

Experiências de alunos surdos na Educação Básica do Rio Grande do Norte

Emiliana Oliveira de Lima¹

Marília Varella Bezerra de Faria²

Resumo: Este artigo versa sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras na Educação Básica, com vistas a discutir a importância de integrar a Libras na estrutura curricular da Educação Básica, a partir de experiências de alunos surdos em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte. Compreendemos a importância de ancorar essa pesquisa à voz dos surdos, por serem eles, sujeitos diretamente afetados pela educação ofertada na escola. Para tanto, discorremos a respeito dos documentos legais que circunscrevem sobre a Libras e a sua presença no contexto educacional. Filiamo-nos à área da Linguística Aplicada, pois temos a linguagem como eixo norteador. A pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista, foi construída mediante entrevistas semiestruturadas com três alunos surdos. A partir das análises, verificamos que a educação de surdos precisa estar ancorada tanto à experiência visual quanto à língua de sinais, a fim de que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Básica. Aluno surdo. Libras. Escola. Educação de surdos.

Deaf pupils's experiences and basic education in the state of Rio Grande do Norte

Abstract: This article deals with the teaching of Brazilian Sign Language - Libras - in Basic Education to discuss the importance of integrating Libras into the curriculum structure of Basic Education based on the experiences of deaf students in-state public schools in Rio Grande do Norte. We realize the importance of anchoring this research to the voice of deaf people, as they are subjects directly affected by the education offered in schools. To this end, we discussed the legal documents that circumscribe Libras and their presence in the educational context. We are affiliated with the field of Applied Linguistics, as we have language as our guiding axis. The research, of a qualitative-interpretative nature, was built from semi-structured interviews with three deaf students. Based on the analyses, we found that deaf education needs to be anchored in both visual experience and sign language so that students have access to a quality education.

Keywords: Basic education. Deaf pupils. Libras. School. Deaf education.

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem - PPGEL/UFRN. É professora de Libras da rede estadual de ensino do RN desde 2013, atuando no Atendimento Educacional Especializado - AEE, com alunos Surdos no Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS Natal. Orcid Id: <https://orcid.org/0009-0000-5323-5522>. E-mail: oliveira.emiliana@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - DLLEM/UFRN. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-5832-891X>. E-mail: mariliavbf@yahoo.com.br

Educação de Surdos à luz da Libras

Os documentos oficiais definem que a Língua Brasileira de Sinais – Libras é o meio de comunicação de surdos brasileiros. Esse reconhecimento em níveis nacional e estadual decorre das lutas das comunidades surdas brasileiras em defender o direito de ter a língua de sinais reconhecida, respeitada e presente em diferentes esferas sociais, especialmente no âmbito escolar.

Diante disso, é imprescindível trazer à tona particularidades concernentes à língua sobre a qual nos referimos. Seu mais importante aspecto é que a essência constitutiva da Libras é a experiência visual dos surdos (Sá, 2010) e, portanto, é uma língua de modalidade visual-espacial (Quadros, 2019), conduzida com maestria por mãos eletrizantes e olhos astutos (Campello, 2019). Nela, as mãos em movimento “[...] servem como ferramenta de comunicação: sinalizar, conversar, fazer graça, tocar (para chamar a atenção), acenar, driblar num jogo, consolar, com seus infinitos diálogos” (Campello, 2019, p. 17). Enquanto os olhos, em total sintonia com as mãos, “[...] olham para o futuro, relembram o passado pelos feitos, pela coragem, resistência, prazerosos, assim como para se unirem à mão para afirmar a gramática da língua de sinais e, a mais importante de tudo, fazer a língua viver” (Campello, 2019, p. 17).

Em virtude de a Libras ser uma língua de constituição visual-espacial, conseqüentemente, difere-se de forma considerável das línguas de modalidade oral-auditiva. Mesmo assim, as línguas fundamentadas em modalidades linguísticas distintas não estão em oposição umas às outras, trata-se somente de uma marca da diferença (Skliar, 1998). A diferença linguística intrínseca ao surdo é defendida por Quadros (1997, p. 119), quando a autora esclarece que,

[...] a voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.

Por esse motivo, embora essa língua, ancorada no visual, cause estranhamento aos ouvintes em um primeiro contato com o surdo, ela é motivo de orgulho para a comunidade surda brasileira. Afinal, como exposto por Campello (2012), representa a história de luta e resistência das pessoas surdas, sendo indissociável da integridade humana desses sujeitos.

Dessa forma, em consonância com sua singularidade linguística, a educação de surdos precisa ter como base constitutiva o respeito a essa diferença. Assim, sempre que esses sujeitos estejam em instituições de ensino, independentemente do nível ou do tipo — seja em escolas inclusivas ou bilíngues para surdos —, é essencial que tenham acesso a uma educação homologada às suas necessidades.

Por conseguinte, a Educação Básica, em conformidade com o que é definido na legislação, precisa atuar com práticas pedagógicas condizentes com o aprendizado do aluno surdo. Para tanto, em atendimento às leis, devem ser construídas considerando a Libras como primeira língua (L1) e, conseqüentemente, a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), somente na modalidade escrita. Dessa forma, os conhecimentos linguísticos adquiridos em Libras pelo aluno surdo tornam-se um aprendizado para sua formação em todas as áreas do conhecimento ao longo das etapas do ensino. Esse processo é mediado pelo desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa.

Existe o entendimento de que estamos diante de uma prerrogativa de educação para os alunos surdos compatível com o que está posto nos documentos oficiais, mas também há embates concernentes à realidade vivenciada por esse público, como o processo de valorização da língua de sinais em escala social e, especialmente, em âmbito educacional.

