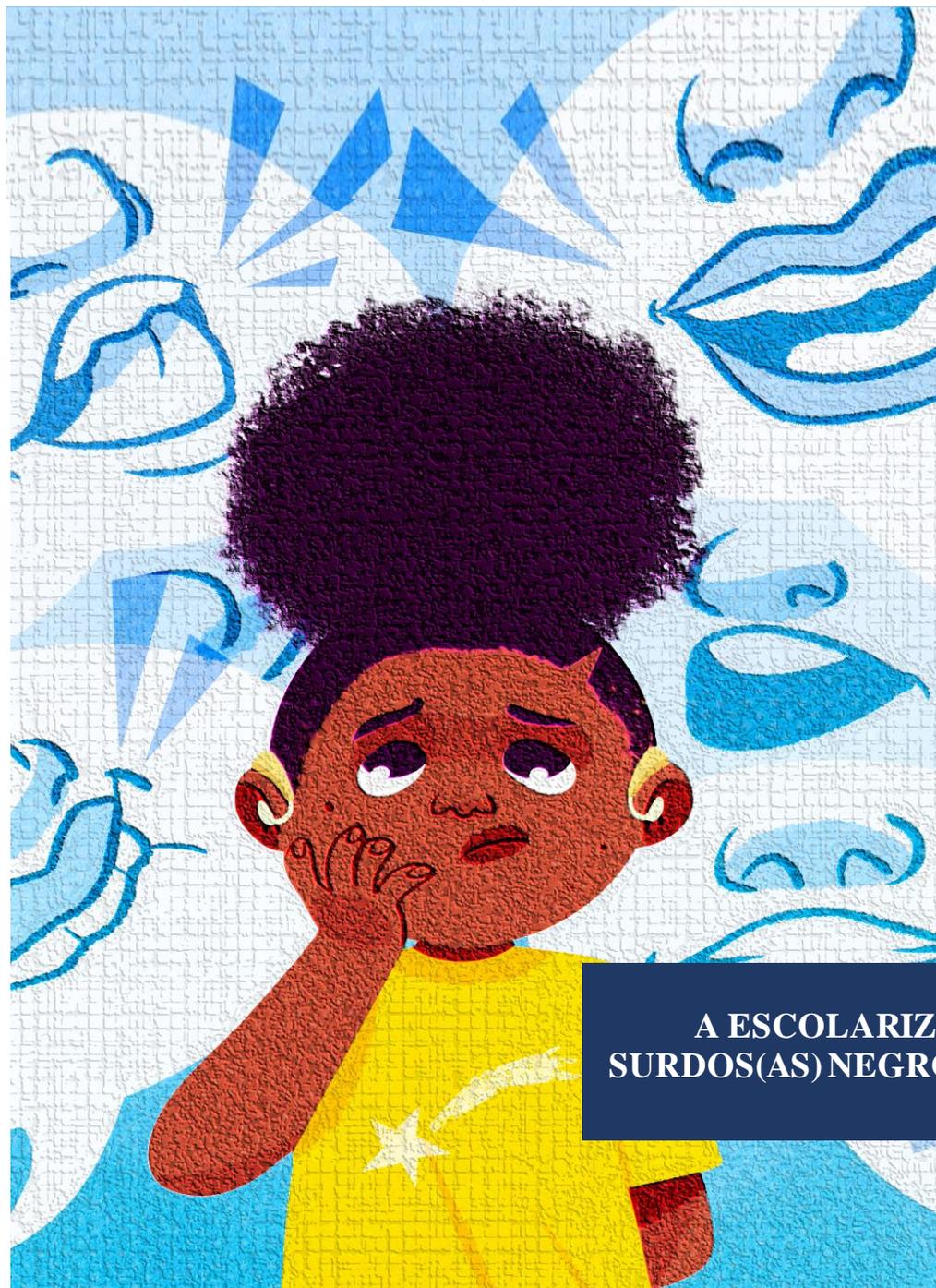




**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PPGER/CJA**



**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS
SURDOS(AS) NEGROS(AS) NO SUL DA BAHIA**

HELLENI PRISCILLE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA
Itabuna – BA
2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

HELLENIPRISCILLE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS(AS)
NEGROS(AS) NO SUL DA BAHIA**

Itabuna

2021

HELLENIPRISCILLE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS(AS)
NEGROS(AS) NO SUL DA BAHIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia UFSB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico raciais.

Área de concentração: Ensino e Relações Étnico-Raciais

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ana Cristina Santos Peixoto.

Itabuna

2021

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

O482e Oliveira, Helleni Priscille de Souza Ferreira, 1988-

A escolarização dos alunos surdos(as) negros(as) no sul da Bahia /
Helleni Priscille de Souza Ferreira Oliveira. – Itabuna: UFSB, 2022. -
143f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus
Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-
Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2022.

Orientadora: Dra. Ana Cristina Santos Peixoto.

1. Surdos – Educação – Sul Baiano (BA: Mesorregião). 2. Negros -
Educação. 3. Língua brasileira de sinais. I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/1922

HELLENIPRISCILLE DE SOUZA FERREIRA OLIVEIRA

**A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS(AS) NEGROS(AS) NO
SUL DA BAHIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Etnicorraciais PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia UFSB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico- raciais

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ana Cristina Santos Peixoto.

Aprovada em: 03/11/2021 pela banca examinadora:



Professora Doutora Ana Cristina Santos Peixoto - UFSB

Presidenta



Professora Doutora Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – UNIMONTES

Examinadora Externa



Professora Doutora Eliana Povoas Pereira Estrela Brito - UFSB

Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Com um coração, primeiramente, feliz, menciono a minha maior gratidão a Deus, entendendo que todas as coisas ele criou e por causa da tua vontade vieram a existir. À pessoa de Jesus Cristo, autor e consumidor da minha fé, dou honras e glórias, pois me formou e me sustentou com a destra da tua justiça e sem ELE, nada poderia fazer.

A todos os meus familiares, em especial, à minha mãe, à Senhora Lucineia: mulher negra, forte, corajosa e guerreira em suas batalhas.

A meu esposo, Marcio Chaves, um grande homem, que me ensina constantemente um dos mais lindos significados do amor, doar-se; ensinou-me a não desistir; sempre esteve ao meu lado para juntos enfrentarmos os desafios de cabeça erguida, vencê-los e comemorarmos juntos.

À minha filhinha, Sofia Helena - a materialização do amor de união em Deus; um fruto da imensurável razão de viver. Quem compartilhou comigo todos os momentos dessa jornada, privou-se muitas vezes de um colo, de uma atenção e, ainda assim, foi capaz de me fazer forte o suficiente para chegar ao fim.

À Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) pela oportunidade de realização de um sonho alcançado: minha formação em nível de mestrado.

De forma grandiosa, com muito carinho e apreço, agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto, por ter acreditado na pesquisa sempre sorrindo, solícita e paciente.

Agradeço com carinho a todos os professores do Programa de Mestrado PPGER, por levantar a bandeira da acolhida, da inclusão, da reciprocidade; engrandecerem o caminho da pesquisa e contribuírem por um ensino público, gratuito e de qualidade.

Às escolas pesquisadas e a gratidão aos funcionários dedicados principalmente, pela disponibilização dos documentos para a realização da pesquisa em tempo hábil, mesmo na pandemia.

Às amigas conquistadas durante este tempo, parceiras de verdade, especificamente, à amiga de turma Sara e todas as amigas que contribuíram indiretamente.

A comunidade Surda em geral, a minha eterna gratidão; foi nesse espaço que aprendi muito cedo, a arte de mudar o não, de ser resiliente, de ter empatia. Sou grata pelas contribuições, pela credibilidade na pesquisa.

“A arte de mudar o NÃO”

Ei, esses são os meus cachos! Negros, livres e descabelados. Na favela, os meus traços. Subo e desço o morro, e deixo o meu rastro. Lápis, caderno e borracha sempre são meus compassos. Você acha que mulher negra não tem passo? Onde pode chegar com a raça? De quem ouviu que mulher negra e pobre nunca passa?

(Helleni Priscille Oliveira, 2019)



RESUMO

O escopo deste trabalho apresenta o resultado da pesquisa que trata da investigação acerca da Escolarização dos alunos surdos(as) negros(as) no sul da Bahia, matriculados em escolas públicas no Sul do Estado da Bahia, especificamente, no Instituto Municipal de Ensino Eusigne Lavigne-IME, na cidade de Ilhéus e no Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva- CEPEI, na cidade de Itabuna. Assim, esse estudo objetiva evidenciar os enfrentamentos históricos do processo decolonial de inclusão sistêmica que os estudantes surdos-negros ao serem invisibilizados hegemonicamente devido sua condição linguística e étnica no acesso, permanência e conclusão dos estudos nos espaços educacionais, são majoritariamente, constituídos historicamente de políticas linguísticas ouvintista. Por isso, constituímos uma abordagem de análise bibliográfica e qualitativa, e assim, realizamos as investigações por meio dos registros cedidos pelas escolas públicas investigadas. Utilizamos como instrumento norteador, análises dos respectivos documentos: histórico escolar, cadernetas, informações dos conselhos de classe e as observações documentadas dos profissionais das instituições, no período delimitado de conclusão do ensino fundamental II pelos estudantes selecionados, do ano de 2015 a 2018. As justificativas que motivaram esses objetos de pesquisa-ação são diversas: primeiramente a devolutiva de que nas cidades de Ilhéus e Itabuna encontra-se um número expressivo de estudantes surdas e surdos - negros inclusos na rede regular de ensino e, dessa maneira, foi possível diagnosticar por meio dos resultados das análises dos dados, as prováveis situações características de exclusão que esses estudantes se encontraram. É imprescindível mencionar que, devido às barreiras presentes de comunicação com a ausência da usualidade da Língua (Língua Brasileira de Sinais) no processo de escolarização; os preconceitos linguísticos; o déficit de profissionais intérpretes de Libras na intermediação do ensino; a pouca ciência da comunidade escolar acerca das especificidades ancestrais surdas -negras, é possível por consequência, identificarmos situações de depreciação da identidade do indivíduo, um baixo rendimento escolar, e situações que possam contribuir para gerar bullying, chacotas e rejeição do outro em detrimento da cultura dominante. Diante disso, esse estudo mostrou-se relevante socialmente, pois visa promover diagnóstico, reflexão e transformação étnica-linguística nas escolas do Sul do Estado da Bahia, contribuindo para a construção de um ensino que perpassa pela decolonialidade e pelo bilinguismo. A partir dos resultados, elaboramos um livro paradidático publicado e disponibilizado a todas as escolas que tenham interesse em adquiri-

lo, intitulado *Laila - a menina que descobriu o mundo*. Um material concreto que norteia as reflexões sobre a acessibilidade e o bilinguismo abordados, além do respeito às diferenças e o fortalecimento da disseminação da Língua de Sinais, da valorização étnica, da identidade e da cultura do povo surdo nos espaços formais e não formais de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Negros Surdos; Inclusão; Escolarização; Língua Brasileira de Sinais.

RESUMEN

El alcance de este trabajo presenta el resultado de la investigación que aborda la investigación sobre la escolarización de estudiantes sordos y sordos, autodeclarados negros y negros, matriculados en escuelas públicas del sur de Bahía, en las ciudades de Ilhéus e Itabuna, en concreto, en el Instituto Municipal de Educación Eusigne Lavigne y en el Centro Psicopedagógico de Educación Inclusiva. Como objetivo general, se buscó resaltar los enfrentamientos históricos en torno al proceso decolonial de inclusión sistémica que encuentran los estudiantes con sordera en el acceso a la enseñanza y el aprendizaje en estos espacios, en los que, en su mayor parte, predominan las políticas del lenguaje del oyente. Esta investigación adoptó el método que consiste en el análisis bibliográfico y cualitativo y se basó en los análisis realizados a través de los registros disponibles, tales como expedientes escolares, cartillas, consejo de clase y las observaciones de profesionales de la educación proporcionadas por la escuela, en el período de primaria completa. escuela II, de 2015 a 2018; las razones que motivaron esta investigación son diversas: el hecho de que las ciudades de Ilhéus e Itabuna cuentan con un número significativo de estudiantes sordos incluidos en la red de educación pública regular. Así, fue posible verificar, a través del análisis de datos, las probables experiencias de exclusión de estudiantes sordos, debido a las actuales barreras de comunicación en ausencia del lenguaje habitual (Lengua de Signos Brasileña) en el proceso escolar; sus condiciones étnicas; el escaso número de profesionales que interpretan Libras en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el desconocimiento del cuerpo escolar sobre las especificidades de la cultura negra sorda que, como consecuencia, generan la desvalorización de la identidad, el bajo rendimiento académico, la ausencia de la familia en la escuela, y posibles situaciones de acoso y burla por parte de los compañeros oyentes. Este estudio resultó ser socialmente relevante, ya que tiene como objetivo promover el diagnóstico, la reflexión y la transformación en el entorno educativo del sur del estado de Bahía, contribuyendo a la construcción de una enseñanza que impregne la decolonialidad y el bilingüismo. Basándonos en los resultados, creamos un libro de texto publicado y puesto a disposición de todas las escuelas interesadas en adquirirlo, titulado Laila, la niña que descubrió el mundo. Un material concreto que orienta las reflexiones sobre accesibilidad y bilingüismo abordadas, así como el respeto a las diferencias y el fortalecimiento de la Lengua de Signos, la etnia, la identidad y la cultura de las personas sordas en los espacios educativos formales y no formales.

PALABRAS CLAVE: Negros Sordos; Inclusión; Enseñanza; Lengua Brasileña de Signos.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Aula de ensino de Libras para os alunos ouvintes da sala do aluno surdo, na escola Paulo Freire, em Ilhéus. no ano de 2005.
- Figura 2** Cronologia história da educação de Surdos.
- Figura 3** Percepção da formação social da criança construída ao longo da história.
- Figura 4** Posicionamento da *Rede-In* a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial.
- Figura 5** Posicionamento do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR), por meio de suas Comissões de Psicologia Escolar e Educacional e do Núcleo da Pessoa com Deficiência da Comissão de Direitos Humanos.
- Figura 6** Fachada da Escola (E1), no ano de 2021.
- Figura 7** Parte interna do IME.
- Figura 8** Fachada da Escola (E2), no ano de 2021.
- Figura 9** Organização dos dados pela pesquisadora.
- Figura 10** Organograma dos dados coletados para a realização da pesquisa.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Caracterização das escolas pesquisadas.
- Quadro 2** Informações sobre cada aluno pesquisados do CEPEI (2020).
- Quadro 3** Propostas de atividades não presenciais, devido à pandemia do covid-19, para o atendimento dos alunos.
- Quadro 4** Plano de atividades semanais não presenciais, devido à pandemia do Covid-19.
- Quadro 5** Informações sobre cada aluno pesquisados do IME (2020).

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Comparativo de pessoas com deficiência autodeclaradas negros/pardos no Brasil e na Bahia.
- Gráfico 2** Quantitativo de surdos negros na região Sul da Bahia, Ilhéus/Itabuna.
- Gráfico 3** Percentual das autodeclarações dos alunos pesquisados do IME.
- Gráfico 4** Faixa etária dos 6 alunos pesquisados do IME.
- Gráfico 5** Rendimento nas disciplinas dos alunos pesquisados do IME (2020).
- Gráfico 6** Faixa etária dos 7 alunos pesquisados do CEPEI (2020).
- Gráfico 7** Comparativo etário dos alunos pesquisados do IME e CEPEI (2020).
- Gráfico 8** Percentual das autodeclarações dos alunos pesquisados do CEPEI.
- Gráfico 9** Rendimento nas disciplinas dos alunos pesquisados do CEPEI (2020).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
CEPEI	Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva.
CID	Código Internacional de Doenças.
CRIE	Centro de Referência a Inclusão Escolar.
E1	Escola pesquisada primeira, IME.
E2	Escola pesquisada segunda, CEPEI.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IME	Instituto Municipal de Ensino Eusíbio Lavigne.
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos.
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LI	Representação através da linguagem de sinais.
L2	Representação aquisição de uma língua escrita que representa a oral-auditiva.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais.
MEC	Ministério da Educação.
OMS	Organização Mundial de Saúde.
ONU	Organização das Nações Unidas.
PCD	Pessoa com Deficiência.
STF	Supremo Tribunal Federal.
SEC	Secretaria de Educação.

SUMÁRIO

O ENSINO (IN)VISIBILIZADO DAS MÃOS QUE NÃO DESISTIRAM DE LUTAR!	17
1 EU, A LIBRAS: A SUBALTERNIDADE DE QUEM APRENDEU A “GESTUALIZAR”	25
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E SURDAS: DIRIMINDO AS (IN) JUSTIÇAS/TRADUZINDO RESISTÊNCIAS	33
2.1 A historicidade	33
2.2 O diagnóstico do ensino no Brasil: caminhando que faz o caminhar	40
2.3 A duplicidade do povo surdo-negro: uma língua de herança!	45
2.3.1 O “mudinho e a mudinha negra” têm voz?	47
2.4 Estudantes surdos na educação básica	51
3 DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO SISTÊMICA POR MEIO DA LÍNGUA DE SINAIS	56
3.1 A nova política de educação especial: a instalação do retrocesso e segregação no Brasil	59
3.2. “Nada sobre nós, sem nós” e o retrocesso do decreto nº 10.502/2020 para a educação inclusiva brasileira	60
4 O PERCURSO METODOLÓGICO/DISSCUSSÃO DOS DADOS.	71
4.1 Aspectos da pesquisa qualitativa/ análise documental	71
4.2 Locais da pesquisa	72
4.2.1 IME, (E1)	74
4.2.2 CEPEI, (E2)	76
4.3 Participantes da pesquisa	78
4.3.1 Coleta de dados	78
4.3.2 Análise de dados	80
4.3.3 Dados IME, (E1)	85
4.3.4 Dados CEPEI, (E2)	81
4.4 A caminhada coletiva em uma jornada de luta e resistência	98
5 PRODUTO FINAL	95
REFERÊNCIAS	107

O ENSINO (IN)VISIBILIZADO DAS MÃOS QUE NÃO DESISTIRAM DE LUTAR!

Em uma sociedade em que a inclusão é uma pauta constante na manutenção dos direitos das pessoas com deficiências – sejam elas surdas, ouvintes, negras, brancas, índias, ou seja, brasileiras e brasileiros - abordagens com temáticas sobre a escolarização de crianças surdas surdos-negros, na educação pública, é primordial; não só para na comunidade na qual ela está inserida, mas também a todos os indivíduos que lutam para o desenvolvimento de uma comunidade justa, visto que construir resultados sólidos na desconstrução do preconceito e a exclusão, são temas recorrentes na garantia de direitos, respeito e de igualdade social.

De acordo com Guimarães (2017):

Há que se refletir sobre o processo colonizador, sobre as formas de opressão/violência/exploração de nossas subjetividades que ocorreram nesse processo. Trata-se de descobrir-se negro, branco, mestiço ou indígena no Brasil. Trata-se de, para além dos operadores pobreza/classe operária, pensarmos o nosso processo de construção desde uma (pós) crítica profunda sobre como muitas das psicologias críticas latino-americanas constituíram-se por meio de operadores teóricos que se configuraram, desde uma perspectiva eurocentrada e que, por isso, não alcançam a complexidade de nossos cotidianos. É preciso também criar um modo outro de compreender os movimentos políticos das pessoas que resistem a esse sistema-mundo colonial moderno. (GUIMARÃES, 2017, p. 7)

A proposta de uma educação decolonial, antirracista e inclusiva é um dever de toda a sociedade. Além disso, a educação de pessoas com surdez que são negras desafia os muitos educadores nos espaços de sala de aula cotidianamente. Contudo, para muitos pesquisadores, a educação a partir da decolonialidade da comunidade surda-negra, antirracista, inclusiva e bilíngue - encontra ressonância cada vez mais com a realidade vivenciada por esses indivíduos nos espaços formais e não formais de educação na sociedade brasileira.

Assim, essa temática agrega-se como devolutiva a essa demanda crescente na educação básica pública, no sul da Bahia e, sobretudo, tem o intuito propiciar reflexões e transformações acerca das narrativas existentes na realidade inclusiva encontrada. Essa investigação busca diagnosticar os padrões formalizados como ouvintista e excludentes impostos socialmente ao longo dos tempos; um ensino que prioriza uma única cultura e língua e subjuga grupos “minoritários” como os surdos e surdas-negras, na perspectiva de um ensino unilateral, que privilegia o ensino somente da língua portuguesa para todas as culturas presentes.

Por que, então, no caso dos surdos, secundariza-se a questão prioritária do direito à Libras como língua materna nas políticas educacionais? Por que, em todos os documentos que compõem o aparato jurídico no que tange à situação

dos surdos não há uma diretriz clara e objetiva que aponte estratégias que assegurem às crianças surdas o direito de aprender Libras na infância, até os cinco anos, em escolas públicas bilíngues? Sim, é verdade que em todos esses textos o português figura como segunda língua. Mas o direito a aprender o português como L2 assegura que a primeira língua será a Libras? (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63)

Ora, a linguagem é a característica de um ser humano, que interage com outros sujeitos e implica primordialmente refletir sobre sua comunicação. Em virtude dos registros históricos e sociais que esses sujeitos surdos-negros vivenciaram e, muitos ainda vivenciam, desde seus primórdios, os registros históricos trazem poucas compreensões da sociedade acerca da melhor maneira para inclusão e escolarização das crianças surdas.

Assim, esta dissertação discorre acerca do processo de escolarização de alunos e alunas surdos e surdas que, em grande maioria, são negros, matriculados em escolas comuns e públicas nas cidades de Ilhéus e Itabuna localizadas no Sul do estado da Bahia. O trabalho propõe-se analisar como essas vivências afetam significativamente o aprendizado das pessoas com deficiência. Além disso, pretende favorecer o fortalecimento da identidade de um povo “minoritário” inserido em uma sociedade que, mesmo convivendo com esse grupo, ainda desconhece a temática sobre as problemáticas do ensino-aprendizagem, permanência e formação dos alunos surdos negros na educação básica. Como Frantz Fanon (2008, p. 93) sinaliza “Todo o mundo já o disse, para o negro a alteridade não é o outro negro, é o branco”.

Nesse contexto, o conhecimento da trajetória educacional dos surdos faz com que seja possível depreender mais sobre o processo de segregação social ao qual muitos ainda são submetidos, sendo duplamente marginalizados: pela sua condição auditiva e étnica. Por isso, este estudo também se refere às diferenças, onde essas se tornam uma espécie de marca na vida dos sujeitos que as possuem; marcas que, na maioria das vezes, os coloca em posição de desvantagem em relação aos ditos “normais”, fazendo com o que os diferentes sejam vistos como inferiores. Assim, os estudos realizados por Rocha (2009; 2007), Munanga, Kabenguele (2010), Buzar (2012), Paixão (2008; 2009). Candau (2013), Werneck (1997), (2003), Perlim (2003), Pimenta (2008), Lopes (2018) e Bourdieu (2007), para inclusão e integração Quadros (1997); (Skliar 2005); Strobel (2008) cultura surda são de grande relevância teórica

É imprescindível mencionar que o grupo social de crianças surdas-negras que utilizam a língua de sinais (LIBRAS) tem o direito de manifestar suas experiências e sentimentos em sua primeira língua (L1) e manifestar-se culturalmente, para que possam expressar-se em qualquer ambiente - formal e não formal de educação. Além disso, usam a LIBRAS a fim de

exteriorizar, através de sua identidade cultural, condição de raça e língua em quaisquer ambientes na sociedade de forma a serem visibilizados e respeitadas, conforme Taylor *apud* Thompson 2009 assinala sobre e a concepção de cultura.

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnológico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. A condição da cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humanos. (TYLOR *apud* THOMPSON, 2009, p. 171)

A estrutura social vem reforçando, ao longo dos tempos, a dupla desvantagem que esse alunado enfrenta no acesso à escola, permanência e conclusão dos estudos no ensino público, principalmente em cidades interioranas onde a educação é mais precarizada devido à falta de investimento do poder público. Por isso, essa problemática motivou as pesquisadoras - citadas no trecho acima - a efetivar esse estudo que tem como premissas as problemáticas dos alunos surdos negros no tocante da ausência da usualidade da língua Libras no processo de escolarização nos espaços de formação.

Ora, a criança surda, em geral, nasce em famílias de pessoas não surdas que por consequência, utilizam um canal de comunicação diferente, de modalidade oral-auditivo, assim, essas crianças surdas ficam expostas somente ao português oral e escrito desde a infância (ALMEIDA, 2009). Buzar (2012) aborda em sua pesquisa as adversidades que os surdos negros vivenciam em relação ao preconceito intrinsecamente ligados à raça¹ e à surdez em variados ambientes, como na escola, na família, entre amigos, dentre outros espaços.

Devido à sua condição de surdez e de raça, as crianças desde muito novas conhecem a exclusão nos espaços sociais, ou seja, em suas famílias e também nos espaços formais de ensino. Podemos destacar algumas dessas problemáticas enfrentadas por esses indivíduos como, por exemplo, não compreendem efetivamente a fala dos pais e irmãos, não são estimuladas a todo tempo em uma língua “alfabética” como crianças ouvintes e serem visualizadas muitas vezes como crianças agressivas, porque, ao tentarem se comunicar, emitem sons altos, que os caracterizam como “inquietos”, “nervosos” e “doentes” Uma cultura determinada pelo contexto

¹ Para mencionar as questões relacionadas à raça é sabido que existem dois referenciais principais: o primeiro é pela questão biológica; o segundo, pelo viés sócio antropológico. Este segundo está ligado às representações e manifestações culturais que a sociedade produz e consome. Dessa forma, os fatores biológicos não são suficientes para analisar e se pensar a raça. É necessário extrapolar e pensar em como essa construção está intrínseca à vivência social, cultural e como o cotidiano lida com isso. Daí a necessidade de explorar um viés sócio antropológico.

sócio histórico.

Diante dessa realidade e concordando com autor/autora, na maioria dos casos, quando as crianças surdas ingressam na escola, são desafiados primeiramente a aprenderem a ler e escrever em português, mesmo sem nem mesmo terem adquirido sua própria língua considerada materna, a língua de sinais. Além disso, muitas também não foram ensinadas sobre igualdade racial e cultural, dessa maneira, têm dificuldades para defenderem sua identidade enquanto sujeito minoritário em um espaço excludente.

Quando refletimos nos esforços empregados para provocar a alienação cultural tão característica da época colonial, compreendemos que nada foi feito ao acaso e que o resultado global pretendido pelo domínio global era convencer os indígenas que o colonialismo devia arrancá-los das trevas. (FANON, 1968, p. 175)

Nesse sentido, apesar dos avanços das políticas públicas, principalmente, das ações afirmativas, que incluem a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira, além da Lei de Libras nº 10436/02 e do Decreto nº 5626/05, o espaço escolar continua sendo reflexo de uma sociedade preconceituosa que, guiada por um discurso de inclusão e igualdade, desconsidera a identidade, a língua e a etnia dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Consoante a isso, Nilma Lino Gomes argumenta:

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola. (GOMES, 2003, p. 170-171)

Nesse contexto, acentua-se ainda mais quando esses alunos surdos-negros chegam à escola com a idade avançada, adolescentes ou adultos e precisam lidar com situações de preconceitos, bullying e chacotas. Escolas, predominantemente, de pessoas não surdas e brancas, ou seja, ouvintes que desconhecem a Libras e geralmente desrespeitam sua raça, sua cultura e sua identidade, impondo-lhes a uma padronização hegemônica que dificulta a escolarização. Por conta disso, muitos alunos desistem antes de concluírem o ensino básico.

Dessa forma, desde criança somos empurrados pelo racismo estrutural, que permeia as nossas relações sociais, como assinala Silva (2000).

A educação das relações Étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2000, p. 190) Esse processo dificulta a percepção, a construção e a valorização de uma identidade étnico-racial diversificada, ao mesmo tempo que fortalece a imposição de padrões já preestabelecidos. A linguagem é a forma do ser humano interagir com outros sujeitos. No processo de comunicação entre surdo-surdo e surdo-ouvinte é possível perceber que há diferenças significativas. “A visão dicotômica centra-se na separação de teoria e da prática “dentro deste esquema, corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos ‘práticos’ executar, agir, fazer” (CANDAUI, 2013, p. 60).

Diante disso, essa pesquisa buscará responder as seguintes questões: Nas escolas pesquisadas existem registros documentais de que os alunos/as surdos/as e negros/as, ao serem incluídos nas escolas comuns de educação, sofrem algum preconceito devido à sua condição de raça e de pessoa com deficiência? Os discentes têm acesso a intérpretes de Libras como mediação comunicativa no ensino-aprendizagem?

E assim, o objetivo geral, busca evidenciar os enfrentamentos históricos no processo decolonial de inclusão sistêmica que os estudantes surdos(as)-negro(as) historicamente são invisibilizados hegemonicamente devido sua condição linguística e étnica no acesso, permanência e conclusão dos estudos nos espaços educacionais, os quais, majoritariamente, são constituídos ao longo dos tempos em políticas linguísticas ouvintista. Todos/as alunos/as matriculados/as em escolas públicas consideradas referências de inclusão, nos Municípios de Ilhéus e Itabuna: o Instituto Municipal de Ensino Eusigne Lavigne (IME) e o Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI). Tais cidades estão localizadas no litoral do sul do Estado da Bahia.

Ademais, os objetivos específicos consistem em analisar, com base nos documentos

escolares observados, i. o quantitativo de alunos; ii. os registros das possíveis problemáticas nas relações de comunicação; iii. os boletins de notas; iv. os históricos de aprovações e as reprovações; v. o ingresso e a permanência; vi. os registros nas cadernetas dos conselhos de classe; vii. a existência ou a ausência do profissional Intérprete de Libras nas aulas. Todas essas informações serão coletadas ainda no ensino fundamental II, levando em consideração o período entre 2015 a 2018 e, através dessas informações, construir um perfil do percurso de escolarização desses sujeitos.

Também, pretende-se discutir a constituição da subjetividade da comunidade surda, no que se refere ao acesso à educação básica, à permanência ao tipo de escolarização e às etapas de ensino público. Como aporte metodológico, esse trabalho utilizará um viés qualitativo, bibliográfico e de análise documental. Os dados foram coletados por meio de documentos, solicitados e cedidos pelas Secretarias de Educação dos Municípios pesquisados. Assim, será apresentado as análises dos dados e a compilação da pesquisa, juntamente com a discussão de textos teóricos e as análises dos resultados. O intuito é a obtenção de resultados aprofundados e abrangentes.

Diante disso, a escrita está fundamentada na perspectiva decolonial, relacionada à triplicidade de “desvantagens” vivenciadas pelas pessoas surdas negras, quando as comparamos com a educação inclusiva dos alunos ouvintes. As crianças surdas-negras vivenciam a duplicidade das limitações no processo de ensino através de uma condição de bilinguismo e bi culturalismo e sua condição de raça, ou seja, são detentores de uma cultura e língua própria: a LIBRAS, paralelo a isso, precisam compartilhar espaços formativos predominantemente de pessoas ouvintes com cultura e língua de modalidades distintas a sua - oral-auditivas. A fim de compreender algumas das discussões realizadas aqui, torna-se importante observar o conceito de educação bilingue:

[...] efetiva em uma proposta que além de priorizar o uso da língua de sinais como primeira língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua [que] traz para o ambiente escolar a liberdade de emergirem culturas, identidades. Pressupõe rupturas de práticas homogeneizadoras de alfabetização tradicional baseada em pressupostos fonema-grafema, respeito a formas diferenciadas de interação e aprendizagem que privilegiam a cultura visual, com a presença de profissionais proficientes, atuantes na comunidade surda e com todas as competências necessárias para sua práxis. (RIBEIRO, 2013, p. 76)

Nesse paralelo, a marca indelével imposta socialmente que é a sua condição étnica e surda, além de serem nomeados como diferentes e, em muitos momentos, como incapazes.

