



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL  
CURSO DE LETRAS LIBRAS

**MARIA LUIZA MILHOMENS NUNES**

**PERCEPÇÕES DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Porto Nacional/TO  
2021

**MARIA LUIZA MILHOMENS NUNES**

**PERCEPÇÕES DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT -  
Universidade Federal do Tocantins - Câmpus  
Universitário de Porto Nacional, Curso de  
Letras-Libras para obtenção do título de  
Licenciada em Libras e aprovada em sua  
forma final pela Orientadora e pela Banca  
Examinadora

Orientadora: Esp. Adelaine Valéria Gomes  
Lima

Porto Nacional/TO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N972p Nunes, Maria Luiza Milhomens.  
Percepções do sujeito surdo sobre sua trajetória escolar. / Maria Luiza Milhomens Nunes. – Porto Nacional, TO, 2021.  
29 f.  
  
Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Letras - Libras, 2021.  
Orientadora : Adelaine Valéria Gomes Lima  
  
1. Educação de surdos. 2. Espaços educacionais. 3. Percepção dos surdos. 4. Percorso escolar. I. Título

**CDD 419**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

MARIA LUIZA MILHOMENS NUNES

## **PERCEPÇÕES DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Artigo foi avaliado e apresentado à UFT - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Porto Nacional, Curso de Letras-Libras para obtenção do título de Licenciada em Libras e aprovado em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 19/04/2021

Banca Examinadora:

---

Prof. Esp. Adelaine Valéria Gomes Lima, UFT

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig, Examinador, UFT

---

Prof. Ms. José Isaac Brandão El Khouri, Examinador, UFT

Porto Nacional/TO

2021

## RESUMO

Esta pesquisa possui como objeto de estudo a educação de surdos e a perspectiva do surdo sobre sua trajetória escolar. O problema da pesquisa é: “como o surdo narra a sua trajetória escolar?”. O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se por uma razão de relevância pessoal, pois como surda, sinto a real preocupação com o desempenho do surdo na escola, porque a maioria dos surdos, assim como eu, ao longo da história escolar, sofreu muitos prejuízos em virtude da falta de acesso aos conteúdos. Diferente do ouvinte, o surdo não tem acesso ao conhecimento. Há um atraso do surdo no que se refere à aquisição do conhecimento escolar. Isso é sério. Tenho desejo de pesquisar esse tema também para contribuir com as pesquisas na Universidade, ajudar a comunidade surda, os acadêmicos e profissionais da educação. Este estudo tem como objetivo apresentar as percepções de sujeitos surdos sobre as suas respectivas trajetórias escolares. O estudo é de natureza básica e abordagem qualitativa, e quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo bibliográfica e de campo. Os dados do estudo serão levantados a partir de fontes bibliográficas tantas e diversas, tais como livros, artigos, periódicos e *websites*. Os dados angariados por meio da pesquisa de campo foram levantados por intermédio da realização de entrevistas à distância, semiestruturadas, as quais foram gravadas para posterior transcrição. Foram entrevistados dois surdos, sendo um dos participantes egresso do curso de Letras Libras, e o outro sujeito, acadêmico do curso de Letras: Letras. As informações coletadas foram registradas e posteriormente analisadas. Em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com os participantes a fim de convidá-los a participar da pesquisa. Os participantes aceitaram. Após aceitar receber explicações sobre o objetivo da pesquisa, cada participante assinou o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Espaços educacionais. Percepção dos surdos. Percurso escolar.

## ABSTRACT

This research has as study object the deaf people education and the perspective of deaf people about their school trajectory. The research problem was: "How do deaf people narrate their school career"? The development of this research is justified by a reason of personal relevance: as a deaf person, I feel the real concern with the performance of the deaf people in school; why most deaf people, as I, during the school history, suffered a lot of damage due to the lack of access to contents. Unlike the listener, deaf people do not have access to knowledge. There is a delay of deaf people in terms of the acquisition of school knowledge. This is serious. I want to research this topic also to contribute to research in University, help the deaf community, academics, and education professionals. This study aims to present the perceptions of deaf subjects about their respective school trajectories. The research has a basic and qualitative approach, and as for its objectives, it is exploratory research, bibliographic, and field type. The study data will be collected from many and diverse bibliographic sources, such as books, articles, periodicals, and websites. The data collected in the field research were obtained through distance, semi-structured interviews, which were recorded for later transcription. Two deaf people were interviewed, one of the participants who graduated in Brazilian Sign Language (*Libras*)/Portuguese, and the other subject, a student of Modern Languages. The information collected was recorded and subsequently analyzed. At first, the researcher contacted the participants to invite them to take part in the research. The participants accepted. After accepting explanations about the research purpose, each participant signed the Informed Consent Form.

**Keywords:** Deaf People Education. Educational spaces. Perception of the deaf people. School route.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVO</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>10</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1</b>	<b>História</b> .....	<b>12</b>
<b>4.2</b>	<b>Abordagens educacionais</b> .....	<b>13</b>
<i>4.2.1</i>	<i>Oralismo</i> .....	<i>13</i>
<i>4.2.2</i>	<i>Comunicação total</i> .....	<i>14</i>
<i>4.2.3</i>	<i>Bilinguismo</i> .....	<i>15</i>
<b>5</b>	<b>ESPAÇOS EDUCACIONAIS E O SUJEITO SURDO</b> .....	<b>17</b>
<b>5.1</b>	<b>Educação tradicional</b> .....	<b>17</b>
<b>5.2</b>	<b>Educação para a diversidade</b> .....	<b>17</b>
<b>5.3</b>	<b>Educação cultural</b> .....	<b>18</b>
<b>6</b>	<b>PANORAMA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO SURDO</b> .....	<b>21</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISES E RESULTADOS</b> .....	<b>22</b>
<b>7.1</b>	<b>O papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos</b> .....	<b>17</b>
<b>7.2</b>	<b>Contexto escolar enfrentado pelo aluno</b> .....	<b>22</b>
<b>7.3</b>	<b>Ingresso e permanência do aluno na universidade</b> .....	<b>25</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>27</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>28</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa é discutir sobre a educação de surdos e a perspectiva do surdo sobre sua trajetória acadêmica. A trajetória escolar dos surdos tem sido tema de profundos estudos e constantes discussões, por parte de estudiosos de diferentes áreas, como: linguística, educação, psicologia, antropologia, história, sociologia, dentre outras.