Tais debates precisam ser amplamente discutidos na sociedade, pois os documentos oficiais que norteiam a educação de surdos são de conhecimento público. A Lei nº 10.436, por exemplo, foi publicada há mais de 20 anos, enquanto o Decreto nº 5.626 possui aproximadamente o mesmo tempo de vigência. Mais recentemente, a Lei nº 14.191 de 2021, que trata do ensino bilíngue para surdos, veio fortalecer essas diretrizes. Contudo, ficamos com o seguinte questionamento: a prerrogativa acerca da educação de surdos evocada em tais documentos legais atende às necessidades educacionais do aluno surdo na Educação Básica no RN?

Diante desse cenário, compreendemos que é preciso ouvir as vozes daqueles que são diretamente afetados no contexto educacional, os alunos surdos. Por isso, o objetivo deste estudo é discutir, com base nas experiências de alunos surdos em escolas públicas estaduais do

Rio Grande do Norte, a importância de integrar a Libras à estrutura curricular da Educação Básica.

A pesquisa está filiada à área da Linguística Aplicada – LA (Fabrício, 2017; Moita Lopes, 2006; Moita Lopes; Fabrício, 2019), pois nos interessamos em dar visibilidade às questões sociais, cuja linguagem é o eixo norteador. Este estudo é um filete da pesquisa de mestrado de Lima (2022). De modo a atender à discussão aqui proposta, realizamos recortes de enunciados somente dos três participantes surdos, os quais se referem às experiências enquanto alunos da escola na Educação Básica. O *locus* da pesquisa é o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal. Os dados analisados neste estudo são oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes surdos, sendo eles: dois ex-alunos do Atendimento Educacional Especializado – AEE e uma professora do CAS Natal. No entanto, todos foram alunos de escolas da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte (doravante RN), de modo que ouviremos as suas experiências. As entrevistas aconteceram de forma individual e virtualmente, via *Google Meet*, no período de janeiro a fevereiro de 2022.

Ouvir as vozes de sujeitos surdos, que socialmente estão à margem (Kleiman, 2013), é dar inteligibilidade a questões em que figuram a inteligibilidade da singularidade linguística desse grupo social. Por essa razão, ouvir enunciados requer que a presente pesquisa se alinhe à natureza qualitativo-interpretativista (Laville; Dionne, 1999), pois a subjetividade dos participantes é compreendida como essencial à constituição e análise dos dados.

Abaixo, discorreremos detalhadamente sobre cada um deles, para podermos conhecer as suas trajetórias. Antes disso, esclarecemos que os nomes escolhidos têm como referência a metáfora da luz, em inspiração à discussão que Bakhtin (2015) tece acerca dos movimentos de refração e reflexão. São eles: *Brilho do Luar*, *Luar* e *Estrela Dourada*, os quais são apresentados mais adiante, nas análises.

Esclarecemos que os participantes da pesquisa estão ligados ao CAS Natal, instituição que, tal como a escola comum, faz parte da estrutura da Educação Básica. Porém, o referido centro desenvolve trabalhos voltados ao aluno surdo, com a oferta do AEE e da capacitação em Libras para os profissionais da educação. Assim, norteamos este estudo em torno do trabalho realizado nas escolas.

Por fim, o artigo está organizado em quatro seções. Nesta primeira, fazemos a introdução do trabalho; na segunda, lançamos luz sobre os aspectos legais acerca da educação

de surdos; na terceira, analisamos os enunciados dos participantes; e na quarta, tecemos as nossas considerações finais.

Aspectos legais concernentes à educação de surdos

As prerrogativas da Educação Básica em relação aos alunos surdos versam sobre como deve acontecer o ensino e a aprendizagem desse grupo, especialmente no que tange à presença da Língua Brasileira de Sinais – Libras ao longo de seu processo educacional, quais sejam: a Lei de Libras, de 2002; o Decreto n.º 5.626, de 2005; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB, de 1996.

Iniciamos com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, reconhecendo, em seu parágrafo único, que,

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

Além do reconhecimento da Libras como a língua das pessoas surdas brasileiras, a lei contempla, em seu Art. 4º, que,

[...] 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 (Brasil, 2002).

Ou seja, desde a sua aprovação, a referida lei apresenta procedimentos legais em relação à inclusão da Libras na estrutura curricular dos cursos de Licenciaturas, por formarem os profissionais que atuam na Educação Básica. Tal orientação foi, posteriormente, ratificada com a publicação do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reforça a obrigatoriedade da presença da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em níveis médio e superior, e como disciplina optativa nos demais cursos de graduação.

Além disso, o referido Decreto, no tocante à Educação Básica, versa que,

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (Brasil, 2005).

Dessa forma, são contemplados todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Na perspectiva da Educação Básica, constitui-se a prioridade da presença do professor surdo para o ensino de Libras, afinal essa é uma língua que surge a partir da experiência visual (Perlin; Miranda, 2003) pertinente às pessoas surdas e, portanto, envolve outras questões ligadas à representatividade desse sujeito, tanto para a aquisição da língua e difusão de conhecimentos relacionados às culturas surdas (Klein; Lunardi, 2006), quanto para a constituição identitária desses alunos.

Outro importante profissional contemplado no Decreto n.º 5.626 é o Tradutor Intérprete de Libras, que, posteriormente, tem a sua atuação profissional regulamentada por meio da Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010. Essa lei define a formação necessária para esse profissional e, entre outras atribuições e competências, discorre, no inciso II do Artigo 6, que compete ao intérprete: “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, para viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (Brasil, 2005, n.p).

