico’ (Revel, 2005, p. 65).

É possível perceber que para tornar o sujeito “normal” é preciso discipliná-lo, ou seja, fazer com que obedeça a um padrão. Os sujeitos que não se enquadram nesse padrão são considerados “anormais”, e, portanto difíceis de serem controlados. Para Foucault (1997, p. 65), o indivíduo “anormal” que é considerado desde o final do século XIX por instituições, discursos e saberes “[...] deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis, detidos pelos aparelhos de adestramento e do universal secreto das sexualidades infantis”.

Então, como forma de incluir os “anormais” se tem a norma, que, de acordo com Foucault (1999, p. 302), é o que se pode tanto “[...] aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Para o autor, a sociedade de normatização é a dimensão “[...] em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (Foucault, 1999, p. 302). Veiga-Neto (2007, p. 104) ressalta que o papel da escola neste contexto disciplinar e regulador é de “[...] transformação dos homens: de selvagens em civilizados”. Segundo

Thoma (2006, p. 13), a escola moderna teve como preocupação o “disciplinamento e a docilização”, sob pena de “[...] não concluir o seu grande propósito disciplinar e domar a selvageria que constitui os indivíduos; torná-los sujeitos produtivos e úteis ao nível individual e coletivo”.

Neste sentido, Ewald (1993 *apud* Lopes e Fabris, 2020, p. 41-42) afirma que a norma funciona como um “[...] princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Segundo Lopes e Fabris (2020, p. 42), a norma age no sentido de incluir a todos partindo de “[...] determinados critérios, que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais”. Assim, primeiro se define a “[...] norma e depois se identificam os sujeitos, sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes [...]” (Lopes; Fabris, 2020, p. 43). As autoras acrescentam que a norma possui um caráter prescritivo, provocando ações que homogeneizem as pessoas.

Nesta perspectiva, a escola tem papel fundamental ao reunir todos (normais e anormais) em um mesmo espaço a fim do Estado melhor exercer o governo. Gräff e Medeiros destacam que “[...] reunindo todos em um mesmo lugar – a escola – ampliam-se as possibilidades de governo. Ninguém escapa, o controle é potencializado pela intervenção exercida na vida de cada um” (Gräff; Medeiros, 2016, p. 199).

As autoras, ainda salientam que a inclusão e normalização parecem:

[...] andar de mãos dadas, produzindo ressonâncias nos corpos e nas almas dos sujeitos inclusivos. Sua meta pode ser lida nas práticas cotidianas colocadas em operação na escola. Aproximar os sujeitos, diluindo-os no conjunto de alunos, misturando-os aos outros, permite que se tornem mais iguais a eles, uniformiza-os de modo a atenuar suas diferenças. Aqueles que estavam fora, em outro lugar, ou em um entre-lugar, agora possuem o direito (ou dever) de ocupação deste espaço comum (Gräff; Medeiros, 2016, p. 199).

Nesse contexto, a escola tem o papel de trazer para o espaço escolar aquele que não se enquadra ao modelo – o anormal, para que se aproxime da norma.

Resultante dessa ação, podem ser reforçados discursos normativos sobre diferenças, que excluem experiências dissidentes e reforçam hierarquias biológicas e sociais. Nessa perspectiva, a *biopolítica* opera na definição do que é adequado ou deve

ser corrigido, determinando quais corpos são legitimados dentro do espaço escolar e quais são considerados “fora da norma”. Segundo o Dicionário de Foucault (Revel, 2005, p. 26), “o termo ‘biopolítica’ designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, [...] a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população”. Assim, apesar do discurso do acolhimento, modos definidos de ser e estar na educação, podem demarcar posições e desigualdades.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 957), a escola funciona e continua funcionando como um “[...] lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população”. O espaço da escola tende a tornar todos “iguais” na perspectiva que todos podem aprender e se desenvolver de forma padronizada, facilitando assim, o processo de massificação do conhecimento sem se perceber a especificidade de cada estudante.

4 DISCUSSÕES

A partir das narrativas dos estudantes surdos, foram elencados quatro (4) agrupamentos temáticos: *O processo de escolarização nos relacionamentos e aprendizagens; Estratégias inclusivas desenvolvidas pela escola na perspectiva dos estudantes surdos; Percepção dos entrevistados acerca dos aspectos desfavoráveis vivenciados na escola; A escola desejada pelos entrevistados*. Os aspectos mais relevantes e recorrentes foram destacados para realizar a análise do discurso com amparo na perspectiva foucaultiana. As narrativas de alguns estudantes surdos necessitaram tradução da Libras para o português, o que aparecerá na sequência das manifestações. Outras, possibilitam a compreensão do português, dispensando a tradução.