Esses estigmas reforçam ainda mais um processo desigual de escolarização e contribuem para um aprendizado mais precarizado. Dessa maneira, esse público tem necessidades abrangentes quanto à garantia de seus direitos de inclusão, afirmação e fortalecimento de sua identidade.

Para responder a essas problemáticas, a pesquisa está organizada de forma histórica para que seja de mais compreensão. Primeiramente será apresentada a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, com relatos sobre a infância até os dias atuais, sua inclusão na comunidade surda e, a origem afrodescendente, que motivou o estudo e o contato com a Língua Brasileira de Sinais.

Posteriormente, traçaremos o percurso histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, bem como os enfrentamentos de uma cultura “minoritária”² que, ao longo da história, luta pela igualdade e fim do preconceito com sua língua e cultura. A terceira seção “Educação Inclusiva e Bilíngue na educação de surdos” apresentaremos a proposta bilíngue e inclusão nos estabelecimentos de ensino no País.

A seguir, discutiremos sobre a duplicidade do povo surdo e negro. Na seção seguinte, abordaremos sobre os estudantes surdos na educação básica brasileira. Na seção seis discorreremos a respeito da decolonialidade fundamentada na Língua de Sinais. Posteriormente, na sétima seção, compreenderemos o detalhamento das políticas públicas que estabelecem normas e critérios para a inclusão das pessoas surdas.

Também traçaremos o percurso metodológico para a realização da pesquisa, através das análises dos dados nos municípios pesquisados. Nesta seção descreveremos o perfil dos alunos surdos negros jovens, analisaremos os registros escolares, durante todo o período do ensino fundamental II, buscando evidenciar o processo de inclusão e o desenvolvimento escolar dos estudantes surdos e surdas negras.

Por fim, concluímos com a caminhada coletiva em uma jornada de luta e resistência. E finalizamos com a apresentação de uma releitura do projeto final na seção 8, sobre um material desenvolvido e publicado que traz a proposta de um livro paradidático intitulado *Laila, a menina que descobriu o mundo*. Laila, uma menina surda e negra, nascida em uma família de não surda. A garota busca descobrir um mundo em que ela consiga compreender o significado das coisas sem depender dos sons. O livro será disponibilizado às secretárias de educação dos supracitados Municípios pesquisados. Como proposta de material de apoio paradidático e de

² “O termo ‘‘Cultura Minoritária’’, ressalta que estes povos, ditos ‘minorias’, apenas o são em representação política. Em relação à quantidade presente na sociedade, por sua vez, são maioria em suas lutas” (SANTOS, 2017).

intervenção na escolarização dos alunos surdos(as) negros(as) no sul da Bahia como norteador nas discussões, debates e rodas de conversas.

Diante do exposto, será possível fornecer respostas consistentes de interlocução com os fatores investigados. Além disso, será possível construir perspectivas para superar uma hegemonia histórica em que todos as pessoas precisam estarem enquadradas em normas sociais que excluem e limitam o processo de ensino aprendido nos espaços formais e não formais de educação brasileira.

1 EU, A LIBRAS: A SUBALTERNIDADE DE QUEM APRENDEU A “GESTUALIZAR”

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta o poder do qual nós queremos apoderar.”

(Michel Foucault)

Este memorial tem consonância com minha trajetória acadêmica e está entrelaçada também com minha vida pessoal³. O objetivo é apresentar meu percurso profissional e engajamento na luta da comunidade surda até a presente data. Para elaborá-lo, levei em conta as condições, as situações e as contingências que envolveram o desenvolvimento dos meus trabalhos aqui expostos. A incumbência de escrever sobre a minha trajetória exigiu uma ação complexa de rememorar e lembrar movimentos e discursivos que me levaram a refletir sobre mim e sobre minha subjetividade em um espaço potencialmente interpretativo. Redigido em plena maturidade, busquei identificar etapas concretas de minha vida e assinalar, no transcurso da escrita, as situações que julguei mais significativas.

Assim, a partir de minha localização e identidade social, julgo ser importante fazer referência ao lugar de fala que essa escrita se encontra. Também contextualizar o abrangente significado que essas palavras imprimem na representatividade conjunta dessa pesquisadora que está atrelada às lutas da comunidade das pessoas surdas.

A origem do conceito de lugar de fala ainda é imprecisa, porém, acredita-se que ela tenha sido criada a partir da teoria da tradição racial crítica. Os estudos sobre diversidade, estudos de autoras negras que começam a discutir questões não especificamente negras, mas latinas, indianas. A escritora Spivak (2010), por exemplo, aborda temas relevantes sobre os sujeitos que podem ter voz na sociedade patriarcal e racista, onde o discurso legitimado é o discurso das pessoas não surdas e, muitas vezes, brancas e de como demais vozes podem ser consideradas o “outro”, que não são a norma e como que esse regime de alterização impede que esses considerados “outros” façam parte desse regime e tenham o mesmo direito à “voz”, não necessariamente no sentido de emitir a palavra, mas no sentido de existir, de pensar o discurso de uma maneira muito mais ampla, de discutir o poder de fato. Nesse sentido, menciono a cultura, a raça, a identidade e a língua, dos alunos surdos negros, os quais são referenciados em todo o estudo.

³ Em virtude disso, nessa seção adotarei o emprego da primeira pessoa do plural.

Portanto, eu, Helleni Priscille de S. F Oliveira, nasci, numa primavera, no dia 27 de setembro do ano de 1988, na cidade de Ilhéus - Bahia. Tornava-me, naquele instante, uma estatística não rara para a sociedade brasileira. Filha de uma mulher negra, solteira e, conseqüentemente, pobre; residente do bairro Morro da Tapera, como alguns ainda o nomeiam hoje. Pessoas que moram em lugares como esse, geralmente, crescem sem grandes privilégios e são, em grande parte, desacreditados. Porém, apesar de todos os estigmas que o bairro carregava, para mim, ressalto que, todos de igual modo, foram imensuravelmente fortes e não me vitimizo por nenhum deles. Nelson Mandela - vencedor do Nobel da Paz em 1993, líder ativista na luta contra o *Apartheid* na África do Sul, país onde se tornou presidente, entre 1994 e 1999, em entrevista a uma rede televisiva dos Estados Unidos disse:

Ninguém nasce odiando outra pessoa por sua cor da pele, sua origem ou sua religião. As pessoas podem aprender a odiar e, se podem aprender a odiar, pode-se ensiná-las a aprender a amar. O amor chega mais naturalmente ao coração humano que o contrário. (MANDELA, 1918-2013)

Fui criada em uma casa aglomerada de muitas outras pessoas guerreiras, a saber: minha mãe, minha irmã, minha avó e meu avô (todos queridos), tias amadas e muitas primas. Uma casa, por vezes, fria, devido ao pouco conforto que ela apresentava, mas um seio familiar amoroso, cujos valores mais importantes sempre foram o respeito ao próximo, a honestidade e a indiscutível fé, a qual era professada a partir de diferentes formas de religião pelos diferentes representantes do lar, pois “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender fazer o caminho, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE 1997, p. 155).”

Na cidade de Ilhéus, multicultural de então, brincava e estudava na escola pública Heitor Dias, repleta de crianças amigas, filhas de vizinhos de diferentes classes sociais e etnias. Desde cedo aprendi a não julgar o outro por sua condição social, religiosa ou étnica e sim, valorizar o caráter e comportamento das pessoas. Neste cenário, passei minha infância, preservada das turbulências inevitáveis, que muito provavelmente ocorriam no seio familiar e social da época.

É imensurável a importância que as séries iniciais, do ensino fundamental II, representam na trajetória escolar de uma criança, comigo não foi diferente: ingressei, com idade avançada, na escola, com sete anos. Concluí o primeiro ano escolar com algumas dificuldades de aprendizado e sem estar totalmente alfabetizada, o que me acarretou alguns problemas de aprendizagem e letramento nas séries vindouras.

Venho de uma família pobre com poucas oportunidades de estudo. Alguns ainda hoje não conseguiram concluir o nível médio ou sequer alcançaram o nível superior. Todavia, o

estímulo, o carinho e os valores sempre foram pressupostos indispensáveis no meu seio familiar. A valorização do caráter e o respeito com o diferente fomentaram, sem dúvida, a escolha da minha futura profissão. Convivi desde cedo com pessoas e amigos de escolas que tinham algum tipo de dificuldade de aprendizado ou mesmo limitações; recordo-me de uma em especial - uma colega surda da escola primária. A sua condição, enquanto surda, motivava-me a ajudá-la, embora os auxílios acontecessem nos breves momentos em que brincávamos juntas pois não pertencíamos a mesma classe.

Depois de concluir as séries iniciais satisfatoriamente, ingressei no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne, na cidade de Ilhéus, para dá continuidade aos estudos. O nível fundamental foi extremamente importante, graças a excelente qualidade do ensino ministrado naquela escola, pois, apesar de todas as dificuldades que uma escola pública possa enfrentar, fui muito estimulada pelos professores e obtive grandes aprendizagens escolares. Destaco que a escola tinha muitas atividades pedagógicas diferenciadas. A simplória biblioteca era uma delas, suprida por inúmeros títulos. Eu era uma frequentadora assídua daquele espaço, apesar dos muitos horários de leitura que grande parte dos professores proporcionava como complementação da aula.

É necessário ressaltar que existia uma relação muito recíproca entre alunos e docentes; parte desses professores encontrei, na mesma escola e tornaram-se meus colegas de trabalho em outros momentos da minha vida profissional. Para mim e, creio que para a maioria dos alunos daquela época, estudar no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne foi e ainda é motivo de orgulho, dada a excelência de seu corpo de funcionários, alunos e professores, a integridade de seus conteúdos, a formação laica e humanista, onde o ensino não se limitava só a transmissão de conhecimentos nem ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, mas buscava o compromisso de cultivar princípios éticos, como o respeito aos direitos humanos, o compromisso social, o exercício do espírito criativo e crítico que complementava a formação familiar.

Não me recordo de um único professor que nos impusesse o seu modo de pensar. Ao contrário, sempre fomos estimulados a argumentar diante de pontos de vistas divergentes. Desenvolvi uma “dúvida metódica”, não exatamente a cartesiana, que me acompanha e me acompanhou no exercício de minha profissão. Acredito que a contraposição e a contradição de ideias que levam a outras ideias contribuem para aniquilar preconceitos, ideologias e manipulações muitas vezes realizadas dentro do próprio espaço educacional.

Em 2002, paralelo à minha rotina escolar, comecei a desenvolver atividades

interpretativas voluntárias religiosas com pessoas surdas, permitir que pessoas surdas pudessem ter acessibilidade e entendimento nas ministrações dos cultos em libras, assim, acredito ter contribuído para um contato maior de aprendizado e entendimento dessa cultura e identidade surda. Em seguida, realizei cursos livres de formação sobre inclusão, participei de seminários, onde atuei como intérprete voluntária de Libras. Atuei também em cultos religiosos, em rodas de conversas no Município, em congressos de discussões para a militância do reconhecimento da Língua e profissão. Coloquei-me a serviço de muitos alunos surdos no acompanhamento em consultas médicas com seus familiares e também em espaços educacionais para revisão de matérias, nas quais os mesmos tinham dificuldades de aprender. Ressalto que esses acompanhamentos eram voluntários, isto é, sem remuneração e sem atenta-me que todos esses gestos e aprendizagem me levariam a uma profissão sólida e eficaz.

No ano de 2005, ao ingressar no Ensino Médio, no Colégio Luiz Eduardo Magalhães, tive a oportunidade de conviver novamente com outro colega surdo em sala de aula. A surdez me acompanhava no meu percurso de vida, principalmente, em ambientes de formação, o que considero ser um privilégio na formação de qualquer indivíduo; a experiência mais uma vez fantástica e enriquecedora possibilitou - não só a mim, mas a todos da escola - a percepção do mundo do silêncio, das gesticulações sensitivas visuais. Uma língua em formação adentrando fortemente espaços escolares, a alegria de compartilhar com colegas minicursos de formação básica na Língua Brasileira de Sinais, auxiliar professores com ideias de atividades que pudessem ser mais claras e objetivas para o universo surdo, ainda estando cursando o ensino médio.

Também em 2005, integrei - junto com os surdos, pais, amigos, interprete e a comunidade - a formação da primeira Associação de Surdos da cidade de Ilhéus (ASI). no ano de 2008, fui escolhida a intérprete representante e oficial da associação, o que para mim, na época, foi um reconhecimento de um trabalho muito prazeroso. Conclui o ensino médio com a certeza que a área da educação, especialmente, a área de Libras seria minha área de pesquisa e profissão.

Ainda em 2008, consegui meu primeiro trabalho efetivo como Tradutora Intérprete de Libras, prestava serviços pedagógicos de ensino e interpretação da Língua Brasileira de Sinais na 4ª série do Colégio Santa Ângela. Acompanhava dois surdos com perda bilateral e não oralizados. Posteriormente ao evento, recebi o convite para ser representante Intérprete do Surdo Alisson Silvino, na cidade de Salvador- BA, na II Conferência Territorial dos Direitos da pessoa com deficiência. Fui aprovada na seleção para atuar como Intérprete e Libras, na cidade de Ilhéus,

como servidora temporária na Escola Municipal Professor Paulo Freire, onde atuei até 2012, com renovação de contrato em anos posteriores, permaneci até o ano de 2016. A experiência foi muito incrível; era apenas um aluno com surdez em sala de aula e também era a primeira vez que eu atuava diretamente como intérprete nas séries iniciais.

Figura 1 - Aula de ensino de Libras para os alunos ouvintes da sala do aluno surdo, na escola Paulo Freire, em Ilhéus, em 2005.



Fonte: Dados da pesquisadora (2019).

Ingressei na primeira faculdade no ano de 2010. Foi um período um pouco tumultuado em minha vida, pois tive que mudar de cidade para acompanhar meu esposo, que tinha sido transferido. Logo, tive que ficar longe da comunidade surda da minha cidade. Ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia, na cidade de Itapetinga-BA. Ainda, na supracitada cidade, durante o período do curso, consegui um emprego em uma indústria calçadista para trabalhar como líder do Programa de Qualidade de pessoas com necessidades especiais. Além de trabalhar com PPD'S (Pessoas Portadoras de necessidades especiais), - realizava pesquisas de campo, entrevistava famílias, recrutava pessoas, ouvia muitas histórias de vida de pessoas dos universos investigados. Alguns dos profissionais com os quais trabalhei não tinham formação, porém possuíam grande interesse pela área da Linguística Libras.

A passagem pela indústria foi muito significativa, pois corroborou como

complementação e reforço para a minha formação acadêmica. Com o tempo, senti a necessidade de aprimoramento, aprofundamento e realizei cursos de formações extensivas na área de Libras, Educação Inclusiva, Educação Especial e Psicopedagogia. Ao concluir o curso de graduação, em 2014, apresentei o trabalho de conclusão do curso cujo título era *as inserções do aluno em espaço escolar*. Obtive nota máxima. Retornei anos depois para Ilhéus.

Em 2016, continuando as pesquisas de estudo, senti a necessidade de mais uma formação de complementação; ingressei, assim, no curso de Letras/Português, pelo Instituto Fayol de Educação; concluí satisfatoriamente. Tal formação tem sido um alicerce ainda maior na complementação de estudos e pesquisas.

Percebendo a atração que tinha pela docência e a necessidade de mais aprimoramento, ingressei, ainda, no curso de pós-graduação, pela Universidade Norte do Paraná, intitulado Libras e educação para surdos. Naquela época, o curso tinha duração de dois anos completos. Entretanto, posso dizer que as disciplinas contribuíram deveras para minha formação. aprofundei-me Dentre várias abordagens importantes, o curso abordava principalmente sobre o campo de discussões bilíngues e a verdadeira inclusão escolar, bem como as necessidades de enfrentamentos que o sujeito surdo ainda tem enfrentado na luta por com igualdades de direitos, diante do não cumprimento dos mesmos, ampliando de forma significativa meu espírito crítico e meu entendimento da realidade.

No ano de 2013, recebi convites para acompanhar surdos em palestras e mesas redondas para discussão, defesa de direitos e difusões da Língua Brasileira de Sinais, que contemplava, dessa forma, o atendimento adequado previsto na Lei nº 10436/2002 e nº decreto nº5626/2005 que se referem a participações em comemoração ao dia das lutas Surdas; momentos que envolvem palestras e discussões sobre a inclusão de deficientes em espaços pública. Em 2014, obtive aprovações no Exame Nacional de Certificação de Proficiência na Tradução Interpretação da língua de sinais - Português e Português-Libras, realizado em março de 2013, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdo - INES, pela Universidade Federal de Santa Catarina e pelo Ministério da Educação.

Em 2017 fui aprovada, em quinto lugar, em concurso Público para Tradutor Intérprete de Libras, pela Universidade Federal do Sul da Bahia; no mesmo ano, fui aprovada, em segundo lugar, em concurso público e fui nomeada como Tradutora intérprete de libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia IF Baiano, *campus* Uruçuca.

No ano de 2019, realizei minha inscrição na Universidade Federal do Sul da Bahia para seleção em uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais. um

filme passava em minha cabeça, o sonho do mestrado, a perspectiva da oportunidade que poderia surgir. Confesso que não acreditei quando vi o resultado da aprovação, pois aquilo não representava somente uma candidata, mas o levantar de uma bandeira comunicativa incomum, desconhecida, até então. Pesquisar sobre as questões surdas, em minha região, é um presente que me alegro todos os dias, pois a língua de sinais sempre esteve presente em minha vida pessoal e acadêmica; superei também o senso comum, que acredita que o ingresso na pós-graduação, em uma universidade federal, é muito difícil, pois acredita-se que aceitação de uma temática relacionada à cultura surda é incomum

A minha produção na área da educação sempre se destacou pela apresentação e presença em eventos de cunho inclusivo. Uma grande parte das produções elencadas faz parte dos resultados de pesquisa de projetos na área da fomentação de difusão da língua Libras, bem como a inserção do sujeito surdo em espaços regulares bilíngues que garantisse o acesso à educação de forma inclusiva e satisfatória; a outra parte, não menos significativa, refere-se a conteúdo da educação especial, resultantes de pesquisas e análises observadas. Dentre minhas produções destaco uma das primeiras: *A língua de Sinais e sua influência na Educação de Surdos na Escola Regular*, publicada pela revista *Virtual de Cultura Surda e diversidade Arara Azul*, em 26 de setembro de 2017, data essa em que se comemora o Dia Nacional da Língua de Sinais.

Destaco também a publicações pelo jornal da cidade de Ilhéus o artigo *A inclusão dos Surdos na Educação Regular acontece satisfatoriamente?* O qual também foi citado na mesa redonda do Município da cidade supracitada, no dia 30 de setembro de 2017, cujo tema era “Gestão, Conselho e Políticas Culturais”. Por outro lado, penso que a produção científica exige tempo e, sobretudo, amadurecimento. Embora entenda que a eficiência se mede pela produtividade, acredito que cada pesquisador tem seu ritmo próprio de produção e isso deve ser respeitado.

Além disso, sou agradecida pelas oportunidades que tive de reconstruir minha história, de trilhar por caminhos profissionais que me impulsionaram a não desistir, sempre com respeito e dedicação. Finalizo a escrita deste memorial, acreditando que destaquei os principais registros do meu compromisso com a educação ao longo dos meus 17 anos de experiência na área da Língua Brasileira de Sinais. Sobretudo, ainda permaneço buscando desenvolver pesquisas com ênfase em educação com recorte em inclusão, buscando organizar uma educação para alunos e que contemple o ensino da língua Libras e da Língua Portuguesa como segunda Língua para todo o corpo pedagógico. Como mulher negra quero sempre ter a oportunidade de intervir nos diversos contextos e realidades sociais com muita luta e persistência, considerando que:

Saber-se negra é a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1990, p. 17-18)

Diante do exposto, enquanto educadora, militante e atuante na comunidade surda, compreendo que o meu lugar de fala é também social, com a representatividade de luta de uma mulher não surda e negra que luta em conjunto com um grupo minoritário. Busco contribuir para a reflexão de uma sociedade que se responsabilize pelas lutas desses grupos, com uma postura ética para que pessoas pertencentes a um grupo, localizado no poder, possam contribuir para uma sociedade menos desigual. A seguir, discutiremos acerca da Educação de Surdos e suas resistências.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS E SURDAS: DIRIMINDO AS (IN) JUSTIÇAS/TRADUZINDO RESISTÊNCIAS

Neste capítulo abordaremos brevemente o processo histórico e cultural da educação da comunidade surda-negra e as constantes lutas e resistências desse grupo considerado minoritário e estigmatizado ao longo da história.

2.1 A historicidade

A história da educação dos alunos surdos, em grande maioria negros, foi e ainda é marcada historicamente por pensamentos ideológicos baseados em uma visão preconceituosa pela maioria das pessoas não surdas que os enclausuraram educacionalmente e os estigmatizaram ao longo do tempo. Esse cenário perverso não acontece apenas no Brasil, mas em todo o mundo. A luta desses cidadãos ainda tem sido conhecida em sua historicidade como membros participantes de uma comunidade fragmentada ideologicamente por pensamentos excludentes.

Assim, é notório que ainda hoje, em algumas civilizações (tribos indígenas, por exemplo), as pessoas surdas atualmente lidam com preconceitos e estigmas; são vistas como incapazes e iletrados; até mesmo dentro de suas famílias. Porém sabemos que isso não é verdade, pois, por meio da sua língua Libras, esses sujeitos podem ser alfabetizados, inclusos, e respeitados em qualquer ambiente que se propuserem a ser inseridos.

Cabe ratificar que, segundo Pimenta (2008, p.33),

[...] os registros mais antigos sobre a surdez, podem ser encontrados nos manuscritos bíblicos e está especificamente no Antigo Testamento, de acordo a autora, a palavra “surdo” é mencionada por volta de quatorze histórias bíblicas no Antigo Testamento e outros quatro no Novo Testamento, quando se referem aos milagres de Jesus. (PIMENTA 2008, p.33)

A autora afirma, respaldada em citações bíblicas, que mesmo anterior ao nascimento de Jesus, as pessoas com surdez eram sacrificadas ou mesmo abandonados pelas famílias na época. Eram considerados castigados por Deus ou inaptos para uma vida em comunidade. Vejamos algumas passagens bíblicas que mencionam esses indivíduos:

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente; e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E tirando-o à parte de entre multidão, meteu-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspindo, tocou-lhe na língua. E levantando os olhos ao céu, suspirou e disse: *Efatá*, isto é, Abre-te. E logo se abriram os seus ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lhe proibia, tanto mais o divulgavam. E admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem: faz ouvir os surdos e falar os mudos. (Marcos, 7: 31-37, grifo nosso)

Ao que lhe replicou o Senhor: Quem faz a boca do homem? ou quem faz o mudo, ou o surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu, o Senhor? (Êxodo 4:11)

E Jesus, vendo que a multidão, correndo, se aglomerava, repreendeu o espírito imundo, dizendo: “Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: Sai dele, e nunca mais entres nele”. (Marcos 9:25)

Naquele dia os surdos ouvirão as palavras do livro, e dentre a escuridão e dentre as trevas os olhos dos cegos a verão. (Isaías 29:18)

É possível afirmar que, nas passagens bíblicas, Jesus direciona um olhar amoroso para as pessoas com surdez e deseja que seus discípulos também fizessem o mesmo. Vejamos:

Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás a teu Deus. Eu sou o Senhor. (Levítico 19:14)

[...] porquanto não há diferença entre judeu e grego; porque um mesmo é o Senhor de todos, rico para com todos os que o invocam. Porque todo aquele que invocar o nome do Senhor será salvo. Como, pois, invocarão aquele em quem não creram? e como crerão naquele de quem não ouviram? e como ouvirão, se não há quem pregue? E como pregarão, se não forem enviados? como está escrito: Quão formosos os pés dos que anunciam o evangelho de paz; dos que trazem alegres novas de boas coisas. (ROMANOS 10:12-15)

É notório que, desde a antiguidade greco-romana (4000 a.c. – 47 d.C.) até à idade contemporânea, a visão que as sociedades têm a respeito das pessoas surdas é a crença de que os surdos não são seres humanos competentes. Isso devido às suas condições auditivas. Consequentemente, acreditam no mito de que essas pessoas não podem falar e, partindo desse pressuposto - se não podem falar - tampouco podem ter linguagem; sem linguagem, não têm pensamentos. A esse respeito Wrigley (1996, p. 71) diz:

[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis. (WEIGLEY, 1966, p. 71)

Justamente com base em decisões dessa natureza é que emergem expressões como

surdo-mudo, por exemplo. É importante lembrar que a pessoa surda necessariamente são “mudas”, todavia, pesquisas na área da linguística comprovam que os surdos não falam por que não ouvem, mas, uma vez que tenham contato e possam desenvolver terapias de oralização, elas podem desenvolver a fala satisfatoriamente em graus variados, ressalta-se. Sobre a historicidade do povo surdo Carvalho (2013, p. 12) afirma:

O filósofo Aristóteles, em 355 a.C., defendia que os que nasciam surdos, por não terem linguagem, eram incapazes, de racionar. Os surdos eram pessoas sem direitos, já que não eram úteis à Polis, e muitas vezes eram condenados à morte ou marginalizados juntamente com doentes e os débeis mentais (BERTHIER, 1827). No entanto, em 360 a.C., o filósofo Sócrates considerou que era lógico e aceitável que os surdos comunicassem naturalmente utilizando as mãos, a cabeça, e outras partes do corpo por estarem privados da audição. (CARVALHO 2013, p. 12)

Então, como observamos, desde a antiguidade clássica, é possível perceber que para Aristóteles - importante filósofo da época - um dos traços definidores da humanidade e condição humana era a linguagem, uma vez que, na época em que viveu, os surdos não ouviam e não falavam; dessa forma, ele considerou que os surdos não eram humanos respaldado na visão de que as pessoas surdas não tinham linguagem. Nesse sentido, Lima (2004, p. 15) nos afirma que:

Essa impossibilidade de pensar, porque não falava, tornava o surdo um sujeito incapaz de ser educado, pois ele não conseguia se expressar oralmente ou, até mesmo, demonstrar aquilo que sentia a outrem. Em uma palavra, um “não-humano”. Fardo pesado que devia ser conduzido por toda a vida.

Na história mundial, existiram três principais personalidades de grande relevância para a educação dos surdos, todos fundamentados no método oral e sinalizado: Pedro Ponce de León (1520- 1584); Abade de L`Epée (1712-1789) e Ferdinando Berthier (1803-1886). Em relação ao monge Pedro Ponce de León, Goldfeld (2002, p. 28) relata que:

Ainda no século XVII, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a fala grego, latim e italiano, além de ensinar-lhe conceitos de física e astronomia. Ponce de León desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos [...] que trata da invenção do alfabeto manual de Ponce de León. Ainda conforme Goldfeld, (2002, p. 28) a partir de 1750, [...] na França, surge Abade Charles Michel de L`Epée, pessoa bastante importante na história da educação dos surdos, L`Epée se aproximou dos surdos que perambulavam pelas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”, uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. (GOLDFELD 2002, p. 28)

É importante frisar que, ao longo de toda a história, pelo fato de as pessoas surdas não fazerem uso de uma língua oral, foram condenadas, baseados em uma visão exclusiva das pessoas ouvintes. Ainda, foram condenados a condição de não humanos; dotados de uma alma não imortal. Tal percepção as excluiu socialmente. Esses estigmas começaram a perder força na Idade Moderna (1453-1789), quando surgiram os primeiros educadores de surdos. Pedro Ponce de León, monge beneditino do mosteiro de Omã (Burgos), É reconhecido como um dos principais educadores na história da educação de surdos.

Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem. (LODI, 2005, p. 411)

Esse educador dedicava-se em educar filhos surdos de famílias nobres. Nessa época, a história nos relata que a motivação para educar filhos surdos era justamente para garantir que aquelas crianças pudessem ter direito à herança, uma vez que eram capazes de falar. Assim, a educação dos surdos, desde os primórdios, também tinha o objetivo de ensinar os surdos a falarem, ensinar-lhes a oralidade. Pedro Ponce de León conseguiu bastante êxito em seus métodos de ensino, ensinando a fala, a leitura, a escrita e até a filosofia para alguns surdos. Isso foi bastante importante para mostrar à sociedade da época que, diferentemente do que pensava, os surdos eram sim capazes de aprender.

O trabalho de Pedro Ponce de León serviu de base para métodos posteriores e para outros educadores que seguiram seus pensamentos. É importante salientar que essa linha do tempo é baseada na extração de várias partes de muitas publicações, inclusive, em informações fornecidas pelo INES em seu acervo. A pesquisa desenvolvida pelo autor Berthier é bastante significativa, nesse sentido, pois o autor assinala:

Até esse ponto sua narrativa da história dos surdos não apresenta nenhuma novidade, mas ao iniciar o relato da educação dos surdos a partir da idade moderna, nos surpreende com a afirmação de que é um erro considerar Pedro Ponce de León (1520 - 1584) o primeiro professor de surdos. (BERTHIER, 1984, p. 163)

O abade Charles Michel De L'Épée (1712-1789) é o representante mais conhecido da abordagem gestualista. Foi fundador do primeiro Instituto de Educação de Surdos no mundo, conhecido como Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. A fundação desse instituto aconteceu em 1760. L'Épée deixou um importante legado, pois foi o primeiro educador a

reconhecer que os surdos têm uma língua e, diferentemente do que as pessoas pensavam, eles não necessitavam de um aprendizado de uma língua oral para serem considerados detentores de cultura.

O método desenvolvido por L'Epée colocou em evidência a importância de uma gramaticalização de sinais e as necessárias adaptações para instituir uma língua de sinais, que representariam um reflexo de luta coletiva pela valorização da difusão das ideias coletivas de um grupo aparentemente pequeno; com 'mãos que articulavam gestos' com significados. Essa luta tornou-se difundida e conhecida mundialmente graças ao esforço e persistência de homens como L'Epée. Acerca disso, Carvalho (2013, p. 26) afirma:

Com L'Epée foi criado um método para o ensino coletivo de surdos tendo como base a língua natural da comunidade. Através do seu método, várias foram as crianças e, mais tarde, adultos surdos que desenvolveram as suas capacidades intelectuais e foi o seu método, o seu exemplo que viria a opor-se à disseminação da língua gestual na educação de surdos quando do mítico Congresso de Milão. (CARVALHO (2013, p. 26)

A autora Perlim (2004, p.80) cita: "As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos". Para L'Epée, segundo Lacerda (1999), o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. L'Epée tinha claro a diferença entre linguagem e fala e a necessidade do desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. (PERLIM, 2004, p. 80)

Assim, a oralização deixou de ser o foco da educação de surdos. Na visão de L'Epée, essa sem dúvida foi a época áurea da educação de surdos. Apesar de acreditar que a língua de sinais, empegada naquela época, tinha que fazer parte do processo educacional dos surdos, o educador considerava os gestos usados pelos surdos insuficientes para que eles aprendessem a leitura e escrita do francês. Por essa razão, ele inventou os chamados sinais metódicos que consistem na apropriação de sinais da língua de sinais modificados de forma que pudessem representar mais fielmente a estrutura da língua francesa escrita.