Há décadas vários estudiosos têm se debruçado para encontrar respostas sobre várias questões relacionadas à educação do surdo. Dentre essas questões, a mais inquietante diz respeito ao seu fracasso acadêmico.

Segundo Lacerda (1998), diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Por sua vez, de acordo com Fernandes (2003), “os surdos são vítimas de falta de ambientes de aprendizagem adequados às suas condições fisiológicas, perante a inconsciência dos familiares e sociedade em geral”. Assim, a autora põe em relevo que as práticas escolares não acompanham os resultados das investigações científicas.

Para Goldfeld (2002), o desenvolvimento cognitivo fica comprometido sem a construção e a vivência de uma língua. Nessa trilha, Lacerda (2006) acredita que ao final dos anos de escolarização a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar – em muitos casos, finaliza o nono ano com conhecimentos relativos à língua portuguesa e à matemática que são compatíveis àqueles ministrados nos anos precedentes. Essa realidade é gravíssima e tem se repetido a cada ano no Brasil. Torna-se urgente, portanto, intervir e modificar os fatos.

Diante disso, esclarecemos que o objeto de estudo dessa pesquisa será buscar conhecer as percepções de dois sujeitos surdos sobre as suas respectivas trajetórias escolares. O problema da pesquisa é: “como o surdo narra a sua trajetória escolar?”.

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se por uma razão de relevância pessoal, pois tal como surda, sinto a real preocupação com o desempenho do surdo na escola, porque a maioria dos surdos, assim como eu, ao longo da história escolar, sofreu muitos prejuízos em virtude da falta de acesso aos conteúdos. Diferente do ouvinte, o surdo não tem acesso ao conhecimento. Há um atraso do surdo no que se refere à aquisição do conhecimento escolar. Isso é sério. Tenho desejo de pesquisar esse tema também para contribuir com as pesquisas na Universidade, ajudar a comunidade surda, os acadêmicos e profissionais da educação.

O artigo foi dividido em diferentes seções. Na primeira seção, trataremos acerca do processo histórico da educação de surdos no Brasil. Na segunda parte, abordaremos sobre o desempenho do surdo na escola regular de ensino, enquanto que na terceira discutiremos o percurso escolar de sujeitos surdos a partir de suas narrativas. Por fim, anterior à finalização, apresentaremos, na quarta seção, uma breve análise e discussão dos resultados obtidos.

## **2 OBJETIVO**

### **2.1 Objetivo geral**

Este estudo tem como objetivo apresentar as percepções de sujeitos surdos sobre as suas respectivas trajetórias escolares.

### **2.2 Objetivo específico**

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- ✓ Compreender o processo histórico da educação de surdos no Brasil;
- ✓ Investigar a respeito de como tem sido o desempenho educacional do surdo nos diferentes espaços escolares;
- ✓ Conhecer o percurso escolar de sujeitos surdos a partir de suas narrativas.

### 3 METODOLOGIA

O estudo é de natureza básica e abordagem qualitativa, e quanto aos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo bibliográfica e de campo. Os dados do estudo serão levantados a partir de fontes bibliográficas tantas e diversas, tais como livros, artigos, periódicos e *websites*. Os dados angariados por meio da pesquisa de campo foram levantados por intermédio da realização de entrevistas à distância, semiestruturadas, as quais foram gravadas para posterior transcrição. Foram entrevistados dois surdos: sendo um dos participantes egresso do curso de Letras Libras, e o outro sujeito, acadêmico do curso de Letras Libras. As informações coletadas foram registradas e posteriormente analisadas.

Em um primeiro momento, a pesquisadora entrou em contato com os participantes a fim de convidá-los a participar da pesquisa. Os participantes aceitaram. Após aceitar receber explicações sobre o objetivo da pesquisa, cada participante assinou o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os participantes nessa pesquisa foram nomeados de Participante 1 e Participante 2.

Foram elaboradas 06 perguntas, sendo que as mesmas estavam relacionadas aos seguintes temas: a família e escola; relação aluno-aluno, relação professor-aluno e experiência no ensino superior.

As perguntas foram enviadas aos participantes no formato em vídeo via whatsapp. Em seguida, os participantes responderam às perguntas também por meio de vídeo, via whatsapp.

Num outro momento as perguntas foram transcritas para a Língua Portuguesa por meio de um profissional tradutor-intérprete.

Após feitas as transcrições, iniciou-se o trabalho de categorização temática, em que os temas foram agrupados a partir dos seguintes eixos: o papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos, contexto escolar frequentado pelo aluno e ingresso e permanência do aluno na universidade. A partir disso, iniciou-se a análise dos enunciados das entrevistas, seguindo a proposta de Bardin.

## 4 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

### 4.1 História

No ano de 1855, chega ao Brasil, a pedido do Imperador Dom Pedro II, o professor surdo francês E. Huet. Não há um consenso em relação ao nome desse professor, ou seja, para alguns pesquisadores trata-se de Eduard, para outros, seria Ernest. Huet. Por conta desse impasse, seu prenome vem sendo apresentado na literatura por E. Huet. Após sua chegada, iniciam-se as primeiras experiências educacionais com os surdos brasileiros. É então criada a primeira escola de surdos do Brasil. Somente em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei nº 939, funda-se o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos por Imperador D. Pedro II.