Para Sales (2014, p. 127), ao analisar discursos com base em Foucault não se trata de buscar “[...] uma origem de determinado discurso, nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos”. Trata-se de [...] analisar por que aquilo é dito, daquela

forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (Sales, 2014, p. 127).

A seguir, ilustramos com excertos das narrativas dos estudantes as suas declarações em cada agrupamento temático e fazemos o exercício analítico, com vistas a responder o problema que direcionou a investigação.

4.1 O processo de escolarização nos relacionamentos e aprendizagens

A escola é um espaço que abriga a diversidade de pessoas, dentre elas estão os estudantes surdos. Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 82) ressaltam que a escola é o “[...] território que possibilita, antes de qualquer coisa, a aproximação e a convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo [...]”. Nesse contexto, os estudantes surdos encontram na escola um lugar para se desenvolver e aprender, bem como ter, em muitos casos, o primeiro contato com a Libras e com seus pares surdos.

Nesse sentido, questionados os entrevistados acerca de como sentiram o processo de escolarização, o Estudante E, narrou que é briguento e por isso mudou de escola várias vezes. Mesmo assim, evidencia positividade na convivência escolar, pois ao trocar de escola fez amigos surdos que sempre o ajudam. Afirma:

Meus colegas sempre ajudavam, não gosto muito de estudar. Mudei de escola várias vezes. Eu sou briguento. Minha mãe me trocava de escola. Agora estou na Escola Z, é mais tranquilo. Tenho amigos surdos (Estudante E).

Por sua vez, o Estudante D declara:

Eu feliz ver conhecer admirar várias pessoas surdas igual eu, eu não saber certo Libras, mas aprender rápido, lembro muitos surdos, criança, adolescente, grande, adulto, várias salas diferentes série, eu muito gostar, aprender muito só surdo. Mas gostar mais só surdo, óbvio então também bom aprender ter intérprete lá outra escola.

*Fiquei feliz e admirado em conhecer pessoas como eu, surdas. Não sabia Libras, mas aprendi rápido. Lembro que tinha muitos surdos, crianças, adolescente, adultos. Todos estudando em diferentes anos. Eu gostei e aprendi estando com os colegas surdos. Gosto de estar em turma só de surdos, mas também aprendi a ter intérprete na nova escola.

O Estudante A narra que quando pequeno estudava próximo da casa e não sabia Libras. Tinha medo do professor que sinalizava e que não era compreendido. Isso evidencia que não basta a escola disponibilizar intérprete ou o professor comunicar-se em Libras se esta língua é desconhecida pelo surdo, pois é essencial o sujeito surdo conviver com outros surdos ou com quem domina a Libras. O entrevistado relata:

[...] eu devagar entender como ter intérprete, gostar muito, aprender Libras ótimo, saber entender frase, saber melhor certa matemática, português, muito amigo gostar junto colegas surdos conhecer.

*[...] aos poucos fui entendendo como é ter intérprete e gostei muito. Aprender Libras foi ótimo, entender frases, matemática, português. Fiz amizades com os colegas surdos que conheci (Estudante A).

Para Sacks (1998, p. 130), o fato de ser surdo ou nascer surdo não é algo negativo, a dificuldade é o sujeito surdo “[...] viver num mundo auditivo-oral, mal equipado biológica, linguística e emocionalmente”, despreparado para lidar com a surdez. O autor ressalta que:

A surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser obtida, se a criança não é exposta à língua e ao diálogo apropriados, verificamos todos os reveses, [...] ao mesmo tempo linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais (Sacks, 1998, p. 130).

O sujeito surdo, por nascer em sua maioria em família de ouvintes, vai crescer como um estranho em sua própria casa devido à barreira de comunicação, mas isso não o impede de se comunicar, já que não sabendo a língua de sinais são convencionados gestos/sinais entre os familiares. Relatam os Estudantes A e B:

[...] depois eu mais velho entender os sinais porque casa só gestos, mãe nada saber sinais, depois mãe aprender um pouco alguns sinais, eu pouco entender falar mãe, fazer leitura labial sabe?