O presente Decreto, na Educação Básica, dada sua possível efetivação, prevê ações que devem ser tomadas por parte dos governos responsáveis, tanto municipais, estaduais e federal, encarregados pelos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, esclarecendo que

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

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

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes

da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Destacamos que o ensino do surdo encarado como bilíngue consiste em assegurar que o processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo aconteça mediante a presença da Libras como língua de instrução e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita. Dessa forma, a respeito da educação bilíngue para surdos, a Lei n.º 14.191, de 2021, inclui as seguintes prerrogativas às Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades lingüísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Brasil, 1996, n.p).

Nessa perspectiva, é necessário contemplar a educação bilíngue para surdos desde o ingresso do surdo nas instituições de ensino — escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas inclusivas ou em polos de educação bilíngue de surdos —, abarcando os diferentes perfis desses sujeitos. Além disso, a lei versa sobre importantes encaminhamentos relacionados ao modo como deve acontecer a matrícula, o AEE e, inclusive, o processo de

contratação de profissionais da educação para atuarem com esse público. Configura-se, assim, como um instrumento que contempla diferentes orientações voltadas ao ensino de surdos.

Ainda quanto ao nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que direciona as práticas pedagógicas da educação em todo o país, ou seja, rege os direcionamentos da Educação Básica. No entanto, ao acessarmos o documento e pesquisarmos por “aluno surdo”, “educação de surdo” e “ensino de Libras”, facilmente, notamos que não há registros a esse respeito. Ao direcionarmos nossa pesquisa para a palavra “Libras”, vemos que existem sete menções, das quais destacamos quatro – essas contemplam as competências da Educação Básica, as quais afirmam que:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017a, p. 9).

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017a, p. 63).

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017a, p. 65).

No Brasil com a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (Brasil, 2017a, p. 70).

As menções à disciplina de Libras, conforme apresentado acima, estão ligadas às discussões sobre linguagens. Porém, mesmo trazendo à tona a Lei n.º 10.436, não percebemos um avanço no debate, de maneira mais específica, na condução dos direcionamentos em relação à educação de surdos no âmbito da Educação Básica. Ou seja, trata-se de um documento oficial recente, que norteia a estrutura curricular da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, traçando os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas

ao longo da escolarização do aluno. Contudo, a reflexão de como e onde o aluno surdo está contemplado no referido documento é uma preocupação latente

No que se refere à educação de surdos no Estado do RN, o primeiro documento oficial que aborda o reconhecimento da singularidade linguística do surdo foi decretado somente em 2009, por meio da Lei n.º 9.249, de 15 de julho de 2009, que dispõe sobre a oficialização, no âmbito deste Estado, da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Além de discutir o reconhecimento oficial da Libras, o documento expõe, em seu artigo 4º, as articulações a serem providenciadas para o acesso educacional do surdo em Libras, como podemos observar:

O Estado do Rio Grande do Norte, através do Governo Estadual, oferecerá aos alunos matriculados nas escolas deste Estado, as condições necessárias para utilização da LIBRAS, todos os meios necessários, por intermédio de convênios com as instituições especializadas, Universidades, Faculdades, especialmente com as Associações de Surdos; Centro SUVAG/RN – Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina e FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, organizações governamentais e não governamentais para dotar as diversas repartições do Estado de profissionais capacitados (RN, 2009, n.p).

As condições necessárias estão vinculadas à capacitação em Libras de profissionais da educação, por meio de parcerias com diferentes instituições. Uma instituição importante, que não foi referenciada no documento supracitado, é o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS Natal, que, como o próprio nome já ilustra, é voltado à capacitação desses profissionais. Além disso, é uma instituição estadual, ligada à Secretaria Estadual de Educação, existente desde 2005, ou seja, antecede o documento e está intrinsecamente voltada às demandas do aluno surdo.

A partir dessa breve contextualização com base em documentos legais que perpassam a educação de surdos, compreendemos que, no que concerne às legislações que abarcam a Libras e aos processos de ensino e de aprendizagem do surdo na Educação Básica, há um processo de fortalecimento. Esse processo visa a efetivar a expansão e a presença da Libras enquanto língua de instrução e comunicação do surdo.

Na vanguarda de alguns desses documentos, Skliar (1998) discutia a respeito da coerência necessária em relação a uma educação e a uma escola possível para o aluno surdo, conferindo que “[...] se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representa como possível e de modo

como os outros, os surdos, reconstruem o próprio processo de educação” (Skliar, 1988, p. 26). Ou seja, do surdo para o surdo, e não como comumente ocorre, do ouvinte para o outro, o surdo.

Para tanto, vê-se que a experiência visual, as culturas surdas e a língua de sinais são a base de sustentação para tal questão. Nela o surdo não é simplesmente o outro, mas o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, baseado na concepção bakhtiniana de linguagem, compreendemos que a língua viva precede à sua normalização legal.

Contudo, para que os avanços condizentes com as necessidades educacionais do aluno surdos sejam alcançados, as ações tomadas com a criação de diferentes cursos de formação profissional são necessárias. Várias instituições país afora têm se empenhado, assim, em oferecer essa qualificação, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que, em 2006, abriu turmas, na modalidade à distância, de licenciatura e bacharelado em Letras Libras, para formar Professores e Tradutores Intérpretes de Libras, respectivamente.

No que diz respeito à formação de professores, foram criados cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras/Língua Portuguesa. A primeira contempla a atuação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (I – do 1º ao 5º ano) e a segunda concentra a atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (II – do 6º ao 9º ano), Ensino Médio e Ensino Superior.

Em relação à Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, em 2004, o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES apresentou uma proposta ao Ministério da Educação – MEC, com o objetivo de criar o referido curso de graduação. Em 2005, o MEC autorizou seu funcionamento, e a primeira turma foi iniciada em 2006, tornando-se um importante marco, pois essa licenciatura surgiu como uma experiência pioneira em toda a América Latina. O Projeto Político do Curso – PPC de 2019 estabelece o seguinte:

Como objetivo geral do curso é definida a formação de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares (Brasil, 2017b, n.p).