No ano de 1861, alegando motivos pessoais, E. Huet muda-se para o México. Após a sua ida, o INES passou por muitas mudanças, sobretudo ligadas ao uso da Língua de Sinais entre os surdos, que só foi possível com chegada de Huet ao Brasil, pois trouxe a Língua de Sinais Francesa, que misturada com os sistemas de sinais utilizados pelos surdos de diferentes regiões do país, deu origem ao que denominados de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (STROBEL, 2009). Segundo Strobel (2009), foi nesse instituto que houve a formação da LIBRAS a partir da fusão dos sinais franceses trazidos por E. Huet e os sinais trazidos pelos surdos das diferentes regiões do Brasil. Por todo esse histórico, o INES recebe o título de instituição pioneira na educação de surdos do Brasil. A respeito disso, os autores afirmam:

Historicamente, a educação de surdos inicia-se no Brasil com a fundação oficial do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Neste instituto, em virtude de ter sido a primeira instituição para o ensino de surdos no Brasil, foram lançadas as bases para a educação desses alunos e, com o passar dos anos, tornou-se uma referência nacional (PAGNEZ; SOFIATO, 2014, p. 1).

As autoras apontam o INES como sendo a escola pioneira com foco na da educação dos surdos no Brasil, tornando-se a principal referência de educação de surdos no Brasil. Logo, em razão de sua história, o INES é considerado um dos mais importantes patrimônios do povo surdo brasileiro, geralmente associado à ideia de lar do surdo. Possui, portanto, um valor histórico inestimável para a cultura surda. Ao longo das décadas, nota-se que o INES tem passado por mudanças importantes na sua estrutura, especialmente sobre as abordagens educacionais adotadas, o que, por vezes, passa a ser visto como um espaço contraditório.

No século XX, a educação de surdos ficou marcada por decisões governamentais que muito contribuíram para o retrocesso acadêmico do surdo. De acordo com Goldfeld (2002, p.

32), no ano de 1911 foi instituído no INES, o *Oralismo Puro*. Com essa decisão, a língua oral passou a ser a língua de instrução naquele instituto. Apesar dessa sobreposição de prestígio da língua oral sobre a língua de sinais, por algumas décadas, dentro da instituição, os surdos eram permitidos a usar a língua de sinais em suas conversações. Porém, a partir de 1957, com a mudança de direção, a Língua de Sinais foi banida, como diz-nos Goldfeld (2002, p. 32):

Em 1911, seguindo a tendência mundial, o INES 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 assessoria da Professora Aupia Couto, proibiu a Língua de Sinais oficialmente na sala de aula. Mesmo com todas essas proibições, a Língua de Sinais foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002, p. 32, grifo nosso).

Goldfeld (2002) ainda aponta-nos mudanças profundas no INES na primeira década do século XX – a institucionalização do *Oralismo Puro* – e no final da década de 1950 – a proibição do uso da LIBRAS na sala de aula.

De acordo com os estudos de Soares (1999), o INES passou por uma transformação profunda na década de 1950. As mudanças de contexto político e econômico, nessa época, causaram grandes impactos na educação dos surdos, pois além das mudanças metodológicas, mudanças estruturais foram realizadas. A adoção do *Oralismo* na educação de surdos e a supressão da Libras foram decisões que trouxeram consequências muito sérias na vida dos surdos. Soares (1999) salienta que essas mudanças ocorreram em razão do contexto da época. Foi o período que o Brasil estava iniciando o seu processo de industrialização, bem como se preparando para discutir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB. O Brasil precisava resolver seus maiores problemas, que à época consistiam nas elevadas taxas de analfabetismo, o que levou à criação de campanhas de alfabetização de adultos. Com as mudanças no âmbito da educação nacional, o foco na educação de surdos passou a ser o *Oralismo*, que passou a ter uma posição de prestígio e protagonismo.

Nas últimas décadas, a comunidade surda brasileira tem tido grandes e significativas conquistas. A principal delas talvez tenha sido o reconhecimento da Língua de Sinais como a L1 do povo surdo brasileiro, a partir da Lei de Libras nº 10.436 de 22 de abril de 2002. Assim, A institucionalização da Lei de Libras rompe com um período da história em que a Língua de Sinais foi banida do cenário educacional.

## **4.2 Abordagens educacionais**

### *4.2.1 Oralismo*

As principais abordagens na Educação são o *Oralismo*, a *Comunicação Total* e o *Bilinguismo*. Cada uma delas possui uma concepção de língua e de sujeito surdo.

O *Oralismo* é uma das abordagens educacionais que durante mais tempo influenciou na educação de surdos. Para os adeptos dessa abordagem, a surdez é vista sob o aspecto de patologia. Por isso, todos os esforços são no sentido de fazer com o surdo articule a fala para que dessa forma venha se “integrar” à sociedade ouvinte.

De acordo com Goldfeld (2002, p. 33),

O *Oralismo* ou *Filosofia Oralista* visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhes condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos (GOLDFELD, 2002, p. 33, grifos nossos).

Como esclarece a autora, essa filosofia tem como objetivo integrar o surdo na sociedade ouvinte, por meio por meio da aquisição de sua fala. Para os oralistas, a linguagem está ligada ao ato da fala, e por isso, não há um reconhecimento de formas de linguagem que não sejam aquelas que forem articuladas por meio da fala.

Ainda sobre o Oralismo, Soares (1999) diz:

*Oralismo*, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p. 11, grifo nosso).

A autora esclarece que o Oralismo tem como pretensão capacitar o sujeito surdo para adquirir o ato da fala, independente do fato de não haver uma audição preservada.