*[...] Depois, quando cresci mais, comecei a entender os sinais e compreendi por que em casa usava gestos, minha mãe não sabia sinais. Mais tarde ela aprendeu alguns sinais e melhorou nossa comunicação porque também faço leitura labial, sabe como é? (Estudante A).

[...] eu lembrar que mãe fazer gestos mãos depois eu crescer entender por exemplo mãe mostrar copo água eu entender.

*[...] Eu lembro que minha mãe fazia gestos, como por exemplo, mostrava um copo com água e daí eu entendia o que ela queria dizer (Estudante B).

O Estudante B relata que foi na escola que aprendeu Libras, com a presença do intérprete, e que seus pais não sabiam a língua e ficaram surpresos ao ter um filho surdo. Masschelein e Simons (2021, p. 29) dizem que “[...] quando deixam a família e entram na escola, os estudantes confrontam-se frequentemente com a língua que difere da que eles/elas estão acostumados a falar”. Ao olhar por esta perspectiva, é perceptível que ao iniciar os estudos na escola os estudantes aprendem outra língua a “língua da escola³” - que é “[...] modificada, transformada” (Masschelein; Simons, 2021, p. 29) – e no caso de estudantes surdos soma-se à aquisição da Libras, ou seja, para alguns, só então acontece o acesso à língua.

4.2 Estratégias inclusivas desenvolvidas pela escola na perspectiva dos estudantes surdos

No convívio familiar, aprendemos as coisas básicas da vida, como valores, respeito, responsabilidade, educação, espiritualidade e incentivo para se desenvolver em todos os sentidos. A escola, nesse contexto, também tem o papel de ensinar, transformar e deixar marcas aos que passam por ela. Para Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 92), a escola é um “[...] espaço onde o ensino se exerce de forma intencional a partir de um conjunto de princípios selecionados que guiarão professores e alunos”.

Gräff (2020, p. 113), amparada em Foucault (2008) evidencia que ao “[...] receber indivíduos oriundos dos mais diversos pertencimentos identitários, a escola possibilita o acesso de todos à educação e cria as condições para uma forma eficaz de governo da população”. Na escola, estão todos os estudantes, quer sejam ouvintes ou surdos e, todos que apresentem alguma limitação. Portanto, o esperado é que a escola crie estratégias para ensinar a todos.

Nesse sentido, questionados sobre as estratégias inclusivas utilizadas pela escola, os entrevistados apontam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o profissional intérprete de Libras e a atenção dada pelos professores de área. Sendo assim, o AEE é considerado importante, como afirmam os Estudantes A e B:

[...] porque AEE bom importante eu gostar, muito atividade fazer entender difícil matemática por exemplo.

*[...] porque o AEE é importante e eu gosto muito de frequentar, realizo muitas atividades, como por exemplo, as atividades difíceis de matemática (Estudante A).

[...] escola sempre AEE bom professor saber Libras ajudar aula caderno matemática português, eu gostar muito, se aula sem ajuda nada entender, difícil, mais fácil ajuda AEE.

*[...] na escola tem o AEE, o professor sabe Libras, isso é bom! Ajuda com as atividades de matemática e português. Eu gosto muito! Sem esta ajuda não consigo acompanhar as aulas, fica difícil, mais fácil com a ajuda do AEE (Estudante B).

O AEE é ofertado no contraturno, como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a função de identificar, elaborar e organizar “[...] recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16). Os professores que atuam no AEE, realizam atividades que complementam a formação desses estudantes, mas que não substitui a frequência em sala de aula, tendo em vista o estímulo à autonomia e independência dentro e fora da escola.

Também, como estratégia de inclusão, as escolas pesquisadas disponibilizam profissionais intérpretes de Libras para atuarem em sala de aula com estudantes surdos. Os Estudantes B e C afirmam a importância de intérprete para a aprendizagem escolar, ao enfatizarem que ao frequentar a escola tendo a comunicação mediada por esses profissionais, ficou mais fácil compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo eles:

Escola bom mas também difícil porque eu pequeno tudo bem nada entender certo, depois junto intérprete melhor já grande bom.

*A escola é boa e difícil ao mesmo tempo, porque quando pequeno eu não entendia bem as coisas, mas depois, mais velho, junto com o intérprete, foi melhor (Estudante B).