Seguindo nessa mesma corrente, em consonância com tais legislações, destacamos a criação do Centro de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, em todo o Brasil. Alinhados (os CAS) à perspectiva da educação inclusiva, esses centros

possuem focos de atuação na capacitação básica em Libras para profissionais da educação e no AEE.

Nessa vertente, novamente, notamos que há um descompasso por parte do Estado do RN, pois somente em 2015 os cargos de Professor de Libras e de Tradutor Intérprete de Libras foram incluídos no número de vagas ofertadas em um concurso público para o provimento de cargo de professor e de especialista em educação. Nesse sentido, verificamos que o edital n.º 001/2015 – SEARH³, SEEC/RN –, foi publicado no diário oficial do estado em 3 de novembro de 2015.

Em outras palavras, o compromisso assumido em 2009, referente à presença de profissionais habilitados para o ensino de surdos, no quadro efetivo da educação, só foi consolidado anos depois. Até então, o ingresso desses profissionais estava condicionado a contratos temporários por meio de projetos de inclusão ligados à Subcoordenadoria da Educação Especial – SUESP, da SEEC.

Experiências de alunos surdos nas escolas

As experiências contempladas neste estudo correspondem ao período em que os documentos supracitados já estavam em vigor. Por essa razão, evocam a necessidade de que o que está preconizado em lei alcance a realidade escolar dos alunos surdos. Dito isso, iniciaremos nosso movimento de análise com os enunciados de alunos surdos de escolas inclusivas, que refletem as vivências de quando eram alunos na Educação Básica. São eles: *Brilho do Luar*, *Luar* e *Estrela Dourada*, respectivamente.

Iniciamos com a participante *Brilho do Luar*, ex-aluna do Atendimento Educacional Especializado do CAS Natal, que nasceu surda, em uma família de ouvintes e, conseqüentemente, cresceu em meio à oralidade. Seu primeiro⁴ contato com a Libras se deu no Centro de Reabilitação Infantil (CRI), em São José de Mipibu, e o contato com a Libras em meio a outros surdos aconteceu em 2012, ao visitar o CAS Natal.

Contudo, o início do aprendizado dessa língua só aconteceu em 2014, pois, como residente de uma cidade do interior do RN, ela precisou, primeiramente, passar pelo convencimento da família e, depois, conseguir um carro disponibilizado pela prefeitura para o

³ Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos.

⁴ *Brilho do Luar* não mencionou em que ano o primeiro contato com a Libras aconteceu.

trajeto de ir e vir durante dois dias da semana para participar das aulas do AEE no Centro. Concomitantemente, frequentava a escola na cidade em que reside. Sua comunicação com a família é mista — Libras e oralização, pois a sua mãe também aprendeu Libras; e na escola, com os colegas e professores, dá-se por meio da oralidade.

Quadro 1 – Enunciado de *Brilho do Luar*

[...] quando eu tive esse contato com a Libras, eu me senti realizada porque é uma língua que o surdo usa, que o surdo se comunica e naquele ambiente escolar eu não tinha comunicação, era inacessível pra mim.

Fonte: dados da pesquisa

A reflexão expressa por *Brilho do Luar* está conectada às vivências de uma pessoa que cresceu em meio à oralidade, que, além de vir de uma família de ouvintes, nos demais espaços sociais frequentados na cidade do interior onde reside, incluindo a escola, também está envolta na comunicação em sua modalidade oral auditiva. Prevalece, portanto, a oralidade como meio de interação social. Por isso, quando ocorre o encontro com outra pessoa que também é surda e utiliza uma língua visual-espacial, a Libras, imediatamente surge uma identificação entre os sujeitos e com a língua de sinais.

O movimento de reconhecimento evidencia o que Perlin e Strobel (2008, p. 25) refletem a respeito do encontro surdo-surdo, definido como o “[...] processo de encontro entre dois sujeitos surdos em que acontece a sutura”. As autoras explicam que o termo sutura usado pelos Estudos Culturais se refere ao processo de construção identitária, que acontece na interação com o outro semelhante, ou seja, os surdos se reconhecem, conectam-se, e as identidades surdas fluem, fundamentadas nas relações dialógicas estabelecidas em língua de sinais.

Os atravessamentos oriundos das relações dialógicas que *Brilho do Luar* experienciou com outros surdos refletem posicionamentos ideologicamente construídos, inclusive quando ela reconhece seu sentimento de realização. Sua construção discursiva no tocante à língua de sinais reverbera o reconhecimento da Libras como uma língua sua, por se constituir alicerçada na experiência visual do surdo. Isso se justifica a partir da compreensão de que “[...] uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo

ideológico, isto é, pelos signos⁵, portanto apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2018, p. 95).

A interação linguística com outros surdos em língua de sinais, exerce importante papel na vida de *Brilho do Luar*, ao mesmo tempo, em que acentua a discrepância vivenciada no ambiente escolar, visto que esse espaço de aprendizagem era atravessado pela inacessibilidade linguística, como ela reflete a seguir:

Quadro 2 – Enunciado de Brilho do Luar

[...] na escola, eu sempre era acostumada a oralizar, era meu meio de comunicação era a oralidade, e as escrita às vezes eu não conseguia compreender, não conseguia conversar, não tinha intérprete, não tinha conhecimento sobre intérprete.

Fonte: dados da pesquisa

A oralidade se constituía como o único recurso linguístico a que ela tinha acesso, pois era o meio de comunicação que predominava entre os demais sujeitos com os quais compartilhava o ambiente escolar. Em relação à escrita, igualmente existia a dificuldade de compreensão, visto que, na escola, o ensino se consolidava a partir de experiências de professores ouvintes para alunos ouvintes, e ambos compartilhavam a oralidade.