Desde a era medieval até a educação dos surdos, em 1880, o mundo, basicamente, poderia ser descrito com o foco na oralização, fazendo o uso de sinais somente como apoio, o chamado método combinado. Todavia, a partir do congresso de Milão, em 1880, onde se reuniram educadores de surdos de vários países (curiosamente, o evento contou com apenas um educador surdo), encontramos devolutivas históricas acerca das decisões impostas partir daquele momento como: os educação de surdos abandonaria os sinais em detrimento do desenvolvimento da fala, do treino do canal fonador e da primazia da língua oral. Ou seja,

determinou-se que as escolas de surdos adotariam o chamado método oral puro, e a fala seria a finalidade da educação. Ladd (2011, p. 295-296) esclarece:

No entanto, a noção tradicional de que o oralismo se manifesta exclusivamente através da proibição do uso das línguas de sinais encobriu muitos outros aspectos importantes do efeito desse movimento sobre a educação de surdos, incluindo sua influência sobre aspectos culturais desse processo educativo. (LADD, 2011, p. 295-296)

Como forma de garantir que as crianças surdas não sinalizariam uma das propostas defendidas pelos defensores oralistas, os professores surdos foram afastados e excluídos das escolas de surdos a fim de efetivar a proibição do uso da língua de sinais no ambiente escolar. As deliberações feitas nesse congresso resultaram em consequências drásticas pra educação de pessoas surdas em todo mundo. Segundo registro na Ata do Congresso de Milão (1880, p.1),

Dada a superioridade incontestável da fala sobre os sinais para reintegrar os surdos mudos na vida social e para dar-lhes maior facilidade de linguagem. (Este congresso declara que o método de articulação deve ter preferência sobre os sinais na instrução e educação dos surdos mudos). O método moral puro deve ser preferido porque o uso simultâneo de sinais e fala tem a desvantagem de prejudicar a fala a leitura ou facial e a precisão de ideias. (ATA do Congresso de Milão, 1880, p. 25)

No começo do século XVIII, oralistas e gestualista se dividiam na ideologia da melhor alternativa de alfabetização para os surdos. Segundo Lacerda (1999, p.18):

os oralistas exigiam que os surdos se reabilitassem que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos”. A oralização era imposta como único meio para a aceitação social do surdo. (LACERDA, 1999, p. 18)

Assim, as maiorias das pessoas surdas eram excluídas dos processos de escolarização, já que não eram oralizados. Todavia, a vertente gestualista era mais tolerante às dificuldades de comunicação oral e defendia a utilização de uma linguagem gestual como meio de transmissão cultural e forma de comunicação.

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi proibido nas instituições escolares e até mesmo no convívio familiar. Tal forma de comunicação não era indicada (PERLIN, 2002). Um fator relevante para compreendermos histórica da educação do surdo foi a criação de uma escola, fundada por Graham Bell⁴ 1847–1922), professor de fisiologia vocal na Universidade de Boston na qual crianças surdas e ouvintes estudavam juntas. Para tanto, Bell baseou-se na

⁴ Graham Bell é considerado historicamente inventor do telefone, porém, em 2002, Meucci foi reconhecido como o verdadeiro inventor. Bell é o fundador da companhia telefônica Bell.

educação recebida por sua esposa, Mabel Hubbard, que ficou surda aos quatro anos devido à escarlatina. Ao perceber a situação de surdez de Mabel, a família dela insistiu para que continuasse falando, já que ela já havia adquirido a oralidade.

Mabel foi alfabetizada com a mesma idade que suas irmãs ouvintes. Seus pais se recusaram a enviá-la para um abrigo de surdos - costume daquela época, em geral, quando o surdo completava 10 anos. Por insistência de seus familiares, Mabel Hubbard estudou em escolas regulares e sempre foi uma boa aluna – o que influenciou na alteração da legislação vigente na época, que não acreditava na possibilidade de escolarização de surdos. Mabel Hubbard casou-se aos 30 anos com Graham Bell. Devido à experiência escolar de sua esposa, Bell acreditava que os alunos surdos deveriam participar de todas as atividades próprias da infância, o que impulsionaria o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Bell era contrário ao uso de línguas de sinais nas escolas.

As crianças surdas também estavam expostas à língua de sinais francesa e aos sinais metódicos usados pelo Padre Huet. Por ter sido educado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, na cidade de Paris, Huet não só aprendeu o novo sistema de sinais, mas também o trouxe, posteriormente, para o Brasil, especificamente para o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Nos Estados Unidos são Gallaudet e Laurent Clarc que fundam a primeira escola de surdos. Levando em consideração os conhecimentos que tinham sobre os sinais metódicos e a língua de sinais francesa, além dos sinais que já estavam em uso, assim, surge a língua de sinais Americana. Da mesma maneira acontece no Brasil. Martins (2012, p. 152) diz:

O americano Thomas Hopkins Gallaudet, professor de surdos nos Estados Unidos, para conhecer o trabalho de L'Épée. Precisou conhecer Laurent Clerc, professor surdo do Instituto de Paris que o acompanha aos EUA e juntos fundam a primeira escola americana para surdos que utiliza a língua de sinais, em Connecticut, no ano de 1817. Anos depois, 1864 foi criada a primeira Universidade para surdos nos Estados Unidos, atualmente chamada Universidade Gallaudet. (MARTINS, 2012, p. 152)

O terceiro nome importante na história dos surdos foi o do francês Ferdinando Berthier, intelectual e um dos mais brilhantes professores surdos da história cultural. Ele nasceu no ano de 1803, na cidade de Louhans, na França. Iniciou a educação com 8 anos, no Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos de Paris - INJS e, depois de se formar, passou a lecionar no mesmo local durante mais de 40 anos. Enquanto professor de surdos, o seu método de ensino baseava-se a identidade surda e língua de sinais. Carvalho (2013, p. 129), assim, nos informa:

Em 1829, apenas existiam dois docentes surdos no instituto, sendo um deles, o próprio Berthier que, ao aperceber-se da situação que se estava a passar Instituto, assumiu a liderança da comunidade surda parisiense e deu início ao chamado “Movimento Surdo”. Este movimento surdo iria opor-se fortemente à nova administração do Instituto, tanto através de ações desenvolvidas intramuros como em ações desenvolvidas extramuros, da instituição. (CARVALHO, 2013, p. 129)

A autora (2013, p. 130) continua:

Em 1834, Berthier liderou uma comissão de 10 pessoas que iriam organizar 1º Banquete de Surdos, em honra do Abade de L’Epée, para celebrar o seu 122º aniversário do seu nascimento. Estes banquetes tornar-se-iam num evento muito regular na história da comunidade surda, durante todo o século XIX e princípio do século XX. Os banquetes eram locais onde se celebrava a língua gestual, onde se debatiam assuntos ligados à educação de surdos e outros problemas que afetavam a comunidade surda. (CARVALHO, 2013, p. 130)

Hoje a comunidade surda é grata a Berthier por ter tido essa liderança em defesa da legalização das Línguas de Sinais no mundo, por mantê-la e por apoiar os professores que pesquisavam sobre a história desse grupo “minoritário” e suas conquistas.

2.2 O diagnóstico do ensino no Brasil: caminhando que faz o caminhar

A educação de crianças surdas-negras no Brasil foi influenciada pelo método francês, já que inicialmente o INES teve como fundador o Padre Eduard Huet, pessoa surda que empregavam em suas aulas a língua de sinais francesa e os sinais metódicos; mas depois, a educação de surdos no Brasil acabou aderindo ao movimento mundial iniciado pelo Congresso de Milão, em 1880, que defendia uma educação de surdos com objetivo de desenvolvimento da oralidade. Como afirma Monteiro:

Há pessoas surdas em toda a parte do Brasil. Porém, muitos surdos são invisíveis à Sociedade (...): a) Nos Lugares Comuns (praças, bares, cinemas, clubes, etc.), b) Nas Associações de Surdos, c) Nas Escolas e Universidades, d) Nas Clínicas, e) Nas Igrejas”. (MONTEIRO, 2006, p. 280)

A história da educação de surdos no Brasil tem como seu marco inicial a fundação do INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O instituto foi fundado em 1857 por Dom Pedro II e pelo Padre Huet surdo francês. Naquela época recebeu o nome de Instituto Imperial de Surdos-Mudos e funcionava no regime de internato dado que recebia surdos de todo o país; essas crianças surdas passavam a residiam no instituto durante o tempo em que recebiam a educação.

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão. (STROBEL, 2009, p. 24).

Em 1911, no Brasil, as línguas de sinais também foram proibidas no INES. Vejamos:

Seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas, mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com professora da pessoa Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula⁵. (COLDFIELD, 2002, p.32)

A cidade do Rio de Janeiro é considerada o berço da cultura surda, o berço da língua de sinais. Isso se deve ao fato de que naquela cidade foi fundado o INES, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, mas também em virtude de outros acontecimentos, como, por exemplo, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 1980, foi registrado o primeiro grupo de estudos linguísticos da língua LIBRAS, liderado pela professora Lucinda Ferreira Brito, a primeira linguista no Brasil a se dedicar ao estudo das línguas de sinais, especificamente, a língua LIBRAS.

Também foi fundada a primeira entidade representativa da comunidade surda a **FENEIS**⁶, em 1987.

Em 1987 Foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro - Brasil. No ano de setembro de 1994, um evento grande visibilidade aconteceu e para a comunidade surda, primeira vez uma marcha conhecida como “Surdos Venceremos”⁷.

As marchas dos surdos reivindicaram direitos ao reconhecimento oficial da língua de sua comunidade, a LIBRAS, o direito a educação em LIBRAS, o provimento de intérpretes em espaços públicos. Uma luta que começou na década de 1990 e acabou acentuando-se com o passar do tempo e alcançando algumas conquistas anos seguintes. (STROBEL, 2009, p. 28) Campello e Rezende (2014,

⁵ Goldfeld (2002) afirma que, mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola.

⁶ **FENEIS**, - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em <http://feneis.org.br/> Acesso em: 26 de nov. de 2020.

⁷ **SURDO VENCEREMOS** - Marcha que mobilizou cerca de 2 mil pessoas - surdas e ouvintes. nesse movimento foi reivindicado os direitos ao reconhecimento oficial da LIBRAS, o direito a educação em LIBRAS e o direito a intérpretes em espaços públicos, em 1994, na cidade do Rio de Janeiro.

p. 79) afirmam:

[...] após a histórica passeata, em maio de 2011, não paramos a nossa luta, tínhamos que carregar a nossa bandeira em defesa de Escolas Bilíngues de Surdos. [...] em setembro de 2011, o marco em comemoração pelo Dia Mundial da Língua de Sinais, pelo Dia Mundial do Surdo, pelo Dia Nacional do Surdo, a fim de fincar a nossa luta pelas emendas específicas sobre a nossa educação no Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso Nacional.

Os surdos brasileiros lutaram a favor de um ensino Bilingue. No ano de 2002, a lei de libras, de nº 10.436 e o decreto nº 5626/2005, que regulamenta o supracitado dispositivo legal, reconhece-se oficialmente a LIBRAS como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Garante-se o direito dos surdos à acessibilidade da informação através da sua língua e a difusão da sua língua por meio do ensino. A Língua de Sinais utilizada no Brasil teve sua legalização pela lei nº 10. 436/02, que diz em seu art. 1º.

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, p. 5)

O decreto de nº 5626 também dispõe sobre a formação de professores de libras e a formação de tradutores intérpretes de LIBRAS língua portuguesa e um dos desdobramentos dessa legislação tão arduamente conquistada pela comunidade surda foi justamente o curso de licenciatura em letras LIBRAS, aprovado no ano de 2006 e ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade à distância. O decreto também traz outros dois pontos importantes: a discussão sobre o bilinguismo e a viabilização de escolas bilíngues para surdos e ouvintes.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 2002, p. 7)

O decreto ainda reconhece “legalmente os direitos dos surdos de acesso ao bilinguismo (Língua Brasileira de Sinais/Português)”, bem como: [...] tratando da inclusão da Libras como disciplina curricular, sobre a formação de professores, entre outras as formações do tradutor/ intérprete de Libras, e sobre o ensino da Língua portuguesa como segunda língua para os surdos, além de vários outros aspectos. (RAMIREZ; MASUTTI, 2009, p. 15)

Assim, essa legislação tão duramente conquistada pela comunidade surda, além dos direitos, também garante a comunidade surda brasileira o direito à educação bilíngue. A problemática é que esse direito vem esbarrando na Política Educacional Nacional que prima pela inclusão de pessoas independentemente de suas particularidades e reforça a ideia de que estudantes, independentemente de suas diferenças étnicas ou sociais ou mesmo em relação às necessidades especiais, sejam incluídos no sistema regular de ensino. Isso contraria o que a comunidade surda vem justamente lutando: uma educação em escola de surdos, com professores bilíngues que saibam não só portugueses, mas também LIBRAS.

Pensar em escolas bilíngues implica compreender essa língua espaço visual e o papel que ela exerce dentro da instituição escola. Além disso, é necessário que os alunos com deficiência e de diferentes raças tenham a possibilidade de conviver com outros estudantes surdos, pois é maior a porcentagem das pessoas surdas que nascem em famílias ouvintes e são impedidas de terem uma comunicação plena e fluída como as pessoas ouvintes uma vez que não partilham a mesma língua que os seus familiares. Moura (2008), apoiada em estudos de Finau (2006), esclarece que:

[...] nesse tipo de bilinguismo, o surdo utiliza a Libras em todas as situações, assim como a criança ouvinte utiliza a Língua Portuguesa na modalidade oral. Para os surdos, o português é ensinado de forma sistemática na modalidade escrita, desempenhando o papel de segunda língua. (MOURA *apud* FINAU, 1999, p. 3)

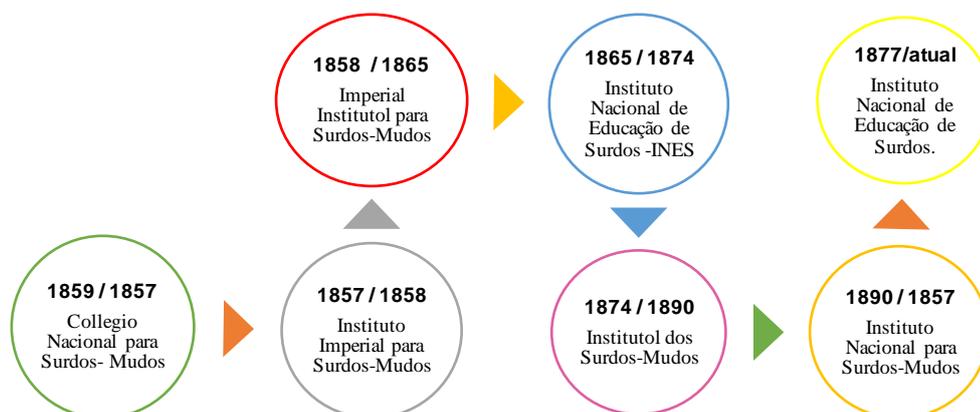
Por essa razão, mencionamos que a língua de sinais americana e a língua de sinais brasileira são línguas irmãs, porque ambas foram influenciadas pela língua de sinais francesa. Após se formarem, os estudantes surdos do INES regressavam para as suas regiões de origem. Esse regresso contribuiu para a disseminação, por todo o país, da língua de sinais que era apreendida e usada frequentemente no Instituto.

Por isso, atualmente o Brasil tem uma língua de sinais nacional que é a LIBRAS. O INES também ofertava programas de formação de professores de surdos. Tais professores, oriundos de diferentes partes do Brasil, além de aprenderem sobre educação de surdos no instituto, aprendiam também as outras Línguas de Sinais usadas lá, como a língua de sinais francesa. A partir disso, contribuíram igualmente para a disseminação da língua LIBRAS nas suas regiões de origem.

A primeira escola de educação de surdos, no Brasil, foi o INES. Concomitantemente fundou-se, no estado de São Paulo, o Instituto Santa Terezinha que, diferentemente do INES, e

recebia meninos e meninas surdas⁸. Ambas as escolas funcionavam no regime de internato, porém, algumas décadas depois, passaram a atender alunos em apenas um turno e de ambos os sexos.

Figura 2: Cronologia história da Educação de Surdos no INES



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Como é possível observar na cronologia⁹, o INES, é um lugar importante para as pessoas surdas e por isso, o Instituto é referência sobre a educação e luta além, de ser marcado historicamente como espaço de mobilização e discussões na sociedade como um todo, para além das questões patológicas, pois ser surdo é também ter representação de uma cultura que expressa uma identidade de comunicação gestual. As crianças surdas-negras precisam de um olhar inclusivo, bilingue principalmente ao que se refere às questões pedagógicas, que é a base da formação dessa comunidade. Esta não tolera mais pensamentos assistencialistas e antidemocráticos. Conforme aponta Hall (2003, p. 128):

A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Ora, as pesquisas relacionadas à cultura dos surdos-negros nos descrevem estudos envolvidos em práticas específicas, baseadas em diretrizes de cultura popular nos contextos da história. A resistência cultural do povo negro no Brasil é um exemplo da cultura alicerçada na

⁸ O INES recebia apenas meninos surdos.

⁹ Os dados cronológicos, foram sintetizados a fim de abordar situações historicamente que são também visualizadas atualmente, e assim não tonar a escrita extensiva desnecessariamente.

luta, que mesmo sofrendo distanciamento da sua cultura nativa, sobrevive e reconstrói sua história transformando sua cultura em um movimento político visível.

Strobel (2012, p. 97) afirma que:

As políticas surdas, organizadas pelas comunidades surdas incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos. As políticas surdas produzem significados culturais com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades surdas. Esses significados culturais estão contidos em história cultural, memórias surdas, língua de sinais, e outros artefatos que servem de referências para a constituição de uma identidade do povo surdo. (STROBEL 2012, p. 97)

2.3 A duplicidade do povo surdo-negro: uma língua de herança!

Atualmente, no Brasil, é possível diagnosticar um expressivo quantitativo de pessoas surdas-negras e com deficiência auditiva. Segundo o IBGE (2010), os pretos e pardos representam respectivamente 50,9% da população. A maior parte da população brasileira é negra e deveria estar ocupando todas as estruturas da sociedade, o que não acontece atualmente, visto que a população negra ainda é minoria nas universidades, nos órgãos públicos e nas esferas estatais na sociedade brasileira. Se pensarmos sobre um indivíduo negro que ainda apresenta algum tipo de deficiência essa realidade se torna ainda mais cruel/caótica. Ora, Munanga (2008) afirma que:

[...] a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí porque a raça se tornou o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaboraões especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora. (MUNANGA, 2008, p. 48)

Além disso, destacamos o expressivo número desses sujeitos localizadas na zona nordeste brasileira, especificamente na Bahia. Na figura 04 e 05, é possível visualizar o enorme quantitativo de brasileiros em modo geral e baianos com algum tipo de deficiência que se autodeclararam negros ou pardos, segundo o IBGE, 2010. Vejamos:

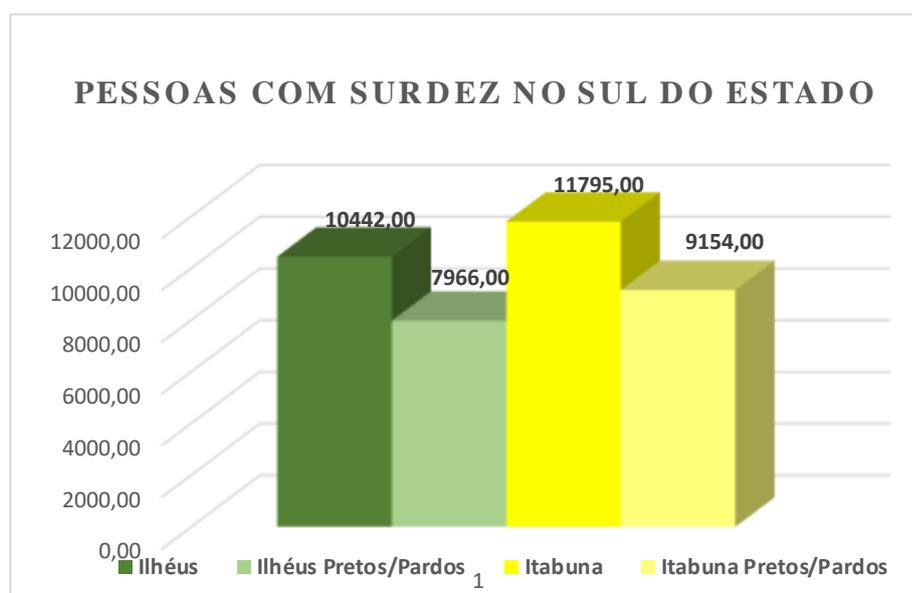
Gráfico 01 - Comparativo de pessoas com deficiência autodeclaradas negros/pardos no Brasil e na Bahia.



Fonte: IBGE (2010).

Vejam também o quantitativo de acordo ao Índice de Desenvolvimento ¹⁰em porcentagem das pessoas com deficiência autodeclaradas negras nas cidades pesquisadas do sul do estado da Bahia, Ilhéus e Itabuna.

Gráfico 02 - Quantitativo de surdos negros na região Sul da Bahia, Ilhéus/Itabuna.



Fonte: IBGE (2010).

¹⁰Os dados do IBGE, são do ano de 2010 visto que no ano de 2020 até a realização da pesquisa, ainda não tinha sido realizada o novo censo.

Em 2010, o censo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma:

9,7 milhões de brasileiros declaram ter algum tipo de deficiência auditiva, cerca de (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhões de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. (IBGE, 2010)

Dessa maneira, o IBGE destacou, em números, o que facilmente visualizamos no dia a dia: um expressivo número de pessoas surdas e negras não só no Brasil, mas na região Sul do estado da Bahia autodeclarados negros/pardos. Isso reforça ainda mais a necessidade de políticas que visibilize essa população. Nas escolas, surdos sofrem para além das questões clínicas e de acessibilidade; pois ainda não encontramos um ensino que seja pautado nas vivências surdas e nem em suas histórias africanizadas. As disciplinas de histórias não mencionam o contexto de luta de seus(as) alunos surdos(as) negros(as). Não há sequer interação na comunicação entre professor e seu aluno surdo. A segregação não é física, mas é, principalmente, social e linguística. A escola é um espaço que deve garantir os direitos de acesso e permanência escolar e não somente pautado no AEE.

O Ministério da Educação desenvolve a política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementados diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 24)

Ou seja, o AEE, não deve ser o único momento que o aluno é visibilizado na escola. O serviço precisa ser um complemento da escola comum, direcionando os atendimentos de acordo com as especificidades e as necessidades de cada um, retomando atividades que fortalecem a identidade e cultura do aluno.

2.3.1 O “mudinho e a mudinha negra” têm voz?

Compreender primeiramente os conceitos advindos do entendimento sobre a surdez e deficiência auditiva é de extrema importância, pois esses conceitos podem emaranhar-se em seus significados para que compreendamos quem é o sujeito surdo na temática pesquisada no processo de escolarização. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos trazem termos diferentes; cada

um entende a surdez e a deficiência auditiva a partir de perspectivas distintas. Vejamos uma definição do MEC que é a mais usual e uma definição do decreto nº 5626/05:

“Surdez” [termo] para indicar estudantes que utilizam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2013, p. 22)

Assim, é possível perceber uma diferença significativa nesse contexto. A pessoa surda utiliza a Libras e o deficiente auditivo não usa a língua de sinais, mas sim faz uso da modalidade oral da Língua Portuguesa. Outra percepção importante é que a surdez para o MEC representa uma perda severa e profunda, enquanto a deficiência auditiva é considerada uma deficiência leve ou moderada, isto é, acima de 41 decibéis. No entanto, para legislação esse fato já é considerado uma pessoa como deficiência. (BRASIL, 2006, p. 70), aponta que:

[...] mais de um século desse modelo, como prática hegemônica na educação de surdos, acarretou no seguinte resultado: uma parcela mínima de surdos conseguiu desenvolver uma forma de comunicação sistematizada, seja oral, escrita ou sinalizada, e a maioria foi excluída do processo educacional ou perpetuou-se em escolas ou classes especiais, baseadas no modelo clínico-terapêutico. Isso provocou o surgimento de uma geração de pessoas que não apenas fracassou em seu processo de domínio da língua oral, como também, generalizadamente, em seu desenvolvimento linguístico, emocional, acadêmico e social. (BRASIL, 2006, p. 70)

Há uma negação da realidade, uma desconstrução dos direitos e das leis, e apropriação do direito pelo ato “senhorial de dar nomes” que:

[...] vai tão longe, que se pode considerar a própria origem da linguagem, como um ato de autoridade que emana dos que dominam. Disseram: ‘Isto é tal e tal coisa’, vincularam a um objeto ou a um fato tal ou qual vocábulo, e assim ficou. (NIETZSCHE, 2002, p. 3)

Assim, um sujeito gozaria dos direitos as cotas a partir de uma perda moderada, e uma perda leve, que varia entre 20 e 30 decibéis, um sujeito não teria direito. Um outro conceito relacionado ao decreto de 2005, o qual transcorre acerca do entendimento da surdez e deficiência auditiva, vejamos:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de expressões visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 5)

De acordo com o Decreto nº 5626/05, não é mencionado que a pessoa surda precisa ter uma perda moderada, severa e/ou profunda para ser considerado surdo. A pessoa precisa ter suas experiências por meio visual. Alicerçando o entendimento de que o surdo aprende significativamente; aprendizados baseados em mecanismos visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Libras.

É importante ressaltar que essa pesquisa argumenta sobre a escolarização dos alunos surdos(as) negros(as) no sul da Bahia, ou seja, pessoas que utilizam a língua de sinais. Nesse sentido, com foco na gestualização, Gesser (2009, p. 9) reafirma o entendimento que diz:

[...] a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere aos surdos alguma 'libertação' e o distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicas.

Assim, ratificamos a importância para a educação das relações Étnico-raciais na educação brasileira, Silva (2007) acrescenta:

A educação das relações Étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos Étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490)

Esse público de alunos é inserido em salas de aula comuns com professores que não conseguem efetivamente se comunicar, uma vez que não compreendem a Língua de Sinais, tampouco a importância de abordar temáticas que valorizam a negritude e linguagem dos diferentes. Todo o processo comunicatório é mediado pela língua majoritária, no Brasil, o português escrito e falado. A Libras, por sua vez, é visualizada quando possível, por outro e, em muitos momentos, único profissional da escola - o intérprete de Libras. É esse profissional que, na maioria das vezes, entende o surdo, coopera e compartilha a responsabilidade do ensino aprendizagem.

Munanga (2006, p. 123) conceitua ações afirmativas:

As ações afirmativas constituem-se em políticas que visam a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade. Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. (MUNANGA, 2006, p. 123)

Além disso, a formação de todo o currículo escolar deveria ser inclusiva, mas, muitas vezes, tornam-se excludente, sobretudo, as atividades aplicadas em sala de aula que precisam contribuir para o fortalecimento da identidade e da cultura¹¹ para que essas sejam melhor difundidas. Esse público de alunos, além de precisarem vencer barreiras comunicativas, precisam vencer barreiras de preconceitos de sua língua, de sua cultura e de sua história. Para exemplificarmos isso podemos mencionar as provas que muitas vezes não são acessíveis, pois possuem muitos textos em português; os diálogos também, em sua grande maioria, são dirigidos ao profissional intérprete e não à pessoa surda; colegas que fazem chacotas dos surdos com sinais, que incluem gestos obscenos para representarem a Libras. Ademais, há das dúvidas sobre o conteúdo ministrado que não são sanadas durante a aula, seja porque professor fala rápido demais, seja porque o intérprete não consegue acompanhar, de forma efetiva, as explicações. Assim, é recorrente a fala que o surdo pode copiar do quadro ou pegar as anotações com o denominado “colega de apoio”. Diante disso, verificamos uma urgência: os surdos precisam de uma escola bilíngue.

Somente a partir desses entendimentos é que se pode constituir alteridades outras. A construção de uma política bilíngue na educação de surdos(as) negros(os) é um anseio que a comunidade surda vem sonhando há muito tempo para, de fato, serem inclusos e terem seus direitos verdadeiramente garantidos, seja no mercado de trabalho, seja em suas famílias, na sociedade como um todo.

Campello e Rezende, (2014, p. 89) explicam:

[...] estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues de surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alardeado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tomar os

¹¹ “Identidade/culturas surdas – entende-se como identidades culturais de grupos de surdos que se definem enquanto grupos diferentes de outros grupos”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 14)

alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão. (CAMPELLO E REZENDE 2014, p. 89)

Em concordância com Campelo e Rezende, a escola bilíngue precisa ser uma realidade encontrada no acesso e permanência dos alunos com surdez, para que os mesmos tenham a oportunidade de aprenderem respeitosamente em sua língua e Cultura com os alunos não surdos, e assim, os espaços formativos que antes desprestigiava o povo surdo, possam ser dignos de cumprir seus deveres legais de receberem esses estudantes e os acompanhem ao longo de sua trajetória educacional de maneira exitosa. Na próxima seção abordaremos sobre o perfil dos alunos surdos na educação básica no Brasil.

2.4 Estudantes surdos na educação básica

Excepcionalmente, nos tempos atuais, torna-se necessário conhecer a criança surda negra matriculada na educação básica, a qual desafia todo um sistema educacional, construído sobre uma perspectiva da deficiência e limitação portanto, Colegas de classe, professores(as), diretores (as), merendeiras(os) e porteiros(as): pessoas no ambiente escolar que podem vivenciar angustias com a presença do aluno surdo no ambiente da escolar regular pelo desconhecimento da comunicação. Ora, é possível, observar que muitos profissionais da educação atualmente ainda não possuem formação adequada satisfatória, muitos ainda desconhecem a Libras; acreditam muitas vezes que a comunicação é gesticulação rudimentar e por isso, existem tentativas fracassadas de comunicação, como, por exemplo, o fato de, ao chamarem a pessoa surda, falando alto, na expectativa de que o aluno vai ouvi-los.

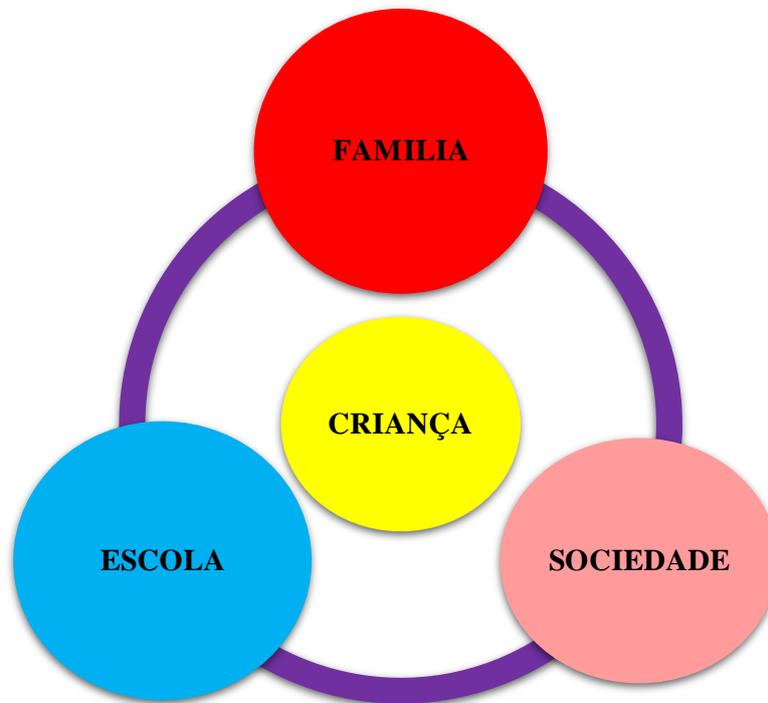
- Ei mudinho, mudinhoo!!

É importante frisar que a socialização da língua, da cultura e da identidade iniciam no seio familiar e transcorrem para a sociedade por meio do acesso à educação, entrelaçadas pelos valores sociais. É imprescindível que a família estabeleça um meio de comunicação com seus integrantes. É na família que todos compartilhamos as experiências vivenciadas. Podemos perceber que as perdas na comunicação são mínimas nas famílias ouvintes com filhos ouvintes, mas, nas famílias ouvintes com filhos surdos, as perdas na comunicação são gigantescas.