#### 4.2.2 *Comunicação total*

Segundo Goldfeld (2002, p. 38), a filosofia da comunicação total tem como preocupação os processos de comunicação entre as crianças surdas e entre surdas e ouvintes. Nessa abordagem, há uma preocupação com aspectos cognitivos, sociais e emocionais da criança. É dada ênfase a todas as formas de recursos que irão contribuir na comunicação da criança. O uso desses recursos na comunicação deverá ocorrer de forma simultânea.

Ainda de acordo com Goldfeld (2002, p. 32), quem trouxe essa filosofia para o Brasil

foi a Prof. Ivete de Vasconcelos, após ter feito uma visita à Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, na década de 1970.

#### 4.2.3 *Bilinguismo*

O Bilinguismo na educação de surdos é uma proposta que parte do pressuposto de que a L1 do surdo é a Língua de Sinais, e a L2, a Língua oral de seu país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. De acordo Goldfeld (2002, p. 42-43), sua premissa básica relaciona-se ao fato de que “[...] que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...]”.

Skliar (2008 *apud* STROBEL, p. 16-17) identifica quatro tipos de bilinguismo. São eles: o *bilinguismo com aspecto tradicional*, o *bilinguismo com aspecto humanista e liberal*, o *bilinguismo progressista* e o *bilinguismo crítico*. Segundo esse autor, cada um desses tipos de bilinguismo apresenta um aspecto próprio que o diferencia dos demais. Skliar identifica, por exemplo, que no tipo tradicional há uma presença colonialista sobre a surdez de forma explícita; no de aspecto humanista, verifica-se certa condescendência e igualdade natural entre ouvintes e surdos, mas que segundo o autor, o que há é uma desigualdade de oportunidade entre esses sujeitos; no bilinguismo de progressista, a surdez é vista como sendo um aspecto diferencial do sujeito, porém, questões sobre a história e a cultura desse povo são ignorados; no bilinguismo de aspecto crítico, verifica-se a presença da Língua de Sinais, porém na mediação com o oral. Nesse modelo é como se a língua de sinais fosse um instrumento para o surdo acessar a língua oral. Reconhecer o que está por trás de cada um desses tipos de bilinguismo será fundamental para a formulação de propostas educacionais bilíngues que reconheça o valor de cada uma das línguas envolvidas, que não permita uma se sobrepôr a outra, que os direitos linguísticos dos surdos, antes de tudo, sejam respeitados.

Strobel (2008) defende o modelo de educação para surdo baseado na diferença e na mediação intercultural, denominado de Pedagogia Surda. A respeito do fundamento da modalidade da diferença na educação de surdos, o estudioso explica:

Esta modalidade oferece fundamento para a educação dos surdos a partir de uma visão em uma outra filosofia invariável hoje. Em que a educação dá - se no momento em que o surdo é colocado em contato com sua diferença para que aconteça a subjetivação e as trocas culturais. A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento em que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre

mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo (STROBEL, 2008, p. 18-19, grifo do autor).

A autora destaca que essa modalidade de educação tem foco na diferença do surdo. Afirma que é por meio desse modelo que o sujeito surdo irá constituir a sua subjetividade.

Ao longo das últimas décadas vem se discutindo sobre a Educação de Surdos no Brasil. É um debate bastante polêmico, pois, têm os que defendem o ensino do Surdo no contexto inclusivo e os que defendem o ensino num contexto bilíngue.

A comunidade surda tem uma história árdua luta em defesa de educação em que as singularidades linguísticas do surdo sejam respeitadas. Isso, porque a educação dos surdos por décadas esteve subordinada às ações terapêuticas, em substituição às ações pedagógicas, desencadeando o fracasso escolar do surdo (SOARES, 1999). Além disso, “[...] essa inversão de prioridades, ou seja, secundarizar o ensino e priorizar as atividades clínicas, teria acarretado maior prejuízo aos surdos das escolas públicas [...]” (SOARES, 1999, p. 12).

Dessa maneira, a autora aponta-nos uma mudança quanto às prioridades na educação de surdos: o caráter pedagógico foi substituído pelo clínico.

## 5 ESPAÇOS EDUCACIONAIS E O SUJEITO SURDO

### 5.1 Educação tradicional

Skliar (1998) define essa educação de surdos como sendo a clínica terapêutica na qual o objetivo era com o que o surdo aprendesse a falar, ou aprendesse outra língua sem o reconhecimento da condição do surdo de ser de experiência visual. Essa educação não prosperou. Aliás, foi responsável pelo fracasso acadêmico do surdo, pois, como dito mais atrás, priorizou o aspecto terapêutico em detrimento do pedagógico.

Campos (2011, p. 35) descreve que

O espaço escolar de surdos era na escola especial, sob visão clínica, na qual se formavam guetos sem produção cultural e linguística e eram considerados estranhos que não podiam ser inseridos na sociedade. Então esse encontro era um momento para uma regulação/correção em que os surdos eram disciplinados e corrigidos para poder entrar nas normas da sociedade ser considerados como normalizados e não surdos (CAMPOS, 2011, p. 35).

A autora descreve como era o espaço da educação especial, que sob uma visão clínica desconsiderava os aspectos culturais e linguísticos do surdo, imprimindo nele uma marca de deficiente passível de ser reajustado, e em seguida integrado à sociedade.

### 5.2 Educação para a diversidade

A década de 1990 é marcada por eventos mundiais importantes que resultaram em compromissos internacionais. Nesse período, foi elaborada a Declaração Mundial de Educação Para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Tais documentos são muito relevantes, pois estabeleceram metas de alcance social que buscando garantir direitos essenciais a todos aqueles que por muito anos estiveram à margem da sociedade. As ações previstas nesses documentos têm o objetivo de resolver problemas de repetência, evasão escolar, de falta de acessibilidade, enfim, o de reparar injustiças, garantindo a todos, indistintamente, o direito à educação, num ambiente acolhedor, em que as diferenças deverão ser reconhecidas e respeitadas.