Na contramão desse processo de ensino de e para ouvintes está a aluna surda que, por diferentes questões, não tem a experiência visual e, conseqüentemente, a Libras atua como a base fundamental para subsidiar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Essa é uma questão pertinente sobre a educação de surdos, que está implicada na falta de acesso aos conhecimentos em Libras e em Língua Portuguesa — na modalidade escrita —, desde o ingresso do surdo na escola inclusiva. Notoriamente, isso não aconteceu com *Brilho do Luar*, pois, como exposto, seu contato com a Libras aconteceu de forma tardia, somente aos 15 anos.

Além disso, seu posicionamento reflete a existência de um isolamento linguístico, pelo fato de ela ser a única surda ali presente, de modo que isto vem à tona quando enuncia que não conseguia conversar, não tinha intérprete, tampouco conhecimento sobre tal profissional. Por mais que ela tivesse adquirido algum nível de competência no que concerne à oralidade, ainda

⁵ “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (Volóchinov, 2018, p. 91).

assim é sabido que, em determinados momentos, prevalece a compreensão de que esse recurso é insuficiente, pois não atinge a necessidade linguística do surdo.

Quanto ao fato de *Brilho do Luar* não haver tido o auxílio do profissional Tradutor Intérprete de Libras, no decorrer de seu ensino, constitui-se incoerência em relação ao que é definido na legislação, visto que a atuação desse profissional está delimitada nas atribuições da Educação Básica, especialmente no tocante à inclusão desses alunos. Isso porque reconhecemos que há diferentes fatores que elucidam essa ausência, entre eles, a realidade exposta por Lacerda (2006, p. 176), de que “[...] a presença de um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum”.

Esse acompanhamento realizado por tal profissional, ainda incomum, contradiz o entendimento essencial de que,

[...] a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns aspectos deste problema, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos acadêmicos pelo aluno, que teria ao menos acesso (se conhecesse a língua de sinais, ou pudesse adquiri-la) aos conteúdos trabalhados. Todavia, este aluno continua inserido em um ambiente pensado e organizado para alunos ouvintes (Lacerda, 2006, p. 177).

No caso de *Brilho do Luar*, o auxílio desse profissional minimizaria sua falta de acesso a conhecimentos essenciais relacionados ao fato de ela ser surda, sobretudo simbolizaria sua oportunidade de que o seu processo de ensino e de aprendizagem poderia acontecer em Libras, desde os anos iniciais da Educação Básica. Dessa forma, seria possível construir experiências linguísticas mais sólidas, tornando sua trajetória escolar coerente com sua singularidade linguística, uma vez que sua base constitutiva seria a língua de sinais.

Luar é um jovem que nasceu surdo, que vem de uma família majoritariamente ouvinte, por isso cresceu em meio à oralidade, mesmo tendo uma prima também surda. Começou a estudar Libras no CAS Natal somente aos 15 anos, em 2015. Na família, a comunicação é mista — Libras e oralidade —, pois a irmã sabe Libras e, inclusive, é intérprete. Na escola, a sua comunicação também é mista.

De forma semelhante, *Luar* também traz à cena sua experiência alusiva à inacessibilidade linguística vivenciada na escola. Inicialmente, ele reflete sobre a postura inadequada — diante do aluno surdo — de professores ouvintes em sala de aula, conforme exposto à frente.

Quadro 3 – Enunciado de Luar

[...] na escola os professores oralizavam de costas pra mim, e eu não tinha compreensão, era incoerente com a minha comunicação.

Fonte: dados da pesquisa

A incoerência ocorre, basicamente, por dois motivos: porque a comunicação acontecia somente por meio da oralidade; e por haver momentos em que o professor oralizava de costas para o aluno, o que comumente acontece na cultura ouvinte. Isso exprime que, entre outros fatores, falta o básico — o conhecimento não somente de Libras, mas de algo fundamental à pessoa surda, a consciência de que “[...] a surdez é, antes de tudo, uma experiência visual” (Sá, 2010, p. 331).

Isso significa que, na comunicação do surdo, a visão é imprescindível. Por isso, *Luar* enfatiza a falta de compreensão resultante da incoerência nessa interação entre ele, enquanto aluno surdo, e o professor ouvinte. Geralmente, entre os professores ouvintes, prevalece a desinformação em relação à surdez e às estratégias metodológicas adequadas ao ensino do aluno surdo (Lacerda, 2006).

Luar continua sua reflexão apontando para a existência de uma barreira associada à falta do profissional Tradutor Intérprete de Libras, que possibilitaria sua acessibilidade linguística durante as aulas, pois, mesmo que o professor ouvinte estivesse de costas para ele, o intérprete estaria mantendo a interação visual, por meio da sinalização em Libras. Novamente, a menção ao intérprete de Libras reflete o quanto sua ausência é sentida por alunos surdos que estão vinculados à escola.

No entanto, a interação do aluno surdo na escola não se restringe à relação professor e aluno/intérprete e aluno surdo. Há, também, a necessidade de comunicação com os demais alunos que compartilham com ele o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse ínterim, em virtude de surdos e ouvintes serem falantes de línguas de modalidades distintas, há, entre eles, a barreira linguística. E, inevitavelmente, por estarem em minoria, essa barreira atravessa o surdo de forma mais acentuada, como percebemos no enunciado de *Luar*.

Quadro 4 – Enunciado de Luar

[...] lá na escola inclusiva, todos usam oralidade. Tem um ouvinte que ele tem pai e mãe surdo, e ele conversava comigo, mas é só um entre a escola inteira.