[...] Depois, quando eu fui estudar na Escola Z, aí sim, entendi mais, aprendi o que a professora falava, tinha intérprete que era muito bom (Estudante C).

Sendo assim, as narrativas dos entrevistados evidenciam a importância do contato com profissionais usuários da Libras como possibilidade de aprendizagem no contexto escolar. A mediação na comunicação realizada por esse profissional possibilita a participação efetiva do estudante surdo em sala de aula, pois contribui com a diminuição

da barreira linguística entre surdos e ouvintes e corrobora na compreensão de significados e, por conseguinte, na construção do conhecimento.

Outra estratégia, mencionada pelos entrevistados, é o envolvimento dos professores no ensino em sala de aula. De acordo com o Estudante C, o professor demonstra estar preocupado com o aprendizado e a compreensão dos conteúdos pelo estudante surdo e, por isso este se sente valorizado, pois não fica isolado em sala de aula:

[...] Parece que o professor tem mais atenção com os surdos. Eu gosto disso. Surdo não fica esquecido, de canto na sala (Estudante C).

O Estudante B afirma que:

[...] professor sempre ajudar mas nada saber Libras só intérprete bom ajudar.

*[...] o professor ouvinte, mesmo não sabendo Libras, sempre tem a preocupação comigo em aula, mas fica melhor com o apoio do intérprete.

A atenção dos professores para esses estudantes, mencionada nas narrativas, faz com que estes se sintam incluídos, mesmo que os docentes não dominem a Libras, mas entendam que o uso de duas línguas em sala de aula é possível, e que respeitar a língua dos estudantes surdos é importante para o desenvolvimento cognitivo. Para Zilio e Witches (2018, p. 30), o ambiente linguístico favorável à inclusão é caracterizado “[...] como um meio que possibilita o fluxo do uso de uma ou mais línguas, permitindo que a interação e a aprendizagem sejam acessíveis nessas línguas”. Nesse contexto, concordam com Thoma (2006, p. 24), quando afirma que se pode tensionar a inclusão, não com o intuito de negar ou aceitar este processo, mas de compreender que há a necessidade de se conviver com o outro “[...] sem desejar fazê-lo como nós, sem desejar normalizá-lo, sem enquadrá-lo em nossas narrativas e descrições redutoras que buscam organizar o mundo moderno, simplesmente nos permitindo ter a experiência desse convívio”. Viver em sociedade é conviver com o diferente e esta convivência exige o reconhecimento do outro, pois somos todos singulares.

4.3 Percepção dos entrevistados acerca dos aspectos desfavoráveis vivenciados na escola

Assim como os estudantes surdos relatam aspectos positivos percebidos durante o percurso escolar, também percebem a escola por um outro ponto de vista, ou seja, aspectos por eles considerados desfavoráveis. Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 92) ressaltam que a escola é “[...] uma das grandes máquinas que trabalham na produção de sujeitos dóceis, adaptados a um tipo de sociedade”. Os autores ainda afirmam que a escola “[...] subjetiva os sujeitos, fazendo operar a seu serviço diferentes instituições de (re)educação” (p. 92) e que estas “[...] quando estão em operação, criam perfis aceitos, considerando um conjunto de exigências sociais, políticas, econômicas de diferentes grupos culturais” (p. 92). Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que a escola representa possibilidades de desenvolvimento nas diferentes dimensões humanas, também contribui para a “formatação” de um sujeito pretendido pela sociedade que normatiza e padroniza.

Nesse cenário, os Estudantes A e B afirmam que ao mesmo tempo que alguns professores são empenhados com o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos, outros demonstram dificuldade em compreender as especificidades:

[...] só professor nada entender jeito surdos alguns, por isso, aprender demora pouco, depois entender fica melhor fazer atividade.

*[...] o professor não entende o jeito de ser surdo, por isso demorei um pouco para aprender, mas depois que entendia realizava a atividade com facilidade (Estudante A).

[...] eu aprender fazer coisas aula normal tentar igual ouvinte, professor alguns atenção entender jeito surdo mas professor acostumar jeito ouvinte.

*[...] eu aprendo a fazer as coisas da aula como os ouvintes. Alguns professores entendem como é o jeito do surdo, mas os professores são acostumados com o jeito do ouvinte (Estudante B).