A socialização é um processo interativo necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Esse

processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital. (BORSA, 2007, p. 1)

Figura 3 - Percepção da formação social da criança construída ao longo da história.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Reconhecer a diferença é questionar os conceitos homogêneos, assim é imprescindível destacar a importância que a família exerce sobre a maneira como a criança surda-negra se percebe enquanto sujeito na sociedade. Em parceria com a escola, a família contribui para aprendizado mais inclusivo, desconstruindo os padrões que a sociedade impõe, como, por exemplo, a fala de as crianças surdas-negras devem aprender iguais a crianças ouvintes, desconsiderando as metodologias de aprendizagem, as adaptações curriculares, a disponibilização de matérias em sua língua de sinais, professores e corpo escolar sem formação adequado; um discurso que se diz inclusivo, mas, na prática, exclui os diferentes, conforme Skiller (1997, p. 142):

Muitas das crianças com surdez são filhos e filhas de famílias ouvintes e essas famílias não sabem libras ou então não aceitam a língua de sinais, e essa perceptividade acontece desde os tempos antigos até os dias de hoje. (SKILLER, 1997, p. 142)

Valentini (1999) afirma que o sujeito adquire conhecimento a partir de suas ações sobre o mundo, este se encontra em constante intercâmbio com o meio e é a partir das relações com o mundo físico e social que o sujeito se constrói, por isso, a importância de se aprender a língua de sinais e de usá-la no ambiente familiar.

Todavia, o aprendizado se dá em uma língua única - a língua portuguesa - compartilhada entre seus falantes. As famílias, ao perceberem que seus filhos nasceram com “anormalidades”, em sua grande maioria, fazem distinção entre ter filhos e ter filhos surdos (doentes). Em uma família negra, tais crianças serão duplamente impelidas, por serem surdos e negros. Perante esse cenário, as crianças surdas-negras são desafiadas a se enquadrarem nesse sistema excludente, baseado em um ensino fundamentado nos estereótipos de aprendizado que a sociedade as impõe. Levando isso em consideração, Maria Vera Candau (2005) afirma:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”. (CANDAU, 2005, p. 19)

Torna-se relevante salientar também quanto a área médica tem um papel fundamental no acolhimento dessas famílias e a responsabilidade de influenciar como a sociedade enxerga a criança surda-negra. Muitas vezes as famílias buscam apoio médico a fim de obter ajuda tardiamente. Buscam o reparo idealizado na comunicação através de implantes, aparelhos auditivos, e como esses profissionais desconhecem a Libras, eles sequer mencionam a possibilidade de aceitação, a cultura surda ou comunidade surda. Por não colocarem essas questões em pauta reforçam percepção de que, ao nascerem surdas, essas crianças precisam ser curadas; que são “doentes” e precisam ser “reparadas.

[...] ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. (GUIMARÃES, 2003, p. 103).

De um modo geral, a preocupação deve ser com relação à parte linguística e étnica das pessoas surdas, filhas de famílias ouvintes. Primeiramente, porque as crianças, ao não se comunicarem, no seu lar, em Libras - sua língua materna L1 - acabam tendo um atraso na linguagem. Diferentemente do que acontece com as crianças surdas, cujos pais, também surdos, comunicam-se desde cedo em Libras. Dessa maneira, essas crianças, de família surda, desenvolvem a comunicação em Libras muito mais rápido. Assim, os surdos, filhos de pais

ouvintes, só terão contato com a sua língua nas escolas que, em grande maioria, não são bilíngues. Além disso, na escola, por não terem acesso com o ensino em sua língua L1, podem não obter significativamente a compreensão dos conteúdos formativos como os outros alunos que compartilham o ambiente de aprendizado.

Dessa maneira, se uma criança tiver dificuldade em aprender a sua própria língua – Libras - em um ambiente que deve ser preparado para as particularidades de todos os alunos, como compreenderão a importância de sua raça, caso não tiver a oportunidade de aprender sobre a comunidade representada? Como a escola promoverá a construção de uma identidade enquanto integrante de uma sociedade plural que milita por direitos iguais? Diante dessa realidade, o ambiente escolar tem a incumbência de proporcionar, por meio da Língua Libras, o acesso a esses conhecimentos, pois:

[...] desconsiderar essa nova ordem social e histórica no contexto educacional significa não estar atento às novas exigências sociais, dificultando, assim, o desvendamento e a superação dos problemas existentes, em direção a uma sociedade mais justa, menos excludente. (DORZIAT, 2009, p. 11)

A comunidade surda, tem expectativa de ações sociais que instiguem o orgulho de sua identidade enquanto povo surdo. Todavia, a sua língua é totalmente diferente das pessoas ouvintes, por isso, a fim de melhorar a vida dessas pessoas, em sociedade, é necessária uma educação em busque/priorize o respeito, a igualdade, considerando a língua e a cultura desse povo, consciente do seu prognóstico de surdez. Os alunos com surdez sempre demonstraram, em suas explicações com as mãos ou através da escrita, que esse estado de ser é uma doença; discurso internalizado através da família e da sociedade, onde:

[...] ao longo do tempo, os surdos foram vistos pela sociedade como seres ‘incompletos’ e falhos – um problema, geralmente, descrito nos discursos da Medicina [além de serem classificados como deficientes, o que] leva a uma visão de improdutividade que precisa, necessariamente, de correção. (ALBERES, 2010, p. 46)

Ferraz (2009, p. 10) afirma que:

O Mundo Surdo com identidade, cultura e língua. Os Surdos têm os costumes, os hábitos, as crenças, as ideias, as normas, as tradições, interesses semelhantes e os valores, denominados de Cultura Surda. Essa cultura é viva nas Comunidades Surdas e nas Associações de Surdos que são guardiãs da língua de sinais. As diferenças dos dois mundos, Surdo e ouvinte, estão nos próprios sujeitos, são as vivências e experiências culturais criadas pelos

grupos que contribuem para as construções das identidades coletivas. (FERRAZ, 2009, p. 10).

Diante disso, o desafio da promoção da diversidade étnico-racial e bilíngue no campo educacional, portanto, também passa por possibilitar aos estudantes, aos professores e, conseqüentemente, à população, em geral, o reconhecimento das contribuições e das influências africanas, afro-brasileiras e linguísticas presentes na sociedade brasileira. O reconhecimento da diversidade étnico-racial e da cultura, na educação inclusiva, é a chave para um desenvolvimento que garanta a todos acesso pleno aos direitos humanos.

3 DECOLONIZANDO A EDUCAÇÃO SISTÊMICA POR MEIO DA LÍNGUA DE SINAIS

A epistemologia da decolonialidade e da interculturalidade para o ensino de crianças surdas negras, com propostas de revisitar as práxis de ações cotidianas e profissionais, objetiva a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o modo como formaremos os nossos alunos(as) surdos(as) negros(as). A intenção é observar se esses sujeitos serão apenas copistas reprodutores de discursos excludentes ou serão atores e atrizes reflexivos, conscientes, balizados em um ensino democrático laico e inclusivo. A educação brasileira precisa refletir sobre as repetições de práticas no ensino de surdos, práticas essas que tem deixado de fora essas vozes.

Nesse contexto, Candau (2013, p. 30) aponta duas características, relacionadas às diferenças da cultura.

[...] a primeira é que ela faz tentando construir uma nova postura, onde o confronto com diferentes correntes pedagógicas é fundamental. Então, essa nova postura vai sendo construída, de alguma forma, em confronto com o que se costuma chamar pedagogia tradicional. (CANDAUI 2013, p. 30)

Stumpf (2003, p. 16) ainda afirma que: Vivemos um momento de afirmação da cultura surda e de tentativas de superar práticas sociais injustas. A possibilidade de ler e escrever em língua de sinais, tendo como língua de instrução essa mesma língua, para os alunos surdos, seus usuários, nega a continuidade de uma escola que ignora, ou faz de conta que o inclui, [...] isso só acontece, para o surdo, quando sua língua de sinais se iguala em importância, dentro do currículo, à língua oral dos alunos ouvintes. Reconhecer o óbvio é mergulhar na essência. (STUMPF, 2003, p. 16).

Essa preocupação precisa alcançar todos os indivíduos que ele se propõe a transformar por intermédio da escolarização. Mendes (2020) afirma que decolonialidade e interculturalidade são dimensões epistemológicas complexas e que não devem atuar apenas no plano ideológico epistémico. A autora nos diz ainda que decolonialidade e interculturalidade são faces de uma mesma moeda, dimensões e movimentos que estão sempre se retroalimentando, são epistemologias e modos de ação que não devem ser balizados em uma estrutura eurocêntrica colonial.

Freitas (1998, p. 91) afirma que:

[...] uma criança interage com o mundo através da linguagem, na criança surda essa interação é diferente, necessitando que o próprio ambiente se adapte a ela

de uma forma compensatória, permitindo-lhe outra alternativa para o seu desenvolvimento. [...] alunos surdos devem trabalhar a linguagem como um significativo modo de comunicação e interação com os outros, usando todos os possíveis instrumentos e atividades sógnicas. (FREITAS 1998, p. 91).

Segundo Giordani (2012 p. 131), “a escrita de língua de sinais está para nós, os surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura”. Contudo, é importante incorporar nos processos de ensino aprendizagem cotidianos bem como no fazer pedagógico, outras epistemologias.

A colonialidade subalternizou povos e cultura e essa subalternização apresenta reflexos ainda na contemporaneidade, inviabilizando identidades múltiplas. Isso se reflete no campo da educação básica, principalmente, no que se refere à inexistência de um currículo de língua portuguesa para surdos com adaptações inclusivas enfatizando as singularidades linguísticas como, didática e ensino bilíngue, atividades visuais e adaptadas. Apesar do povo surdo ter seu direito linguístico garantido, para Candau (2013, p. 14):

[...] a didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. (CANDAU 2013, p. 14)

Vejamos também a legislação:

Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001,

Art. 1º 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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º 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. 3º 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.

Art. 4º 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.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005,

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

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

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

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2007)

O Estatuto da PCD, em seu Art. 27 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, determina:

Parágrafo único: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno

acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; [...] (BRASIL, 2002, p. 10).

Entretanto, ao nos depararmos com a realidade vivenciada na escola, na prática do dia a dia, é possível observarmos que os alunos surdos são obrigados a lidar com um sistema de ensino que não considera essas singularidades linguísticas. Pesquisadores, como Quadros (2005), e Fernandes (2008), defendem que a escolarização da pessoa surda e negra, deve ser realizada em um ambiente aquisicional, propício e em contato com um sistema linguístico natural, com seus pares linguísticos. Dessa maneira, a pessoa surda terá a oportunidade de se descobrir e descobrir o mundo que a rodeia.

Nesse sentido Skliar (2015, p. 7) explica:

[...] o ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social. No qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. (SKLIAR 2015, p. 7)

Diante disso, ainda que tenhamos conhecimento além do que já obtido há anos sobre a inclusão e a realidade linguística da pessoa surda-negra, o contexto educacional brasileiro ainda insiste no ensino da Língua Portuguesa como língua materna para a maioria dos cidadãos surdos brasileiros. Esse paradigma precisa ser amplamente debatido para que a educação das pessoas surdas, negras, cegas, indígenas, quilombolas, entre outras, sejam respeitadas e atendidas em suas singularidades

3.1 A nova política de educação especial brasileira

Foi publicado, no dia 30 de setembro, de 2020, pelo Governo Federal do Brasil, por

meio do MEC (Ministério da Educação), a lei de nº 10.502/2020¹², que discorre sobre o direito à educação de pessoas com deficiência. Vejamos o que diz:

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A:

Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I – Educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades,

¹² É importante frisar que, a lei 10.502/2020 está suspensa atualmente pois, tem sofrido ação direta de inconstitucionalidade do Supremo Tribunal Federal portanto, e a política em vigência ainda tem sido no ano de 2020 a política de inclusão do ano de 2008.

suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - Política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - Classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - Escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - Classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - Escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - Planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ora, esse decreto traz algumas modificações quando o comparamos à política anterior no Brasil sobre Educação Especial. Todavia é muito importante mencionarmos como foi adquirido o direito das pessoas com deficiência. Na prática refletimos a visibilidade que esse público de estudantes tem no cenário pedagógico e como os mesmos foram inseridos no ambiente escolar. Vale ressaltar que a LDB (1996) afirma que “os educandos portadores de necessidades especiais devem ser atendidos como regra geral, na rede regular de ensino” (SAVIANI, 1997, p. 180).

É importante memorarmos que, há aproximadamente 30 anos, era muito difícil encontrarmos pessoas com deficiência incluídas em rede regular de ensino. Essa situação é completamente diferente atualmente. Naquele tempo não se discorria sobre o direito desses sujeitos serem incluído ou não em rede regular; até porque as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas da coletividade e de ambientes que apresentavam “pessoas com normalidade”, ações essas, que muito contribuía com uma sociedade, os excluía cada vez mais. Assim, acreditava-se na ideia de que pessoas que apresentavam qualquer tipo de limitação não estavam aptas para frequentar o mesmo ambiente que pessoas “sem deficiências”.

A partir da Constituição Federal do Brasil, de 1988, compreende-se a Educação Especial como:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

Ao lado desses fatores históricos, perspectivas excludentes têm gerado um comportamento social capacitista a partir da reprodução do preconceito e do discurso hegemônico que privilegia uma cultura educacional eurofônica. Ou seja, a sociedade se reporta a uma pessoa com deficiência, infelizmente, muitas vezes, o CID (Código Internacional de Doenças) “salta aos olhos” como demarcação de uma pessoa limitada ou até mesmo a encara como um indivíduo doente e incapaz devido à sua condição. A Lei Brasileira de inclusão nos traz um conceito de deficiência que não se restringe ao indivíduo, mas às barreiras que são criadas para esse sujeito, a saber: barreiras físicas normativas e, principalmente, comportamentais, isto é, barreiras de ausência de leis ou, até mesmo, a presença delas, mas que, na prática, não são efetivas.

No decorrer desses anos, não só a Lei Brasileira de Inclusão nos remonta ao conceito de inclusão, mas existem também leis estaduais que trazem garantias para as pessoas com deficiência em diferentes espaços em relação ao direito à educação instituído no Brasil: o direito

à educação em rede regular de ensino. Isso significa dizer que as leis sinalizam para a obrigatoriedade de matricular o aluno com deficiência, mas não basta apenas matricular, não basta apenas receber o aluno deficiente na escola, é necessário adaptar as dificuldades para alcançar o aluno.

Nesse sentido, adaptar-se às deficiências não é contribuir para que as barreiras sejam extintas, mas criar meios para que a criança deficiente possa se desenvolver plenamente. O objetivo não é somente promover uma socialização e sim desenvolver, em vários âmbitos educacionais, a necessidade de um olhar crítico para as propostas de acessibilidade com responsabilidade.

Tendo em mente que a formação de professores capazes de recontextualizar sua prática dentro dessa nova exigência social é apenas parte do desafio que se coloca, de fato, para todos os que se sentem comprometidos com uma educação de real qualidade. (MATEUS, 2004, p. 201)

É notório que, mesmo existindo várias prerrogativas legais sobre o direito à educação inclusiva, atualmente, quando precisamos que elas sejam efetivadas, deparamo-nos com a ineficácia das mesmas. Prova disso é o pouco quantitativo de intérprete de Libras para a mediação nas salas de aula. A grande maioria das escolas comuns criam resistência com a possibilidade de terem que incluir um aluno com alguma deficiência. Como mencionado acima, além da barreira comportamental, existe uma barreira invisível, pois a sociedade não foi construída para conviver com as diferenças e isso contribui com preconceitos e discriminações, uma vez que as falas das escolas sinalizam que não estão preparadas e/ou que não possuem formação adequada para isso. Por isso,

Educadores que identificam a si mesmos como profissionais da aprendizagem conseguem transformar as suas salas de aula em espaços prazerosos, onde tanto eles como os alunos são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. O clima das atividades favorece ações comunicativas entre alunos e entre estes e seus professores. (CARVALHO; E. N., 1999, p. 62)

Especificamente a educação para alunos(as) surdos(as) negros(os) prova todos os dias a necessidade da interação social, da inclusão genuína e do bilinguismo no processo educacional. Assim, aponta Slomski (2012):

Numa Proposta de educação para surdos onde esteja presente o bilinguismo a linguagem deve ser percebido como forma de interação social, como um fenômeno social e histórico, manifestado nas línguas através dos discursos resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas. (SLOMSKI, 2012, p. 44)

É verdade que, muitos professores infelizmente não tiveram a possibilidade de se capacitarem para atender as pessoas com deficiência. A ausência de investimento e a ausência de capacitação faz com que a inclusão seja inviabilizada. Em relação a importância da prática contínua é importante considerar o que nos diz os autores, Pimenta (1996):

[...] a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Fusari, 1988). É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática, estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles, refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência. (PIMENTA, 1996, p.32)

Gatti (2009) aborda sobre a importância da formação, seja por meio de cursos de graduação ou de pós-Graduação. Trocas, no dia a dia, com seus pares, congressos, seminários, rodas de conversa, cursos de diversas naturezas - por meio de vídeo, teleconferência e cursos via internet. Ou seja, tudo que possa oferecer momentos de informação, reflexão, discussão e aprimoramento profissional. Para um aluno com surdez, essas práticas são cada vez mais necessárias, pois as pessoas surdas utilizam uma linguagem visual mais aprimorada na aquisição de conhecimentos.

[...] a linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações nunca antes imaginadas. (BRASIL, 2006b, p. 67)

E assim precisamos refletir o porquê de tantas leis que, embora assegurem o direito de pessoas com deficiências, na prática não são efetivadas. Os recursos públicos precisam ser urgentemente melhor direcionados e empregados para assegurem melhores condições de inclusão e permanência de todos os alunos. Para que a política pública seja efetivada é importante sabermos quais os recursos estão sendo destinados para efetivar o direito das pessoas com deficiência.

No Brasil, temos a lei orçamentária que prevê todos os gastos anuais, ou seja, recursos que são destinados para cada área. É importante destacarmos que a área de educação tem sofrido com muitas reduções. Podemos citar como exemplo a previsão para o ano de 2021, publicada oficialmente pelo Governo Federal, que apresenta uma redução de 4,2 bilhões de reais na área

da Educação. Esse fator faz com que as políticas públicas voltadas para a área da Educação não consigam sejam postas em prática.

Esta formação, em todas as instâncias, precisa concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial para atender às necessidades educativas específicas. (GOFFREDO, 1999, p. 69)

Diante do exposto, podemos observar que na prática existe uma legislação sem efetividade. A ausência de recursos financeiros vem desarticulando as políticas educacionais, principalmente, na área de inclusão - legislação que prevê um atendente educacional especializado, sala de recursos multifuncional, profissional de apoio especializado e intérpretes de Libras - para garantir ao estudante com surdez a compreensão mínima dos conteúdos no primeiro idioma. A legislação educacional pensou em vários detalhes, entretanto não tem funcionado principalmente no que tange às questões orçamentárias. Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, ou seja, relações de poder.

3.2. "Nada sobre nós, sem nós" e o retrocesso do decreto nº 10.502/2020 para a educação inclusiva brasileira

O decreto nº 10.502 traz aproximadamente dezoito artigos de leis, os quais, em sua grande maioria, foram copiadas de leis anteriores que foram utilizadas como parâmetros para a defesa das propostas defendidas pelo atual governo. Porém, existem grandes modificações no documento como a previsão de existência de uma escola especializada, ou seja, a possibilidade de os pais escolherem se os seus filhos deficientes irão estudar em uma escola regular ou em uma **Escola Especial**. Esse fato gerou muitas manifestações contrárias ao documento. Vejamos algumas:

Figura 4- Posicionamento da *Rede-In* a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial.



Fonte: Dados da Feneis (2021).

Para Moreira e Candau (2003):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Figura 5 - Posicionamento do Conselho Regional de Psicologia do Paraná (CRP-PR), por meio de suas Comissões de Psicologia Escolar e Educacional e do Núcleo da Pessoa com Deficiência da Comissão de Direitos Humanos.



Fonte: Dados da Feneis (2021).

Vale enfatizar então que o decreto publicado não foi bem-recepcionado pelas associações das pessoas com deficiência, tampouco pelo Conselho dos Direitos de Pessoas com Deficiência, muito menos respaldado pela maioria das entidades Civis, formados por pessoas com deficiência, o que fere o artigo 4, item 3, da Convenção e vai de encontro ao lema dos movimentos de pessoas com deficiência: “nada sobre nós sem nós”.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é um marco para os Direitos Humanos e para seu público destinatário. Sendo um dos tratados do direito internacional, a Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Esta Convenção representa a reafirmação do conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, agora dirigida para a situação específica, no Brasil, de quase 25 milhões de pessoas de acordo com Censo IBGE, 2000. Sua adoção deu-se em um momento propício, quando no país já é um enunciado da Constituição, desde a emenda nº 45/2004, a possibilidade de ratificar uma convenção de direitos humanos em nível equivalente à emenda constitucional.

Art.4.1. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

- a. adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- b. adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituem discriminação contra pessoas com deficiência;
- c. levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
- d. abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção.

Romeu Kazumi, um ativista de direitos das pessoas com deficiência, palestrando sobre a temática “Entendendo a Deficiência”, mencionou seu entendimento perante à Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na *University of Western Sydney*, Austrália, em fevereiro de 2001:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. (KAZUMI, 2002, p. 4-6)

Em relação aos dispositivos constitucionais, é importante mencionar os seguintes:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- VII. garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, p.51)

[...]

II. Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2010, p. 52)

Contrariamente, há uma gama variada de pesquisas, observações, resultados e recomendações técnicas de profissionais da área acerca da inclusão de crianças surdas. Todavia é possível identificar controvérsias nas políticas governamentais propostas, principalmente, as que são disseminadas nos canais de comunicação brasileiro acerca da difusão da língua de sinais. Ora, a Libras tem estado em evidência nos veículos comunicativos com temáticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente, de pessoas com surdez, inclusive, foi televisionado na emissora Globo durante o evento de posse do presidencial eleito Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2018. Houve a interpretação do Hino Nacional Brasileiro na Língua Brasileira de Sinais pela primeira Dama Michelle Bolsonaro, como apoio a comunidade de pessoas com deficiência. Hoje, essa atitude se tornou controversa o que é uma controvérsia devido às políticas exclusivas adotadas posteriormente.

Entretanto, as justificativas governamentais atuais para a promulgação de tal política seria a de garantir o direito de as famílias escolherem “o melhor” para seus filhos. Diante do percurso até aqui traçado sobre a falta de informação que muitas famílias brasileiras não possuem acerca da surdez, questionamos: teriam elas qualificação e capacitação pedagógica para tomar tal decisão?

A realidade escolar e as práticas de ensino têm revelado progressivamente os avanços, apesar das barreiras enfrentadas pelos alunos inclusos que demandam de melhores adaptações no ensino - necessárias e urgentes.

[...] incluir os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade: seus limites, os benefícios a seus membros, seus relacionamentos internos, seus relacionamentos como ambiente externo e sua história. (FONSECA, 1995, p.45)

Além disso, “[...] o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a idéia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo”. (KUNC; PEREIRA, 199, p. 7) Logo, observando todo esse contexto social é muito importante entendermos que, mesmo existindo uma legislação sobre um determinado assunto, não é possível garantir sua concretização devido à possibilidade das muitas manifestações de

entidades sociais contrárias, que podem ocorrer e pressionar o governo a desdizer-se e anular seus equívocos publicados, como foi o ocorreu recentemente com a divulgação pelo Ministério da Educação acerca das diretrizes da nova Política de Educação inclusiva,

Neste sentido Stainback (1999, p.27) comenta:

Quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação.

Quando as escolas são excludentes, o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana. (STAINBACK, 1999, p.27)

O Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu na terça-feira do dia 01 de dezembro de 2020, o decreto do Ministério da Educação que estabelecia novas regras para a educação especial, direcionada a estudantes com deficiência. Política que previa a criação de turmas e escolas especializadas que atendessem apenas estudantes com deficiência. (GLOBO, 2020)

Ainda em conformidade ao entendimento de Stainback. Em sessão pública no plenário no televisionada na Rede Globo, o Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal relata: “Verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” descreve o ministro em um trecho da decisão. (TOFFOLI, 2020)

Portanto, os argumentamos que as famílias podem utilizar para justificar as escolas em que matricularão sua prole é frágil e não deve se ancorar no supracitado decreto. Além disso, esse documento surge em um momento político aflorado de ideologias - esquerda versus direita - cujo cenário as pessoas com deficiências não conseguem ser incluídas satisfatoriamente. Isso também se configura como um combustível para conflito de interesses econômicos, principalmente, de escolas particulares que, há muito tempo, não mitigam em se especializarem, pois sabemos que a especialização adequada gera altos custos e demanda tempo.

Como aponta Le Breton (2003, p. 20): “[...] a visão negativa construída em torno das pessoas que possuem algum tipo de deficiência, proporciona uma análise contrária da essência do ser humano”.

O mesmo autor (2007) diz ainda:

Nossas sociedades ocidentais fazem da “deficiência” um estigma, quer dizer, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa. Fala-se então de “deficiente”

como se em sua essência o homem fosse um ser “deficiente” ao invés de ter “uma deficiência. (LE BRETON, 2007, p. 73-74)

Na sociedade capitalista, o superendividamento acarreta a falência civil do homem, quebrando sua perspectiva de reconhecimento e inclusão social, cuja identidade de consumo é banida pela negativa de créditos gerados por um sistema econômico viciado de apelos, salienta Machado (2010). Diante do exposto, é importante refletir sobre o fato de que todos somos frutos de uma sociedade que historicamente foi construída sob um pensamento capacitista e esse modo de enxergar/compreender o outro, ou melhor, o sujeito com deficiência, funciona como uma barreira que ainda persiste no tecido social, principalmente, na rede regular de ensino público.

Precisamos de uma sociedade que realmente inclua todas as pessoas que dela fazem parte. Uma sociedade que pense o outro em vários aspectos e que não o trate simplesmente como incapaz ou como uma pessoa que não está pronta para viver socialmente, ou ainda, como um sujeito que não está pronto para viver no primeiro laboratório social: a escola. A partir desse pensamento, ativo e frutífero, seremos verdadeiramente iguais não só em direitos ou deveres, mas como seres humanos.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO/ DISCUSSÃO DOS DADOS.

Esta pesquisa apresenta como percurso metodológico o viés bibliográfico e de análise documental qualitativo. A análise documental constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações, desvelando aspectos novos de um determinado tema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Denzin e Lincoln (2005) *apud* Flick (2006) expõe o seguinte conceito acerca da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2010. p. 16).

4.1 Aspectos da pesquisa qualitativa/ análise documental

A concepção da pesquisa qualitativa, especificamente, a pesquisa-ação é caracterizada pela proposta de produto de intervenção, observação e análise dos dados que geralmente são em formato de textos, imagens, vídeos ou falas, durante o processo analisado; buscando examinar as evidências, em formatos diversos, de informações para tentar entender um fenômeno em profundidade. Para tanto, aplicar-se técnicas de coletas e análise de dados específicos a fim de diagnosticar os problemas existentes no contexto de sala de aula, partindo de uma abordagem epistemológica.

Neste caso, a pesquisa em questão tem uma abordagem na área educacional com um viés analítico relacionado à inclusão de alunos surdos negros estudantes de escolas públicas no Sul da Bahia. As escolas pesquisadas foram denominadas de E1 e E2.

Segundo Braga (2012, p. 41):

[...] [o que] se coloca como primordial na análise qualitativa não é a definição de uma amostra estatisticamente representativa, mas a escolha de sujeitos cujas experiências sejam significativas para a especificidade da pesquisa. Nessa perspectiva, o que interessa são as experiências, os fatos, as situações e os significados que os sujeitos produzem a partir da sua experiência e das

relações que essas experiências particulares estabelecem com o coletivo, a forma como se vinculam aos contextos mais gerais.

4.2 Locais da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas com maior quantitativo de alunos com surdez. Tais instituições são referências em educação inclusiva, nos municípios de Ilhéus e Itabuna, ambos localizados no sul do estado da Bahia. A primeira escola foi o Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne (IME), denominamos aqui de E1. A escola pertencente à Secretaria Municipal da Educação e fica localizada na Avenida Canavieiras, s/n, Ilhéus - BA, no centro da cidade. O CEPEI - Centro de Psicopedagógico da Educação Inclusiva, por sua vez, fica localizado na Rua Felícia de Novaes, no bairro de Fátima s/n, e o denominamos de E2. É administrado pela Secretaria de Educação do Município de Itabuna.

<p>ESCOLA PESQUISADA - IME (E1)</p>	<p>ESCOLA PESQUISADA - CEPEI (E2)</p>
<p>Escola localizada em uma região nobre na cidade, porém, maioria dos alunos matriculados advindos das periferias, sendo pobres e negros. Funciona em parceria com o CRIE¹³. O IME atende educacionalmente mais de 900 alunos e oferta o seguinte seguimento de ciclos e séries: Fase I, 1º Ano; Fase II, 2º ano (1ª série); Fase II, 3º ano (2ª série); Fase I, 4º ano (3ª série); Fase II, 5º ano (4ª série); Fase I, 6º ano (5ª série); Fase II, 7º ano (6ª série); Fase I, 8º ano (7ª série) e Fase II, 9º (8ª série), dividimos em 3 turnos, matutino, vespertino e noturno. Os alunos contam com sala multifuncional, onde são realizados os atendimentos nos turnos matutino e vespertino. Consegue atender uma média de 35 alunos por sala. Possui uma área física interna e externa extensa com 20 salas de aulas. Conta com laboratório de informática; biblioteca, auditório; área verde descoberta e sala para atendimento educacional especializado (AEE).</p>	<p>O Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva, está localizado em uma região considerada de classe Média, na cidade de Itabuna. Contudo, grande parte de seus alunos são residentes de regiões periféricas, são em maioria também negros e pobres. O Centro funciona nos turnos matutino e vespertino e tem em seu quadro aproximadamente 41 funcionários. A infraestrutura do espaço é limitada, conta com algumas salas de atendimento; o espaço é cedido e mantido pela SEC. A rede de educação do município de Itabuna está organizada em ciclos de desenvolvimento humano, como, ciclo da Infância (6 – 8 anos de idade), ciclo da pré-adolescência (9 – 11 anos) e ciclo da adolescência (12 – 14 anos). Esta rede oferta os segmentos da educação infantil, do ensino fundamental e o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, ainda Educação do Campo.</p> <p>Para atender a toda esta demanda, o sistema educacional de Itabuna possui 176 estabelecimentos de ensino: 105 da rede municipal, 17 da rede estadual e 54 da rede privada. O CEPEI atende, de forma direta, no AEE, cerca de treze alunos com surdez diariamente. Todos são acompanhados por seis intérpretes de Libras que também promovem atividades como o letramento matemático, projetos de ensino de Libras (L1), comunicação alternativa e afetiva, cursos de Libras e Inclusão.</p>

Fonte: CEPEI e IME (2020).

¹³ CRIE – Centro de Referência a Inclusão Escolar, encaminha e prioriza a escola com matrículas dos alunos com deficiência como forma de incluí-los em uma escola regular. Também acompanha em turno posto os alunos com deficiências e é responsável em disponibilizar o quantitativo de intérpretes de libras que são aprovados em seleção para atuarem na rede municipal de ensino.

4.2.1 IME, (E1)

O Instituto Municipal de Ensino Eusigne Lavigne foi fundado entre os anos de 1939 a 1978, pelo prefeito da época, o Sr. Eusínio Lavigne. O prefeito tinha um sonho de construir um ginásio público que possibilitasse não só as moças, como era de costume, mas também rapazes, de diferentes classes sociais, a oportunidade de concluírem o curso ginásial completo, pois, naquela época só existia na cidade o curso primário. Esse sonho foi realizado dois anos depois, em 1939, quando foi destituído do cargo por motivos políticos.

Vale ressaltar que apesar de uma escola ser “acessível a todos” para ingressar os alunos precisavam passar por provas que exigiam muito conhecimento e disciplina. Em virtude disso a instituição acabava recebendo alunos com maior poder aquisitivo. Sendo assim, os pais desses alunos não precisam arcar com os altos custos da capital. Atualmente não encontramos mais essa realidade. O IME recebe alunos de diferentes localidades da cidade.

A cultura histórica cacauera sempre foi muito próspera na região. Por conta disso, muitas pessoas simples e pobres migravam para a região sul da Bahia a fim de conseguirem trabalho. Os coronéis eram respeitados pela quantidade de fazendas e pés de cacau que detinham. Toda essa fartura de dinheiro, arrogância e prepotência movimentava a economia regional. Mais tarde, a doença da vassoura de bruxa pôs “fim” a essa colonialidade. Visto por essa ótica, o colonizador é um usurpador de privilégios de direitos legais e muitas vezes de dignidade.