Nesse tipo de educação, o sujeito é “reconhecido” em sua diferença e “acolhido” dentro de um grupo. Já algum tempo o surdo vinha denunciando as incongruências da política inclusiva, que de reparadora não tinha nada, pois os surdos só foram mudados de lugar, saíram de um espaço conhecido como segregados, e foi para um espaço “socializador”, porém marcado pela falta de acesso do surdo ao conhecimento, que por consequência

apresentavam sérios prejuízos na sua formação acadêmica, demonstrando um distanciamento muito grande em relação aos demais alunos ouvintes. Isso tem representando muita frustração e indignação por parte da comunidade surda. São surdos impedidos de aprender.

Vê-se, portanto, um descontentamento por parte dos alunos surdos, por se sentirem prejudicados dentro do ambiente inclusivo, pois, reconhecem que não têm tido as mesmas oportunidades que os ouvintes, em relação à aquisição do conhecimento. É uma voz uníssona, no sentido de dizer que lá, eles têm aprendido o mínimo do que deveriam aprender. Isso tem gerado muito sentimento de frustração nos surdos encontra conflito, dada a política de inclusão no ensino regular, pois esse não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte. O discurso de inclusão que perpassam os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural e sim como uma pessoa com deficiência, com uma necessidade especial, como uma criança com surdez. E, adicionalmente, usa o termo diversidade para definir a inclusão (CAMPOS, 2011).

### **5.3 Educação cultural**

Essa é a educação idealizada pelo povo surdo, pois é a que parte de uma pedagogia da diferença, pedagogia surda ou visual. Existem as escolas de surdos onde a diferença surda é celebrada, e há nesse espaço aspectos culturais que favorecem o desenvolvimento intelectual, subjetivo, cognitivo, afetivo do sujeito surdo. Mas não são todos os lugares do Brasil que adotam esse modelo como sistema educacional para os surdos, pois várias pesquisas apoiam o sistema educacional inclusivo como o caminho certo para a educação de todos.

A presença do surdo na escola regular, a partir das Políticas de Educação sob a Perspectiva Inclusiva, tem sido a mais frequente. Muitas críticas têm surgido ao longo dessas últimas décadas sobre como da oferta do ensino para o surdo na escola inclusiva considerando os resultados dos desempenhos dos alunos. O PANDESB, uma pesquisa realizada entre os anos de 1999 e 2009 para se investigar sobre o desempenho linguístico dos alunos surdos, cuja amostra contemplou oito mil estudantes surdos de escolas bilíngues e escolares regulares de quinze estados brasileiros, revelou que aqueles que apresentavam melhor desempenho no desenvolvimento da Libras e na Língua Portuguesa foram os que estudaram em escolas bilíngues. Essa pesquisa servira de base para a reivindicação da comunidade surda para a criação de escolas bilíngues no Brasil.

No Brasil, observa-se que existem ofertas de educação para surdo sob duas perspectivas diferentes, ou seja, bilíngue e inclusiva. No entanto, as escolas bilíngues para surdos são em pequena proporção e encontradas em sua maioria nos grandes centros urbanos, o que não oportuniza a todos os surdos a terem acesso a essas escolas. É bem verdade que já possuem algumas iniciativas, com a implantação de ambientes bilíngues em escolas inclusivas para atender ao surdo. A respeito dos diferentes espaços no modelo inclusivo, relativo à educação de surdos, Lodi (2011) elenca:

a) salas regulares de ensino nos anos iniciais de escolarização, em escolas da rede pública, nas quais a Libras é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos nela matriculados (língua de instrução). Essa forma de compreender a inclusão entende que a educação nesse nível de ensino deva ser garantida pelo professor regente (sem mediação de terceiros) e realizada a partir de uma língua que seja acessível a todos os alunos, de forma a possibilitar uma educação inicial de qualidade para que, a partir do ensino fundamental, segunda etapa, os alunos surdos possam ser incluídos nas salas regulares com alunos ouvintes e acompanhados por intérpretes de Libras-língua portuguesa;

b) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes, havendo a presença de intérpretes de Libras-língua portuguesa em todos os níveis educacionais. Esse modelo, embora tente minimizar as diferenças linguísticas presentes nas salas de aula, desconsidera a diversidade de linguagem/conhecimento da Libras, de mundo e de conceitos dos alunos, que nem sempre têm possibilidade de acompanhar as aulas mediadas pelo tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa. Além disso, há experiências que apontam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem dos alunos acaba sendo transferida ao tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa, eximindo o professor regente da responsabilidade pelos alunos surdos;

c) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes sem acompanhamento do profissional intérprete de Libras-língua portuguesa. Nesse modelo, pressupõe-se que o papel primeiro da escola é o da socialização e que esta deva ser priorizada em detrimento do educacional. Os processos de ensino-aprendizagem são então transferidos para outros espaços sociais – salas de recurso multifuncionais ou salas de atendimento educacional especializado –, descaracterizando a sala de aula regular como um espaço possível de ensino-aprendizagem para os alunos surdos. (LODI, 2011, p. 13).

Em território nacional, a maioria dos alunos surdos está matriculada em escolas regulares de perspectiva bilíngue, e no contraturno, frequentando salas multifuncionais, cujas salas são da modalidade da Educação Especial, que têm como finalidade oferecer atendimento complementar ou suplementar aos alunos ditos incluídos. Isso quer dizer que os surdos estão inseridos em salas inclusivas, que nem sempre tem o apoio de tradutor-intérprete.

Tem-se ainda o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O

documento traz-nos alguns interessantes achados:

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;

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. (BRASIL, 2020).

Atualmente, o Brasil possui uma legislação robusta sobre a Educação de Surdos, e cada vez mais convergente. É preciso todos os avanços fazer com que isso repercuta na vida do surdo em formação escolar.