Para Lebedeff (2006, p. 60), a escola para o surdo “[...] não pode ser um simulacro da escola ouvinte, nem pode fazer com que ele se sinta como o ‘outro indesejado’ dentro da escola que é, supostamente, inclusiva”. Neste sentido, o desafio da escola é ser um espaço que percebe e reconhece os estudantes, independentemente de sua diferença.

Para que estes estudantes não se sintam indesejados em sala de aula é importante compreender que o sujeito surdo tem na surdez uma experiência visual e não, necessariamente, uma limitação. Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020, p. 12) ressaltam que no processo de ensinar do professor “[...] emerge uma nova linguagem: a responsabilidade na aprendizagem”. Para as autoras, a aprendizagem aparece como “[...] resposta àquilo que é diferente, àquilo que vem do outro, exige uma responsabilidade educacional, em que o professor precisa responder ao estranho (aluno, recém-chegado)”. Diante disso, o professor, no processo inclusivo, possui papel imprescindível, pois é ele que direciona o processo pedagógico, e pode desenvolver caminhos para que o estudante adquira conhecimento. Os Estudantes B e E enfatizam que, por oralizar, não são vistos como sujeitos surdos:

[...] sem intérprete não tinha apoio nenhum, até porque as pessoas da escola viam eu falando e pensavam que era quase ouvinte igual a eles (Estudante B).

Os professores não se preocupavam muito, eles pensavam que era normal, porque eu falo bem. Eu explicava que ouço pouco, uso falar e sinalizar, gosto dos dois (Estudante E).

Sendo assim, é possível perceber que falta a compreensão pelo professor de que o estudante surdo, mesmo tendo oralidade, tem especificidades em relação aos estudantes ouvintes. Veiga-Neto e Lopes (2006, p. 96) afirmam que “*ser surdo*” significa “[...] partilhar uma experiência que passa e que deixa inscritos, naqueles que vivenciam, sinais que informam formas de viver a condição de ser surdo”. Por sua vez, Müller e Karnopp (2015, p. 03) ressaltam que falar de surdo é “[...] também pensá-lo como sujeito plural, multifacetado, cuja experiência de ser, de estar no mundo, que é coletiva no encontro com outros surdos, é sentida de maneiras singulares”.

Para Lopes e Fabris (2020), tensionar a inclusão não é estar contra ou a favor dela, mas sim assumi-la como um imperativo elaborado na Modernidade. A partir da compreensão do conceito de exclusão é possível entender a inclusão como uma “[...] invenção de um tempo moderno e que ganha destaque na Contemporaneidade devido, entre outros aspectos, às desigualdades acentuadas entre os sujeitos, suas formas de vida e condições econômicas, culturais, sociais, religiosas, individuais etc.” (Lopes; Fabris, 2020, p. 14).

Nesse contexto, é importante que as políticas públicas, relacionadas às pessoas com deficiência, tenham enfoque nas suas especificidades, reconhecendo suas diferenças e a diversidade.

4.4 A escola desejada pelos entrevistados

Pensar a escola a partir da perspectiva do estudante surdo é olhar pelos óculos da surdez, é ouvir as necessidades destes estudantes. A escola desejada por estes estudantes não é uma utopia (ou, pode até ser!), se compreendida como um espaço que reconhece a singularidade a partir da experiência visual. Larrosa Bondía e Kohan (2007, p. 05) evidenciam que se educa para “[...] transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Segundo os autores, o estímulo para educar é a “[...] possibilidade de que esse ato de educação, esta experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (Larrosa Bondía; Kohan, 2007, p. 05). Nesse sentido, o Estudante C, ao ser questionado sobre a escola desejada, narra que uma escola para ser boa, precisa ensinar Libras às crianças surdas desde pequenas, para que no futuro não tenham dificuldade de comunicação. Essa oportunidade também deve ser dada às famílias, facilitando a comunicação com seus filhos. Segundo ele,

Uma boa escola seria lugar onde as crianças surdas aprenderiam Libras bem pequenas, para não sofrerem pela falta de comunicação. Um lugar onde as famílias aprenderiam Libras para ajudar os filhos (Estudante C).

Pieczkowski (2018, p. 63) ressalta que incluir os estudantes surdos “[...] de forma que eles sejam protagonistas, partícipes do processo, e não estrangeiros na escola da cidade onde nasceram, depende, em boa parte, da apropriação e difusão da língua entre surdos e ouvintes”. Sendo assim, a aquisição da língua materna (L1), no caso do sujeito surdo, é fundamental para seu desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, cognitivo. E, ainda, a compreensão que esta aquisição, na mais tenra idade, também perpassa pela escola e é essencial para efetivar a inclusão destes estudantes.