A desvalorização do colonizado se estende, assim, a tudo o que ele toca: inclusive ao seu país, que é feio, quente demais, espantosamente frio, malcheiroso, de clima viciado, com a geografia tão desesperada que o condena ao desprezo e à pobreza, à eterna dependência (MEMMI, 2007, p. 104)

A cidade já contava com uma escola de freiras ursulinas; isso já proporciona às moças da região uma educação de qualidade com os custos de uma educação particular. Esse fato contribuía para a comodidade, pois elas cursavam o ensino fundamental e outros cursos “normais” sem ter que se deslocarem para a capital, Salvador. Naquela época, raramente moças, filhas de coronéis, podiam ficar longe de suas famílias que temiam pela “segurança” e pela “proteção” das jovens.

Outrossim, o IME é importante para a pesquisa devido sua referência histórica na região cacauera, principalmente na área educacional. A instituição é reconhecida pela excelência no ensino e por abrigar grandes nomes, como, o ex-governador da Bahia, Paulo Souto e o médico José Moura Costa. Também os professores Heitor Dias que, anos depois, iria se tornar um

importante senador da República e Milton Santos, considerado um dos maiores geógrafos do mundo. Atualmente o estabelecimento de ensino apresenta um quantitativo expressivo de alunos matriculados: ouvintes, com deficiência e surdos-negros.

Já o Instituto Municipal de Ensino Eusigne Lavigne, atualmente, tem em sua direção a Sra. Maria Sandra Leone, funcionária efetiva da rede municipal de ensino; ela está na direção há dois anos. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, conta com uma estrutura robusta: 62 salas; entre elas: salas de aula, direção, coordenação, sanitários e cantina. Além disso, o corpo docente é formado por 42 professores, enquanto o discente, conta com 1411 alunos, divididos em 52 turmas. A escola é mantida pela Secretaria de Educação do município de Itabuna.

Figura 6 - Fachada da Escola (E1), no ano de 2021. Fechada devido à pandemia



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

Nas imagens, é possível visualizarmos o extenso espaço físico da escola IME, com rampa de acessibilidade e salas amplas. Todavia, a partir de um olhar mais atento, notamos que a escola não possui piso antiderrapante nem cobertura na área de recreação ou sinalização visual em Libras para orientação e locomoção dos alunos deficientes cegos e/ou surdos. Ademais, a escola conta somente com uma sala multifuncional que atende todos os estudantes com deficiência no período das aulas. Para os demais atendimentos, a escola encaminha os alunos ao Crie para acompanhamentos e encaminhamentos de saúde quando necessário. Uma das dificuldades relatadas pela SEC, via internet, devido à pandemia do Covid-19, é a manutenção da escola, porque a estrutura física é muito extensa, também o quantitativo de alunos é alto, o que dificulta acompanhamento de todos de forma satisfatória e eficiente.

4.2.2 CEPEI, (E2)

Para melhor compreendermos o processo de inclusão dos alunos(as)surdos(as) negros(as), na região Sul, foi importante também direcionar a pesquisa para um segundo espaço de referência inclusiva, o Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI), o qual denominamos de E2. Um lugar formativo público e administrado pela Secretaria Municipal da Educação, uma referência no atendimento escolar e acompanhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, especificamente, as com deficiências.



Fonte: Google Imagem (2020).

O Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva – CEPEI - foi fundado, em julho de 2006, no município de Itabuna, há aproximadamente 32km do município de Ilhéus. Tem como diretora a Sra. Milene Dantas Azevedo, funcionária efetiva da rede municipal de ensino, que atua no Centro desde sua fundação. Atualmente com treze anos de existência, o Centro conta com 41 profissionais no seu quadro funcional, divididos em equipe de apoio, secretaria, administrativo, recepção, além dos profissionais especializados disponíveis para atender na rede pública por volta de 10 mil alunos com e sem deficiências.

O CEPEI tem como finalidade atender os alunos matriculados na rede municipal de ensino de Itabuna e oferecer o AEE. Os alunos, atendidos no Centro, precisam estar matriculados obrigatoriamente nas escolas públicas do município, excluindo as escolas estaduais.

Assim, há a necessidade de se definir e organizar as atividades e planejamento de carga horária. Os alunos são encaminhados pelas escolas diretamente para o Centro quando são deficientes ou apresentam quaisquer dificuldades de aprendizagem. *A priori* passam por triagem realizada por profissionais que ali atendem: psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, pedagogos, com Especialização em artes, e educadores físicos. Os atendimentos psicológicos também são estendidos às famílias dos alunos atendimentos. Atualmente, o espaço pedagógico presta serviço a cerca de 300 alunos, dentre eles, deficientes intelectuais, autistas, surdos, cegos, com baixa visão com transtornos e com dificuldades específicas na aprendizagem.

Os atendimentos são realizados uma ou duas vezes na semana, em turno oposto as aulas regulares, dependendo da necessidade de cada aluno. Trata-se de um atendimento personalizado, no qual os alunos, posterior à triagem, são encaminhados para o Centro. Lá são atendidos por um, dois ou até três profissionais no mesmo dia. Durante o atendimento, é possível detectar as dificuldades específicas do aluno; ao final, os mesmos são encaminhados para atendimentos específicos, levando em consideração cada necessidade.

A seguir, apresentaremos o planejamento das atividades que são realizadas no Centro. Cabe ressaltar que, devido à covid-19, essas atividades têm sido realizadas remotamente. Diante do cenário pandêmico e, conseqüentemente, atípico as professoras relatam as dificuldades financeiras do corpo discente para obter acesso à internet e aos aparelhos de computador e/ou celular. Por conta disso, a maioria das atividades são impressas e muitas são entregues nas residências dos alunos ou são retiradas pelos pais ou responsáveis no próprio Centro, respeitando horários pré-estabelecidos.

No que se refere ao trabalho efetivado pela direção da escola, corpo de professores e responsáveis pedagógicos, todos os atendimentos são realizados de maneira excelente, sejam no acompanhamento escolar, sejam na didática inclusiva. O que contribui para um processo qualificado de aprendizagem e acolhimento dos alunos pesquisados.

4.3 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa treze estudantes surdos, autodeclarados negros. Aproximadamente sete são do CEPEI e seis são do IME. Os documentos registrados foram fornecidos pelas secretarias das escolas. Todos devidamente matriculadas no ensino Fundamental II dos supracitados espaços. Os alunos com surdez que apresentavam deficiências múltiplas, como, **surdos autistas, surdos cegos ou com alteração retro coclear**, não foram incluídos na pesquisa.

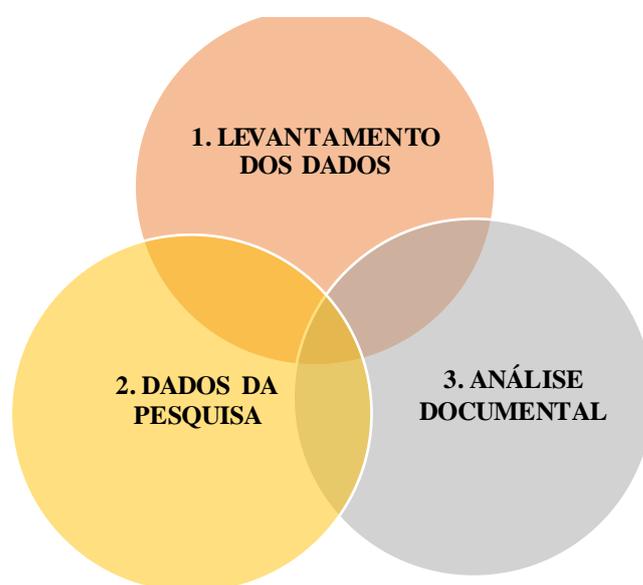
4.3.1 Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada prioritariamente através de documentos escaneados, impressos ou fotografados pela direção das escolas e retirados pela pesquisadora. Além disso, com a necessidade de conhecer a referida realidade, de maneira mais profunda, apresentaremos, paralelo à discussão dos dados coletados, textos de estudiosos que abordam a inclusão de alunos

surdos-negros em espaços formativos.

Após os primeiros contatos, via telefone e e-mail, com as supracitadas diretoras, o recebimento do documento de anuência das responsáveis e a aprovação do projeto no Conselho de Ética, nº do Parecer: 4.484.087, iniciamos as primeiras solicitações de documentos remotamente, pois devido às circunstâncias já mencionadas, não foi possível realizar encontros presenciais. Prontamente, os dados foram disponibilizados a partir dos arquivos encontrados nas Secretarias de Educação Municipal e nas escolas.

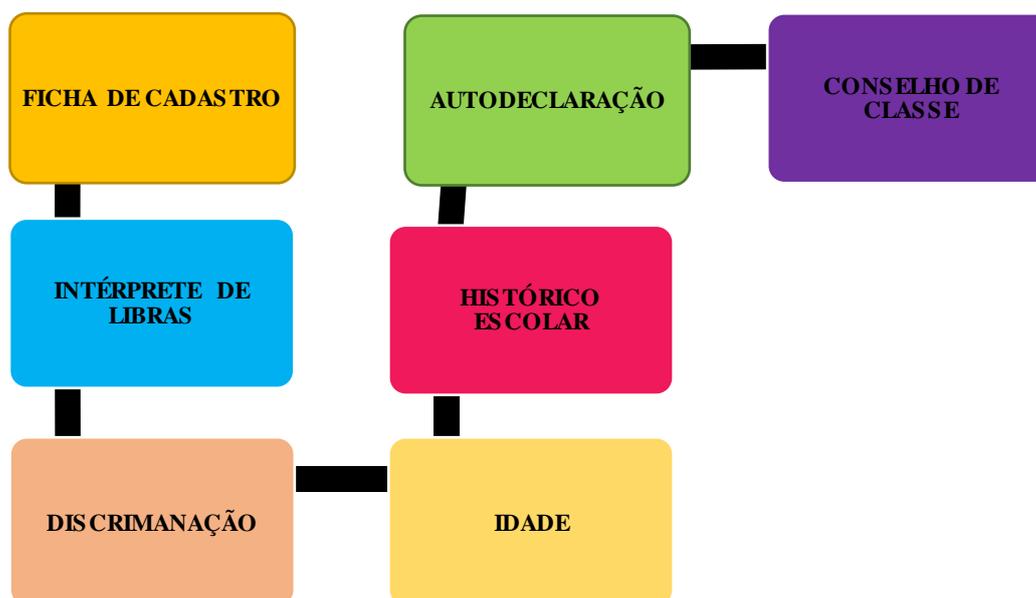
Figura 9 - Organização dos dados pela pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisadora (2020).

A partir da imagem acima, percebemos que as etapas de levantamento organização dos dados estão interligadas. Essa ligação será observada com mais clareza na etapa da análise, onde estabelecemos comparações entre as informações. Os primeiros documentos foram enviados com solicitação da anuência e aceite da escola, posteriormente, com a aprovação do projeto, os dados foram recebidos contendo informações referentes aos alunos(as) surdos(as) matriculados na rede municipal de ensino das referidas cidades. Os principais registros podem ser observados na imagem abaixo:

Figura 10 - Organograma dos dados coletados para a realização da pesquisa.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020).

A partir da análise documental, constatamos observações realizadas pelos professores; a devolutiva da presença ou ausência do profissional Intérprete de Libras, nas aulas e nas dependências da escola, referentes ao acompanhamento aos alunos; situações de discriminação - bullying, chacotas, agressões físicas ou emocionais; preconceito linguístico, de identidade e cultura. São informações de alunos(as) surdos(as) matriculados(as), no ensino fundamental II, dos autodeclarados(as) negros(as), exclusivamente com surdez. Os dados referem-se aos anos de 2015 a 2018

Nesta perspectiva, a partir dos dados qualitativos, buscamos analisar informações com a intenção de descrever o tema, considerando, os registros, impressões, formulações de hipóteses, validação das hipóteses e descobertas de respostas gerais. Os documentos foram importantíssimos para os estudos, suporte para as investigações e comprovações das teorias. Constituíram-se enquanto base do conhecimento fixado.

4.3.2 Análise dos dados

Nesta subseção apresentaremos o resultado da investigação dos dados da nossa pesquisa, conforme os resultados obtidos através das análises. Organizamos e categorizamos os resultados de acordo os documentos que foram disponibilizados pelas secretarias das escolas, como, históricos escolares, cadernetas, censo escolar e boletins de notas. A categorização,

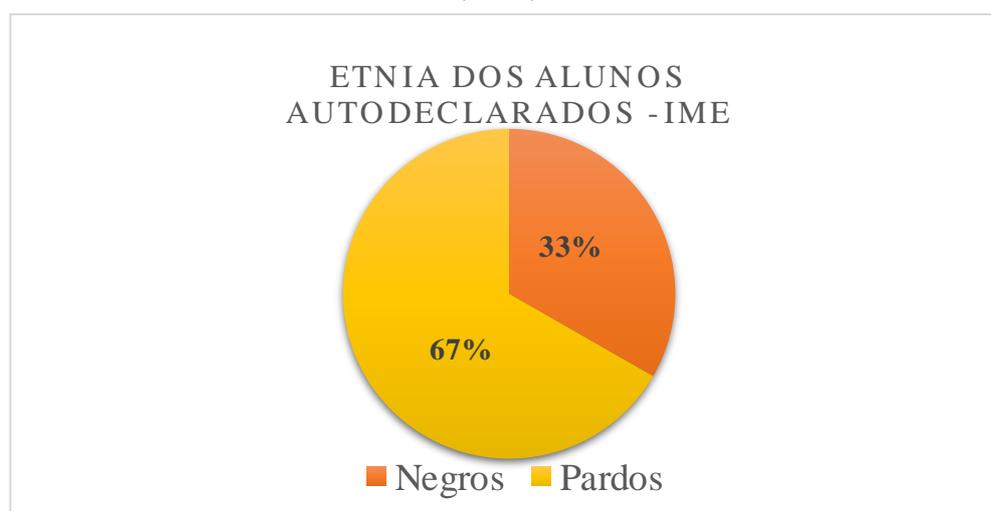
segundo Franco (2007, p.59), é “[...] a criação das categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.” Nesse sentido é possível compreender que as etapas da análise é que vão direcionar a estruturação dos resultados obtidos.

Organizamos a análise considerando as informações separadas pelas escolas pesquisadas, as quais acreditamos serem importantes para a obtenção das respostas à nossa questão de pesquisa: escolarização dos alunos(as) surdos (a) negros(a), no Sul da Bahia, e as inquietações referente ao processo de aprendizagem de cada um deles. Ao serem matriculados em escolas comuns constituídas, majoritariamente, de pessoas não surdas, os alunos com deficiência geralmente enfrentam algumas situações constrangedoras, baixo rendimento escolar ou são acompanhados por profissional intérprete de Libras durante todo o processo de escolarização.

4.3.3 *Dados IME, (E1)*

A seguir discutiremos os dados e as análises das informações relacionadas as autodeclarações étnicas dos alunos do Instituto Municipal de Ensino Eusinio Lavigne. Vejamos a tabela correspondente as autodeclarações dos estudantes do Instituto Municipal de Ensino Eusigne Lavigne-Ilhéus.

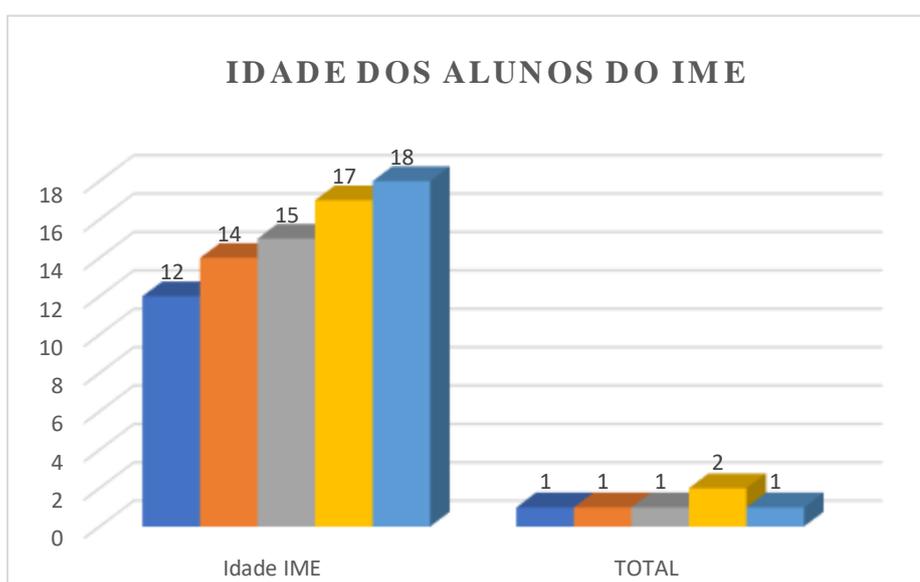
Gráfico 3 - Percentual das autodeclarações dos alunos pesquisados do IME (2020)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (2020)

Conforme os dados relacionados ao quantitativo de alunos que se autodeclararam negros ou pardos é possível compreendermos as questões de negritude que interferem diretamente no autorreconhecimento e nos resultados das aprendizagens, já que esses além de enfrentarem as barreiras de comunicação, também lidam cotidianamente com situações de autoafirmação enquanto são visualizados por sua cultura e etnia negra -surda nos espaços pesquisados de educação. Contudo, para aprofundarmos a pesquisa é necessário considerarmos também a faixa etária dos alunos pesquisados no IME. Vejamos:

Gráfico 4 - Faixa etária dos 6 alunos pesquisados do IME. (2020)

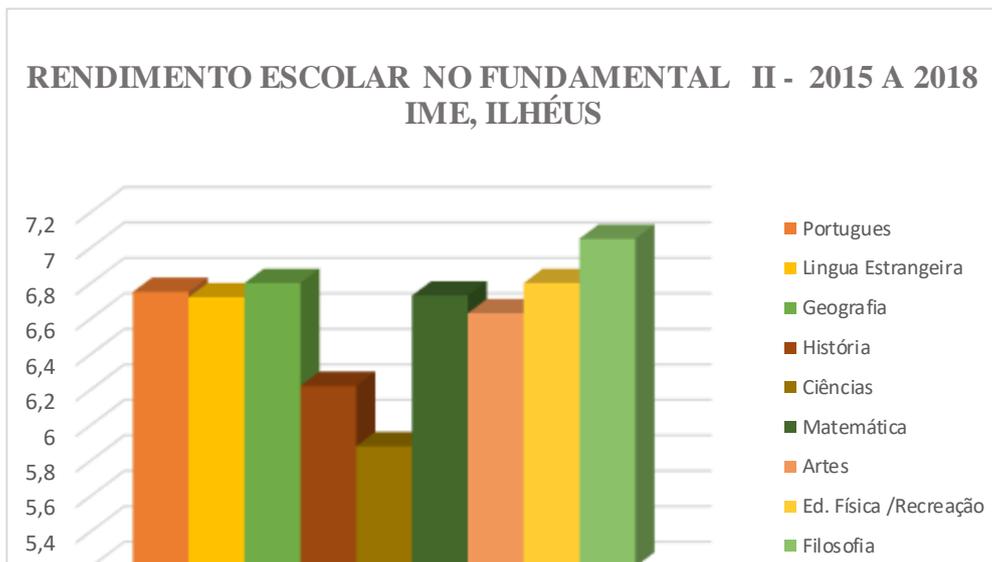


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (2020).

Conforme as análises, constatamos que a faixa etária dos discentes na escola IME, está de acordo a faixa etária esperada para alunos concluintes do ensino fundamental no estado da Bahia. Todavia, para aprofundamento nas investigações é necessário também analisarmos o percentual de rendimento ¹⁴ nas disciplinas cursadas das escolas e as informações individuais de cada aluno, especificamente estudantes da escola IME, Vejamos:

¹⁴ Para a construção do gráfico, levou-se em consideração o cálculo das médias de cada aluno por disciplina. Exemplo: (Aluno 01), disciplina Português: média no 6º ano = 8,0; média no 7º ano = 8,5; média no 8º ano = 8,5; média no 9º ano = 9,0. Cálculo da média $-8,0+8,5+8,5+9,0 = 34 \div 4 = 8,5$. Em seguida calculou-se a média total da disciplina português obtida com as médias parciais de cada aluno, exemplo: Média total de português do Aluno 01 + Média total de português do Aluno 02... + Média total de português de Aluno (n), dividido respectivamente pela quantidade de alunos de cada escola pesquisada.

Gráfico 5 - Rendimento nas disciplinas dos alunos pesquisados do IME (2020).



Fonte: As disciplinas, segundo a Secretaria Municipal de Educação, de Ilhéus (2020).

Ora, os estudantes com surdez geralmente ingressam tardiamente nos ambientes formais de educação e, desde cedo, enfrentam barreiras comunicativas, linguísticas e sociais no percurso escolar, visto que essa comunidade utiliza a Libras como modalidade linguística cotidianamente.

O ingresso, a permanência e conclusão exigem o domínio do português escrito, um sistema de escolarização de alteridade que exige que esse público alvo exerça um bilinguismo forçado, sem apresentar mecanismos para esse processo. Portanto, podemos considerar que antes mesmo dos alunos ingressarem no espaço educacional, consideramos que eles já sofrem, pois ingressam sob um viés de discriminação devido às barreiras comunicativas.

Quadro 5 - Informações sobre cada aluno pesquisados do IME, E1 (2020).

Nº	ALUNO (A) / IDADE	MATRÍCULADO ATUALMENTE	CONSELHO DE CLASSE	SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO	INTERVENÇÃO
1	PESQUISADO A1 IDADE 17 ANOS *SURDO BILATERAL ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO	IME - VESPERTINO	APROVADO SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS COM 3 MESES DE AULA INICIADA
2	PESQUISADO A2 IDADE 15 ANOS DEFICIENTE AUDITIVO ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	IME - MATUTINO	APROVADO SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS COM 3 MESES DE AULA INICIADA
3	PESQUISADO DESISTENTE A3 IDADE 12 ANOS DEFICIENTE AUDITIVO ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO	SEM INFORMAÇÃO	SEM INFORMAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS COM 3 MESES DE AULA INICIADA
4	PESQUISADO A4 IDADE 17 ANOS DEFICIENTE AUDITIVO ETNIA: AUTODECLARADO PARDO CARACTERÍSTICAS DE BRANCO	IME - NOTURNO	IME- NOTURNO DESISTENTE DESDE 2016	APROVADO SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA
5	PESQUISADO A5 IDADE 18 ANOS SURDO TOTAL ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	IME - VESPERTINO	APROVADO SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS COM 3 MESES DE AULA INICIADA
6	PESQUISADO A6 IDADE 14 ANOS SURDO ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	IME - MATUTINO	APROVADO SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS COM 3 MESES DE AULA INICIADA

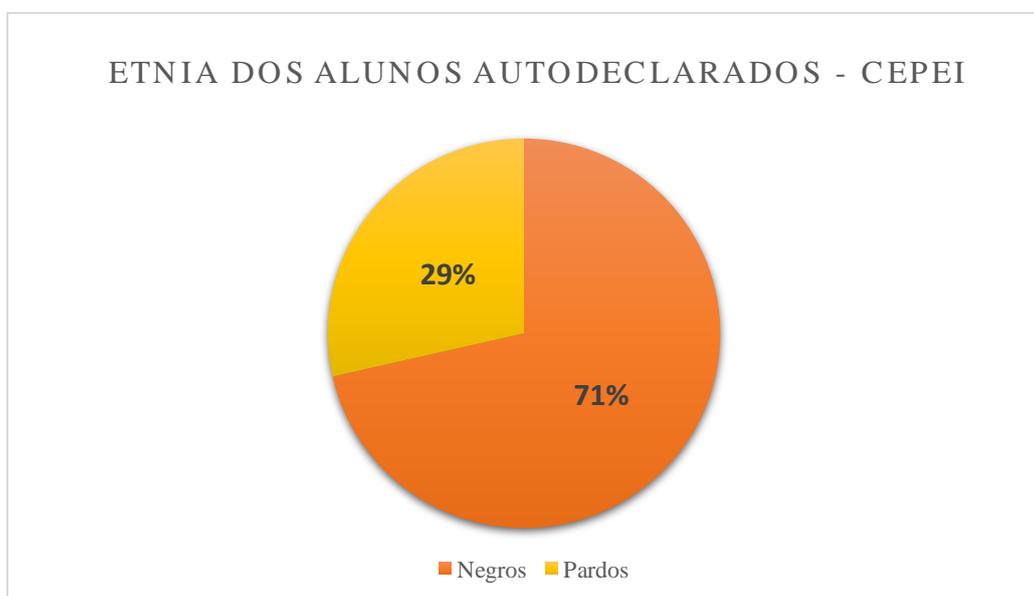
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus (2020).

De acordo a ficha de matrícula do **aluno pesquisado A4**, do IME, foi possível identificarmos que, apesar de ele apresentar fenótipos de pessoa branca, o mesmo não se reconhece como pertencente à etnia; identifica-se como pardo. Isso, pode ser um indicativo de desconhecimento em relação à sua própria identidade social ou devido à cultura social negativa imposta sobre a pessoa surda que, ao longo dos tempos, foi estigmatizada como pessoa sem cultura, sem direitos e desprestigiada pela sua condição de surdez e raça. É possível que esse aluno ainda não tenha conhecimento sobre a importância do seu autorreconhecimento enquanto surdo e negro na sociedade.

4.3.4 Dados CEPEI, (E2)

É importante conhecer a organização da estrutura pedagógica construída pelos profissionais que atuam no Centro CEPEI, a faixa etária dos estudantes pesquisados, além dos aspectos relacionados aos atendimentos dos alunos(as) surdos(as) e negros(as), porque fazem parte do processo de escolarização dos locais pesquisados além, das informações acerca das autodeclarações. Vejamos:

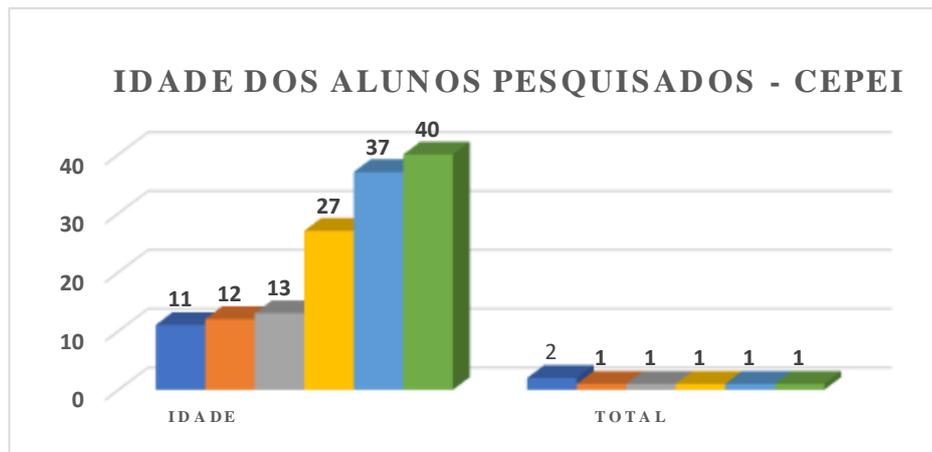
Gráfico 8 - Percentual das autodeclarações dos alunos pesquisados do CEPEI.



Fonte: Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (2020).

Portanto, conforme os documentos utilizados na análise documental, podemos constatar o elevado índice étnico dos estudantes atendidos no CEPEI e o quantitativo expressivo de alunos autodeclarados negros: 2 alunos pardos, correspondente a 29%, e 5 alunos negros, correspondente a 71%. Ora, essa realidade pode ser encontrada visivelmente também em muitas outras escolas municipais. Observaremos a faixa etária dos alunos:

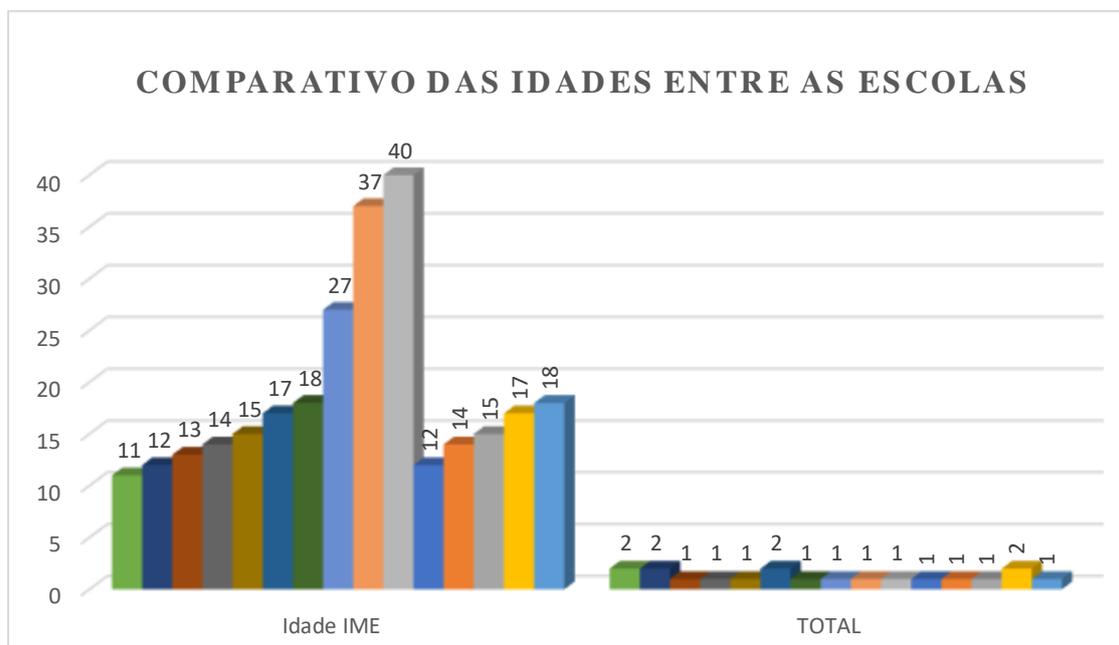
Gráfico 6 - Faixa etária dos 7 alunos pesquisados do CEPEI



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabuna (2020)

Contudo, é importante compararmos os dados da faixa etária do CEPEI, e observamos a discrepância dos dados em relação ao IME visualizados anteriormente. Vejamos a tabela entre o comparativo etário entre as duas escolas pesquisadas:

Gráfico 7 - Comparativo etário dos alunos pesquisados do IME e CEPEI (2020).



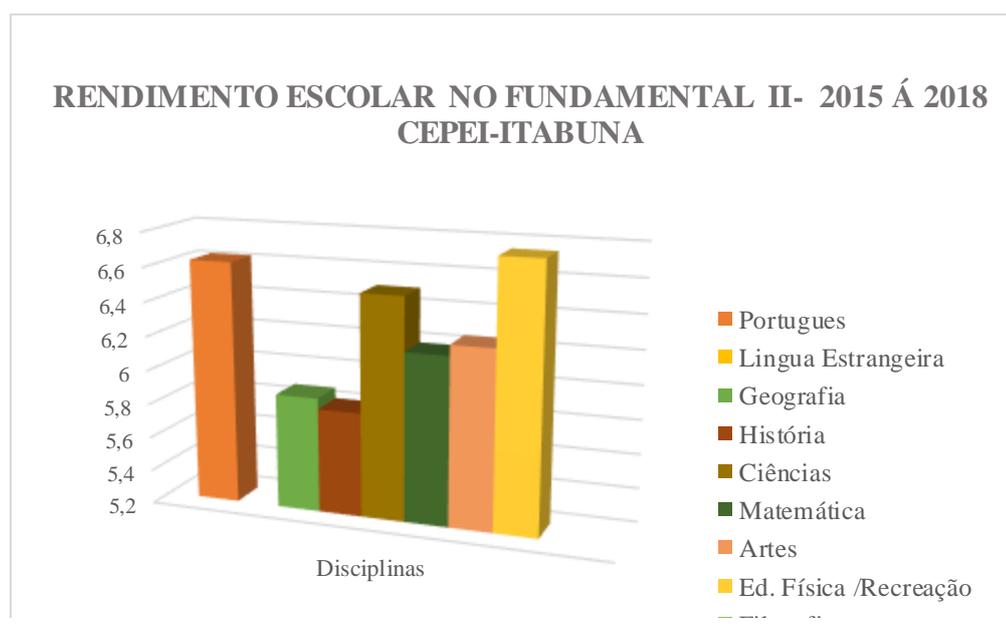
Fonte: Secretarias de Educação (2020).