## **6 PANORAMA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DO ALUNO SURDO**

O fracasso escolar do surdo mostra o quanto o sistema educacional foi negligente com essa parcela da população brasileira durante séculos. Apesar das mudanças de paradigmas, até o momento, dentro da escola pública os problemas acadêmicos do surdo não foram resolvidos. Segundo Lacerda (1998), diferentes práticas pedagógicas envolvendo os sujeitos surdos apresentam uma série de limitações, e esses sujeitos, ao final da escolarização básica, não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter o domínio adequado dos conteúdos.

Por sua vez, de acordo com Fernandes (2003), “os surdos são vítimas de falta de ambientes de aprendizagem adequados às suas condições fisiológicas, perante a inconsciência dos familiares e sociedade em geral”. Fernandes (2003), ainda afirma que um dos grandes equívocos que a escola cometeu foi o não levar em conta os resultados dos estudos científicos. A conjuntura atual é afirmativa, pois, a educação de surdos hoje no Brasil possui um arcabouço jurídico contendo leis importantes para a sua implementação. Os desafios daqui pra frente serão fazê-las repercutir na vida do surdo.

## 7 ANÁLISES E RESULTADOS

### 7.1 O papel da família na trajetória educacional dos filhos surdos

A respeito do apoio da família na vida escolar, os participantes disseram:

“[...] eu tive apoio, a minha irmã frequentava a mesma escola que eu e então ela prestava atenção, observava tudo e depois criava suas próprias estratégias e usava diversos métodos para me passar o conteúdo. Minha família foi muito boa pra mim, todos sempre atenciosos comigo e me ajudando muito com as questões da escola  
[...] Então os professores chamavam minha irmã separadamente para conversar algum assunto quando havia necessidade [...]” (Participante 1).

Segundo a entrevistada, a sua família teve papel fundamental no seu processo escolar. Vê-se pela fala o quanto a irmã colaborou na sua trajetória. Nota-se uma boa interação entre o surdo e seus familiares. A irmã sendo seu interlocutor mais próximo, tanto em casa quanto na escola. Ficou evidente que na escola não havia uma comunicação eficiente com a aluna, precisando sempre de um intermediário. Outro ponto observado diz respeito a não participação da família e da própria aluna nas reuniões da escola, o que demonstra que por conta de ausência de comunicação a aluna ficava impedida de participar de momentos de decisões.

“[...] A minha família sempre me apoiou me levando para a escola porque ela entendia que era importante para o meu aprendizado, que eu precisava estudar para eu me desenvolver melhor, e ter uma graduação. Minha família me ajudou sim, sempre me apoiou, seja me levando para a escola, assim como comprando livros, mochila todos os materiais que eu precisasse [...]” (Participante 2).

Nesse depoimento, a participante reconhece o papel da família no seu percurso escolar. Percebe-se que a família não teve um olhar piedoso sobre o filho, não o subestimou pelo fato de ser surdo, o que pode ter contribuído para que o entrevistado pudesse projetar sonhos e ter expectativas.

### 7.2 Contexto escolar frequentado pelo aluno

Sobre o papel da escola na sua formação, foi dito:

“[...] Em reuniões nem minha família, nem minha irmã e nem eu participava, pois as mesmas eram voltadas somente para ouvintes e eu não conseguia entender nada [...]” (Participante 1).

Fica evidente que na escola não havia uma comunicação eficiente com a aluna, precisando sempre de um intermediário. Outro ponto observado diz respeito a não participação

da família e da própria aluna nas reuniões da escola.

Sobre a interação com os colegas em sala de aula, os entrevistados disseram:

“[...] Na sala de aula eu me sentava na frente próxima do quadro e eu tinha duas amigas com quem eu tinha bastante contato e afinidade, ambas me ajudavam muito. Uma sentava atrás de mim e a outro na fileira ao lado e estavam sempre me auxiliando durante as aulas. Outros alunos também me ajudavam, porém eram duas que mais estavam comigo. O professor escrevia no quadro e ao mesmo tempo oralizava, eu só ficava observando e minha amiga que sentava atrás de mim logo me chamava me mostrando o que o professor disse e explicando o conteúdo, por exemplo, na disciplina de matemática ela apontava no quadro e mostrava no caderno dela os números, quantidades e o que significava cada anotação, da mesma forma a amiga que sentava ao lado e mais a frente fazia também. Elas ouviam a explicação e depois me mostravam como resolver os exercícios e eu observava atentamente e entendia com clareza o que elas estavam querendo dizer. Era muito legal e assim minhas amigas me ajudavam, as explicações não eram em Libras, elas não sabiam língua de sinais e por isso me ensinavam usando gestos e mímicas mas mesmo assim eu conseguia entender de forma clara tudo aquilo que as duas explicavam [...]” (Participante 1).

Nessa experiência dentro de um ambiente de sala de aula inclusivo, a aluna demonstra certa satisfação por ter tido a colaboração dos colegas e dos professores. Fica a impressão de que o processo de socialização foi muito positivo, pois ela narra de forma saudosista, e pode ter sido também, mas não há como dizer se isso foi um componente favorável para que ela tivesse um bom desempenho acadêmico. A aluna já sabia Libras, porém, não tinha alguém com quem ela conversasse, mas usavam as mímicas e gestos pra estabelecer a comunicação.