Fonte: dados da pesquisa

Há uma clara demonstração do quanto *Luar* encontra-se linguisticamente isolado, em meio aos alunos ouvintes, visto que apenas um colega da escola conversava com ele. Se levarmos em consideração que uma escola inclusiva é composta por um extenso número de alunos ouvintes, e entre eles há somente um surdo, entendemos que essa escola se constitui como um ambiente segregador para esse sujeito. Isso ocorre, principalmente, porque a língua que subsidia o processo de ensino e de aprendizagem é a Língua Portuguesa e, diante desse enunciado, percebemos que a Libras sequer fazia parte de interlocuções entre os diferentes sujeitos discursivos. Por isso, essa vivência de *Luar* na escola quando a existência de uma diferença linguística cria uma barreira. Tal realidade não se limita à vivência de *Luar*, conforme nos sugere Lacerda (2006, p. 177),

[...] o aluno surdo é usuário de uma língua que nenhum companheiro ou professor efetivamente conhece. Ele é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de um modo diverso dos demais e se mantém isolado do grupo (ainda que existam contatos e um relacionamento amigável).

Por isso, se há somente um aluno surdo e se ele não usufrui de uma mediação de um professor ou tradutor intérprete de Libras e, conseqüentemente, não interage discursivamente com colegas e professores, significa que também não existe a livre circulação da língua de sinais nesse contexto. Dessa forma, poucos alunos da escola, ou nenhum, saberão se comunicar por meio da sinalização em Libras, gerando a experiência da estraneidade⁶ (Canclini, 2016) vivenciada pelo aluno surdo, pois a língua é fundamental nas relações estabelecidas no contexto educacional.

O surdo, ao estar em um ambiente em que é o único sinalizante⁷, sente-se, inevitavelmente, um estranho em meio aos ouvintes que oralizam; e, mesmo que consiga oralizar, ainda assim esse recurso discursivo não lhe possibilita uma interação dialógica sem limitações linguísticas. Isso se dá porque a singularidade linguística do surdo está associada à experiência visual, quando a visão é utilizada como meio de comunicação em substituição total à audição (Perlin; Miranda, 2003).

⁶ “[...] a) estraneidade como perda de um território próprio; b) a experiência de ser estrangeiro-nativo, ou seja, sentir-se estranho na própria sociedade; c) a experiência de sair de uma cidade ou nação que asfixia e escolher ser diferente ou minoria em uma sociedade ou língua que nunca vamos sentir como inteiramente própria” (Canclini, 2016, p. 59).

⁷ “[...] análogo a ‘falante’, mas que ‘fala’ uma língua de sinais, ou seja, a pessoa que sinaliza uma língua de sinais” (Quadros, 2019, p. 34).

Estrela Dourada nasceu ouvinte e perdeu a audição aos 8 anos de idade. Consequentemente, ela tem experiências linguísticas ligadas à oralidade e à experiência visual da pessoa surda. Sua comunicação é mista; ela usa a oralidade e a sinalização. Especialmente com a família, a comunicação acontece por meio da oralidade. Contudo, a comunicação em Libras é mais clara para ela e a deixa linguisticamente mais confortável. O início de sua experiência profissional aconteceu na Escola Estadual Augusto Severo (Natal/RN), na qual encontrou outros surdos pela primeira vez, durante o ensino fundamental. De 2018 a 2022, atuou como professora do AEE do CAS Natal e, atualmente, é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Seu primeiro contato com a Libras aconteceu de maneira poética, como ela enuncia.

Quadro 5 – Enunciado de Estrela Dourada

[...] lembro que o contato com a Libras começou na escola, aos 11 anos de idade, quando um surdo se aproximou e falou com as mãos. – “Oi, tudo bem? Você é surda?” Foi um choque, senti-me atraída. Por algum motivo essa forma de se comunicar era mais clara, deu para entender melhor do que os gestos sonoros da boca. Respondi acenando afirmativamente, querendo mostrar que eu era igual a ele. – “Você sabe Libras?” ele perguntou. Eu, sem compreender bem do que se tratava, respondi novamente com a cabeça: – ‘Não’. Ele, amistosamente, me convidou para o universo da Libras, me levou para perto do grupo de surdos e me apresentou como surda não sinalizante. O grupo, por sua vez, me acolheu de mãos e braços abertos, me fazendo sentir parte dele. No recreio, em meio à dança dos gestos, me colocava como observadora, buscando entendimento na nova forma de comunicação que me chegava. Às vezes entendia por causa das expressões faciais e do contexto imediato. Noutras, a conversação era mais complexa, o que despertava ainda mais minha curiosidade sobre a língua. Logo, ganhei meu sinal pessoal, um batismo nominal pelo qual a comunidade surda passaria a me representar dali em diante. A mão em “k”, delineando ao longo dos meus cabelos, foi a primeira sugestão. Discordando do movimento extenso, um colega surdo propôs encurtar o gesto e a configuração de mão em “k” tocando a fronte, em movimento unidirecional, passou a ser o sinal pelo qual me inscrevo socialmente até hoje. Depois, nas séries seguintes, não os vi mais na escola e por seis anos não tive contato com nenhum surdo. Isso me provocou um distanciamento do mundo surdo e da sua língua; me senti confusa, como se eu não soubesse mais quem eu era. Experimentei dois mundos, o ouvinte e o surdo, mas não conseguia mais me reconhecer em nenhum dos dois. Após seis anos, entrei novamente em contato com os surdos e sua língua. Mas a sensação permanecia, me sentia deslocada. Contudo, meu interesse pela Libras não se extinguiu, tive contato com a língua na disciplina do curso de Pedagogia e logo após, ingresso para o curso de Letras Libras/LP2 (UFRN).