Assim, quando observamos o comparativo sobre a faixa etária dos alunos das duas escolas, identificamos que os alunos surdos-negros, concluíram medianamente com a faixa

etária esperada para o ensino fundamental II nas escolas investigadas e além disso, apresentamos, a seguir, o quantitativo dos alunos e as informações relacionadas a devolutiva das questões pesquisadas, as informações pessoais, como, por exemplo, o nome dos alunos ocultadas por questões éticas a fim de resguardar as informações pessoais dos mesmos. Dessa maneira, utilizamos “B” para representar os alunos da escola CEPEI e “A” para os alunos da escola IME.

Além disso, toda a realidade relacionada ao processo de escolarização dos alunos pesquisados é refletida no rendimento escolar, um mecanismo avaliativo numérico ciciado. Sendo assim, consideramos importante apresentar um gráfico com os rendimentos dos alunos nas disciplinas durante o processo educativo realizado no CEPEI, vejamos:

Gráfico 9 - Rendimento por disciplinas dos alunos pesquisados do CEPEI. (2020).



Fonte: Disciplinas da escola, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna (2020)

Outrossim, cabe observamos que durante as análises dos dados apresentados acima, como a média das notas nas disciplinas de Português, história e filosofia se mantêm. São áreas que exigem domínio expressivo na escrita, leitura e explanação de ideias e dos conteúdos abordados. Ainda, de acordo com a análise, a elaboração dos planos de aula desses componentes curriculares observamos que destacavam pouco as singularidades, as vivências surdas e não abordavam questões étnicas. Vejamos os dados, a seguir referente ao planejamento

das atividades não presenciais, entregues semanalmente, pelo CEPEI, que visam garantir as habilidades dos alunos, bem como os conteúdos e as avaliações.

Quadro 2 - Informações sobre cada aluno pesquisados do CEPEI, E2 (2020).

Nº	ALUNO (A) / IDADE	MATRÍCULADO ATUALMENTE	CONSELHO DE CLASSE	SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO	INTERVENÇÃO
1	PESQUISADO B1 IDADE 11 ANOS ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO DEFICIENTE AUDITIVO EM AEE: 2018, 2019, 2020	E.M. LUIS EDUARDO MAGALHÃES 6º ANO M -1	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS
2	PESQUISADO B2 IDADE 13 ANOS PERDA AUDITIVA PROFUNDA (CONGÊNITO) EM AEE: 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO	FLÁVIO SIMÕES VESPertino 7º ANO C	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS
3	PESQUISADO B3 IDADE 11 ANOS PERDA AUDITIVA SENSÓRIO NEURAL PROFUNDA EM AEE: 2016, 2017, 2018, 2019, 2020 ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO	ESC. MARGARIDA PEREIRA V1 – 6º ANO A (VESPertino)	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS
4	PESQUISADO B4 IDADE 40 ANOS PERDA AUDITIVA ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	SEMENTEIRA NOTURNO - EJA ETAPA 4(5º E 6º ANO)	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS
5	PESQUISADO B5 IDADE 12 ANOS DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM AEE: 2015, 2017, 2018, 2019 ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	FLAVIO SIMOES VESPertino – 6º ANO D	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS Prof. BILÍNGUE
6	PESQUISADO B6 IDADE 37 ANOS ETNIA: AUTODECLARADO NEGRO EM AEE: NÃO INFORMADO	EVERALDO CARDOSO EJA ETAPA 5 (9º ANO) - NOTURNO	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS
7	PESQUISADO B7 IDADE 27 ANOS EM AEE ANOS: 2015, 2017, 2018, 2019, 2020 ETNIA: AUTODECLARADO PARDO	EJA ETAPA 5 (9º ANO) - NOTURNO	SEM OBSERVAÇÃO	NÃO REGISTRADA	TILS

Fonte: Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva - CEPEI (2020).

Não são apenas os alunos que encontram dificuldades no processo de escolarização; os órgãos públicos também. Como prova dessa realidade temos o Centro pesquisado (CEPEI), que tem um papel importantíssimo na Educação Inclusiva Itabunense, porém, ainda conta com verba exclusiva e sua manutenção, é realizada somente pela Secretaria de Educação Municipal de Educação. O órgão disponibiliza os materiais como: cola, papel, material de limpeza, materiais exclusivos de papelaria, alguns materiais pedagógicos comuns e também de infraestruturas. Todavia, o Centro ainda tem enfrentado grandes dificuldades para continuar funcionando, porque as demandas e necessidades são diárias. Os recursos ofertados pela Secretária do Município têm sido insuficientes.

Outrossim, outra dificuldade relatada pela gestão tem sido também a parceria com a Secretaria de Saúde, pois alguns alunos necessitam ser encaminhados para avaliações e consultas com profissionais médicos na área de psiquiatria e neurologia. Entretanto, as marcações de consultas são demoradas devido à extensa lista de espera, já que a Secretaria atende à demanda de todo o município. Esse fator prejudica a saúde dos alunos que demandam de medicação específica, implicando, assim, déficit na progressão do processo educacional.

Diante desse cenário, o Centro não consegue atender todas as solicitações que são encaminhadas para lá. Isso gera uma lista vultuosa de espera, que interfere na qualidade do aprendizado dos alunos deficientes que buscam ser inseridos naquele espaço de ensino. Podemos considerar todos esses transtornos um descaso por parte do poder público, advindos da má disposição e distribuição de verbas e recursos educacionais.

A estrutura pedagógica da instituição é organizada pelos profissionais que atuam de acordo as Diretrizes do Ministério da Educação e da secretaria de educação do município. No tópico a seguir, mostraremos alguns dados organizacionais do CEPEI com o intuito de esclarecer a didática aplicada na instituição que, apesar da pandemia do covid-19, manteve as aulas remotamente.

A Prof.^a Sônia Guimarães¹⁵ (Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial), do ITA, apresenta-nos um recorte reflexivo de grande relevância, num evento realizado em 03 de março de 2021. Um curso de formação continuada intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais” promovido pelo Núcleo de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

¹⁵ Possui graduação em Licenciatura Ciências - Duração Plena pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Física Aplicada pela Universidade de São Paulo e doutorado (PhD) em Materiais Eletrônicos - The University Of Manchester Institute Of Science And Technology. Atualmente é Professora Adjunto IV do Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA no Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial.

(NUFOR), uma iniciativa da Secretaria de Educação de Porto Seguro, cuja temática está relacionada ao ensino não presencial na educação pública em tempos de pandemia. As reflexões, realizadas pela autora, ajuda-nos a pensarmos sobre os enfrentamentos das escolas municipais pesquisadas.

É a educação que promove a aprendizagem para o convívio, vocês ouviram tudo que a Mariana disse, não é só as pessoas de pele branca, não! Tem que ser promovido pra todo mundo de forma justa, respeitosa, considerando, as pessoas não-brancas como seres humanos e não como o outro. Igualitárias, essa é realmente muito importante e democrática a partir da socialização de suas histórias e culturas. Suas histórias e culturas não podem ser ignoradas, e consideradas como menos importantes do que as histórias e culturas das pessoas de pele branca, não! E da reflexão sobre a realidade social desigual - adivinhem quem é que tem, quem é que são os mais socialmente vulneráveis? Tem branco também pobre, mas qual é a maioria? Como se encontram as pessoas negras, as pessoas negras, brancas e indígenas no Brasil? Todos têm que ser considerados igualmente. [...]

O que a Ceíça Reis diz em Resumindo a Desigualdade no Ensino Remoto: Acesso, o governo vai proporcionar acesso? condições sociais? as casas com 40 m², dá condição pra você sentar e estudar, prestar atenção na aula? Enfim, essa casa com 40m² mora 10 pessoas, tem condições de manter o distanciamento? Tem água? Tem álcool em gel?

Condições tecnológicas sem um dispositivo eletrônico você não consegue se conectar. Sobrevivência, esse pessoal tem o que comer? Numa sociedade solidária, com alguém se preocupando com alguma coisa, a internet tinha que ser disponível para todo mundo, pelo amor de Deus!

Programas educativos nos rádios e TV: se você não tem um computador, se ele não tem um celular, se ele não tem um iped, ok, ligue a TV e que tenha os programas necessários lá na TV, ou no rádio, quem é que não tem um radinho?

Políticas de incentivo à diminuição do valor dos aparelhos de comunicação: vocês sabem quanto custa um computador, um iped um celular? Qual a família preta, pobre, pode ter mais do que um celular pro filhinho ficar estudando num, a mãe pegando os serviços em outro, quem tem mais que um celular? nas condições da maioria das populações negra e preta? (Informação verbal)¹⁶

¹⁶ Informação obtida no curso de formação continuada intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais”, em março de 2021.

Quadro 3: Propostas de atividades não presenciais, devido à pandemia do covid-19, para o atendimento dos alunos.

ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	PÚBLICO/ PERFIL DOS ALUNOS
Acolhimento Verbal	Contato com os pais para explicar a proposta de trabalho e identificar a rotina das famílias;	Videochamada; Atividades impressas para montagem de kits;	Ano/Série: da Educação Infantil ao EJA
Trabalhando as emoções em tempo de pandemia: medo, raiva tristeza, alegria	Agendamento de horário com os pais para trocas de informações sobre o desempenho do aluno;	E-mail	Alunos com Deficiência Auditiva unilateral ou bilateral de grau moderado, severo ou profundo
Construção do “Diário da Quarentena” com desenhos ou escrito (O que fez hoje?)	Estabelecimento rotina com os alunos	Possibilidade de kit básico para auxiliar nas atividades propostas: (tesoura, cola, lápis, lápis de cor, caneta, tinta guache, pincel, massinha, palitos de picolé caderno pequeno de capa dura sem arame);	Alunos com Deficiência Auditiva unilateral ou bilateral de grau moderado, severo ou profundo
O que pensa sobre estar em casa neste tempo? O que espera quando terminar a quarentena? O que aprendeu neste tempo? Atividades que incentivem a autonomia e criatividade;	Verificação (com os pais) dos materiais de sucata e/ou objetos que tenham em casa para utilizar nas atividades como apoio;	RECURSOS COMUNS	ESTILO DE COMUNICAÇÃO
Interpretação de imagens	Confecção, sempre que possível, de atividades concretas personalizadas para que os pais possam auxiliar seus filhos em casa;	Profissional tem em mãos kit básico com materiais concretos que serão usados para as aulas (seu acervo pessoal)	Usuário da Libras, não usuários com comunicação viso-gestual, oralizados
Reprodução de imagens e figuras	Orientações aos estudantes e seus familiares por meio de mídias digitais (ligação telefônica, <i>WhatsApp</i>);		
Jogos em aplicativo sou proposta para confeccioná-los em casa;	Aprendizagem colaborativa com foco nas habilidades;		
Cinamateca Libras (envio de links para os pais);	Vídeo motivacional realizado pelo profissional (“Saudade de você”);		
<i>Conto da Crisálida - a minhoca encantada</i> Min e as Cinamateca Libras (envio de links para os pais).	Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras.		
<i>Crisálida - a minhoca encantada</i>	Vídeo motivacional realizado pelo profissional (“Saudade de você”);		
Min e as mãozinhas	Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras		
A história mimada de Helen Keller	Atividades lúdicas com jogos e brincadeiras		
Atividades práticas: situações reais de uso da Libras e da Língua	<i>Tour</i> pela casa e cumprir um comando dado pelo profissional (trabalho com a funcionalidade do objeto).		

Fonte: Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva, CEPEI (2020).

Quadro 4 - Plano de atividades semanais não presenciais, devido à pandemia do Covid – 19, (2020).

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO
HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES
1. Identidade, sequência de letras; 2. Percepção visual.	1. Percepção visual; 2. Identificação, contagem.	1. Leitura, identificação; 2. Coordenação motora, viso - motora.	1. Concentração, criatividade, imaginação; 2. Identificação pela forma.	1. Identificação pela forma; 2. Percepção visual, contagem.	1. Percepção visual 2. Controle das mãos e dos dedos.
CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS
1. Identificação das letras do nome próprio; 2. Corpo humano: vocabulário em Libras (membros).	1. Cores primárias em Libras: azul, amarelo e vermelho; 2. Número de quantidade em Libras.	1. Tipos de Letras: cursiva, de imprensa e manual; 2. Brincadeira com regras: corrida de bolas e balões.	1. Arte com cores; 2. A forma das coisas.	1. A forma das coisas (círculo, quadrado, retângulo); 2. Noção de quantidade: muito, pouco.	1. Ampliar vocabulário em Libras e compreensão do significado dos sinais relacionados ao corpo; 2. Explorar novas texturas e sensações.
OBJETIVOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS	OBJETIVOS
1. Reconhecer, nomear e traçar as letras de seu nome; 2. Ampliar vocabulário em Libras e compreensão do significado dos sinais relacionados ao corpo.	1. Pintar os números conforme indicação pelas cores; 2. Relacionar o numeral ao seu correspondente em Libras.	1. Visualizar a escrita do alfabeto com vários tipos de letras; 2. Trabalhar Coordenação motora e visomotora com movimentos coordenados.	1. Estimular a imaginação, a concentração e criatividade; 2. Identificar objetos com a forma que ele lembra.	1. Identificar objetos com a figura que ele lembra; 2. Estabelecer relação de correspondência.	1. Ampliar vocabulário em Libras e compreensão do significado dos sinais relacionados ao corpo; 2. Explorar novas texturas e sensações.
FORMA	FORMA	FORMA	FORMA	FORMA	FORMA
1. Orientação a família e mediação a aluna pela intérprete de Libras; Traçado da letra inicial maiúscula e nome completo em manuscrito; 2. Treino dos sinais relacionados aos membros; 2.1. Na atividade impressa, ligar as imagens ao sinal correspondente em Libras.	1. Seguindo as dicas visuais na atividade impressa executar a tarefa; 2. Atividade impressa, para traduzir os números em Libras completando os números em algarismo e depois organizar a sequência numérica nas mãozinhas.	1. Atividade escrita para pesquisa, recorte e colagem de letras com formas diferentes; 2. Duas pessoas da família preparam 10 bolas feitas de papel, 2 vasilhas para colocar as bolas, 2 balões seguindo o passo a passo descrito na atividade.	1. Usando tintas coloridas e garfo reproduzir imagem igual o modelo; 2. Realização da atividade impressa, pintando os desenhos parecidos com as formas em destaque.	1. Fazendo um tour em casa, procurar objetos com formas indicadas na atividade. Em seguida, desenhar ou colar na folha 2 coisas com forma redondo e com forma quadrada; 2. Recortar os bombons e colar nas caixas de acordo a quantidade solicitada (pouco, muito).	1. Treino dos sinais relacionados a face; Na atividade impressa, ligar as imagens ao sinal correspondente em Libras; 2. Com lápis de cor, pincel e tintas realizar pintura e decorar com casca de ovo.
AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO	AVALIAÇÃO
1. Registro da família de forma colaborativa; 2. Processo de análise das atividades.	1. Registro da família de forma colaborativa; 2. Processo de análise das atividades.	1. Registro da família de forma colaborativa; 2. Processo de análise das atividades.	1. Registro da família de forma colaborativa; 2. Processo de análise das atividades.	1. Registro da família de forma colaborativa; 2. Processo de análise das atividades.	1. Registro da família de forma colaborativa/ Fotos; 2. Processo de análise das atividades.

Fonte: Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva, CEPEI (2020) – Elaborado pela pesquisadora de acordo as informações disponibilizadas.

A partir dos planos de atividades, observamos que o trabalho desenvolvido no Centro é muito específico e necessita de profissionais capacitados em todos os âmbitos de forma a contribuir com a Formação escolar dos alunos. É relevante ressaltar que o planejamento de surdez caminha em conjunto. Em suma, atender alunos com deficiência necessita de materiais pedagógicos específicos para a realidade de cada deficiência isso inclui também acompanhamento médico adequado, principalmente, para os alunos com deficiências intelectuais, surdez, autismo que exigem maior visibilidade na aprendizagem, dinâmica e ludicidade.

Diante das questões já exploradas podemos perceber que no âmbito pedagógico, de acordo com os dados disponibilizados, há uma organização e um direcionamento característico que acompanham o projeto curricular da instituição. Dessa maneira, é necessário maior atenção e responsabilidade com a educação inclusiva que foi fundamentada na educação colonial e traz consigo marcas indeléveis de abandono e de segregação. É urgente o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiências pelo poder público e pela sociedade em geral.

Cabe salientar que os componentes curriculares das escolas pesquisadas funcionam em ciclos de aprendizagem, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Na perspectiva seriada, as unidades de ensino são avaliadas em um período anual. Assim, os estudantes que atingem os objetivos de ensino propostos pelo sistema educacional avançam para o próximo nível; aqueles que não atingem o mínimo exigido, permanecem e refazem o ano de referência (LUCKESI, 2006).

A principal indagação por parte dos professores, da família, da comunidade e dos estudantes se refere aos plurianuais e sua verdadeira eficácia na qualidade do processo de escolarização. Em geral, esse modelo tradicional é criticado porque é compreendido como uma medida de não reprovação no final do ano letivo, pois os alunos são aprovados mesmo que não alcancem os objetivos mínimos de aprendizagem definidos. Esse pensamento é equivocado devido ao modelo do sistema educacional tradicional. A sociedade entende que nos ciclos de aprendizagem - independentemente da realidade socioeconômica ou especificidades cognitivas, culturais ou psicológicas - o aluno, no final do processo, é premiado dentro um grupo hegemônico, mesmo se tiver um desempenho insatisfatório ou pode ser punido devido à falta de êxito.

Fundamentalmente, o objetivo dos ciclos de aprendizagem é o amplo respeito pelas características individuais dos alunos, com destaque para a idade cronológica e a maturação cognitiva. Por isso, os ciclos são considerados unidades plurianuais de dois, três, quatro anos, ou até mesmo experiências ousadas em um sistema de ensino completo como sinaliza Andrade

(2015):

[...] o tempo de aprendizagem é alongado, compreendendo a flexibilização do atendimento aos alunos que possuem formas e tempos de aprendizagens diferentes, contudo mantém a reprovação no final de cada Ciclo, caso o aluno não alcance os objetivos. (ANDRADE, 2015, p. 3)

Diante disso, com o foco na escolarização do discentes especificamente surdos negros, podemos considerar os ciclos por um lado inclusivo, por outro, excludente devido à forma como o processo educativo se dá, bem como a maneira como os alunos são avaliados e a garantia da aprovação. Na maioria das vezes, os alunos ingressam no ciclo posterior sem terem adquirido as habilidades necessárias pedagógicas para sua faixa etária, assim, são desmotivados no processo. Nesse sentido, torna-se necessário ressignificar sua estrutura, considerando as diversidades existentes, pois “[...] a avaliação não cumpre mais a função de reprovar ou aprovar os alunos ao final de cada ano.” (KNOBLAUCH, 2004, p. 117). Consequentemente, deve ser desassociada dos preceitos avaliativos meritocráticos do sistema seriado. Nessa perceptiva, a avaliação deve ser concebida em seu caráter diagnóstico, contínuo e formativo.

4.4 A caminhada coletiva em uma jornada de luta e resistência

De acordo com as hipóteses que assumimos nesta pesquisa, objetivamos evidenciar as problemáticas do ensino no Sul da Bahia, que inviabiliza os estudantes surdos e surdas-negras no processo de escolarização, também evidência a razoabilidade acerca do quantitativo de alunos surdos-negros matriculado e concluintes do ensino fundamental II, os registros das problemáticas nas relações de comunicação com colegas e professores não surdos, os boletins de notas, os históricos de aprovações e as reprovações, a ausência da Libras como língua instrutora nas relações de comunicação e inclusão, além do fortalecimento da identidade cultural do povo surdo e das temáticas sobre ancestralidade étnica como fundamentais no ensino-aprendizagem, consideramos os objetivos das investigações atingidos.

Além disso, por meio da metodologia que utilizamos de análise bibliográfica e documental, foi possível diagnosticarmos uma educação pautada ainda em perspectivas ouvintista, devido à ausência de manifestações práticas que valorizam especialmente a cultural, a historicidade e o aprendizado da língua materna dos estudantes surdos.

Com base nesta premissa e em outras que permeiam a inclusão, esta pesquisa revelou que a temática voltada para a inclusão e a escolarização dos alunos surdos(as) negros(as) no sul da Bahia evidenciam a proporcionalidade de rendimento escolar na escola IME em relação às

disciplinas cursadas, diferentemente dos dados encontrados na escola CEPEI. Os estudantes do IME, além de cursarem a disciplina de Língua Estrangeira, o que não acontece no CEPEI, também apresentam (Tabela 10), uma média 6,8 de rendimentos em praticamente todas as disciplinas, o que consideramos um fator não condizente ao esperado.

No caso dos registros das supracitadas escolas investigadas não apresentarem dados ou mencionarem situações de exclusão, não é possível anular as possibilidades de acontecimentos discriminatórias existirem, pois durante o processo de recolhimento dos dados impressos, na escola IME, uma funcionária, responsável pela disponibilização do documento, relatou, ao ser indagada, algumas situações que podem ter motivado a desistência dos alunos B3 E B4 como constam nos documentos públicos.

Portanto, a mesma relatou informalmente que o motivo de B3 ter desistido de frequentar o espaço deve-se a um confronto que este mesmo aluno (surdo e negro) teve com e um colega não surdo. O supracitado colega o zombava dele constantemente e fazia frequentemente mímicas da LIBRAS com significados obscenos. Ela acredita que isso pode ter contribuído para que os pais cancelassem a matrícula, apesar do fato ter sido mediado pelo serviço de orientação escolar. Atualmente não é possível encontrar registros que comprovem tal situação.

Sobretudo, não podemos afirmar que só os dados disponibilizados são capazes de definir se os alunos sofrem preconceito linguístico, de etnia ou que se sentem excluídos no processo de ensino quando, por exemplo, os colegas não escolhem esses alunos negros com surdez para integrarem um grupo de estudo ou ainda o fato de professores que conhecem somente o sinal de “oi”, “ bom dia” e de” tchau”. Isso demonstra que esses profissionais não compreendem a importância de realizarem adaptações das atividades a fim de contribuir para melhorar compreensão desse público, que tem sua comunicação visual. Os professores, portanto, não conseguem manter uma comunicação efetiva com seu aluno com surdez e acabam delegando e ao intérprete de Libras a função do ensino.

Outra questão abordada nas pesquisas foi a presença do intérprete de Libras como ponte nas relações de comunicação entre surdos e não surdos, e assustadoramente constatamos que esses profissionais são contratados pela Secretaria de Educação na maioria das vezes posterior ao início do ano letivo, com aproximadamente (3 meses) pelo município de Ilhéus, ou seja, após o início do ano letivo, prejudicando significativamente o aprendizado dos alunos surdos. Todavia no CEPEI observamos que, diferentemente do IME, os intérpretes iniciam seus trabalhos paralelamente ao início do ano letivo o que podemos considerar uma exceção. Portanto, práticas como essas educacionais precisam ser repensadas, pois a escola comum ainda

está despreparada para possibilitar a esse público de estudantes um ambiente em que realmente a escolarização seja efetivada. Somente a partir desses entendimentos é que se podemos constituir alteridades outras, tendo como referência não somente um requisito, mas uma a garantia de a lei ser executada.

Nesse contexto, consideramos que mesmo o(a) aluno(a) surdo(a) e negro(a), ao ser matriculado em uma escola comum, em que não tenha uma política linguística bilíngue em uso, está sujeito a um processo de exclusão, já que por não ser compreendido em sua língua de sinais, seja durante as aulas seja nos espaços comuns da escola, não conseguirá ser atendido em suas dificuldades ou anseios, ou seja, não terão “voz”. A falta de formação de profissionais da educação que desconhecem as singularidades linguísticas da comunidade surda e suas representações étnicas, com os quais os alunos convivem constantemente, faz com que esses discentes sejam encarados como sujeitos que devem ser reparados socialmente. Assim, os professores os aprovam independentemente do rendimento obtido pelos alunos.

Além disso, estar matriculado não deve ser somente uma garantia de que o acesso à educação foi disponibilizado e de que os alunos serão aprovados; mesmo se questões sociais importantes de identidade e de cultura não forem fomentadas. Como podemos observar nas informações, a maioria dos alunos surdos foram aprovados pelo conselho de classe, também as escolas - objetos de estudo dessa pesquisa - não apresentam fundamentos documentados que justificam esse processo avaliativo.

O estudo apresentado aqui, focalizou os resultados que nos levam a concluir que tanto os alunos do CEPEI quanto os alunos do IME não apresentam registros públicos que mencionem quaisquer situações de discriminação em seu processo de escolarização no período investigado. Porém, dos alunos pesquisados, especificamente, em Itabuna no (CEPEI), identificamos um quantitativo expressivo de alunos surdos-negros com idade avançada que ainda cursam o ensino fundamental II, o que não consideramos positivo. Referente a esse aspecto portanto, no IME, encontramos um percentual mediano, mas que não consideramos de igual quando comparamos aos alunos sem deficiência. Embora no IME, identificássemos uma situação relatada informalmente de um aluno com deficiência desistente, nos registros oficiais não constatamos as informações relacionadas ao abandono.

As conclusões decorrentes de nossa pesquisa, procurou identificar que, não consideramos inclusão alunos de maioria inseridos em uma sala de aula comuns, e ainda com atividades rasas utilizando a Língua de Sinais, quando tem alunos com diferentes necessidades de aprendizagem. Por isso, a ausência de valores identitários que valorizam amplamente a cultura e língua, e a falta desses artifícios só eleva o constrangimento, cada vez

mais dos alunos com algum tipo de “diferença “ e, assim, pelo fato de serem pessoas com algum tipo deficiência visível e terem características étnicas marcantes, todas essas situações fortalecem o discurso opressivo e um processo de escolarização cada vez mais seletivo e excludente, quando a escola tem o dever de ser um espaço acolhedor, transformador e igualitário mais se exime do seu papel. Segundo a socióloga Adélia Miglievich-Ribeiro,

[...]os estudos pós-coloniais explicitam que os erros da modernidade vitoriosa nunca foram efeitos perversos, imprevistos, indesejáveis, produtos precoces da incompletude do projeto moderno, mas seus elementos intrínsecos. Combatem assim, na diversidade das correntes e abordagens, qualquer crença fundamentalista na universalidade totalitária. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014, p. 68).

Diante disso, ao finalizarmos a investigação, propomos à Secretaria de Educação dos Municípios de Ilhéus e Itabuna um produto final como resultado das observações extraídas na pesquisa que aborda as vivências dos alunos surdos-negros nas escolas: a publicação de um livro paradidático, traduzido em Libras, intitulado *Laila - a menina que descobriu o mundo*. Uma ferramenta de diálogo aberto que pode ser utilizada em qualquer área do conhecimento e que possibilita aos alunos negros com surdez a identificação com a personagem, desmistificando a cultura e a identidade surda, tornando o espaço escolar mais inclusivo. Além disso, viabilizando práticas pedagógicas fundamentadas em um currículo aberto à diversidade humana, contribuindo com a autoestima dos estudantes, pois possibilita a criação de pontes facilitadoras que tornam o processo de escolarização mais diverso, inclusivo e afetivo, pois militamos na certeza que toda criança tem o direito de se identificar com a sua língua materna, seus pares linguísticos e ter esta identificação aceita e respeitada pelos outros.

5 PRODUTO FINAL

Figura 18 - capa do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

A literatura surda ainda pode ser considerada um assunto novo e pouco explorado na sociedade brasileira. A expressão “literatura surda” é utilizada para histórias que tem a língua de sinais, a identidade e a cultura na narrativa, isto é, a literatura surda transmite modelos e valores históricos, através de várias gerações de surdos, que constituem um conjunto de ricas heranças culturais e linguísticas.

Por isso, o livro *Laila - a menina que descobriu o mundo* retrata o cotidiano de uma menina surda-negra que nasce em uma família de pessoas não surdas (ouvintes) e que, como

muitas outras meninas, precisa descobrir um mundo em que ser surda e negra é um desafio inesperado socialmente desde seu nascimento. O livro literário tem o objetivo de promover reflexões sobre a usualidade da Libras nos espaços sociais, especificamente, nos ambientes familiares. A proposta surgiu a partir da observação da carência da língua de sinais em ambientes de aprendizagem - espaços não formais e formais.

Dessa maneira, o livro, hoje, produto já publicado, é resultado das análises realizadas nos documentos das escolas pesquisadas, que considerou também a percepção e a experiência da pesquisadora, ao longo de seus vinte e um anos de contato escolar, social e pessoal com as pessoas surdas da sua região (sul da Bahia), na caminhada com a comunidade surda. Dessa forma, o principal propósito com a narrativa é decolonizar os pensamentos epistêmicos sobre o desconhecimento da língua de sinais, bem como o desconhecimento de como se dá a aprendizagem de uma segunda língua e os fatores que implicam no currículo escolar.

Figura 19 - QR CODE da interpretação em Libras do livro
Laila - a menina que descobriu o mundo.

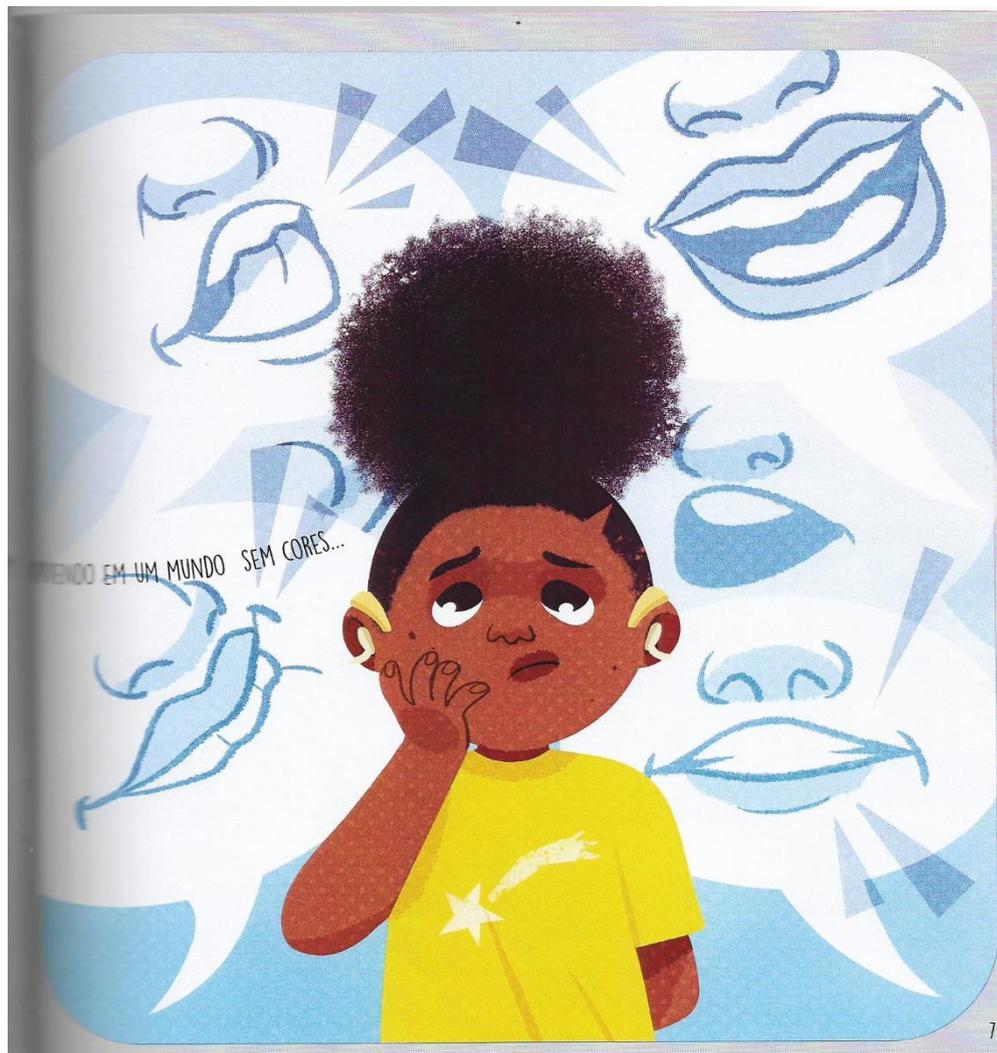


Visando a INCLUSÃO, essa história também
foi contada em LIBRAS pela autora.
Acesse pelo leitor de QRCode do seu celular!