O Estudante D afirma que a inclusão na escola comum é importante para os surdos, mesmo que eles sejam uma minoria, mas é um direito de todos os estudantes (surdos e ouvintes) estarem nela:

[...] inclusão importante porque surdo pouco pessoa, ouvinte mais, mas precisa mundo ouvinte entender jeito surdo próprio, pessoa igual todos, mas direito também

*[...] a inclusão é importante, porque os surdos são minoria. Os ouvintes são maioria, mas precisam entender o jeito de ser surdo, que somos todos iguais e temos direito também de estar na escola (Estudante D).

Lunardi-Lazzarin, Gomes e Camillo (2020, p. 10) salientam que ao afirmarmos o que a “escola é ou não é”, o que “[...] significa na vida dos que ali estão (surdos e ouvintes) ou o que se espera dela e da educação de surdos de modo geral, estamos construindo verdades sobre essa determinada realidade, ao mesmo tempo que nos constituímos sujeitos nela”.

Nesse sentido, o Estudante B deseja uma escola que tenha muitos colegas surdos para poder fazer trocas, surdos de todas as idades falando e aprendendo Libras, bem como, que tenha uma aula que contemple a singularidade do sujeito surdo:

Escola bom pensar eu muitos surdos trocar muito bom pessoas crianças pequenas grandes aprender Libras mais fácil, aula também entender claro explicar próprio surdo.

*A escola é boa quando tem muitos surdos, para fazer trocas. Crianças, adultos aprendem Libras mais fácil. A aula também é pensada para o surdo.

Pieczkowski (2019, p. 03), ao fazer referência a estudantes com deficiência, evidencia a importância da mediação pedagógica entendida como a “[...] possibilidade de intermediar, de se constituir em um elo entre o conhecimento e o estudante”. Para a autora, o convívio com a diferença é uma “[...] demanda docente e, mais do que meramente conviver, é necessário reconhecer o outro na sua diferença e reinventar a docência” (Pieczkowski, 2019, p. 03). Assim, o professor se organiza e reorganiza no processo inclusivo, o que significa afirmar que ele como mediador está em constante aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Entender que o sujeito surdo, filho de pais ouvintes, frequentemente tem o primeiro contato com a língua somente na fase escolar é importante para compreender as narrativas dos entrevistados, pois, segundo os relatos, todos nasceram em famílias de ouvintes e, aprenderam Libras em contato com outros surdos na escola. Com isso, se entende que a barreira comunicativa é o primeiro impedimento que o sujeito surdo precisa vencer para entender e ser entendido no meio em que vive. Esse tempo que o sujeito demora para aprender a língua de sinais, que vai desde o nascimento até o início da vida escolar, é sentido pelo estudante como desvantagem, na medida que ele se percebe diferente dos seus familiares. Um dos entrevistados relata que movimentava a boca na tentativa de ser igual a todos da família, sem perceber que seus movimentos eram ineficientes para a comunicação. Isso evidencia o quanto a perspectiva oralista ainda está presente nas famílias e escolas na região da pesquisa.

Com isso, fica evidente que o sujeito surdo vai ter compreensão de ser surdo a partir da aquisição da língua de sinais e, portanto, é na escola que ele aprende a primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), em contato com seus pares surdos ou profissionais da área. Sendo assim, a escola tem a reponsabilidade de oferecer um ambiente adequado para esta aquisição. No entanto, o que se percebe nas narrativas dos entrevistados é que o uso da língua de sinais, quando propiciada, é restrita às aulas e que eles se sentem excluídos quando não tem a mediação do intérprete nas demais atividades da escola.

As políticas de inclusão garantem a matrícula destes estudantes, bem como o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação, porém isso é pouco para que haja a inclusão destes estudantes na escola. Ainda que a matrícula esteja amparada legalmente, existe um longo caminho a percorrer para que a escola avance no processo de inclusão. A surdez, no contexto da inclusão escolar, é constituída a partir da visão do ouvinte, isso significa que, mesmo que a escola compreenda que para incluir o estudante surdo é necessário ter profissionais fluentes em Libras, entre tantas outras estratégias, este estudante é visto como um sujeito ouvinte, tendo a falta de audição como limitação. De acordo com os entrevistados, a não ser o intérprete de Libras e os

professores do AEE, ninguém sabe Libras na escola, prejudicando sensivelmente o sentimento de pertencimento destes estudantes.