Fonte: dados da pesquisa

Conhecemos, de forma detalhada, como foi o encontro de *Estrela Dourada* com outros surdos e com a Libras, o qual, diferentemente de *Brilho do Luar e Luar*, aconteceu na escola, pois, durante um período, ela pôde compartilhar experiências discursivas com outros surdos, mesmo que isso acontecesse somente durante o recreio, no intervalo das aulas.

Uma questão significativamente importante é perceber que os surdos se reconhecem e se acolhem. Nessa interação discursiva em língua de sinais, imediatamente *Estrela Dourada* reconhece que se sentiu atraída pela língua, a qual, mesmo desconhecida até então, parecia-lhe mais clara. Do encontro surdo-surdo, a língua de sinais entrelaça o processo de identificação, o qual ocorre porque “[...] a Libras é fácil para os surdos, é a língua leve, a língua de troca de informação, de aprender, de obter informações” (Quadros, 2019, p. 160).

Infelizmente, essa troca discursiva com outros surdos foi efêmera; depois disso, ela seguiu sua vida estudantil na Educação Básica, compartilhando experiências semelhantes às de *Brilho do Luar e Luar*. Dessa forma, *Estrela Dourada* rememorou aspectos importantes que figuram os descompassos existentes nas interações discursivas no seio familiar, também se remetendo ao que vivenciou na escola, ao enunciar que:

Quadro 6 – Enunciado de Estrela Dourada

[...] sobre a escola o descompasso foi maior. Nunca participei de nenhuma conversa ou diálogo em sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa

Entre as experiências discursivas na família e na escola, *Estrela Dourada* inferiu que o descompasso foi maior no ambiente escolar, porque não havia interação. Por meio de seu discurso, reconhecemos que existe, entre inúmeras outras questões, a invisibilidade linguística do surdo no contexto escolar, dificultando/impedindo que uma aluna, por ser surda inclinada confortavelmente a uma língua distinta, participe de situações básicas na rotina de sala de aula.

Depreendemos que a invisibilidade linguística do aluno surdo no contexto educacional ultrapassa a sala de aula, visto que há outras situações que impregnam a vida escolar desses sujeitos, conectadas a diferentes fatores que abrangem toda a comunidade escolar, em especial àqueles que envolvem interações discursivas do surdo com os demais alunos. Para nós, ouvintes, não é possível mensurar o quanto isso afeta a pessoa surda, em muitas questões — emocionais, psicológicas, educacionais e identitárias.

Embora os surdos, enquanto alunos da Educação Básica, relatem diversas experiências negativas, é possível identificar algumas que possuem um aspecto positivo, ainda que de forma sutil. Essas experiências mostram que é viável estabelecer uma interlocução entre professores ouvintes e alunos surdos de maneira condizente com as necessidades educacionais desses sujeitos.

Quadro 7 – Enunciado de Luar

[...] na escola, alguma professora sabia Libras, e ela me ensinou muita coisa também, durante dois anos, no oitavo e no nono ano [...]. Minha nota era boa, porque a professora sinalizava pra mim, usava estratégia para os surdos, pra me alcançar.

Fonte: dados da pesquisa

Luar menciona essa experiência com uma professora que sinalizava e usava estratégias condizentes com as necessidades educacionais desse aluno, o que aconteceu somente nos dois últimos anos do Ensino Fundamental II. Isso significa que, durante a maior parte dos anos que esse aluno permaneceu na Educação Básica, houve um descompasso entre as suas necessidades educacionais e a realidade vivenciada na escola.

Em um contexto educacional em que prevalece a escassez de possibilidades de interações discursivas pertinentes ao seu processo de ensino e de aprendizagem, com a ausência de intérpretes ou professores de Libras, quando um professor ouvinte usa estratégias metodológicas voltadas a esse aluno, isso é muito significativo. O que era para ser o comum se torna extraordinário, por ser um diferencial que corresponde à ruptura da invisibilidade, repercutida pela falta de acessibilidade linguística para esse perfil de aluno.

Sabemos que isso é insuficiente diante da conjuntura escolar que compromete todo o processo de aprendizagem do aluno surdo, mas demonstra a sensibilidade de *Luar* para o reconhecimento da atuação de uma professora que lhe trouxe um diferencial. De alguma forma, na sensibilidade desses três ex-alunos da Educação Básica, vemos o interesse de *Estrela Dourada* e de *Luar* em se qualificarem e retornarem às salas de aulas para atuar com alunos surdos e possibilitar a eles outras experiências no decorrer da vida escolar.

Quadro 8 – Enunciado de Estrela Dourada

[...] no começo eu não queria ser professora, mas rememorando as experiências na escola e consciente do desafio de construir e fortalecer uma nova perspectiva para a educação de surdos, optei pelo caminho do magistério. E o CAS Natal fora o primeiro lugar que pensei, onde poderia construir projetos voltados aos alunos surdos. [...] Com o trabalho do AEE se volta para o ensino de Libras e alunos surdos, me senti aliviada, pois como professora surda me preocupava a comunicação com alunos ouvintes. Também não me sentia segura em desenvolver um trabalho para esse público, pois ainda não há um currículo que valorize a Libras na escola regular. Já com os alunos surdos, há o fator identificatório: eu me vejo neles e eles em mim, ambos surdos que falam a mesma língua.

Fonte: dados da pesquisa

A compreensão da importância de professores surdos atuando junto aos alunos surdos é pertinente no enunciado de *Estrela Dourada*, para subsidiar a construção de uma educação de surdos condizente com a singularidade desse público. Por outro lado, infelizmente, ela reconhece que ainda há uma barreira nesse processo — a valorização dessa língua no currículo da Educação Básica — para que a Libras seja um componente curricular da educação de surdos e ouvintes, de modo que ambos sejam bilíngues.