Fonte: Pesquisadora (2020).

O livro é traduzido em Língua Brasileira de Sinais e preza pela acessibilidade. Dessa maneira, está disponibilizado em formato de vídeo e pode ser encontrado em canal de comunicação *You tube*, de forma gratuita, através do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=z-NOioaZ8LE>.

Figura 20 - página 1, do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

A grande maioria dos estudantes surdos-negros são resultados de reflexos do descontentamento que vivem em seu seio familiar, uma vez que os integrantes de suas famílias, em geral, são ouvintes. Seus pais e irmãos, bem como todo o contato social, acabam impondo as experiências baseadas na comunicação com a língua portuguesa oral, pois, como sinalizamos em outros momentos dessa pesquisa, não dominam a Libras

Logo, os gestos caseiros são convencionados no ambiente familiar. Ademais, as crianças surdas-negras percebem que seus pais expressam a busca pela “normalidade” e anegam a condição de terem filhos surdos, como se fosse um problema social. Conseqüentemente, a educação não formal que se inicia dentro desses lares, pode ser fragmentada, ainda na primeira infância. O prejuízo disso é fortalecimento da falta de ânimo e a falta de afetividade social.

No ambiente escolar, o professor pode trabalhar com rodas de conversas e aulas discutindo sobre esses paradigmas de preconceito e sentimento de rejeição. A utilização do livro contribui par trocas de relatos de experiências, pois a leitura da narrativa pode exemplificar a representação de histórias parecidas com a da personagem Laila. Para além do campo das emoções e pensamentos, a discussão do enredo possibilita a representação do empoderamento da comunidade linguística, visto que o paradigma trata de questões vividas cotidianamente pelos pares: surdos/ouvintes, pretos/pardos/brancos, entre outros grupos.

Figura 21 - página 3 do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

Pertencer a um mundo silencioso, sem compreensão dos diálogos e de expressões, desconecta os indivíduos envolvidos na comunicação. Esses enfrentamentos não acontecem somente em ambientes não formais. Na escola, por exemplo, quando o professor dita conteúdos de costas ou elabora atividades sem adaptações de imagens e contextualizações dos conceitos,

sem imaginar que os alunos surdos não os dominam tais conhecimentos, podemos considerar que esse docente, inconscientemente, está excluindo seu público com deficiência do aprendizado naquele momento.

A falta de formações para capacitação de todo o corpo escolar com o intuito de entender as necessidades de inclusão, no mundo da escolarização, através de discussões e atividades em Libras, acarreta prejuízos no fortalecimento da língua e da identidade do aluno surdo-negro. Urge a necessidade de promover momentos que os discentes possam se expressar em língua de sinais sobre o aprendizado ou dificuldade do conteúdo abordado. É importante permitir que os próprios alunos possam propor estratégias de como as atividades avaliativas podem ser realizadas. Como exemplo sugerimos uma avaliação gravada em Libras com o auxílio de um intérprete. Atitudes como essa possibilitam a aproximação e inclusão de toda a sala de aula, sendo todos respeitados em suas particularidades linguísticas e sociais, não apenas na comunicação; na expectativa de seus laços que os une.

Figura 22 - página 11, do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

Segundo Porto (2011, p.167), “os processos de apropriação dos saberes por meio da literatura visual surgem no instante em que as pessoas surdas são apresentadas às produções imagéticas de sua língua”. Portanto, um livro que retrata as vivências de uma comunidade linguística, promove uma identificação por parte de seus membros e corrobora com a escola, professores e pais no levantamento de questões como: respeito, língua, identidade, aprendizagem de uma outra cultura de comunicação em sinais.

Figura 23 - página 12, do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

A Libras é uma língua de representação imagética das experiências de saberes formalizadas pelos sinais e seus significados. Os estudantes com essas vivências aprendem mais facilmente assim como os estudantes não surdos (ouvintes) quando essas interpretações dos

significados do mundo estão em sua língua de comunicação, ou seja, Língua de Sinais. Por isso, o paradiático aborda situações de encantamento da personagem. Laila descobre que existe um mundo onde uma pessoa surda e negra pode ser compreendida em suas expressões - um mundo cheio de cores. Também é importante mencionar que Laila não faz distinção entre a cor da sua pele negra e a cor da pele branca do seu vizinho pois a criança não nasce preconceituosa; ambiente a estimula a ser. Portanto na narrativa é possível verificamos que os pais da menina, apesar de não compreenderem uma língua diferente da comum, não a excluem do convívio familiar por sua filha ser surda, e por apresentar estereótipos sociais que possam rotulá-la como “deficiente”, com sinônimo de pouca eficiência, mulher e ainda negra em uma sociedade extremamente preconceituosa.

O que desperta a atenção da personagem são os gestos representados com significados que a mesma não compreendia anteriormente em seu ambiente familiar e escolar. Assim a personagem se identifica com seu par linguístico, expressando sentimento de coloração em relação ao seu mundo anterior: preto e branco. Isso se configura, dentro da narrativa, como sentimento de identificação, de aceitação e de pertencimento.

Ao ser matriculada na escola nova, próxima a sua residência, a garotinha embarca na experiência de reencontrar seu amigo que faz gestos com mãos trêmulas; a personagem perceber que descobriu seu mundo real, de cores, significados e empoderamento enquanto negra e surda. Vejamos:

Figura 24 - página 15, do livro capítulo “Laila a caminho da escola”



Fonte: Pesquisadora (2020).

Assim, como qualquer outra criança com a expectativa do novo, Laila, a caminho da nova escola, cria imaginações e pensamentos de como será a nova sala de aula, os colegas, os professores e os conteúdos. Não sabe o que a espera; de uma coisa ela tem certeza: tudo já tem sido diferente até aquele momento. Portanto, assim deve ser um ambiente de aprendizagem - acolhedor, inclusivo e dinâmico, contribuindo desde a chegada, permanência até à conclusão, que consideramos como mais um ciclo de experiências.

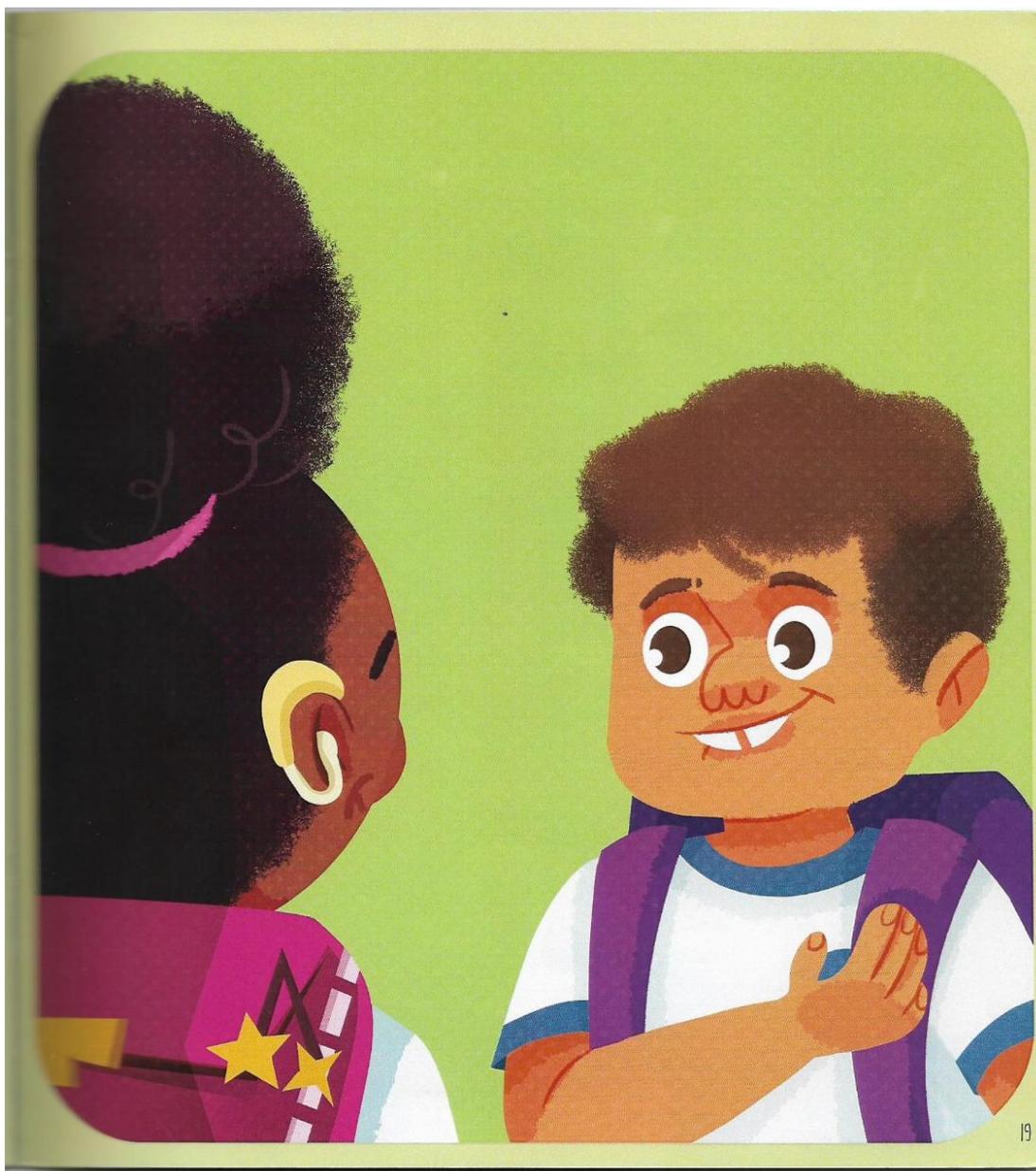
Figura 25 - página 16, o primeiro dia da personagem na sala de aula e o encontro com o novo amigo.



Fonte: Pesquisadora (2020).

Para Mourão (2011), todas as crianças surdas precisam ter contato com a literatura imagética de sua representatividade, como ferramenta para fortalecer sua cultura e identidade.

Figura 26 - página 19, capítulo “Laila aprendendo Libras com seu par linguístico”.



Fonte: Pesquisadora (2020).

Segundo Porto (2011, p.167), “os processos de apropriação dos saberes por meio da literatura visual surgem no instante em que as pessoas surdas são apresentadas às produções imagéticas de sua língua”.

Laila, exterioriza comportamentos emocionais ao conhecer um colega novo Ela se sente

representada em suas emoções, a língua possibilita a compreensão do mundo ao seu redor e, assim, Laila, na imersão de uma escola bilíngue, sente-se confortável, com a certeza que aquele é um lugar para todas as crianças, um lugar encantado, brilhante e que lhe traz felicidade.

Figura 27 - página 20, do livro *Laila - a menina que descobriu o mundo*.



Fonte: Pesquisadora (2020).

Para Rosa (2006, p. 59), “a questão da literatura surda infantil brasileira sofre de uma grande deficiência em insumos apropriados aos surdos, em especial, os livros”.

As crianças surdas desenvolvem” aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras

e de serem também leitoras visuais-necessitam do livro (DVD, ilustrados, escrita de sílabas), de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de literatura (ROSA, 2006, p. 59).

“A Literatura me permite respirar!” (MOURÃO, 2016, p20). Ainda é difícil encontrar livros ilustrados e traduzidos com temáticas que abordem exclusivamente ou que sejam majoritariamente direcionadas às questões inclusivas surdas, por isso, o enredo foi pensado como um objeto de discussão que permite levantar questionamentos sociais e que possibilite uma maior compreensão dessas inquietações ainda tão presentes na sociedade atual. Pais, professores, alunos e toda a sociedade podem utilizar o livro como suporte metodológico para promover discussões das singularidades surdas negras; esse material concreto, longe do *campus* da ideia, acolhe e oportuniza a todos igualmente; é interpretado, ilustrado e escrito em português logo, todos podem ter acesso e compartilhar.

É necessário que um processo de escolarização não contribuía somente com uma formação padronizada de alunos que necessitam de adaptações estruturais e corriqueiras, mas para um processo que possibilite trocas e experiências, de culturas e identidades distintas em um único espaço dinâmico de aprendizagem. Nesse sentido, a escola deve promover um processo de ensino mais harmonioso e igualitário. Uma parceria entre família, escola e sociedade reverbera na formação emocional, social e pedagógica de todos os indivíduos que dela fazem parte.

Dessa maneira, sugerimos que a escola, ao receber o exemplar da literatura supracitada, utilize como material de apoio, em rodas de conversas, aulas didáticas e sejam criativas nas metodologias aplicadas. Que sejamos todos inclusos no novo mundo descoberto por Laila!

Figura 28 - página 24. do livro, capítulo “As trocas de vivencias entre as famílias”.



Fonte: Pesquisadora (2020).

REFERÊNCIAS

_____. Atti dei Congresso Internazionale pel Miglioramento della sorte dei sordomuti tenuto in Milano dal 6 all'11 di settembre 1880. Roma: Eredi Botta, 1881.

ANDRADE, Ederson. **Política de currículo e ciclos de formação**. In: *Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa e Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação*. UNIFESP, Campinas, 2015

ALMEIDA, J. D. *Inclusão do aluno com deficiência auditiva: um desafio à família e aos profissionais da educação*. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) UAB/UnB-IP, Brasília, 2009.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. *Revista Fundamento*, v. 1, n. 3, pág. 46, RJ, 2010.

BERTHIER, F. Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Epée. In LANE, H. E PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*. tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BORSA, J. C. *O papel da escola no processo de socialização infantil*. Psicologia, p. 1-5, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em 03/05/2021.

BUZAR, Francisco José Roma. *Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís - MA.*, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012, 155 f.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.º 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, Mec, 2008.

BRASIL. Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 agosto de 2020.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008b.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, *Diário Oficial da União*, Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL, *Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Acessado em 10/02/2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre o Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL, *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRAGA, Hugo Rocha. *Demonstrações Contábeis: estrutura, análise e interpretação*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, A., SILVA, A. Raça e Educação: os elos nas Ciências Sociais brasileiras. In: SANSONE, OSMUNDO, PINHO, (org) *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. Ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA, 2008.

CARVALHO, Paulo. V. de. *Herança do Abade de L'Epée na viragem do século XVIII para o século XIX*. Lisboa: The Factory, 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org). *Rumo uma Nova Didática*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Maria Vera (org). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue

para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 2/m, Editora UFPR.,2014, p. 89. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. *Discursos obre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed., p. 15-41 Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Rafael. de A. *O Mundo Surdo: Passeata dos Surdos – luta e comemoração*. Monografia. Faculdade Santa Helena, Recife-PE, 2009, 81 Pág.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*. Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69, Curitiba: Editora UFPR, 2014.

FERNANDO César F.; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação e Relações Étnico-Radicais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. Petrópolis, 2014.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Por uma gramática de língua de sinais. *Tempo Brasileiro*, UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FONSECA, V. *Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra,1998.

FREITAS, M. T. A. Desenvolvimento e linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskyano. In: FREITAS, Maria. T de. A. (org.). *Vygotsky: um século depois.*, Juiz de Fora: EDUFJF,1998.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009, 155f.

GESSER, Audrei. *Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas*. Campinas - SP, 2008. Disponível em: <<http://www.scientificcircle.com/pt/751/patologico-cultural-surdez-alem-outroreflexao-critica/>>. Acesso 20 abr. 2021.

GIORDANI, Liliane. F. Educação de surdos: práticas de letramento e de significação. In: LOPES, Maura. C. *et al.* (org.). *Cultura surda & Libras*. São Leopoldo - RS: Editora Unisinos, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2007. Acessado em 20/08/2020

GUIMARÃES, Antonio S. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2003.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. Como formar professores para uma escola inclusiva. In: *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais*. Brasília: MEC/SEED, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. RBPAAE, v. 27, n. 1, p. 109-121, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 15/09/2020

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010.

KNOBLAUCH, Adriane. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 46. Campinas, 1999.

LACERDA, Cristina. B F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, v. 26, n 69, p. 163-184, Campinas, 2006.

LADD, Paddy, Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir. B; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIM, Márcia Lise. (org.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ed. ULBRA, 2011

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papius, 2003.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DE LINGUAGEM. Disponível em:
<https://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em: 25 de dez. de 2020.

LODI, Ana Cláudia. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424, São Paulo, 2005.

LOPES, M.C. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: FÁVERO, A.A. et al. (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. p. 207-218, Passo Fundo: UPF, 2006.

LIMA, M. S. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004, 261 f.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. ed. 18, São Paulo: Cortez, 2006.

MATEUS, Elaine Fernandes. *Os professores na era digital e os (dês) usos do computador na fase de formação inicial*. *Especialista*, v. 25, n. 2, p.199-220, Porto Alegre, 2004.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MACHADO, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia (2014). Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológico à cosmovisão moderna. *Civitas*, v. 14, n. 1, p. 66-80, Porto Alegre, 2021.

MOURA, M. C. de. *O Surdo*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, São Paulo, 2003.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *EDT - Educação Temática Digital*, v. 7, p. 279-289, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos. *Global: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação*, São Paulo, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabenguele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 51-6, São Paulo, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Genealogia da moral*. Tradução Joaquim José de Faria.

Centauro, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, M.K.de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação e Relações Étnico-Radiciais: Entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. Petrópolis, 2014.

PAIXÃO, Fernando. **África**: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas. Fortaleza: Editora IMEPH, 2008. Acessado em 14/03/2020

PAIXÃO, Fernando. *Zumbi dos Palmares*. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

PADILHA, A. M. L. *Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?* Mimeo, 2006.

PLACHA, Christian Pinheiro Porto. *Repensando o ensino de língua portuguesa para alunos surdos a partir de experiências vivenciadas na escola de educação especial Lions Clube*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2015, 102f.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. As Diferentes Identidades Surdas. *Revista da FENEIS* (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), ano iv, n.14, abr-jun, Rio de Janeiro, 2002.

PIMENTA, M. L. *Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes*. Brasília, 2008.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Maria Lúcia. *A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. *Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas*. Curitiba: Prismas, 2013.

ROCHA, Solange. *O INES e a Educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em Seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro, 2008.

QUADROS, R. M.de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. 1997. *Revista de Ciências e Educação*, Americana, ano. xv, v. 02, n. 29, p. 139-148, Porto Alegre, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão de pessoas com deficiência em 2002: Reflexões para*

2003. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano V, n.29, p.4-6, nov./dez., 2002.

SILVA, Delma Josefa. AFRODESCENDÊNCIA E EDUCAÇÃO: a concepção identitária do alunado. Dissertação (Dissertação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000, 190f.

SILVÉRIO, V.R. Ação Afirmativa: percepções da “casa grande” e da senzala”. *In: SILVÉRIO et al. De preto a-descendente: trajetos de pesquisa sobre as relações Étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: Editora da UFCAR, p. 321-341, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. *Aprender, ensinar e relações*. Porto Alegre: Rio Grande do Sul, 2007.

SOUSA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal,1990.

SLOMSKI, V. G. *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 1ª Ed. (2010), 2ª reimpr, Curitiba: editora Juruá Psicologia, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em sign writing. *In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra. R. L.; TESKE, Ottmar (Orgs.)*. Letramento e Minorias Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Módulo do Curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: Acesso em:

https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf . Acesso: 20 de dez. de 2020.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

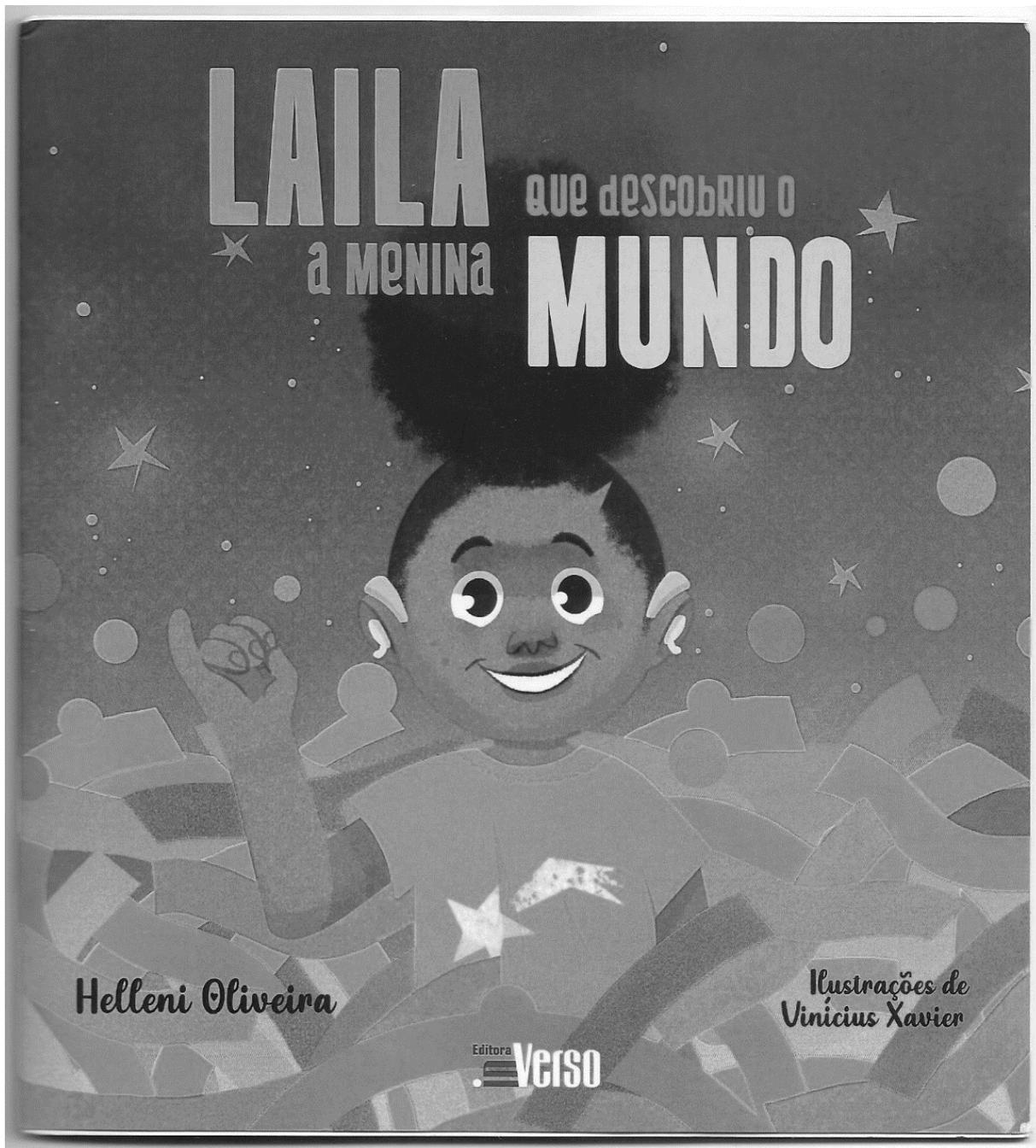
THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 2009.

VALENTINI, C. B. As novas tecnologias da informação e a educação de surdo. *In: Skliar, C. (Org.)*. *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. 4ª ed., Porto Alegre: Mediação, 2013.

WRIGLEY, Oliver. *Política da Surdez*. Gallaudet University Press, Washington, 1996.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICE – LAILA – A MENINA QUE DESCOBRIU O MUNDO



LAILA
a MENINA

QUE descobriu o

MUNDO

Helleni Oliveira

Ilustrações de Vinícius Xavier

Editora Verso
 © 2020. Editora Inverso

R. Doutor Goulin, 1523 Alto da Glória
 CEP 80040-280 Curitiba-PR
 (41) 3254-1616 e (41) 3558-8001
 editorainverso@editorainverso.com.br
 www.editorainverso.com.br
 Facebook.com/editorainverso
 Instagram @editorainverso

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Cristina Jones
 Editora InVerso

ILUSTRAÇÕES

Vinicius Xavier

REVISÃO

Carlos W. Jorge

**CAPA, DESIGN, PROJETO
 GRÁFICO E ARTE-FINAL**

Adriane Baldini

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
 Mona Youssef Hammoud — CRB/9.ª 1393

0481

OLIVEIRA, Helleni P. S. Ferreira. Laila: a menina que descobriu
 o mundo. Vinicius Xavier [il.] Curitiba: InVerso, 2020
 28 p. 20 x 22 cm - PTBR

ISBN: 978-65-86436-30-3

1. Literatura infantil. 2. Infância. 3. Libras. 4. Surdez.
 5. Inclusão. I. Título

CDD. B869.341

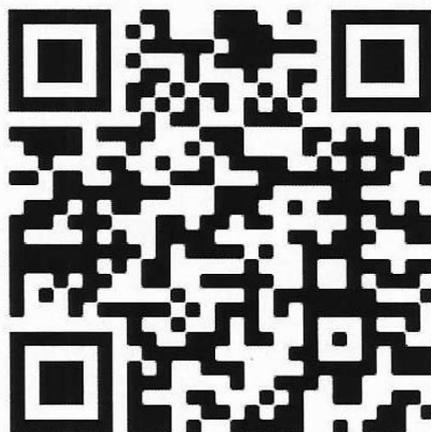
Literatura infantil: B869.341

Infância: 340



Ao adquirir um livro, você está remunerando o trabalho de escritores, diagramadores, ilustradores, revisores, livreiros e mais uma série de profissionais responsáveis por transformar ideias em realidade e trazê-las até você. Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação de direitos do autor (Lei 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

is



Visando a INCLUSÃO, essa história também
foi contada em LIBRAS pela autora.
Acesse pelo leitor de QRCode do seu celular!

PREFÁCIO

Laila surgiu no intento de promover reflexões sobre a importância da usualidade da Língua Brasileira de Sinais nos espaços sociais, e especificamente nos ambientes familiares, partindo da observação da carência da LIBRAS nesses espaços, com a objetivo de repensar os conflitos existentes, para que estes tenham uma comunicação eficaz em todas as suas funcionalidades. *Laila* foi elaborada com muito apreço, e é baseada em relatos e diálogos de surdos e famílias predominantemente de pessoas ouvintes.

Muitos surdos relatam sentir-se desprestigiados por nascerem em uma família de pessoas ouvintes em que seus pais não conseguem compreendê-los significativamente, os quais utilizam canais comunicativos diferentes, um oral-auditivo, outro gestual - visual. A grande maioria dos pais ainda compartilha viver constantemente o conflito da busca pela “normalidade” e “negação”, e muitos ainda levantam a bandeira do “deficiente”, usam gestos muitas vezes desconexos, e recorrem a profissionais com o intuito de resolver o “problema”, e, por não conseguirem o reparo idealizado, sentem-se impotentes. Por outro lado, seus filhos surdos buscam a afirmação de sua identidade e língua, além disso, compreenderem um mundo silencioso, onde as informações chegam fragmentadas por um único canal, a voz, com muitas perdas comunicativas. Assim, famílias, profissionais e pessoas surdas buscam descobrir um mundo em comum, para que todos ganhem, não só na comunicação, mas no amor de seus laços que os unem.

A autora.

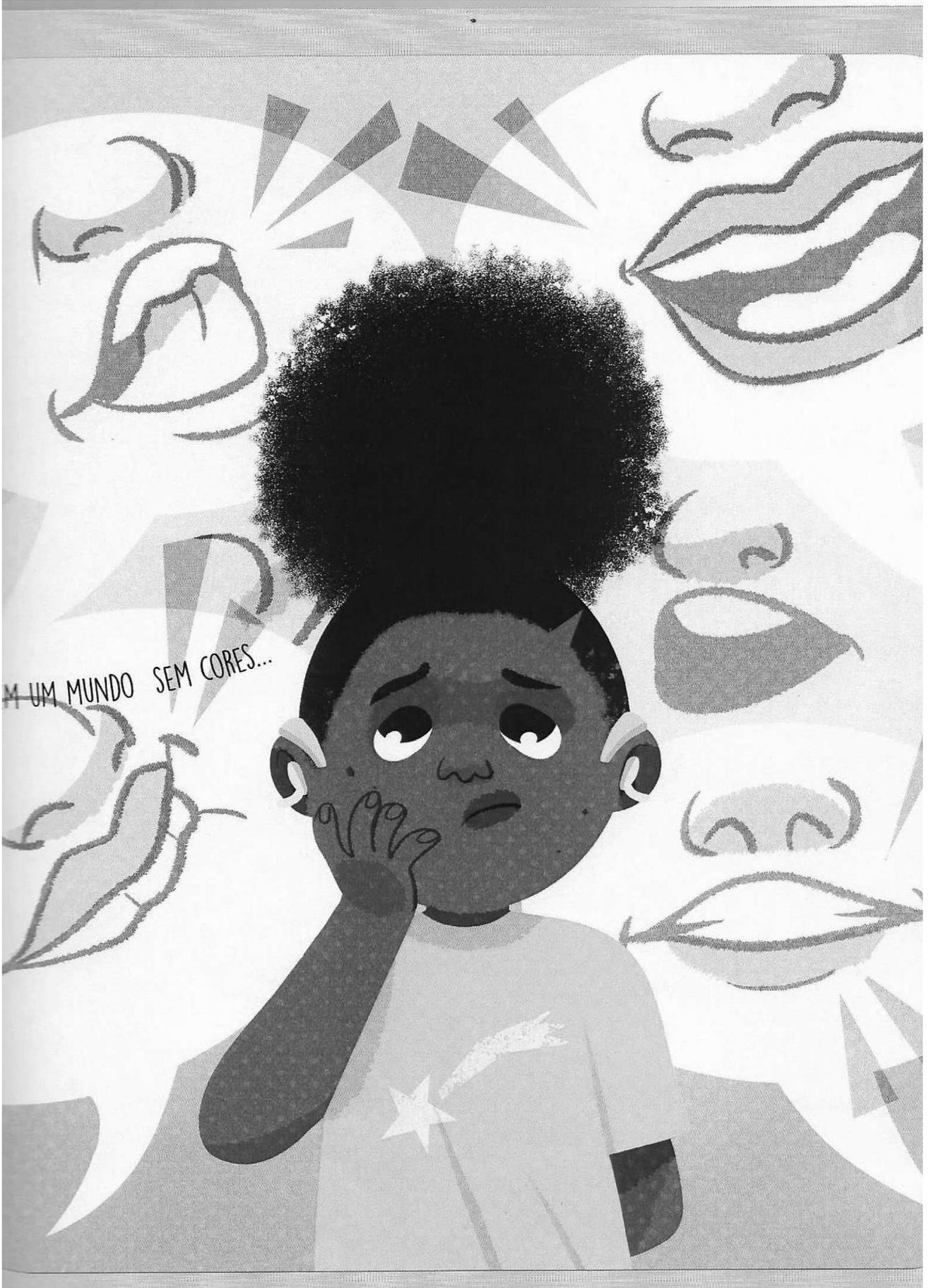
OII! MEU NOME É LAILA.