Nesse contexto, cabe salientar ainda que mesmo que haja todo um sistema de políticas inclusivas e, atualmente, com a publicação da Lei nº 14.191, que 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, há um longo caminho para a efetivação da inclusão na escola. Entender se a inclusão vai acontecer na escola comum ou na escola de surdos é uma outra questão, já que partirá da escolha do estudante ou de sua família essa adesão.

Sendo assim, as considerações desta pesquisa não se encerram aqui, pois tensionar a inclusão não é um processo simples. Entender que os estudantes que participaram da pesquisa tem a percepção do processo de escolarização em um tempo e um espaço, é importante para compreender que as lutas da comunidade surda também tem outros objetivos na contemporaneidade. Se os surdos de gerações anteriores lutaram pelo reconhecimento de sua língua materna, os surdos da geração atual lutam pelo reconhecimento da sua cidadania, o que inclui o acesso à comunicação, mas não se esgota nisso.

Deste estudo, emergem alguns questionamentos, dentre os quais: se os surdos entrevistados tivessem mais contato com outros surdos, quais seriam suas inquietações e indicações em relação à escola? Se estes estudantes tivessem tido outras experiências educacionais, a exemplo de estudar em classes ou escolas exclusivas para surdos, como avaliariam essa vivência? Que outras demandas e reivindicações apresentariam? Como seria a aprendizagem e o desenvolvimento de surdos a quem fosse oportunizada a convivência com outros surdos e o uso da Libras desde os primeiros anos de vida? Na mesma direção, como seria a aprendizagem e o desenvolvimento de surdos cujas famílias adotassem a Libras como forma de comunicação? São questões que nos direcionam à continuidade dos estudos e à reflexão acerca dos benefícios linguísticos do acesso à língua de sinais desde que as famílias identificam a surdez em seus filhos. Isso nos remete à necessidade de ações políticas de combate à privação linguística, a qual crianças surdas são submetidas nos seus primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 175-196.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, ed. 146, seção 1, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 09 mar. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 139-153.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRÄFF, Patrícia; MEDEIROS, Daniela. Inclusão escolar: atendimento educacional especializado, expertise e normalização educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 1, p. 197-208, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644414450>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GRÄFF, Patrícia. Políticas de atenção à diversidade: do pagamento da dívida social ao respeito à diferença. **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 106-121, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9133>. Acesso em: 26 fev. 2025.

KRAEMER, Graciela Marjana; POTIN, Bianca; LOPES, Luciane Bresciane. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 10, n. 2, p.002-020, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8729>. Acesso em: 09 mar. 2025.

LARROSA BONDÍA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. *In*: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 03.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. *In*: THOMA, Adriana da Silva; LOPES,

Maura Corcini (org.). **A Invenção da Surdez II**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; GOMES, Anie Pereira Goulart; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Experiências escolares, aprendizagem e cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 01-18, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.5902/1984686X41272>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA BONDÍA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 41-63.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2015. p. 01-16. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de Covid-19**. [S. l.], [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 09 mar. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): quinze anos da Lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista Trama**, v. 14, p. 53-65, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18555>. Acesso em: 16 fev. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 44, p. 42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644428452>. Acesso em: 12 fev. 2025.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 113-134.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. *In*: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura C. (org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3: Edição Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732006000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ZILIO, Virgínia Maria; WITCHES, Pedro. Ambiente linguístico em educação de surdos. **ReVEL**, n. 15, p. 29-43, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/a765e7d5b8dfc7f9bc4ad5c68552cf24.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2025.

NOTAS:

¹ Apoio: Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº 302973/2022-2.

² Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo (Organização Pan-Americana da Saúde, [2020]).

³ Termo adotado com base em Andrade (2014).

⁴ A língua da escola é aqui uma língua que permite à próxima geração tornar-se de fato a nova geração, sendo, portanto, uma língua que não é reivindicada pelos professores (ou outros), mas uma língua de palavras que podem ser dadas (ou distribuídas) (Masschelein; Simons, 2021, p. 31).

Recebido em: 18/10/2022

Aprovado em: 15/03/2025

Publicado em: 30/05/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.