A atuação como professora de Libras em uma instituição como o CAS Natal lhe possibilita experiências positivas, pois ela trabalha diretamente com alunos surdos, e sua docência se constrói a partir do fator identificatório. Nesse cenário, o exercício de sua profissão é alicerçado pela experiência visual e pela língua de sinais que todos os envolvidos compartilham. O desejo de atuar como professor dessa instituição também é compartilhado por *Luar*.

Quadro 9 – Enunciado de Luar

[...] eu quero estudar Biologia, me formar e ir pro CAS ser professor, tenho esse sonho. Eu quero ser professor do CAS.

Fonte: dados da pesquisa

As experiências negativas enquanto alunos surdos, em meio à educação voltada aos alunos ouvintes, inspirou *Estrela Dourada* e *Luar* ao ímpeto de se profissionalizar na área, para regressarem à Educação Básica em uma posição diferente e, com isso, fortalecer um projeto de educação de surdos no qual acreditam. *Estrela Dourada* é formada em Pedagogia e em Letras Libras/Língua Portuguesa; e *Luar*, poucos dias após a entrevista conosco, foi aprovado na graduação em Letras Libras/LP na UFRN.

A inserção da Libras na estrutura curricular da Educação Básica é uma necessidade requerida por todos os participantes deste estudo, especialmente quando *Estrela Dourada* expôs sua dificuldade em trabalhar com alunos ouvintes na escola. Compreendemos que a presença da Libras na escola, para surdos e ouvintes, subsidia a urgência da constituição de uma sociedade inclusiva aos surdos.

Considerações finais

No presente estudo, evidenciamos a voz de surdos a respeito da compreensão que esses sujeitos têm acerca de seu processo de ensino e de aprendizagem em escolas comuns durante a Educação Básica. Lançamos luz sobre o que orientam alguns documentos legais em relação ao ensino de Libras, especialmente no que se refere ao seu reconhecimento e sobre como deve ocorrer a educação de surdos.

Percebemos que, apesar de os documentos aqui trazidos considerarem a singularidade linguística do surdo como fundamental ao ensino e à aprendizagem, o documento mais recente, nesse caso, a BNCC, discute superficialmente a respeito da educação desse público. Isso evidencia a necessidade de se construírem discussões que venham consolidar um projeto de educação voltado ao aluno surdo, condizente com a experiência visual e suas necessidades educacionais, independentemente do tipo de escola em que ele está matriculado.

Existe um anseio por parte dos surdos para que isso se efetive e, concomitantemente, há uma lacuna evidente quanto à responsabilidade legal da escola para com esses sujeitos. Como exposto, no RN é recente o engajamento, por parte do governo local, em buscar garantir de forma efetiva a consolidação de uma educação voltada ao surdo, respeitando e trazendo a Libras como eixo norteador.

Buscamos trazer os surdos como protagonistas de seu interesse, evidenciando o que eles têm a dizer, mesmo que brevemente, pois sabemos que há muito a ser dito a esse respeito. Percebemos que esse processo de trazer as vozes dos surdos, dando visibilidade ao que querem, é essencial para o fortalecimento de um processo de projeto de educação que se constitua mediante o olhar do surdo.

Dessa forma, é de suma importância entender a educação de surdos sob a perspectiva dos próprios surdos, pois é um tema de relevância da e para esta comunidade. Embora alguns avanços tenham sido alcançados, ainda existem muitos desafios que precisam ser debatidos para garantir a plena integração dos surdos ao cenário escolar. Assim, para consolidar uma educação voltada aos alunos surdos, é fundamental que a Libras esteja presente em todos os níveis de ensino.

Destarte, é pertinente considerar que, no contexto brasileiro, a educação dos surdos enfrenta constantes embates discursivos que reivindicam a presença efetiva da Libras na Educação Básica, tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes. É importante reconhecer os impactos positivos do ensino de Libras desde os primeiros anos escolares, pois eles contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos surdos. Além disso, torna-se necessário a

implementação de medidas que possibilitem a plena participação desses alunos no processo educativo, tendo como objetivo tornar as escolas mais acessíveis e linguisticamente adequadas aos surdos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 de set. de 2023.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 26 set. 2023.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 27 set. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em 27 set. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 11 de out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2017b. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/images/desu/2021/Projeto%20pol%C3%ADtico%20pedag%C3%B3gico%202019.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 10 out. de 2023.
- CAMPELLO, A. R. e S. et al. Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. 2012. Disponível em: <http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CAMPELLO, A. R. e S. Sinais iniciais. In: QUADROS, R. M. de. *Libras*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019. p. 17-19.
- CANCLINI, N. G. O mundo inteiro como lugar estranho. São Paulo: EdUSP, 2016.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* - RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711426>. Acesso em: jan. 2022.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. *Surdez: um território de fronteira*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.14-23, jun. 2006.

LACERDA, C. B. F. de (org.). *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. 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, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em 28 set. de 2023.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

LIMA, E. O. de. *Constituição identitária de sujeitos aprendizes de Libras no CAS Natal*. Natal, 2022. 154f. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711–723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 17 out. 2023.

PERLIN, G.; MIRANDA W. Surdos: o Narrar e a Política. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: *Revista de Educação e Processos Inclusivos n° 5*, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1282/4249>. Acesso em: 27 de set. 2022. p. 217-226.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. *Libras*. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

RN, *Lei n° 9.249*, de 15 de julho de 2009. Dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais no estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. – 2. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez sobre as diferenças*. Org. de SKLIAR, C. – Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 5-6.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição).

Recebido em: 07 de dezembro de 2023.

Aceito em: 14 de abril de 2025.