“[...] No Ensino Fundamental I, 1º ao 4º ano, eu estudava com ouvintes e tinha muito contato com eles, então já estava acostumada com eles, pois eu usava aparelho, fazia leitura labial, às vezes eu tinha alguma dificuldade, mas bem pequena, em geral eu consegui entender, alguma coisinha ou outra não entendia porque muitas vezes via uma palavra que conhecia mas não sabia o significado, porém se eu conhecia estava tudo bem. Mas, depois do quinto ano mudei para uma escola inclusiva onde era tudo muito diferente, tinha o grupo dos surdos e o grupo dos ouvintes, lá tinham alunos do sexto ano até o ensino médio e nessa escola eu sofria um certo ouvintismo. A partir de então passei a me relacionar mais com os surdos[...] Então, eu me relacionava mais com os surdos e pouquíssimo com os ouvintes, inclusive na sala de aula a interação era sempre com os alunos surdos [...]” (Participante 2).

Nesse relato, vemos momentos diferentes de interação. Num primeiro momento, a participante fazia uso do aparelho auditivo, fazia leitura labial, o que a permitia interagir com os ouvintes. Porém, em outro espaço, ela passou a interagir mais com surdos. Diz ter sentido sido vítima de ouvintismo. Verifica-se o seu contentamento com o encontro surdo ao dizer relacionava-se mais com surdos do que com ouvintes.

Sobre a relação professor-aluno, os participantes disseram:

“[...] os professores também me ajudavam sempre. Sempre atenciosos e

preocupados em me dar apoio, quando escreviam no quadro me chamavam e apontavam as palavras me perguntando se eu conhecia, e se eu respondesse que não conhecia, eles me pediam pra esperar e então, assim que terminavam de explicar o conteúdo para toda a turma, vinham e sentavam comigo para explicar a matéria. Escreviam em papel ou no caderno, desenhavam, mostravam imagens fazendo relação com as palavras em português, enfim me ensinavam individualmente sentando próximos a mim e assim iam me ajudando. Em resumo, da mesma forma que eu interagia com meus colegas também era com meus professores, eu olhava o que eles me mostravam no caderno e consegui entender de forma clara e era muito bom isso [...]” (Participante 1).

A participante revela como era o relacionamento em sala de aula entre colegas e professores. Percebe-se que os professores eram atenciosos e preocupados com ela. Vê-se que mesmo em que pese não haver uma comunicação entre línguas entre eles, o ambiente era colaborativo, harmonioso e acolhedor. Além do mais, percebe-se que mesmo com todas as dificuldades, por falta de qualificação ou de recursos, a professora buscava atender-lhe nas suas necessidades pedagógicas. O que se depreende, é que o fato dela ser surda não a deixava excluída das atividades da classe.

“[...] A fase melhor dessa relação professor-aluno foi até o quarto ano, onde eu ainda não sabia Libras, usava aparelho auditivo, e o professor se sentava comigo e me ensinava pacientemente. Os professores tinham muita atenção comigo, em matemática, por exemplo, me mostrava os números “3 X 3”, “3 x 2”, “3 x 1”, me ensinando com muita calma. Sempre procuravam ficar em pé a minha frente para eu pudesse ver facilmente seu rosto e assim fazer a leitura labial e escrevia tudo o que era ministrado, estavam a todo momento preocupados se eu estava aprendendo e se eu dizia que não tinha entendido sentavam comigo e me explicavam individualmente o conteúdo, enfim, eram muito pacientes comigo. Já do quinto ano em diante, quando mudei de escola, não tinham a mesma paciência, apenas a intérprete me ajudava e me ensina, não foi fácil [...]” (Participante 2).

Nesse relato mostra uma cena bastante frequente num modelo de educação clínica, em que o desempenho do aluno é comprovado pela produção da fala. Verifica-se a importância do papel do professor em buscar saber do aluno se ele havia compreendido ou não conteúdo. Isso ocorre também, pelo fato do próprio ter consciência da sua limitação nesse processo.

Sobre o aprendizado da Língua Portuguesa, os entrevistados disseram:

“[...] Eu sempre procurei decorar o nome que era dado as coisas e quando eu não lembrava de determinada palavra eu fazia o sinal e perguntava pra alguém: como é mesmo o nome disso? Por exemplo, carne, eu mostrava, fazia o sinal e as pessoas me diziam como era e eu escrevia me atentando para cada letra C A R N E sempre me esforçando em memorizar e assim conforme os ouvintes me ensinavam e fui me desenvolvendo, adquirindo cada vez mais conhecimento. Tanto a escola como a família assumiam suas responsabilidades e em me ensinar e me ajudaram muito em todas as áreas da minha vida. Os ouvintes me ensinavam a escrever a ler e eu sempre fui muito focada e assim cada vez mais me acostumando com o português. Cresci, me desenvolvi, adquiri conhecimento,

enfim, tive muito contato com o português, todos os dias eu lia e estudava muitos livros, fazia redação, escrevia cartas e com isso observava novas palavras e novamente quando não entendia eu mostrava para alguém, pedia o significado então a pessoa através de gestos me ensinava e assim eu conseguia decodificar e memorizar cada palavra. Com o tempo fui progredindo e adquirindo cada vez mais conhecimento e me acostumando com o português [...]” (Participante 1).

Vê-se que ausente de um método pedagógico para o ensino da língua portuguesa, a aluna foi por conta própria criando estratégias, como a de memorizar as palavras, para aprender a Língua Portuguesa. Demonstrou ser muito dedicada e focada. Houve muito esforço pessoal pra que aprendesse a língua. Além disso, o hábito de leitura deveter contribuído muito também.

“[...] Eu aprendi a Língua Portuguesa assim, por exemplo: se eu não sabia o significado de uma palavra, por exemplo: OPORTUNIDADE, pesquisava, encontrava o significado e decorava...Fazia assim para as outras palavras. Com isso meu conhecimento a respeito da Língua aumentava. Aprendendo as palavras, eu ia formando frases com verbo, adjetivo, substantivo. Aprendi a Língua Portuguesa assim [...]” (Participante 2)

Percebe-se que a participante usava a estratégia da memorização para aprender as palavras. Relaciona o fato de ter adquirido o conhecimento da Língua Portuguesa à técnica da memorização. Que ia construindo frases. Isso demonstra que a escola não conseguiu ser eficiente nesse processo, e sua estratégia pessoal foi a única forma que lhe deu condições de acessar a língua. Essa realidade é secular, porque como disse Soares (1999), a escola negligenciou o aspecto pedagógico na educação de surdos, quando converteu seus esforços no sentido de tentar normalizar o surdo, com terapias de fala.