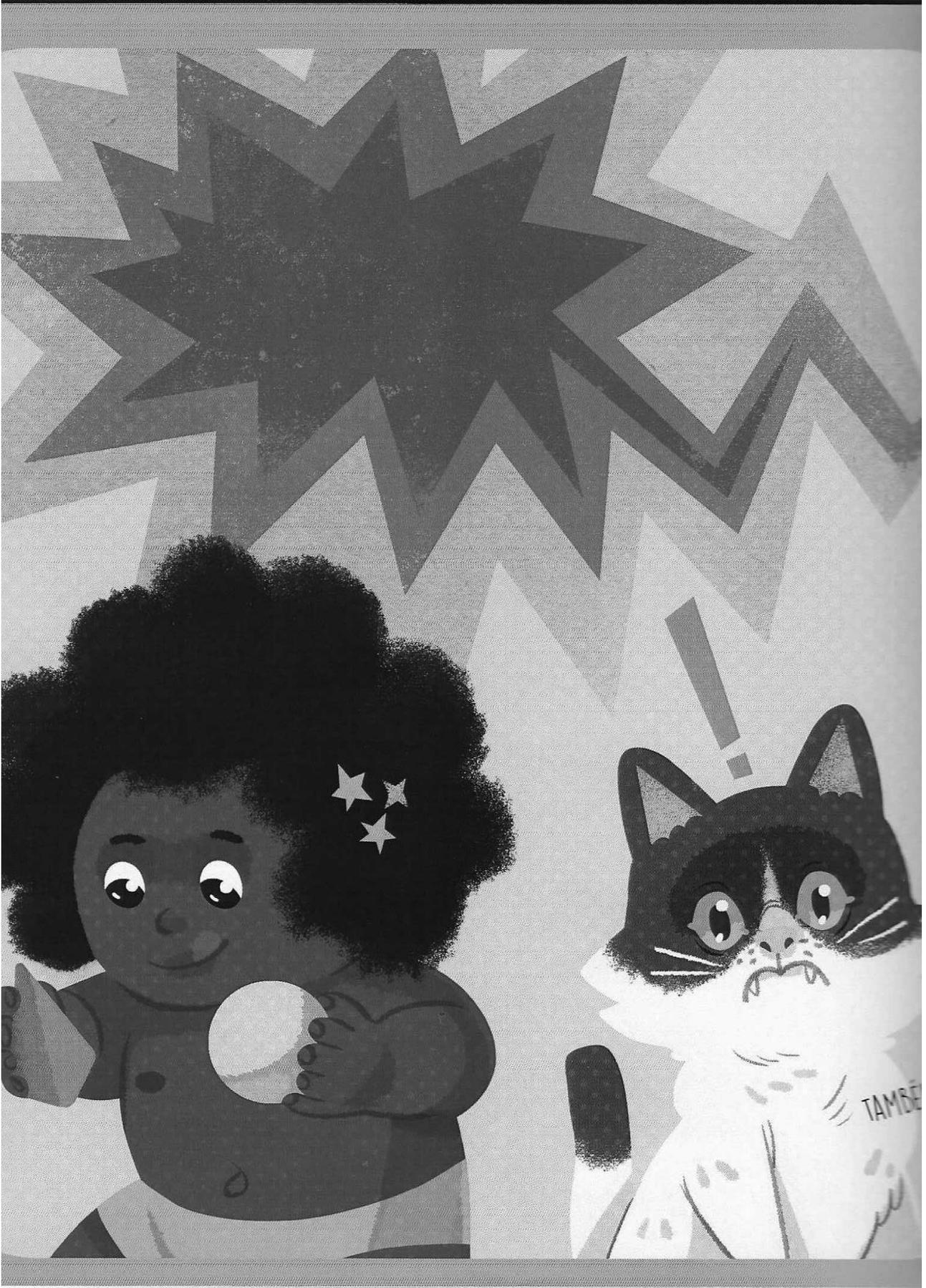
VOCÊ PODE ESTAR SE PERGUNTANDO POR QUE A MINHA
HISTÓRIA É DE UM MUNDO SEM SONS.

NA VERDADE, SÓ DESCOBRI COM O TEMPO QUE EU ME SE

NÃO CONSEGUIA COMPREENDER OS SONS QUE O MUNDO
PRODUZIA; ERA MUITO DIFÍCIL PARA EU ENTENDER O
MOVIMENTO QUE AS BOCAS DAS PESSOAS FAZIAM.

VOCÊ JÁ SE IMAGINOU ASSIM?





TAMBÉ

MEUS PAIS SÃO OUVINTES E SE COMUNICAM MEXENDO OS LÁBIOS.
POR ISSO, SEMPRE CONVERSAVAM
COMIGO FAZENDO SONS.

UM DIA DESSES, CONVERSANDO COM A MAMÃE, ELA CONTOU
SOBRE MINHA CHEGADA AO MUNDO. SOUBE QUE, NA ÉPOCA
EM QUE MINHA MÃE ESTAVA GRÁVIDA, ESPERAVAM QUE EU
FOSSE UMA CRIANÇA "SAUDÁVEL".

QUANDO NASCI, TUDO PARECIA NORMAL. MAS, NA VERDADE,
EU TINHA ADOECIDO NA BARRIGA DA MAMÃE, E ISSO COMPROMETEU
O MEU DESENVOLVIMENTO, DEIXANDO MEUS PAIS APREENSIVOS. ANOS
MAIS TARDE, EU JÁ ERA UMA CRIANÇA CRESCIDA E AINDA
NÃO CONSEGUIA FALAR MUITAS PALAVRAS;

MUITO COM OS SONS AO MEU REDOR, PRINCIPALMENTE QUANDO ME CHAMAVAM.

TUDO INDICAVA QUE EU TINHA PROBLEMAS DE AUDIÇÃO, E FOI ENTÃO QUE MEUS PAIS ME LEVARAM AO MÉDICO. DEPOIS DE MUITA RESISTÊNCIA, RECEBERAM A CONFIRMAÇÃO DO DIAGNÓSTICO EM APENAS TRÊS PALAVRINHAS QUE DIZIAM MUITA COISA:

SURDEZ BILATERAL PROFUNDA.

UAU! UM TREMENDO SUSTO! MAS ESSE ERA O NOME DO QUE CHAMAVAM NA ÉPOCA DE "DOENÇA". HOJE POSSO IMAGINAR COMO DEVE TER SIDO DIFÍCIL PARA ELES; NO FUNDO TINHAM MUITA EXPECTATIVA DE QUE EU CONSEGUISSSE OUVI-LOS.

PARA CONSEGUIR ME COMUNICAR, EU TENTAVA REPRODUZIR OS SONS QUE APRENDIA, E SÓ COM O PASSAR DO TEMPO PERCEBI QUE NEM TODOS QUE OUVIAM MINHA VOZ CONSEGUIAM ENTENDER O QUE EU PRONUNCIAVA, AINDA MAIS QUANDO USAVAM GESTOS QUE NÃO FAZIAM SENTIDO PARA MIM.

ERA COMO VIVER EM UM MUNDO DE MUITOS SONS, SEM COR, E COM MUITAS ADIVINHAÇÕES.





ENQUANTO CRESCIA, EU TENTAVA ENTENDER OS DOIS MUNDOS EM QUE ME ENCONTRAVA, FOSSE COM MINHA FAMÍLIA, NA CASA, NA ESCOLA, OU MESMO COM ALGUNS AMIGOS FALANTES. AINDA TINHA AQUELA FORTE SENSÇÃO DE VIVER EM UM MUNDO DIFERENTE DAQUELE QUE CHAMAVAM DE "NORMAL", OU SEJA, SEM ESTAR DENTRO DA NORMALIDADE OUVINTE, A CONSIDERADA IDEAL, ADEQUADA. OS QUE NÃO SE ENQUADRAVAM NESTA NORMA PASSAVAM A FAZER PARTE DOS GRUPOS DENOMINADOS MINORITÁRIOS, COMO EU.

FOI QUANDO, NUM DIA ESPECIAL DA MINHA VIDA, ALGO INCRÍVEL ACONTECEU. VOU CONTAR PARA VOCÊS COMO FOI ESSE MOMENTO FANTÁSTICO!

CERTA VEZ, OBSERVEI UM CASAL DE VIZINHOS RECÉM—CHEGADOS À NOSSA RUA. ERA UMA FAMÍLIA NÃO MUITO FALANTE, COMO ERA A MINHA, MAS QUE TINHA UM INTEGRANTE UM POUCO ESQUISITO. TODAS AS TARDES ELE SAÍA PARA BRINCAR NA CALÇADA. DE LONGE EU O OBSERVAVA; SUAS MÃOS TREMIAM, E EU FICAVA PENSANDO: O QUE SERÁ QUE SIGNIFICAM TODOS ESSES MOVIMENTOS?

QUANDO CONVERSAVA, OBSERVEI QUE SEUS PAIS NÃO GRITAVAM PARA CHAMÁ—LO QUANDO JÁ ESTAVA TARDE. ERA UMA FAMÍLIA DE FALANTES INCOMUNS. EU FICAVA MUITO CURIOSA, E TODAS AS VEZES QUE O MENINO SAÍA PARA BRINCAR NO SEU JARDIM, EU O OBSERVAVA JOGANDO BOLA PELO PEQUENO BURACO DO MURO QUE SEPARAVA AS NOSSAS CASAS. NÃO POSSO AFIRMAR SE ELE PERCEBIA O TAMANHO DA MINHA CURIOSIDADE, MAS A IMPRESSÃO QUE EU TINHA ERA A DE QUE ELE FAZIA QUESTÃO DE SE EXIBIR.

O TEMPO PASSAVA, MINHA CURIOSIDADE AUMENTAVA E AS MINHAS FÉRIAS ESTAVAM QUASE ACABANDO. NAQUELE NOVO ANO, MINHA MÃE ME HAVIA MATRICULADO EM UMA ESCOLA DIFERENTE.

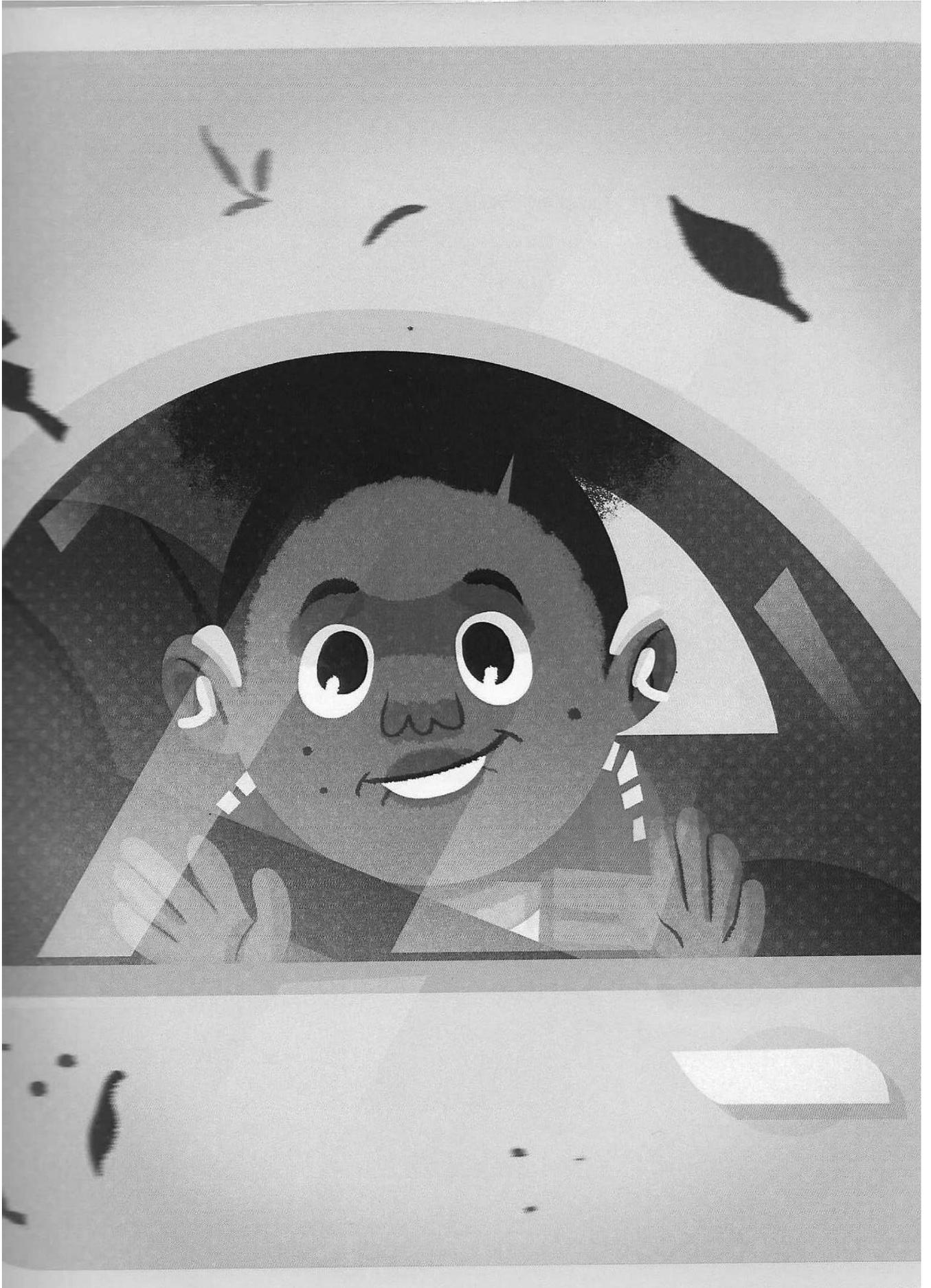
NA MINHA ESCOLA VELHA, EU NÃO TINHA CONSEGUIDO APRENDER A ESCREVER, ENTÃO EU FICAVA BEM DESANIMADA. ALÉM DISSO, EU NÃO QUERIA MAIS TER QUE VOLTAR ÀQUELA VELHA ROTINA DE SÓ COPIAR DO QUADRO ASSUNTOS CUJO SIGNIFICADO EU NÃO CONSEGUIA COMPREENDER. CONFESSO QUE OS PROFESSORES ATÉ TENTAVAM ME AJUDAR, MAS FALAR ALGO QUE EU ENTENDESSE NÃO ERA O FORTE DELES.

TINHA CHEGADO O GRANDE DIA EM QUE EU CONHECERIA A ESCOLA NOVA, E LÁ FOMOS NÓS! MINHA MÃE DIRIGIA NOSSO CARRO, APREENSIVA, ENQUANTO EU ESTAVA CHEIA DE EXPECTATIVA PARA AS NOVAS DESCOBERTAS QUE VIRIAM. FINALMENTE ELA ESTACIONOU, APONTOU À DIREITA E FALOU:

— CHEGAMOS! VAMOS?

DESCEMOS JUNTAS, DE MÃOS DADAS. NADA PODERIA SER MAIS DESAFIADOR DO QUE TUDO O QUE JÁ TÍNHAMOS ENFRENTADO ATÉ ALI.

— BOM DIA — SINALIZOU O PORTEIRO. — SEJA BEM-VINDA À ESCOLA BILÍNGUE!





NOSSA, QUE LEGAL, TÃO DIFERENTE! FUI CONDUZIDA PARA A SALA DE AULA,
E PARA MINHA SURPRESA, SABE QUEM ESTAVA LÁ? SIM, ELE MESMO!
O MEU NOVO VIZINHO, SENTADO NA PRIMEIRA FILA.

MINHA SALA JÁ NÃO ERA TÃO CHEIA E NÃO HAVIA SÓ UMA PROFESSORA.
AGORA HAVIA DUAS AO MESMO TEMPO, O MÁXIMO!
— SEJA BEM-VINDA, LAILA — SINALIZOU A PROFESSORA EM SINAIS.

TODOS AQUELES SINAIS E DESENHOS NAS PAREDES DA SALA...
VOCÊ PRECISAVA VER A MINHA CARA DE TANTA SURPRESA!

LE INSTANTE, PERCEBI ALGO EM COMUM: NÃO USÁVAMOS A

LOGO OS OUTROS COLEGAS, CURIOSOS COM MINHA CHEGADA,
ME CERCARAM PARA ME ENSINAR AQUELE NOVO JEITO DE SE COMUNICAR.

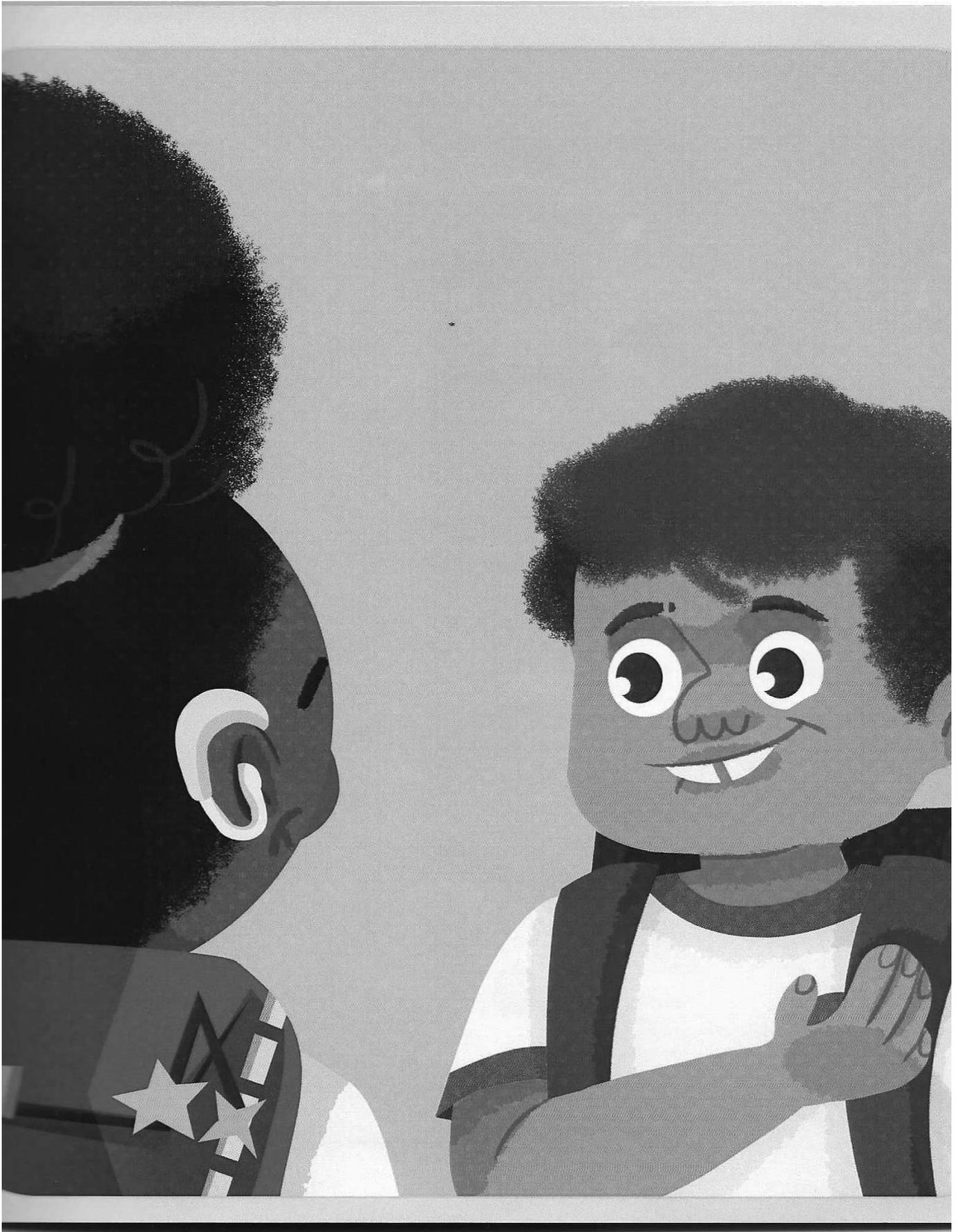
MEU NOVO AMIGO VIZINHO ERA SURDO, ASSIM COM EU, E TINHA VINDO
DE UMA ESCOLA INCLUSIVA, QUE ENSINAVA A LÍNGUA PRÓPRIA DE SURDOS
(LIBRAS — LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS),
E SEUS PAIS SABIAM SE COMUNICAR DAS DUAS FORMAS: A ORAL E EM LIBRAS.

VOCÊ NÃO IMAGINA COMO ME SENTI NAQUELE INSTANTE, VENDO TODOS AQUELES COLEGAS, OUVINTES E SURDOS, CORREREM PARA PERTO DE NÓS.

TODOS ESTAVAM FELIZES COMIGO,
QUERENDO ME CONHECER E FAZER COM O
QUE EU ME SENTISSE ACOLHIDA NO GRUPO!

EU DESCOBRIA UM MUNDO ONDE UMA CRIANÇA SURDA COMUNICA SEUS PENSAMENTOS COM O BALANÇO DAS MÃOS! E A CADA SINAL QUE EU CONSEGUIA APRENDER, AS CORES NO MEU MUNDO SURGIAM, COLORINDO, NA MINHA MENTE, FIGURAS QUE JÁ HAVIA VISTO EM MINHAS BRINCADEIRAS;

OS SINAIS SIGNIFICAVAM PALAVRAS QUE NÃO
CONSEGUIA COMPREENDER QUANDO ERAM
DITAS APENAS COM OS MOVIMENTOS DA BOCA.





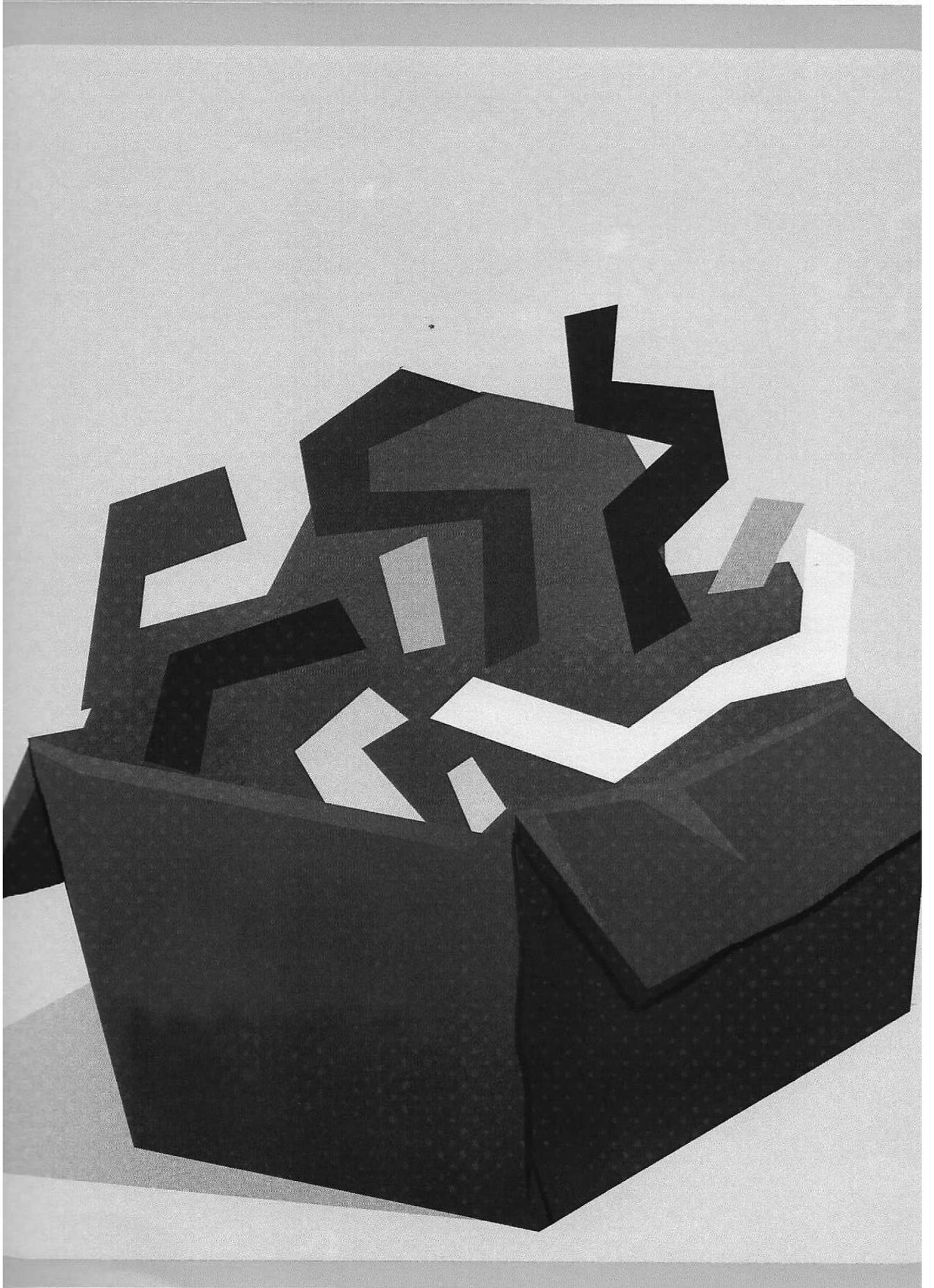
E DESDE ENTÃO TUDO COMEÇOU
A FAZER SENTIDO PARA MIM.

MEU MUNDO GANHAVA AINDA MAIS TONS, MEUS
PENSAMENTOS, ANTES DESBOTADOS, EM PRETO E BRANCO,
DEPENDENTES DA PERSPECTIVA DOS SONS, AGORA ESTAVAM
SENDO RECONSTRUÍDOS PELA HARMONIA DAS CORES.

QUANDO MEUS PAIS FORAM ME
BUSCAR, OBSERVARAM DE LONGE
AQUELA EXPERIÊNCIA FANTÁSTICA,
UM NOVO JEITO DE "FALAR".

ESSA EXPERIÊNCIA MARAVILHOSA MUDOU O MEU DIA,
O DOS PROFESSORES, DOS COLEGAS E DOS MEUS PAIS:

PERCEBEMOS QUE OS MEIOS DE
COMUNICAÇÃO QUE HAVIAM USADO
ATÉ ENTÃO NÃO TINHAM SIDO CAPAZES
DE ME FAZER ASSOCIAR AS PALAVRAS
AOS SEUS SIGNIFICADOS, DE UMA
FORMA VISUAL TÃO PRECISA.





ENTÃO AGUARDE QUE, EM B

MAS NÃO TERMINA AGORA, NÃO!

MEUS PAIS FICARAM TÃO FELIZES COM ESSA NOVA
POSSIBILIDADE DE SE COMUNICAREM COMIGO, QUE FIZERAM
AMIZADE COM OS PAIS DO MEU NOVO AMIGO, E, OUVINDO AS
EXPERIÊNCIAS DE COMO SE COMUNICAVAM COM SEU FILHO
SURDO, RESOLVERAM SE EMPENHAR EM APRENDER RAPIDINHO
ESSA LÍNGUA DIFERENTE, EM QUE SE FALA COM AS MÃOS!

FICOU CURIOSO COM O QUE
ACONTECE DEPOIS?

SE AVENTURARÁ EM NOVAS DESCOBERTAS!

FIM

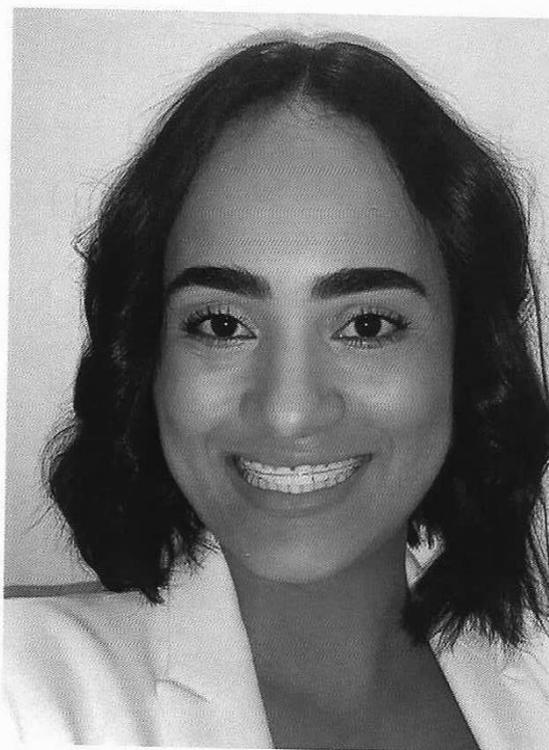


SOBRE O ILUSTRADOR

Olá! Eu sou Vinícius Xavier, ilustrador, quadrinista e estudante de artes visuais. Iniciei a graduação por meio de uma bolsa integral Prouni em de 2018, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. No entanto, atuo na área da ilustração desde 2016. O pontapé para o mercado da arte foi criando encomendas personalizadas, entre retratos, logos e outros projetos. Ainda freelancer, em 2018 trabalhei com a Folha de São Paulo, na coluna “Ilustríssima” e, em 2019 fui admitido ao cargo de ilustrador no estúdio de animação Animar Studio. Hoje também prospero com tirinhas e trabalhos de poética pessoal nas redes sociais, onde sou conhecido como Vienno. *Laila: a menina que descobriu o mundo*, foi o primeiro livro infantil que illustrei!

SOBRE A AUTORA

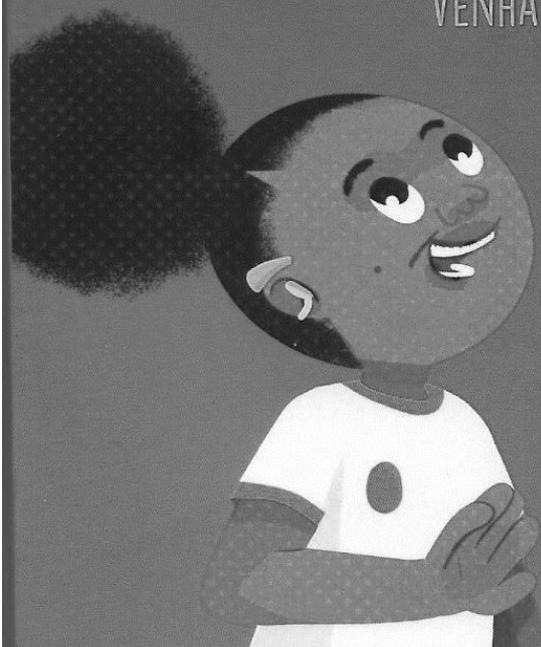
Sou Helleni Priscille. Nasci na primavera, em 27 de setembro de 1988, e descobri o amor pela escrita aos 12 anos na pequena biblioteca da minha escola. No Instituto Municipal de Ensino Eusignio Lavigne, na cidade de Ilhéus-BA, eu costumava rasbisca os papéis ao meu redor, criando histórias e fazendo muitos planos para o futuro. Ainda continuo a fazê-los. Ao longo do tempo, e com muita dedicação, formei-me em Pedagogia e em Letras-Português. Fiz uma pós-graduação em Libras e Educação para Surdos, me tornando proficiente na tradução e interpretação de Libras – português, através do exame nacional ProLibras, além de ser tradutora-intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Atualmente sou mestranda no programa do PPGER na Universidade Federal do Sul da Bahia.



EM UMA SOCIEDADE EM QUE A INCLUSÃO É UMA PAUTA CONSTANTE NA MANUTENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS SURDAS, ABORDAR A TEMÁTICA DA LÍNGUA DE SINAIS É PRIMORDIAL, NÃO SÓ PARA A COMUNIDADE A QUAL ELA SE PROPÕE ABARCAR, MAS TAMBÉM AOS OUVINTES, VISTO QUE CONSTRUIR UMA NOÇÃO SOBRE O ASSUNTO É ESSENCIAL NO COMBATE AO PRECONCEITO E A EXCLUSÃO.

ESSA É A HISTÓRIA DE LAILA, UMA MENINA SURDA QUE NÃO CONSEGUIA COMPREENDER O MUNDO, MAS PORQUE ELE TAMBÉM NÃO A COMPREENDIA. AO DESCOBRIR A LIBRAS, ELA DESCOBRIU O SEU PRÓPRIO MUNDO, CHEIO DE SIGNIFICADOS, CORES, E SEM DEPENDER DOS SONS.

VENHA CONHECÊ-LO!



Editora **Verso**

www.editorainverso.com.br