### **7.3 Ingresso e permanência do aluno na universidade**

Sobre o ingresso na universidade, os participantes disseram:

“[...] Minha experiência na universidade foi ótima. Fui aluna do Curso Letras: Libras, campus de Porto Nacional. Chequei lá, vi tanto surdo. Encontrei professores surdos. Acho que tem 07 professores surdos. Aprendi muito nas disciplinas, nas áreas de linguísticas, Libras. Fui bolsista por 03 anos no Programa Padi, ministrando oficinas de Língua Portuguesa. Esse programa serve para apoiar e ajudar os surdos que chegam na universidade com dificuldades na Língua Portuguesa. O curso oferece muitas atividades, tem eventos, seminários, palestras, que acontecem em parcerias com outros Campus da UFT [...]” (Participante 1).

A participante discorre com certo entusiasmo e orgulho a experiência que teve durante o período em que estava na graduação. Conta do contato que teve com os surdos, professores surdos. Diz ter aprendido muito nas disciplinas da área linguística.

“[...] Ingressei no curso de Letras Libras, em 2017. Quando cheguei, era meio desconfiada, tinha cuidado, conversava pouco. Aos poucos fui fazendo contato, quando eu não sabia o sinal eu perguntava. É que sou de outro Estado. Aqui no Tocantins os sinais são diferentes. Fui conhecendo pessoas de Goiânia, aos poucos fui misturando os sinais. Rápido eu aprendia os sinais [...]” (Participante 2).

Mostra a primeira experiência na universidade, em um ambiente em que a Língua de Sinais circulava a todo o vapor. Houve um encontro com colegas e professores oriundos de outras regiões, que a proporcionaram conhecer outros sinais. A participante estava, portanto, imersa em ambiente bilíngue. A respeito do desempenho nas disciplinas do Curso de Letras Libras, os entrevistados disseram:

“[...] Aprendi muito nas disciplinas da área de Linguística. Aprendi muito Libras [...]” (Participante 1).

Aqui, a participante demonstra o seu contentamento por ter aprendido muito nas áreas da linguística. Verifica-se que nessa etapa da sua escolaridade o curso proporcionou-lhe muitos conhecimentos

“[...] Em relação às disciplinas do curso, não gostei de umas 03 ou 04, porque tinha muito texto. Texto de leitura difícil. Aprendi pouco. Tenho conhecimento fraco. Mas as disciplinas que tinha imagem, e pouco texto, eu gostava. Tiveram algumas disciplinas que eu aprendi muito [...]” (Participante 2).

A participante reclama dos textos difíceis indicados para leitura em algumas disciplinas do seu curso. Demonstrou frustração por não ter tido um bom aproveitamento em algumas disciplinas do curso em que o professor passava muito texto para leitura. No entanto, nas disciplinas em que o conteúdo era transmitido com bastante imagem e pequenos trechos em língua portuguesa, ela gostava. A participante disse ter aprendido muito no curso

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do presente estudo fora apresentar as percepções dos sujeitos surdos sobre a sua trajetória acadêmica.

A partir das análises dos estudos bibliográficos, constatou-se que a educação dos surdos passou por várias mudanças de paradigmas, e que alguns modelos educacionais foram ineficientes para atender o surdo trazendo-lhe muitos prejuízos. Verificou-se que o modelo de educação que mais se adequa ao sujeito surdo é a educação cultural, defendida pela grande maioria do povo surdo, pois nele modelo há um reconhecimento de que o sujeito surdo tem como a sua condição de experiência visual, sua língua de sinais, suas marcas culturais. A ausência de uma pedagogia adequada na educação do surdo contribui para o seu insucesso escolar.

Sobre os dados das entrevistas, verifica-se que as narrativas dos participantes trouxeram questões importantes, como a influência da atuação família no desempenho do aluno, bem como empenho e a força individual dos participantes em sobreviverem a um ambiente escolar que não foi organizado pra ele. Ficou evidenciado que as experiências que tiveram num modelo de educação cultural, que foi na universidade no Curso Letras: Libras, foram enriquecedoras. Enfatizaram muito o conhecimento, o aprendizado, o quanto aprenderam, suas experiências, envolvidos num contexto marcado pela língua de sinais e pelo reconhecimento da cultura de um povo.

Assim, confirmou-se o objetivo da pesquisa mediante as narrativas dos participantes da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Libras nº 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 8 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005**. 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. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- BAPTISTA, José Afonso. **Os surdos na escola: a exclusão pela inclusão**. Portugal: FML, 2008.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: GÓES, A. M. *et al.* (orgs). **Língua Brasileira de Sinais: uma introdução**. São Carlos: UFSCAR, 2011.
- DIAS, Janine C. B.; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia e NUNES, Isabel Matos. O aluno Surdo na escola comum: percepções e práticas. **Revista Kiri-Kerê**, n. 3, p. 147-170, abr., 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/index.php/kirikere/article/view/28148/96>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.
- LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v. 19, p. 68-80, set., 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007). Acesso em: 10 dez. 2020.
- LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar dos alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago., 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622006000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2020.
- LACERDA, Cristina B. Aquino. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- PAGNEZ, Karina Soledad; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 1, jun., 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200014&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200014&script=sci_arttext). Acesso em: 10 de abril de 2021.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas:Autores Associados, 2014.

STROBEL, Karen; GLADIS, Perlin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças** (Org).Porto Alegre: Mediação,2005, 3ª ed.